

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

La motivación en el aula. Teatro en inglés para 1º de Primaria.

Trabajo fin de grado presentado por: Luis Ángel Truchero Levas
Titulación: Grado de Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación: Propuesta de Intervención Educativa
Director/a: Sonia Santos Vila

Ciudad: Valladolid
18 de julio de 2014

Firmado por: Luis Ángel Truchero Levas

CATEGORÍA TESAURO: 1. Educación
1.1. Teoría y Métodos Educativos
1.1.9. Psicología de la Educación

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a mi mujer por apoyarme y estar a mi lado durante este tiempo. Compaginar trabajo y estudios ha sido duro, por lo que también quiero agradecer a toda mi familia y amigos sus muestras de cariño y apoyo a lo largo de este periodo.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de fin de grado se centra en la motivación y su impacto en la adquisición de una lengua extranjera, en este caso el inglés. Consideramos el teatro como una herramienta que aumenta la motivación de los alumnos y mejora la adquisición de la lengua extranjera. Por este motivo, hemos desarrollado una propuesta de intervención educativa en la que hemos diseñado una unidad didáctica que integra la metodología activa y participativa y que culmina con la representación por parte de los alumnos de una obra de teatro en inglés. En el diseño de la unidad didáctica se integra la teoría educativa revisada sobre la materia en cuestión. Las conclusiones obtenidas demuestran que la metodología activa y participativa aumenta la motivación de los alumnos y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera a través de actividades como el teatro.

PALABRAS CLAVE

Motivación, Interacción, Primaria, Teatro, Inglés

ÍNDICE

	Página
1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Presentación.....	6
1.2. Justificación.....	7
1.3. Metodología.....	8
1.4. Objetivo general.....	9
1.5. Objetivos específicos.....	9
2. LA METODOLOGÍA ACTIVA Y PARTICIPATIVA Y SU IMPACTO EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	10
2.1. Aprendizaje de una lengua extranjera en Primaria.....	10
2.2. Motivación en el aula.....	13
2.3. Estrategias de motivación.....	15
2.4. Motivación y metacognición.....	18
2.5. Desarrollo cognitivo de los alumnos de 1º de Primaria.....	20
2.6. Metodología activa y participativa.....	22
2.7. Interacción en el aula de lengua extranjera a través del teatro en inglés	25
2.8. Planificación de una unidad didáctica activa y participativa.....	27
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA: UNIDAD DIDÁCTICA.....	29
3.1. Título.....	29

3.2. Presentación.....	29
3.3. Objetivos.....	32
3.4. Contextualización.....	32
3.5. Actividades.....	34
3.6. Evaluación.....	38
3.7. Cronograma.....	40
4. CONCLUSIONES.....	42
4.1. Limitaciones.....	42
4.2. Prospectiva.....	43
5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	44
5.1. Referencias.....	44
5.2. Bibliografía.....	48
6. ANEXOS.....	50
Anexo 1 – Video de ‘Los tres cerditos’.....	50
Anexo 2 – Video de ‘¿Quién teme al lobo feroz?’.....	51
Anexo 3 – Blog de aula.....	52
Anexo 4 – Ejemplo de storyboard.....	54
Anexo 5 – Creación de máscara.....	56
Anexo 6 – Copia del guion de la obra de teatro.....	58
Anexo 7 – Ejemplo de tabla para las votaciones de la coevaluación...	61
Anexo 8 – Ficha de evaluación.....	62

TABLAS

3.1. Cronograma de mayo.....	41
------------------------------	----

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de fin de grado pretende aplicar la teoría educativa existente en el marco de la psicología de la educación y los métodos educativos a la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera. Desde finales del siglo XX, ha tomado mucha importancia la motivación en el aula y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, demostrando numerosos estudios cómo el aumento de la motivación del alumnado mejora los resultados académicos de estos.

1.1. Presentación

En las últimas décadas, la metodología educativa se ha centrado en la implicación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando atrás la enseñanza tradicional en la que el alumno era un mero espectador en el proceso. Hoy en día se busca que el alumno se involucre activamente y participe en el aprender, ya que se ha comprobado a través de la investigación educativa que el alumno consigue un aprendizaje más significativo. De este modo, las metodologías activas y participativas han tenido un éxito creciente en los últimos años, al favorecer este tipo de aprendizaje en el alumno.

A través de numerosos estudios realizados sobre el desarrollo cognitivo de los alumnos, la investigación educativa ha encontrado diversos factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Uno de los que ha ganado una mayor popularidad es la metacognición y el papel fundamental que juega en el desarrollo cognitivo de los alumnos. La teoría educativa considera que las actividades de interacción en el aula favorecen el aprendizaje de una Lengua Extranjera, al ayudar a generar encuentros comunicativos entre los alumnos. El teatro es una herramienta que promueve las actividades de interacción y fomenta la comunicación en el aula. Así mismo, el teatro es una herramienta que favorece el desarrollo cognitivo de los alumnos, ya que los alumnos a través de este tipo de actividad desarrollan estrategias metacognitivas que mejoran su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

El objetivo principal de esta propuesta de intervención es diseñar una unidad didáctica para el aula que integre una metodología activa y participativa, con el teatro como elemento principal, para demostrar que este planteamiento aumenta la motivación de los alumnos y, por tanto, mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo de este modo el aprendizaje de una lengua extranjera.

1.2. Justificación

Creemos que la motivación en el aula es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde hace casi una década trabajo con alumnos de diferentes edades impartiendo lenguas extranjeras. He trabajado en el Reino Unido con alumnos en la etapa educativa de Secundaria y desde hace cuatro años trabajo en un centro educativo bilingüe de Primaria enseñando inglés por medio de un currículo integrado que sigue la metodología CLIL/AICLE, en la que parte de las materias se enseñan en lengua extranjera. Durante mi carrera docente me he dado cuenta de la importancia que tiene la motivación en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente con los alumnos de temprana edad.

Consideramos que al emplear en el aula una metodología activa y participativa se aumenta la motivación de los alumnos, ya que estos tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje del idioma. Lograr que los alumnos desarrollen una actitud positiva mejora el proceso de aprendizaje, aumenta su motivación e incrementa su esfuerzo al realizar las tareas y actividades que se programan en el aula. Sin embargo, hay un gran número de docentes que todavía emplean una metodología tradicional en la enseñanza de las áreas curriculares. Los alumnos no participan del proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera activa y participativa, se limitan a trabajar individualmente en las actividades que llevan a cabo en el aula, generalmente siguiendo las actividades programadas que vienen en los libros de texto o rellenando fotocopias sobre el contenido que se aprende en el aula.

Este tipo de metodología tradicional hace que los alumnos pierdan la motivación por aprender y que no se esfuercen por realizar las tareas que se les piden. Asimismo, consideramos que este tipo de metodología solo premia a los alumnos que tienen ese estilo de aprendizaje y pone en desventaja a los alumnos que tienen estilos de aprendizaje diferentes. Estos alumnos se ven limitados al no facilitarles las oportunidades suficientes de demostrar todo el potencial que llevan dentro.

Consideramos que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se debe fomentar el trabajo colaborativo de los alumnos y el docente debe diseñar actividades variadas que fomenten los distintos estilos de aprendizaje. De este modo se contribuye a aumentar la motivación de los alumnos en el aula y estos pueden llevar a cabo un aprendizaje mejor y más significativo. Con esto se logra el desarrollo cognitivo de los alumnos, al ayudar a que estos desarrollen sus propias estrategias metacognitivas para mejorar su propio proceso de aprendizaje.

Pensamos que el teatro es una herramienta ideal como actividad para llevar a cabo en el aula de Lengua Extranjera, ya que favorece la comunicación activa en la lengua extranjera. Este tipo de actividades favorecen el desarrollo de una actitud cooperativa y positiva hacia las actividades que se realizan en el aula, motivando a los alumnos y haciendo que se esfuercen más para realizarlas, mejorando así el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, en este trabajo fin de grado se va a diseñar una unidad didáctica como propuesta de intervención educativa que integre la teoría educativa sobre la motivación, el desarrollo cognitivo y la metodología activa y participativa para demostrar que se puede aumentar la motivación de los alumnos y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de actividades como el teatro.

1.3. Metodología

En esta propuesta de intervención educativa se va a demostrar cómo la motivación favorece la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera y cómo una metodología activa y participativa mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se va a diseñar una unidad didáctica para 1º de Primaria, la cual integre la metodología activa y participativa y tenga como principal herramienta motivadora el teatro en inglés. Los alumnos llevarán a cabo una representación teatral en el aula, por grupos, del cuento de *‘Los tres cerditos’*.

Para el desarrollo de la propuesta de intervención educativa se va a seguir una estructura clara y bien definida. En primer lugar se va a revisar el marco teórico en relación con la motivación y el aprendizaje de una lengua extranjera. También se estudiará la investigación educativa en relación con la metodología activa y participativa y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se analizará la teoría educativa sobre el desarrollo cognitivo de los alumnos del primer ciclo y la metacognición para conocer cómo aprenden los alumnos de 1º de Primaria.

Finalmente, se revisará la teoría educativa sobre la interacción comunicativa en el aula de Lengua Extranjera y se estudiará el teatro como herramienta motivadora.

En segundo lugar, una vez que tengamos el marco teórico analizado se va a diseñar la programación didáctica para 1º de Primaria, en la que se integrarán los resultados del análisis de la teoría educativa. La programación didáctica va a ser implementada en el aula en el tercer trimestre del curso académico. Su ubicación espacio-temporal será la última quincena de mayo y tendrá una duración de dos semanas.

1.4. Objetivo general

El objetivo de esta propuesta de intervención es desarrollar una unidad didáctica siguiendo la metodología activa y participativa en la que se busca incrementar la motivación en los alumnos de 1º de Primaria a través del teatro en inglés. Las actividades diseñadas dentro de la unidad didáctica buscan que los alumnos se involucren activamente en ellas para favorecer el aprendizaje significativo.

1.5. Objetivos específicos

Para la consecución del objetivo general en esta propuesta de intervención educativa, se partirá de unos objetivos específicos encaminados a dirigir la investigación:

1. Diseñar una unidad didáctica que integre la metodología activa y participativa y tenga en el teatro la herramienta principal para implementarla en el aula.
2. Aumentar la motivación de los alumnos de 1º de Primaria a través de la planificación y diseño de actividades que fomenten la participación activa de los alumnos en el aula.
3. Favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos de 1º de Primaria a través del diseño de actividades variadas que favorezcan los diferentes estilos de aprendizaje y tipos de inteligencias de los alumnos.
4. Potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula a través del trabajo cooperativo y actividades motivadoras, fomentando la interacción y la comunicación.

2. LA METODOLOGÍA ACTIVA Y PARTICIPATIVA Y SU IMPACTO EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En este punto se hace necesario revisar los planteamientos teóricos publicados hasta la fecha para justificar los beneficios que tiene la motivación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se van a analizar los fundamentos conceptuales desde una perspectiva que intente sentar las bases de la propuesta de intervención educativa, partiendo de un enfoque que relacione las principales ideas que se expongan a continuación con el cuerpo principal de la unidad didáctica.

2.1. Aprendizaje de una lengua extranjera en Primaria

Vamos a analizar cómo se aprende una lengua extranjera y para ello se hace necesario comprender la evolución del lenguaje en los seres humanos. Bruner (2001) presenta tres teorías sobre la evolución del lenguaje que son los pilares de todas las investigaciones educativas que se han desarrollado sobre el aprendizaje de una lengua extranjera desde los años 70 del siglo pasado.

En primer lugar tenemos la teoría de Chomsky (en Bruner, 2001) sobre el lenguaje y el pensamiento. Chomsky considera que el lenguaje aparece antes que el pensamiento. Para este autor, el pensamiento es un mecanismo innato y el lenguaje se desarrolla a la vez que la mente. Todos los seres humanos tienen las estructuras mentales para la adquisición del lenguaje y en función de cómo se desarrolle su mente, se desarrollará el lenguaje. La teoría de Piaget (en Bruner, 2001), por otro lado, afirma que el pensamiento aparece antes que el lenguaje. Piaget considera que el lenguaje es producto del pensamiento y para demostrar esto pone de ejemplo a los niños y su falta de conocimiento de estructuras gramaticales. Este autor cree que si se adquiriera el lenguaje antes que el pensamiento, los niños conocerían las estructuras gramaticales y no tendrían que aprenderlas después. La tercera teoría sobre la evolución del lenguaje es la de Vygotsky (en Bruner, 2001). Vygotsky considera que el lenguaje y el pensamiento están unidos entre sí y se desarrollan de manera simultánea.

García González (2001) indica que las teorías de Piaget y Vygotsky han sido las que más repercusión han tenido en el ámbito de la educación. De acuerdo con García González (2001), la investigación de Piaget se centra en que el lenguaje es una manifestación del pensamiento conceptual y se construye con la evolución del niño. Esta idea es fundamental para poner un mayor énfasis en la educación tanto en Infantil como en Primaria, que es donde se produce una mayor evolución del niño. García González (2001) también indica que la investigación de Vygotsky se centra en la evolución del lenguaje y en el proceso de retroalimentación entre el pensamiento y la palabra.

La teoría de Piaget (en Bruner, 2002) sobre el desarrollo de la inteligencia presenta cuatro etapas. Piaget denomina la primera etapa el periodo de la inteligencia sensorio-motriz y tiene lugar de los cero a los dos años. En este periodo, los niños interiorizan esquemas y aprenden a solucionar problemas. La segunda etapa, el periodo pre-operativo, tiene lugar de los dos a los seis años. En este periodo, el niño tiene una percepción del mundo que le rodea egocéntrica. La tercera etapa, el periodo operativo concreto, tiene lugar de los siete a los doce años. En este periodo, el niño comienza a desarrollar estructuras lógicas más complejas y llega al pensamiento deductivo. Este periodo abarca toda la Educación Primaria. Finalmente, Piaget denomina la cuarta etapa el periodo de desarrollo lógico normal y tiene lugar a partir de los dieciséis años. En este periodo el adolescente desarrolla el pensamiento hipotético-deductivo.

Por otro lado, Bruner (2002) afirma que el desarrollo del niño y el entorno que le rodea influyen en la evolución del lenguaje. Este autor afirma que el desarrollo del lenguaje infantil condiciona la evolución del pensamiento. Para Bruner (2002), el desarrollo del lenguaje es la base del pensamiento y ambos se desarrollarán adecuadamente solamente si el niño se halla en un entorno correcto que intervenga en el proceso evolutivo. Según Bruner (2002), se debe trabajar activamente en el desarrollo del lenguaje en el primer ciclo de Primaria, ya que una vez que el alumno adquiere el lenguaje, se le abre la puerta al aprendizaje del resto de conocimientos.

El docente debe tener en cuenta que cada alumno llega a Primaria desde la Educación Infantil con un desarrollo individual. Los alumnos se encontrarán en distintos niveles del desarrollo evolutivo y esto jugará un papel fundamental en su manera de ver el mundo que les rodea e interactuar socialmente (García González, 2001). Habrá alumnos con un desarrollo de la inteligencia que se encuentre todavía en el periodo pre-operativo y habrá otros que hayan alcanzado el periodo operativo concreto. Esto hace que cada alumno tenga un desarrollo emocional y comunicativo diferente y que siga distintos ritmos madurativos al resto de sus compañeros, lo que le hará interactuar con el grupo de una manera u otra. Por este motivo, Bruner (2002) indica que en el

primer ciclo de Primaria se debe trabajar mucho el desarrollo del lenguaje, para que los alumnos puedan descubrir el resto de conocimientos.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, los alumnos presentan características propias dependiendo del nivel de desarrollo evolutivo que tengan, el cual influirá en el desarrollo psicológico, lingüístico y social. Las investigaciones llevadas a cabo por teóricos en este campo plantean diversas teorías sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y se centran en distintos ámbitos que influyen en la manera de aprender un idioma que no es el materno.

Piaget (en Cameron, 2005) indica que la interacción del alumno con el entorno juega un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas. El alumno interactúa con el mundo y, a través de acciones, va construyendo activamente su aprendizaje. Para Piaget, la acción es lo más importante del desarrollo cognitivo en los niños y ayuda al proceso de adaptación del entorno. Por este motivo, el docente debe favorecer la acción y la participación activa del alumno en las tareas que diseña para el aula de lengua extranjera, ya que de este modo estará favoreciendo el desarrollo cognitivo de los alumnos y el aprendizaje de la lengua.

Siguiendo la misma línea de Piaget, Vygotsky (en Cameron, 2005) considera que la interacción social es fundamental tanto en el desarrollo cognitivo de los alumnos como en el desarrollo lingüístico. Vygotsky, propone un concepto de inteligencia llamado zona de desarrollo próximo, el cual está relacionado con la idea de que la ayuda que el docente presta a los alumnos al realizar las tareas influye en el aprendizaje del alumno. De esta manera, la ayuda adecuada al aprender una lengua extranjera favorecerá que los alumnos aprendan esta lengua de una manera más rápida y sencilla. Bruner (en Cameron, 2005) añade a la teoría de Vygotsky el concepto de andamiaje, el cual está relacionado con la ayuda adecuada que el docente debe facilitar al alumno para que este logre realizar las tareas y alcanzar una zona de desarrollo próximo que no sería capaz de alcanzar sin este andamiaje. Por este motivo, el docente debe diseñar actividades en las que los alumnos tengan la ayuda suficiente para realizarlas y debe proveer a los alumnos del suficiente vocabulario básico y necesario para que estos se puedan comunicar en la lengua extranjera en el aula.

Otra teoría que ha adquirido mucha relevancia es la teoría de Gardner (en Cameron, 2005) y las inteligencias múltiples. De acuerdo con esta teoría, cada alumno tiene siete tipos de inteligencias, de los cuales unos están más desarrollados que otros. Para Gardner, el docente juega un papel fundamental a la hora de que los alumnos aprendan una lengua extranjera, ya que debe esforzarse por diseñar actividades en las que los

alumnos tengan que utilizar diferentes inteligencias al realizarlas. De este modo, se estará contribuyendo a fomentar distintos tipos de inteligencias en el aula y se favorecerá que todos los alumnos puedan realizar un aprendizaje adecuado, lo cual no se conseguiría si el docente se limita a repetir las mismas actividades en el aula.

La teoría de Gardner está relacionada con la idea de que existen distintos estilos de aprendizaje. De acuerdo con Cameron (2005), hay alumnos que aprenden mejor con un estilo de aprendizaje visual, mientras que otros alumnos aprenden mejor con un estilo de aprendizaje auditivo y hay otros que aprenden mejor a través de un estilo de aprendizaje kinestésico que favorezca la manipulación y el aprendizaje activo y participativo en el aula. Por este motivo, el docente debe diseñar actividades variadas para el aula que favorezcan los distintos estilos de aprendizaje. De este modo se estará contribuyendo al desarrollo evolutivo, emocional y social de los alumnos y se favorecerá el desarrollo cognitivo y lingüístico de estos al fomentar los diferentes estilos de aprendizaje y distintas inteligencias en el aula.

Como vemos, la interacción social y los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos juegan un papel importante a la hora de aprender una lengua extranjera.

2.2. Motivación en el aula

La investigación educativa se ha encargado de demostrar en las últimas décadas que la motivación juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el aula se dan distintos tipos de motivación y todos influyen en la actitud que muestran los alumnos hacia el aprendizaje.

Carrasco (2011) indica que un alumno motivado realiza un esfuerzo mayor en las tareas que se llevan a cabo en el aula. Esto hace que logre alcanzar un aprendizaje más significativo, al involucrarse de una manera más activa en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Carrasco y Basterretche (1993), cuando se presenta una tarea en el aula, se distinguen dos tipos generales de motivación en los alumnos: la intrínseca y la extrínseca. La motivación intrínseca surge de un motivo interior del alumno por realizar la tarea que puede ser deseo de aprender. Con este tipo de motivación, el alumno no necesita recibir cosas materiales o incentivos de ningún tipo para realizar la tarea. Por el contrario, la motivación extrínseca surge de un motivo exterior o incentivo que se ofrece al alumno a cambio de que este realice la tarea. Con este tipo de

motivación, el alumno espera recibir algo a cambio, lo cual puede ser tanto algo material o un premio o castigo. García Hoz (en Carrasco, 2011) va más allá en su teoría sobre la motivación y habla de un tercer tipo de motivación al presentarse una tarea en el aula, la cual se basa en la idea de apertura y entrega a los demás. Este tipo de motivación está relacionada con la amistad y la solidaridad y se pone de manifiesto en actividades en las que los alumnos realizan trabajo cooperativo.

Se ha puesto de manifiesto en las últimas décadas que la implementación de una metodología activa y participativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una gran capacidad motivadora (Lorenzo Delgado, 2005). A través de esta metodología, los alumnos realizan un aprendizaje más autónomo, activo y cooperativo, favoreciendo de este modo tanto la motivación intrínseca como la idea de García Hoz (en Carrasco, 2011) de motivación por la apertura y entrega a los demás.

No obstante, es necesario incidir en el papel que juegan otros factores en la motivación de los alumnos en el aula. Dörnyei (2001), siguiendo la investigación de Maslow (1970), indica que el alumno tiene una serie de necesidades influidas por su personalidad que afectan a la motivación en el aula. Estas necesidades son psicológicas, de seguridad, afectivas y de autoestima e influyen en el comportamiento que tiene el alumno en la realización de tareas en el aula. Por lo tanto, estos factores afectan directamente a la motivación y se deben tener en cuenta a la hora de diseñar actividades y desarrollar un tipo de metodología que ayude a los alumnos a superar las necesidades que pudieran afectar su proceso de aprendizaje.

Existen otro tipo de factores que pueden jugar un papel importante en la motivación del alumno y no se deben dejar de lado. Según Gardner (en Dörnyei, 2001), la actitud que los alumnos tienen hacia el idioma que deben aprender y la cultura de ese país tiene un impacto en la motivación. William y Burden (en Dörnyei, 2001) hablan de factores internos, como la curiosidad del alumno y la dificultad de las tareas, y de factores externos, como el entorno de aprendizaje y la relación de los alumnos entre sí. Por este motivo, el nivel de dificultad de las tareas se debe ajustar al nivel de los alumnos y si se crea curiosidad al presentar las actividades se fomenta la motivación interna de los alumnos. García Hoz (en Carrasco, 2011) indica que se debe favorecer en el aula un entorno de cooperación, amistad y compañerismo, ya que afecta a la motivación externa de los alumnos.

De este modo, se puede decir que a la hora de diseñar actividades y planificar una unidad didáctica hay una serie de factores que se deben tener en cuenta para favorecer la motivación en el aula y el aprendizaje. Carrasco sintetiza de una manera muy

adecuada el proceso de aprendizaje de un alumno y el papel que juega la motivación en dicho proceso: *'ALUMNO + MOTIVACIÓN = ESFUERZO = APRENDIZAJE'* (Carrasco, 2011, p.136)

Como vemos, la metodología activa y participativa mejora el entorno de aprendizaje y aumenta la motivación externa de los alumnos al favorecer la relación entre ellos.

2.3. Estrategias de motivación

Las diversas investigaciones educativas sobre motivación indican que un alumno motivado en el aula conseguirá mayores logros que un alumno que no esté motivado. Esto favorece la idea de que la actitud en el aula es tan importante como la aptitud en la materia. Para fomentar la motivación en el aula, hay diversas estrategias encaminadas a promover diferentes comportamientos en los alumnos y favorecer el aprendizaje en el aula. De acuerdo con Gardner (en Cameron, 2005) y su teoría sobre las inteligencias múltiples, cada alumno aprende de una manera, por lo que se deben emplear diferentes estrategias de motivación para favorecer los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos y las distintas inteligencias. A continuación se detallan diversas teorías para comprobar los diferentes enfoques que siguen los distintos investigadores.

Carrasco y Basterretche (1993) introducen la idea de la utilización de refuerzos conductistas, como son los premios y castigos, para motivar a los alumnos extrínsecamente. De este modo, los alumnos que no desarrollen una motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua extranjera siempre pueden ser animados a realizar las tareas con premios o castigos. García Hoz (en Carrasco, 2004) presenta una estrategia de motivación basada en la idea de que los sentimientos favorecen la motivación trascendente de los alumnos, por lo que el docente debe educar en valores y promover sentimientos de respeto y seguridad. De este modo, los alumnos aprenden a desarrollar este tipo de sentimientos, se mejora el clima del aula y los alumnos se predisponen al esfuerzo. Harlow y Butler (en Carrasco, 2004) desarrollan una estrategia de motivación basada en la curiosidad y lo novedoso. Para estos autores, el docente debe presentar contenidos de una manera novedosa y diseñar actividades estimulantes que hagan que los alumnos quieran esforzarse para realizarlas. Carrasco (2004) añade a esta teoría la idea de la manipulación de los objetos y materiales didácticos, ya que favorece un estilo de aprendizaje kinestésico y aumenta la motivación al realizar las tareas.

McLelland (en Carrasco, Javaloyes Soto y Caderero Hernández, 2008) presenta una estrategia de motivación basada en el logro. Hay alumnos a los que les gusta correr riesgos al realizar las tareas y hay otro tipo de alumnos que intentan evitar el fracaso. Por este motivo, el docente debe diseñar actividades asequibles para los alumnos, pero que a su vez requieran esfuerzo para completarlas. De este modo todos los alumnos encontrarán esa motivación que se consigue al lograr realizar la tarea con éxito. Festinger (en Carrasco et al., 2008) introduce la idea de la disonancia cognitiva. Según esta teoría, el docente debe presentar situaciones novedosas que originen una disonancia cognitiva en el alumno y le hagan querer esforzarse al realizar la tarea. Los experimentos o actividades que busquen el aprendizaje por descubrimiento favorecen las disonancias cognitivas.

Weiner (en Sharan, 1980) desarrolla una estrategia de motivación basada en la importancia de adecuar la dificultad de la tarea al nivel de los alumnos y graduar las actividades para que todos los alumnos puedan realizar con éxito las actividades. Rosenthal y Hunt (en Slavin, 1986) presentan una teoría basada en el efecto Pigmalión. Si el alumno cree en sus posibilidades y se le motiva lo suficiente para que quiera realizar la tarea, se amplía su capacidad de rendimiento. Por este motivo, el docente debe diseñar actividades motivadoras que logren que el alumno desee intensamente realizar la tarea. De este modo se consigue que aumente su esfuerzo. Heider (Carrasco, 2004) desarrolla la teoría de la atribución e indica que los alumnos deben ver que los resultados negativos que puedan obtener son por falta de esfuerzo y no de capacidad. El docente debe diseñar actividades activas y amenas que fomenten la posibilidad de que los alumnos tengan éxito al realizarlas, ya que de esta manera se incrementa la motivación de los alumnos.

Vemos que todas estas estrategias de motivación tienen como vínculo al docente, ya que él es el encargado de planificar las unidades didácticas y diseñar las actividades que los alumnos deben realizar en el aula. En esta línea, Carrasco (2011) presenta la metodología activa y participativa como estrategia de motivación. Su idea es que este tipo de metodología tiene una gran capacidad de motivación, ya que implica al alumno en las tareas y este aumenta su esfuerzo al realizarlas. Por ello, el docente debe diseñar actividades que fomenten la participación activa de los alumnos para conseguir aumentar su motivación intrínseca. Asimismo, Ontoria y Molina (en Carrasco et al., 2008) afirman que las cualidades, personalidad y características del docente también son fundamentales a la hora de motivar a los alumnos hacia el aprendizaje.

En este punto, conviene distinguir la estrategia organizativa motivadora para el aula que presenta Carrasco (2011), la cual tiene cinco fases y está diseñada para conseguir

elevant la motivación de los alumnos. En la primera fase, Carrasco se basa en la teoría de la curiosidad de Harlow y Butler e indica que el docente debe despertar la curiosidad e interés del alumno por la tarea, presentándola de manera atractiva. En la segunda fase, Carrasco se basa en su propia teoría sobre el empleo de una metodología activa y participativa e indica que el docente debe favorecer las actividades de trabajo cooperativo para que los alumnos realicen un aprendizaje activo. En la tercera fase, Carrasco se basa en su teoría conjunta con Basterretche e indica que el docente debe asegurarse de que fomenta la motivación intrínseca a través de refuerzos positivos. En la cuarta fase, el docente debe realizar un modelado de la tarea a realizar y explicar a los alumnos dónde deben llegar y por qué lo hacen. En la quinta fase, el docente debe llevar a cabo una evaluación para el aprendizaje que debe ser integrada como una actividad más en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Esta estrategia organizativa motivadora es muy completa y explica de una manera sencilla cómo se puede llevar a cabo en el aula. No obstante, Dörney (2001) añade varios aspectos que logran mejorar la teoría de Carrasco (2011). En primer lugar, Dörney (2001) dice que el docente debe poner pasión en lo que hace y preparar materiales relacionados con los gustos de los alumnos, ya que se mejora su actitud hacia la tarea y se aumenta la motivación. Dörney (2001) indica que el docente debe fomentar el trabajo autónomo, la cooperación entre los alumnos y el fomento del refuerzo positivo, en lo que coincide con Carrasco (2011). Además, Dörney (2001) afirma que los alumnos deben sentirse a gusto y se debe favorecer la comunicación. Así se consigue que el aprendizaje sea divertido y se crea una atmósfera en el aula que fomenta la cohesión del grupo.

Si como docentes ponemos en uso estas estrategias motivadoras en el aula, diseñamos actividades variadas y divertidas y nos adaptamos a los intereses de los alumnos, conseguiremos que los alumnos disfruten y participen activamente en las actividades. De este modo, podemos fomentar la motivación en el aula y conseguir que los alumnos realicen un esfuerzo mayor. Volviendo a la fórmula de Carrasco (2011) presentada anteriormente, podríamos decir que: *'DOCENTE + ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN = MOTIVACIÓN DEL ALUMNO = ESFUERZO = APRENDIZAJE'*.

Como vemos, estrategias como el trabajo cooperativo, la participación activa y la comunicación aumentan la motivación de los alumnos.

2.4. Motivación y metacognición

En las últimas dos décadas se ha hecho muy famoso el concepto de metacognición en la psicología educativa y en la psicopedagogía. Este concepto ha cogido mucho auge en la investigación educativa, ya que se le considera un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con la teoría de la metacognición, los alumnos son capaces de elegir las estrategias más adecuadas para la consecución de la tarea, mejorando así tanto los resultados como el proceso de aprendizaje.

Según Flavell (1985), la metacognición es el control de la regulación de los procesos de aprendizaje e implica lograr conocer la manera que tenemos de aprender para favorecer el aprendizaje. Burón (1993) indica que a través de la metacognición, el alumno es capaz de observar su propio proceso cognitivo al realizar una tarea, reflexionar sobre él y corregir lo que no esté bien para realizar la tarea de una manera correcta. Para Carrasco et al. (2008), un alumno que aprende de modo metacognitivo sabe lo que hay que hacer al afrontar la tarea, sabe hacerlo y puede controlar el proceso mientras lo realiza, siendo capaz de afrontar las dificultades que surjan de manera exitosa. Los alumnos que son capaces de realizar este tipo de aprendizaje metacognitivo, tienen un sentimiento de éxito que hace que aumente su motivación al realizar la tarea.

La teoría de logro de McLelland (en Carrasco et al., 2008), indica que los alumnos que tienen éxito al realizar las tareas experimentan una sensación de logro que hace que aumente su motivación y a su vez aumentan el esfuerzo. Es decir, el éxito del alumno genera más éxito y esto logra una motivación mayor que aumenta el esfuerzo por parte del alumno. Por tanto, la metacognición y la teoría del logro de McLelland comparten una línea de procesamiento, ya que la metacognición también consigue el éxito del alumno, el cual genera un éxito mayor que hace que la motivación aumente y con esta el esfuerzo por parte del alumno. Ugartetxea (2001) comparte esta visión teórica sobre el sentimiento de eficacia personal que consiguen los alumnos que ponen en práctica la metacognición en el proceso de aprendizaje, afirmando que les dota de una autonomía mayor y mejora su eficacia personal, consiguiendo así aumentar su motivación y su éxito al realizar las tareas.

De acuerdo con Burón (1993), el docente juega un papel fundamental en el proceso metacognitivo, ya que es el encargado de enseñar a los alumnos a aprender cómo deben plantearse las actividades que deben realizar en el aula. El docente debe explicar lo que se va a hacer en la actividad, cómo se va hacer, por qué se va a hacer y para qué se va a hacer. Esta información hace que los alumnos estén más motivados al realizar la

actividad, aumenta el esfuerzo que realizan y sirve de guía en los procesos cognitivos que van a llevar a cabo al realizar la tarea. Carrasco et al. (2008) indican que el alumno, al afrontar una tarea, realiza unos procesos mentales que suponen comprender y entender lo que tiene que hacer y cómo lo va a hacer. Una vez que el alumno lleva a cabo estos procesos mentales, debe poner en práctica estrategias metacognitivas que le van a ayudar a realizar la tarea y a autorregular el proceso. El alumno comprobará que está realizando la tarea correctamente y si no es así, cambiará para mejorar y conseguir el resultado adecuado. Esta autorregulación del alumno favorece los procesos mentales y ayuda a incrementar la motivación al mejorar los resultados en las tareas. Según Burón (1993) y Carrasco (2011) el docente debe enseñar las técnicas y estrategias metacognitivas para favorecer el aprendizaje de los alumnos y aumentar su motivación.

Para conseguir una motivación de logro a través de la metacognición, Ugartetxea (2001) indica que el docente debe captar la atención del alumno con las actividades que diseña, para que este tenga un interés por realizarlas. Ugartetxea (2001) afirma que si el alumno tiene interés por llevar a cabo la tarea, este empleará estrategias metacognitivas para poder realizarla correctamente. De esta manera, el alumno mejorará su rendimiento, lo que aumentará el esfuerzo que realiza y, por añadidura, generará una sensación de éxito que incrementará la motivación hacia la realización de la actividad.

Carrasco et al. (2008) van aún más lejos y presenta la idea de que un alumno que domina los procesos cognitivos y metacognitivos es capaz de desarrollar criterio propio al realizar las tareas, lo que le dota de una autonomía que hace que sea más exitoso y, por lo tanto, esté más motivado. De este modo, el alumno es más consciente de su propio aprendizaje, tiene conciencia de la manera en que aprende y logra desarrollar la capacidad de aprender a aprender. Esta capacidad consiste en ser capaz de planificar y aplicar las estrategias adecuadas al realizar una tarea (Burón, 1993; Bernardo Carrasco, 2004). Por consiguiente, se puede afirmar que la metacognición ayuda a incrementar la motivación de los alumnos al realizar las actividades en el aula.

Como vemos, las actividades motivadoras hacen que los alumnos empleen estrategias metacognitivas y se esfuercen para poder realizarlas con éxito.

2.5. Desarrollo cognitivo de los alumnos de 1º de Primaria

Los alumnos de 1º de Primaria se encuentran en la etapa de crecimiento que se relaciona con la segunda infancia. Esta etapa tiene lugar en el centro escolar y es muy importante en el desarrollo evolutivo de los alumnos, ya que las experiencias que tengan durante la segunda infancia condicionarán su manera de ser cuando sean mayores (Carrasco et al., 2008). Se han desarrollado numerosas investigaciones educativas para conocer el desarrollo cognitivo de los niños durante su etapa de crecimiento.

Por un lado, Vygotsky y Bruner (en Cameron, 2005), después de un amplio estudio del proceso de crecimiento de los niños, afirman que la interacción social es muy importante en el desarrollo cognitivo de los alumnos y juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Los resultados de esta línea de investigación abierta por Vygotsky y Bruner señalan la importancia de llevar a cabo actividades cooperativas y participativas en el aula, las cuales fomenten la interacción de los alumnos, ya que este tipo de actividades favorecen el desarrollo cognitivo de los alumnos. Zanjonc (1980), siguiendo la línea de investigación de Vygotsky y Bruner, hace hincapié en la importancia de la afectividad en el rendimiento académico de los alumnos. Si el docente promueve la afectividad y los sentimientos positivos en el aula, ayudará a mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Esto se consigue a través de un aumento del esfuerzo por parte de los alumnos que lleva consigo un aumento de la motivación y conecta con las teorías educativas anteriormente desarrolladas sobre el aumento de la motivación en el aula.

Piaget (en Cameron, 2005) confirma esta teoría sobre los beneficios de la interacción social en el desarrollo cognitivo de los alumnos del 1º ciclo de Primaria y afirma que la interacción de los niños tanto social como con el mundo es fundamental para su desarrollo cognitivo, siendo decisiva en el proceso de aprendizaje. Tanto Piaget como Vygotsky y Bruner están de acuerdo en que el desarrollo social que experimentan estos alumnos aumenta su interés por pertenecer al grupo en el aula esto da lugar al desarrollo de una complicidad que fomenta que los alumnos compartan conductas, valores y normas. Carrasco et al. (2008) indican que durante este periodo, los alumnos comienzan a desarrollar principios éticos y de comprensión emocional. Estos factores ayudan a que los alumnos empiecen a desarrollar la personalidad, por lo que problemas de baja motivación pueden hacer que los alumnos desarrollen problemas de aprendizaje. Es por esto que el docente debe favorecer en el aula la motivación, ya que de esta manera contribuye a ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y

favorece su desarrollo cognitivo. Ugartetxea (2001) afirma que el alumno durante este periodo empieza a ser capaz de modificar su estilo de aprendizaje para adaptarse a los requerimientos de la tarea a realizar. Esto es producto de la metacognición, ya que como vimos anteriormente, al adaptarse a la tarea para realizarla adecuadamente se ponen en uso estrategias metacognitivas.

Por otro lado, numerosas investigaciones sobre la inteligencia en las últimas décadas hablan del carácter social y contextual de la actividad inteligente. Mena, Romagnoli y Valdés (2009) han centrado su investigación educativa en la búsqueda de una relación entre la inteligencia emocional y el desarrollo cognitivo de los alumnos, intentando demostrar que la inteligencia emocional influye en el desarrollo cognitivo de estos y por tanto afecta al proceso de aprendizaje que llevan a cabo en el aula. Este tipo de investigaciones continúan el trabajo de Piaget, Vygotsky y Bruner y desarrollan la idea de que el desarrollo cognitivo de los alumnos está influenciado por la interacción social y el entorno. Siguiendo esta línea de investigación, Salmerón (2002) indica que el desarrollo cognitivo se ve influenciado por el entorno, la sociedad y la inteligencia emocional que tenga cada alumno. Otro autor que comparte esta teoría es Goleman (2008), quien señala la importancia de las emociones al procesar y consolidar la información, ya que estas favorecen el aprendizaje que los alumnos realizan en el aula. Por este motivo, la formación emocional y social que se facilite a los alumnos tendrá un impacto positivo en el proceso de aprendizaje. Goleman (2008) va más allá de esta teoría y afirma que un alumno que desarrolla competencias emocionales estará más motivado en el aula y esto hará que aprenda mejor, tendrá más iniciativa y perseverancia al realizar las tareas escolares.

Del mismo modo, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) habla de que todos los alumnos deben alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades, tanto individuales como sociales, intelectuales y emocionales. Por este motivo, los docentes debemos facilitar el desarrollo intelectual, personal y social en la etapa de Primaria para que los alumnos adquieran una formación integral (Jiménez Bénédict, 2008). Bisquerra (2005) también resalta la importancia del papel del docente en el desarrollo de la formación emocional y social. Este autor indica que el docente debe ser responsable de crear un clima afectivo positivo que favorezca la socialización emocional de los alumnos en el aula, ya que de este modo se fomenta el desarrollo de la inteligencia emocional. Así se contribuye a aumentar la motivación, con la consiguiente mejora en el aprendizaje del alumno al aumentar el esfuerzo que realiza.

De esta manera, vemos que el desarrollo de las competencias emocionales está ligado al desarrollo cognitivo de los alumnos, demostrando que las teorías de Goleman (2008) y

Bisquerra (2005) están bien encaminadas para conseguir que los alumnos aumenten la motivación hacia el aprendizaje con el consiguiente beneficio que esto conlleva para ellos intelectual y emocionalmente. Ambas teorías ponen de manifiesto la importancia de la motivación para que el alumno realice más esfuerzo y están relacionadas con la fórmula de Carrasco (2011) presentada anteriormente. Ahora se podría formular: *'DOCENTE + ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN + INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA = MOTIVACIÓN DEL ALUMNO = ESFUERZO = APRENDIZAJE'*.

Como vemos, la interacción social y la socialización emocional de los alumnos en el aula de 1º de Primaria favorece su desarrollo cognitivo y mejora el aprendizaje.

2.6. Metodología activa y participativa

En las últimas décadas han surgido nuevas metodologías que tratan de implicar más al alumno en su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de metodologías intentan dejar atrás el concepto de metodología tradicional en el que los alumnos tenían una actitud pasiva en el proceso de aprendizaje y donde el docente era el facilitador de conocimiento.

Una de las metodologías que más fuerza ha cogido en el panorama educativo ha sido la metodología activa y participativa. De acuerdo con Carrasco (2011), la característica principal de esta metodología es que el docente pasa a ser guía del proceso de aprendizaje y el alumno se convierte en el protagonista activo de las actividades que se realizan en el aula. El alumno es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y el docente diseña y planifica el proceso de enseñanza en torno a esta idea. Carrasco (2011) indica que a través de la metodología activa y participativa, se logra que el alumno aprenda a ser más independiente, responsable y creativo. Lorenzo Delgado (2005) afirma que el docente se encarga de ayudar al alumno a realizar las tareas que se llevan a cabo en el aula, fomenta la toma de decisiones de los alumnos. Además, controla la disciplina desde un enfoque menos autoritario que en la enseñanza tradicional, ya que los alumnos se responsabilizan de su propio aprendizaje. Con esta metodología activa y participativa, el docente debe responsabilizarse de estimular y orientar a los alumnos para que realicen las tareas en el aula.

Otro aspecto de la metodología activa y participativa es que favorece la interacción de los alumnos y el trabajo cooperativo, los cuales son fundamentales tanto en el

desarrollo cognitivo de los alumnos como en el lingüístico (Lorenzo Delgado, 2005). Estos elementos facilitan que el alumno lleve a cabo un aprendizaje más autónomo y contribuyen positivamente al aprendizaje de la lengua extranjera. Bernardo Carrasco (2011) considera la metodología activa y participativa una estrategia motivadora, ya que promueve la motivación intrínseca de los alumnos y consigue que estos aumenten su esfuerzo y consigan un mayor aprendizaje.

En este punto, cabe señalar la idea de Schank y Cleary (1995) sobre el aprendizaje basado en la experiencia, o como lo describen en inglés *'learning by doing'*, que significa aprender haciendo. Estos autores indican que la manera más eficaz de aprender es haciéndolo. Para estos autores, es fundamental que el docente fomente el aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula, ya que consideran que es la mejor manera para que el alumno aprenda a hacer las tareas. Siguiendo esta misma línea, Schwartz y Pollishuke afirman que *"los niños aprenden haciendo, experimentando e interactuando con las personas y con los distintos materiales que encuentran a su alrededor"* (Schwartz y Pollishuke, 1998, p.19). Dewey (1993) considera que el aprendizaje experiencial es muy importante en el ámbito escolar, ya que favorece un aprendizaje más significativo de los alumnos. Del mismo modo, Schank, Berman y McPherson (1999) indican que en el aprendizaje basado en la experiencia, el docente no tiene solamente la responsabilidad de transmitir conocimiento, como se hace en la metodología tradicional, sino que debe conseguir que los alumnos desarrollen competencias básicas a través de las actividades que diseña para el aula.

Kolb (en Kolb y Fry, 1975) desarrolla una teoría sobre el aprendizaje experiencial en la que ve este proceso de aprendizaje como una espiral en la que hay cuatro estilos de aprendizaje. En primer lugar, el alumno aprende experimentando. A continuación, el alumno observa y reflexiona sobre lo que ha hecho. Esto es seguido por la conceptualización de la experiencia realizada y su vinculación con experiencias anteriores que haya tenido el alumno. Finalmente, el alumno aplica los conceptos aprendidos a nuevas situaciones. Esta teoría de Kolb es fundamental para trabajar el aprendizaje experiencial en el aula, ya que facilita al docente una estructura a la hora de diseñar actividades para el aula.

La metodología activa y participativa busca que las actividades que diseña el docente impliquen al alumno. Lorenzo Delgado (2005) afirma que las actividades deben ser formativas, desarrollar competencias y exigir un esfuerzo al alumno. Bernardo Carrasco (2011) añade que las actividades diseñadas para el aula siguiendo una metodología activa y participativa deben ser interesantes, motivadoras y significativas para los alumnos. Esto es muy importante a la hora de presentar las actividades en el aula, ya

que el docente al seguir estas pautas ayuda a la implicación y la motivación de los alumnos. Además, Carrasco (2011) indica que al diseñar las actividades para el aula, el docente debe favorecer tanto el trabajo autónomo como el trabajo en grupo, promoviendo el agrupamiento flexible y variado de los alumnos.

Las actividades juegan un papel fundamental en la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades. Por este motivo, Zabalza (1997) indica que se deben seguir unos criterios específicos al diseñarlas. Para este autor, es muy importante la reflexión del docente al diseñar las actividades para ver su función y su adecuación al nivel de los alumnos. Zabalza (1997) considera que el docente debe comprobar que las actividades son variadas y favorecen distintos estilos de aprendizaje y diferentes tipos de inteligencias. Este autor añade que las actividades deben implicar al alumno, promover el aprendizaje activo, conectar conocimientos previos con nuevo conocimiento y ser motivadoras. Por este motivo, el docente debe llevar a cabo un amplio proceso de planificación al diseñar actividades para una unidad didáctica, ya que de lo contrario puede que se obvien aspectos que detalla Zabalza (1997) y que son de gran importancia para la adecuación de las actividades al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Zabalza (1997) y Carrasco (2011) identifican tres fases que debe seguir el docente al planificar y llevar a cabo las actividades en el aula. En primer lugar, se debe planificar la utilidad de la actividad, su duración, los medios que requiere y su dificultad. En segundo lugar, Zabalza y Carrasco consideran que se debe facilitar una información clara y motivante al presentar las actividades para aumentar la motivación de los alumnos. En tercer lugar, el docente debe evaluar las actividades, valorar la tarea que han realizado los alumnos y utilizar este feedback al diseñar posteriores actividades.

Otro elemento que juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje son las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La metodología activa y participativa facilita la integración de las TIC en el aula, ya que favorece este tipo de aprendizaje experiencial. Según Fernández Carballo-Calero (2006), las TIC han entrado con fuerza en la educación, ya que tienen una función motivadora al presentar elementos atractivos que captan la atención de los alumnos y mantienen su interés. Fernández Carballo-Calero (2006) indica que las TIC permiten a los alumnos interactuar de una manera creativa y fomentan la iniciativa personal. Al usar las TIC, los alumnos desarrollan habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual, por lo que deben ser integradas en la educación (Cameron, 2005).

Podemos decir que la metodología activa y participativa fomenta el aprendizaje basado en la experiencia. Un aprendizaje en el que los alumnos aprenden haciendo favorece los diferentes estilos de aprendizaje y fomenta distintos tipos de inteligencias. El aprendizaje autónomo y cooperativo promueve el desarrollo cognitivo al poner en práctica procesos metacognitivos y fomenta la interacción social. Esto ayuda al desarrollo emocional de los alumnos y mejora el proceso de aprendizaje. Además, al integrar las TIC se crean situaciones motivantes de aprendizaje. Por todas estas razones, vemos que parece necesario integrar el aprendizaje basado en la experiencia en el proceso de enseñanza y desarrollarlo conjuntamente con una metodología activa y participativa, ya que favorece el aprendizaje significativo y la formación integral de los alumnos. Además, consigue aumentar la motivación de los alumnos y, de este modo, estos realizan más esfuerzo, por lo que se podría formular: *'DOCENTE + METODOLOGÍA ACTIVA Y PARTICIPATIVA (ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN + INTERACCIÓN SOCIAL) = MOTIVACIÓN DEL ALUMNO = ESFUERZO = APRENDIZAJE'*.

Como vemos, la metodología participativa aumenta la motivación interna y externa de los alumnos al favorecer la interacción social y promover el aprender haciendo.

2.7. Interacción en el aula de lengua extranjera a través del teatro en inglés

Hemos hablado con anterioridad de la importancia de la interacción social en el aula para el desarrollo cognitivo de los alumnos y de su inteligencia emocional. Además, hemos dicho que la interacción juega un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que promueve la comunicación en el aula. Por este motivo, al diseñar actividades para el aula de lengua extranjera debemos considerar la interacción como un elemento que debe estar siempre presente.

De acuerdo con Dörnyei (2001), las actividades que diseñamos para el aula de lengua extranjera deben fomentar el uso práctico del idioma a través de situaciones comunicativas que hagan a los alumnos usar la lengua para conseguir los objetivos propuestos. Rivers (2000) resalta que la interacción en el aula mejora la confianza de los alumnos al expresarse en inglés. Varios autores resaltan una serie de actividades como fundamentales a la hora de planificar la interacción en el aula de lengua extranjera. Para Carter y MacRae (1996), las conversaciones, la interpretación de

cuentos, el teatro y los juegos de roles, en inglés role-play, son las actividades más útiles para fomentar la interacción en el aula. Estos autores también hablan del valor de las TIC en conseguir que los alumnos interactúen en el aula, ya que permiten la posibilidad de poder ver, oír y tocar los materiales.

Por otro lado, Vygotsky y Bruner (en Cameron, 2005) consideran que el teatro es la actividad que favorece una mayor interacción social. Miccoli (2003) y Piaget (en Cameron, 2005) también destacan la importancia del teatro en inglés e indican que juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que favorece el desarrollo cognitivo y fomenta la interacción social de estos. Barker (1977) y Birch (1991) consideran el uso del teatro y de la interpretación de historias en el aula muy motivante para los alumnos, ya que les hace disfrutar del aprendizaje y consigue que los alumnos se metan en el papel de los personajes. Rivers (2000) enumera razones por las que deberíamos emplear el teatro en el aula para la enseñanza de una lengua extranjera. Para este autor, los alumnos mejoran su habilidad oral al tener que comunicarse en la lengua, tienen un papel activo en el aprendizaje y se esfuerzan más por comprender al resto de alumnos. Birch (1991) añade que al realizar las actividades teatrales en el aula, los alumnos ponen en práctica todos los conocimientos que tienen sobre la lengua extranjera para intentar expresarse. Miccoli (2003) también hace su contribución y añade que las actividades de teatro favorecen la creatividad y el uso práctico de la lengua extranjera, haciendo que el aprendizaje del idioma sea más significativo. Miccoli (2003) indica que el teatro hace que cada alumno se exprese de acuerdo a su habilidad comunicativa y personalidad y fomenta su adaptación a situaciones reales de aprendizaje.

El teatro ofrece una amplia variedad de posibilidades para trabajar la lengua extranjera. Collie y Slater (1987) afirman que dependiendo del enfoque que demos a la actividad, se podrán trabajar diferentes competencias y destrezas como puede ser la lectura, la entonación, las expresiones corporales, la escritura, el reciclado de vocabulario aprendido, la gramática o la pronunciación, entre otras. De esta manera, Gray Royka (2002) considera que el teatro desarrolla mejor la habilidad comunicativa, ya que se trabaja la comprensión y expresión oral de una manera más avanzada. De la Torre (2008) indica que a través de este tipo de actividades los alumnos aprenden a adaptarse a distintas situaciones de aprendizaje y logran quitarse el miedo a expresarse en la lengua extranjera.

Según López Navarro (2010), la creatividad tiene un potencial enorme en el desarrollo cognitivo de los alumnos y debe ser fomentada en el aula. De la Torre (2008) afirma que la creatividad se origina con la interacción social entre personas. De este modo,

entendemos que el teatro fomenta la creatividad de los alumnos y es por esta razón que el docente debe asegurarse que diseña actividades de este tipo para el aula. Además, vemos que el teatro favorece el desarrollo cognitivo de los alumnos y la interacción entre ellos no solo mejora la comunicación, sino que fomenta el proceso creativo. De este modo, podríamos formular lo siguiente: *‘DOCENTE + TEATRO (METODOLOGÍA ACTIVA Y PARTICIPATIVA + ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN + INTERACCIÓN SOCIAL) = MOTIVACIÓN DEL ALUMNO = ESFUERZO = APRENDIZAJE’*.

Como vemos, el teatro hace que los alumnos disfruten del aprendizaje y mejoren sus habilidades comunicativas y socioemocionales.

2.8. Planificación de una unidad didáctica activa y participativa

El proceso de enseñanza y aprendizaje debe planificarse cuidadosamente para que, por un lado, incluya todos los elementos que se han analizado con anterioridad y, por otro lado, sea capaz de conseguir que los alumnos lleven a cabo un aprendizaje significativo y se fomente su formación integral.

De acuerdo con Harlem (1999), existen dos niveles complementarios de programación didáctica. En primer lugar, tenemos la programación larga que se extiende a lo largo de un curso o ciclo. En segundo lugar, tenemos la programación corta que engloba las unidades didácticas que se enseñan en el aula y que están dentro de la programación larga. Carrasco (2011) indica que el docente debe plantear los objetivos que se quieren alcanzar, medir los tiempos, diseñar los materiales y elegir la metodología que se va a emplear en el aula. En esta línea, Perales (2000) afirma que al diseñar una unidad didáctica hay que tener en cuenta criterios como la definición de objetivos, la selección de contenidos, la organización y secuenciación de las actividades, la evaluación y la gestión del aula. Según Carrasco (2011), al diseñar una programación se debe tener en cuenta tres aspectos muy importantes que son el currículo que se sigue en el centro educativo, el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la legislación vigente. La legislación actual española es la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), de 3 de mayo, y el Real Decreto de Mínimos (RD1513, 2006), de 7 de diciembre.

Una gran variedad de autores han desarrollado teorías educativas sobre los aspectos más relevantes a la hora de diseñar una unidad didáctica. Martín (1992) afirma que al definir los objetivos, el docente debe reflexionar sobre lo que se quiere conseguir con la

unidad didáctica. Harlem (1999) indica que al seleccionar los contenidos, el docente debe reflexionar sobre los contenidos más significativos que queremos que los alumnos aprendan. De acuerdo con la legislación vigente, los contenidos deben separarse en conceptos, procedimientos y actitudes (LOE, 2006). Según Perales (2000), al organizar los contenidos el docente debe reflexionar sobre las diferencias individuales de los alumnos. De este modo podrá diferenciar los contenidos que todos los alumnos deben alcanzar de los contenidos que se pueden trabajar con alumnos de altas capacidades. Para Martín (1992), al diseñar las actividades el docente debe tener en cuenta las características del grupo, los materiales disponibles, el tiempo de realización y los agrupamientos. Perales (2000) indica que la evaluación debe ser variada. De este modo, el docente puede emplear la observación directa, las pruebas escritas y el trabajo oral. Además, se puede incluir la autoevaluación para que los alumnos aprendan a aprender, ya que mejora los procesos metacognitivos de los alumnos. Garrido Romero, Perales Palacios y Galdón Delgado (2009) añaden que el docente debe planificar las adaptaciones curriculares que sean necesarias para alumnos con Necesidades Educativas Específicas (NEE) y modificar los objetivos generales para estos alumnos si fuera necesario.

A la hora de diseñar una unidad didáctica que integre una metodología activa y participativa, Garrido Romero et al. (2009) indican que el docente debe planificar el trabajo cooperativo y la interacción de los alumnos en el aula, fomentando el trabajo autónomo de los alumnos y el trabajo en grupo. Las actividades deben fomentar la participación activa de los alumnos (Carrasco, 2011). Los recursos didácticos deben ser motivantes y se debe favorecer el elemento lúdico, por lo que habrá que diseñar actividades basadas en juegos educativos, ya que según Perales (2000) los alumnos aprenden mejor cuando están motivados y se divierten. Garrido Romero et al. (2009) afirman que los recursos didácticos elegidos para la unidad didáctica deben ser útiles, variados y atractivos. Todo esto hará que los alumnos estén más motivados y aumentarán así el esfuerzo que realizan al llevar a cabo las actividades. De este modo se mejora el aprendizaje, lo que nos lleva a la fórmula de Carrasco presentada al inicio de esta revisión teórica: *'ALUMNO + MOTIVACIÓN = ESFUERZO = APRENDIZAJE'* (Carrasco, 2011, p.136).

Como vemos, el trabajo cooperativo, la interacción social y la participación activa de los alumnos mejoran el proceso de aprendizaje.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA: UNIDAD DIDÁCTICA

3.1. Título

Cuento de *‘Los Tres Cerditos’*. Teatro en el aula de 1º de Primaria.

3.2. Presentación

Esta unidad didáctica busca integrar las principales teorías educativas desarrolladas en el apartado anterior y la legislación vigente y aumentar la motivación de los alumnos de 1º de Primaria en el área curricular de Lengua Extranjera, haciéndoles partícipes activos del aprendizaje. La unidad didáctica se ha programado para ser llevada a cabo a finales del tercer cuatrimestre, en la última quincena de mayo, ya que para entonces los alumnos de 1º de Primaria han desarrollado suficientes habilidades comunicativas para poder realizar la obra de teatro. Durante el curso académico se ha fomentado el trabajo colaborativo, por lo que los alumnos han desarrollado destrezas que les van a ser muy útiles para realizar las actividades programadas.

La idea principal de la unidad didáctica gira en torno a emplear una metodología activa y participativa que motive y mejore el proceso de aprendizaje, ya que la acción y participación activa favorece el desarrollo cognitivo y la adquisición de la lengua (Piaget, en Cameron 2005). Partimos de la idea de que el alumno es el centro del proceso de enseñanza y buscamos el fomento del trabajo cooperativo y de la interacción, ya que son fundamentales en su desarrollo cognitivo (Lorenzo Delgado, 2005; Carrasco, 2011). La unidad didáctica consta de siete sesiones de una hora de duración en las que los alumnos realizarán actividades variadas para fomentar los distintos estilos de aprendizaje y las diferentes inteligencias (Gardner, en Cameron 2005). Las actividades de las diferentes sesiones están conectadas y siguen la idea de andamiaje de Bruner (en Cameron, 2005), por lo que se facilita a los alumnos la ayuda necesaria para que puedan llevarlas a cabo a medida que el nivel de dificultad se incrementa hasta culminar en la obra de teatro en inglés.

A lo largo las sesiones que constituyen la unidad didáctica, se busca que los alumnos aumenten su motivación intrínseca, ya que con esto se consigue que los alumnos se esfuercen más (Carrasco, 2011). Para conseguirlo, se van a emplear diversas estrategias de motivación. Se va a implementar una metodología activa y participativa, buscando crear curiosidad al presentar las actividades, para aumentar la motivación intrínseca de los alumnos e implicarles en las tareas (Wiliam y Burden, en Dörnyei, 2001; Lorenzo Delgado, 2005; Carrasco, 2011; Harlow y Butler, en Carrasco, 2011). Con estas estrategias de motivación se intentará obtener el efecto Pigmalion, el cual implica al alumno activamente en las tareas y consigue que este aumente su esfuerzo al realizarlas, mejorando su rendimiento (Rosenthal y Hunt, en Slavin 1986).

A la hora de diseñar las actividades se ha buscado la máxima interacción social y comunicación en la lengua extranjera, ya que juegan un papel fundamental tanto en el desarrollo cognitivo de los alumnos como en su proceso de aprendizaje (Piaget, Vygotsky y Bruner, en Cameron 2005). De este modo, se han diseñado actividades variadas que buscan la participación activa de los alumnos en el aula y la cooperación entre ellos, ya que esta interacción desarrolla competencias emocionales (Goleman, 2008; Carrasco, 2011). Según Goleman, la inteligencia emocional hace que el alumno esté más motivado en el aula y que aprenda mejor. Para conseguir esto, se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar las actividades el fomento de un clima afectivo positivo que favorezca la socialización emocional de los alumnos y fomente el desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2005; Goleman, 2008).). Asimismo, a lo largo de la unidad didáctica se busca que los alumnos empleen estrategias metacognitivas para poder realizar las estrategias con éxito (Ugartetxea, 2001; Carrasco et al., 2008).

Las sesiones en la unidad didáctica han sido planificadas siguiendo la idea del aprendizaje basado en la experiencia, ya que se considera que favorece un aprendizaje más significativo de los alumnos e involucra al alumno de una manera activa y participativa en el proceso de aprendizaje, consiguiendo aumentar la motivación y el esfuerzo que este realiza (Dewey, 1993; Schank y Cleary, 1995; Carrasco, 2011). Así mismo, en la unidad didáctica se han integrado las TIC como elemento motivador para favorecer el aprendizaje de los alumnos (Fernández Carballo-Calero, 2006).

La evaluación se ha diseñado en torno a la interacción, siguiendo la idea de Cameron (2005), y se busca llevar a cabo una evaluación para el aprendizaje, para que de este modo los alumnos se beneficien del proceso de evaluación y puedan mejorar su habilidad comunicativa. Según Cameron (2008), el procedimiento de evaluación y los resultados que obtengan los alumnos pueden motivar a los alumnos. Por este motivo, se ha tenido en cuenta la evaluación en la planificación de la unidad didáctica,

diseñando actividades para la coevaluación entre alumnos, en inglés '*peer-assessment*', y la evaluación para el aprendizaje, en inglés '*assessment for learning*'.

Todas las actividades diseñadas giran en torno al cuento de '*Los tres cerditos*' y en cada sesión se llevan a cabo diversas actividades, desde juegos de roles, que en inglés es role-play, como canto coral o relato del cuento, para concluir con la representación teatral en grupos. Se ha elegido el teatro como actividad principal en la unidad didáctica porque favorece una mayor interacción social que el resto de actividades que se pueden llevar a cabo en el aula y es muy motivador para los alumnos, ya que tienen un papel más activo en el aprendizaje (Barker, 1977; Birch, 1991; Rivers, 2000; Vygotsky y Bruner, en Cameron 2005). Además, el teatro fomenta la creatividad de los alumnos y hace que cada alumno se exprese de acuerdo a su habilidad comunicativa y personalidad, por lo que se convierte en una manera de graduar el aprendizaje sin tener que separar a los alumnos según su capacidad (Carter y MacRae, 1996). Consideramos que el teatro es la mejor manera de aplicar una metodología activa y participativa en el aula, ya que favorece la interacción social de los alumnos y ayuda a desarrollar la socialización emocional de la que habla Bisquerra (2005). El teatro engloba diferentes estrategias de motivación, como son la motivación de logro, la propia metodología activa y participativa, además del aprendizaje experimental y la idea de aprender haciendo de Schank et al. (1999). Por este motivo, creemos que a través del teatro se pueden conseguir todos los objetivos propuestos en esta propuesta de intervención.

A la hora de diseñar la unidad didáctica se ha tenido en cuenta la legislación vigente en para el área de lengua extranjera. tanto el Real Decreto (RD) de 1513/2006, de 7 de diciembre, el cual establece las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria, como la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. También se hace referencia a las competencias básicas, ya que sirven para orientar la enseñanza e integran los diferentes aprendizajes que van a realizar los alumnos (BOE 293, 2006). Esta unidad didáctica hace su contribución al desarrollo de las competencias en comunicación lingüística, competencia de aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana y competencia artística. Se ha seguido el planteamiento que presenta el RD1513/2006 para el área de Lengua Extranjera al planificar los contenidos que se van ver a lo largo de la unidad didáctica. De este modo, se trabajará el bloque 1 de contenidos, escuchar, hablar y conversar; el bloque 2, leer y escribir; el bloque 3, conocimiento de la lengua; y el bloque 4, aspectos socioculturales y conciencia intercultural (BOE 293, 2006).

Al diseñar las actividades de la unidad didáctica, se ha buscado el desarrollo de las ocho capacidades que se indican como objetivos para el área de Lengua Extranjera en el

RD1513/2006, los cuales son escuchar y comprender mensajes, expresarse e interactuar oralmente, escribir textos, leer de forma comprensiva, usar las nuevas tecnologías, valorar la lengua extranjera como medio de comunicación, manifestar capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera, utilizar conocimientos y experiencias previas para la adquisición de la lengua extranjera, identificar los aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación (BOE 293, 2006).

3.3. Objetivos

Los objetivos que se quieren conseguir con la unidad didáctica son:

1. Fomentar la expresión oral a través de la interacción.
2. Favorecer el aprendizaje basado en la experiencia y el trabajo cooperativo.
3. Usar el teatro como herramienta motivadora.
4. Hacer que el alumno disfrute del proceso de aprendizaje.

3.4. Contextualización

La unidad didáctica ha sido diseñada para ser llevada a la práctica en el centro educativo bilingüe CEIP Miguel Delibes, el cual se encuentra situado en Valladolid, en el barrio de la Victoria, en un nuevo barrio denominado Puente Jardín. Esta zona está habitada por familias jóvenes, de entre 30 y 40 años, con uno o dos hijos y con un nivel cultural y adquisitivo medio/alto (PEC Miguel Delibes, 2013). La mayoría de edificios en los alrededores del centro educativo son de nueva construcción y hay un parque e instalaciones deportivas. Esto hace que muchas familias mantengan una relación que va más allá de lo estrictamente escolar con el centro escolar, lo cual tiene una repercusión positiva en la convivencia de los alumnos del centro. Además, el centro educativo fue inaugurado en el curso 1976-77, por lo que está muy consolidado e integrado en el barrio de la Vitoria (PEC Miguel Delibes, 2013).

El CEIP Miguel Delibes es un centro estatal de Educación Infantil y Primaria, que se define como pluralista e integrador. El centro es de módulo 3, formado por nueve unidades de Educación Infantil y dieciocho de Educación Primaria (PEC Miguel Delibes, 2013). El centro se rige por la normativa que determina la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación y el desarrollo que la comunidad autónoma de

Castilla y León la da, a través de la Orden EDU/1045/2007 de 12 de junio que regula la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, adecuándola a su propio contexto educativo (PEC Miguel Delibes, 2013).

El CEIP Miguel Delibes desarrolla el programa de educación bilingüe del MEC-British Council. Debido a este convenio, en el centro se imparte parte del currículo en inglés, las áreas curriculares de Lengua Extranjera, Conocimiento del Medio y Expresión Plástica, en inglés Literacy, Science y Art. La legislación vigente permite este tipo de convenios, como indica el RD1513/2006 en su disposición adicional segunda: *‘las administraciones educativas podrán autorizar que una parte de las áreas del currículo se impartan en lenguas extranjeras’* (BOE 293, 2006, p. 43057). El aspecto cultural es muy importante y, además de la lengua inglesa, el centro promueve conocimientos de ambiente y cultura inglesa a través de actividades y celebración de festejos (PEC Miguel Delibes, 2013). Los alumnos comienzan desde el primer curso de Educación Infantil recibiendo el 40% del horario escolar en inglés y continúan con el mismo número de horas en Educación Primaria. Los contenidos curriculares son impartidos por cinco asesores lingüísticos, de origen nativo o con nivel lingüístico nativo, y se completa con profesores especialistas.

La unidad didáctica ha sido diseñada para el grupo de alumnos de 1ºC. Este grupo cuenta con 25 alumnos, trece niños y doce niñas, con edades comprendidas entre los seis y siete años. No hay ningún alumno con necesidades educativas especiales en el grupo. No obstante, hay dos alumnos diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), aunque esto no les impide seguir el mismo ritmo de aprendizaje del resto de alumnos.

Los alumnos del CEIP Miguel Delibes comienzan con el aprendizaje del inglés en Educación Infantil. Al llegar a Primaria, los alumnos poseen unos conocimientos bastante amplios para su edad y han desarrollado la comprensión oral de una manera que les permite seguir las clases en inglés adecuadamente. Hay que tener en cuenta que los alumnos se encuentran en distintos niveles de desarrollo evolutivo y esto hace que, dentro del grupo, haya distintos niveles en la comprensión y expresión oral (García González, 2001). La mayoría de alumnos, al final del tercer trimestre, se hallan en el periodo operativo concreto o están muy cerca de alcanzarlo y se pueden desenvolver en la lengua extranjera perfectamente (Bruner, 2002). Los alumnos de 1ºC tienen la comprensión oral más desarrollada que el resto de habilidades en inglés, ya que es la que más se trabaja en el aula. Asimismo, son capaces de expresarse en inglés y hacerse entender, pero todavía no son capaces de construir frases completas, salvo excepciones.

La mayoría acaban de comenzar a leer y escribir, tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera.

Los alumnos del CEIP Miguel Delibes llevan a cabo una obra de teatro en el aula cada trimestre, por lo que tienen unas habilidades y destrezas adquiridas que hacen que sea sencilla la organización de las actividades y los cambios de agrupamiento en el aula. A la hora de diseñar la unidad didáctica, se ha tenido en cuenta las características del grupo, adaptando las actividades al desarrollo cognitivo de los alumnos y a su nivel lingüístico, siguiendo la legislación vigente, el RD1513/2006, el cual indica en su Artículo 14 que *'los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo adaptándose a las características del alumnado y a su realidad educativa, con el fin de atender a todo el alumnado'* (BOE 293, 2006, p. 43056).

3.5. Actividades

Al diseñar las actividades, se ha tenido en cuenta el Decreto 12/2008 de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. También se ha revisado la programación didáctica del CEIP Miguel Delibes para el primer ciclo, con el fin de integrar los objetivos de la unidad didáctica dentro del currículum establecido por el centro educativo. Las actividades diseñadas ayudan a los alumnos a desarrollar las competencias básicas y sirven de enlace con las habilidades y destrezas que los alumnos deben desarrollar en el primer ciclo de Primaria, las cuales están relacionadas con la competencia comunicativa que los alumnos deben alcanzar al finalizar el ciclo educativo (PDA Miguel Delibes, 2013). A la hora de diseñar las actividades, se ha seguido la estructura de los bloques de contenido, anteriormente mencionados, presentes en el RD1513/2006. Las actividades están integradas en las sesiones de una hora de duración, que a continuación se detallan. Recordamos que todo lo que se detalla en las sesiones a continuación se lleva a cabo en lengua inglesa, el español no se utiliza en el aula de Lengua Extranjera.

En la primera sesión, los objetivos generales son trabajar la comprensión y expresión oral y la presentación del cuento. En primer lugar, se presenta la obra de teatro como algo novedoso, de modo que despierte la curiosidad en los alumnos, siguiendo la estrategia de motivación de Harlow y Butler (en Carrasco, 2004). Se explica a los alumnos que van a hacer una representación teatral en el aula, para la que tendrán que preparar unos materiales. Se escribe el título 'Los Tres Cerditos' en la pizarra y los

alumnos deben reflexionar sobre las palabras. Muchos alumnos conocerán el cuento y pueden hablar sobre él. Estas actividades iniciales están dirigidas a aumentar la motivación intrínseca de los alumnos y crear un deseo de llevar a cabo las actividades posteriores (William y Burden, en Dörnyei, 2001). Se sienta a los alumnos en asamblea y se visiona el cuento de 'Los Tres Cerditos' ([anexo 1](#)), el cual está en formato de video porque las TIC ayudan a aumentar la motivación de los alumnos (Cameron, 2005). Durante el primer visionado se va parando el video para presentar los personajes y lugares donde transcurre el cuento e introducir el nuevo vocabulario. Se realiza otro visionado del video, esta vez sin pausas, para que los alumnos consoliden las explicaciones que se han dado en el primer visionado. La última actividad es el canto coral de la canción del cuento '¿Quién teme al lobo feroz?', en inglés 'Who's afraid of the Big Bad Wolf', la cual se repite varias veces para que todos los alumnos se familiaricen con la letra.

En la segunda sesión, los objetivos generales son la comprensión y expresión oral y la lectura del cuento. En primer lugar, se sienta a los alumnos en asamblea y se realiza una lluvia de ideas para ver qué recuerdan de la sesión anterior. Con esta actividad se busca refrescar el conocimiento previo y trabajar activamente el desarrollo del lenguaje (Bruner 2002). A continuación, se visiona un video de Disney muy divertido en el que los personajes del cuento aparecen junto a vocabulario sencillo ([anexo 2](#)). Con este video, se pretende iniciar la lectura del cuento de una manera motivadora. Se vuelve a visionar el cuento de 'Los Tres Cerditos' y esta vez los alumnos tienen que leer el texto que aparece en cada escena. Con esta actividad se trabaja la pronunciación, entonación y aspectos fonéticos (BOE 293, 2006). Una vez que se ha leído el cuento, la siguiente actividad es realizar varios breves role-play para fomentar la interacción en el aula y el uso del inglés por los alumnos (Carter y MacRae, 1996). Se eligen alumnos para que sean los personajes del cuento y, siempre siguiendo el modelado del docente, los alumnos repiten el vocabulario y actúan como los personajes en el cuento. Para finalizar, se sienta a los alumnos en asamblea y se vuelve a visionar el cuento para que los alumnos reflexionen sobre su participación en los role-play. Además, se explica que de deberes, los alumnos deben acceder al blog del docente para poder ver el video desde casa ([anexo 3](#)). Los alumnos están familiarizados con el blog, ya que durante el curso académico lo han usado a menudo. Esto favorece el uso de las nuevas tecnologías (Fernando Carballo-Calero, 2006).

En la tercera y cuarta sesión, los objetivos generales son trabajar la lectoescritura y la expresión oral. Al inicio de la tercera sesión, se realiza un torneo de canto en grupos, con la canción del cuento, para ver qué grupo es el que mejor canta del aula. Los

torneos son muy motivadores y logran aumentar el esfuerzo de los alumnos a la hora de expresarse oralmente (Cameron, 2005). Se divide la clase en dos grupos y los alumnos cantan y bailan la canción siguiendo las instrucciones del docente. Una vez elegido al ganador, se sienta a los alumnos en asamblea y se explica que van a crear una 'storyboard', una especie de guion gráfico, en el que tendrán que escribir y dibujar lo que ocurre en el cuento. Los alumnos vuelven a sus mesas, se les entrega un folio A4 que tienen que dividir en seis viñetas y se comienza con la 'storyboard' (anexo 4). El docente pregunta a los alumnos qué ocurre en el cuento y escribe lo que le dicen, modelando el dibujo que va en cada viñeta acorde a las indicaciones de los alumnos. Para cada viñeta, el docente escribe una frase que describe lo que pasa y los alumnos la copian, realizando el dibujo en la viñeta de manera creativa. Los alumnos tienen libertad para dibujar las viñetas como crean conveniente, añadiendo lo que considere cada uno importante. El texto se debe ceñir al indicado por el docente.

En la cuarta sesión, se continúa con la storyboard de la misma manera. El docente pregunta a los alumnos qué ocurre en el cuento, los alumnos responden y el docente realiza en la pizarra el modelado de cada viñeta. Así hasta llegar al final del cuento. Una vez terminada la viñeta, los alumnos enseñan su storyboard al docente, quien les retroalimenta, en inglés feedback, sobre el texto y subraya las palabras que no están correctas para que los alumnos las modifiquen. Esto ayuda al autoaprendizaje y fomenta el desarrollo de estrategias metacognitivas en los alumnos (Flavel, 1985; Burón, 1993; Carrasco et al., 2008). Una vez que los alumnos han corregido los posibles errores, colorean y decoran su storyboard. Los alumnos que terminan primero, ayudan a los alumnos que puedan tener alguna dificultad con la tarea o anden un poco más rezagados. De esta manera se fomenta el trabajo cooperativo y la interacción social, se logra que los alumnos empleen la lengua extranjera, se fomenta el desarrollo de competencias emocionales y se educa en valores (Bruner, 2002; Lorenzo Delgado, 2005; Goleman, 2008; Carrasco, 2011).

En la quinta sesión, los objetivos generales son la expresión oral a través del conocimiento de la lengua y la preparación de la obra de teatro. Se sienta a los alumnos en asamblea y se explica que se van a crear grupos para obra de teatro. Se les indica que una vez creados los grupos de trabajo, tendrán que elegir qué personaje quieren ser en la obra de teatro. Los alumnos vuelven a sus mesas y el docente crea grupos de trabajo heterogéneos (Carrasco, 2011). A continuación, se cambia la distribución de la clase y los alumnos mueven sus mesas para formar los grupos. El cuento tiene cuatro personajes y para la obra de teatro se añade el personaje del narrador, por lo que los grupos serán de cinco miembros. Los alumnos escriben el nombre de los integrantes y

el personaje que van a interpretar en un papel facilitado por el docente a cada grupo. Esto requiere debate y negociación entre los alumnos y les involucra activamente en el proceso de aprendizaje. Una vez que todos los grupos han decidido los personajes que van a interpretar, se visiona el cuento. Al finalizar la representación, se sienta a los alumnos en asamblea y se indica que los deberes son la creación de una máscara del personaje que vayan a interpretar (anexo 5). Se explica a los alumnos cómo buscar en www.google.es ejemplos de máscaras. Además, se les dice que el narrador debe traer un sombrero para ser diferenciado. Otra opción sería realizar una sesión de manera interdisciplinar en el área de Educación Artística. La enseñanza de esta asignatura se realiza también en lengua extranjera, por lo que se podría dedicar una sesión de una hora a la creación de materiales y decorados para la obra de teatro, que incluirían la creación de la máscara y la decoración del gorro o sombrero.

En la sexta sesión, los objetivos generales son la comprensión y expresión oral y la lectura del guion de la obra de teatro. Se comprueba que los alumnos han traído los deberes, las máscaras que tenían que crear, y se entrega a cada alumno una copia del guion del cuento que deben interpretar (anexo 6). El docente modela con los alumnos el guion y cómo se debe interpretar. Al hablar el lobo, el docente indica que todos los alumnos que interpretan al lobo se levanten y lean en voz alta el guion con la frase que tienen que decir. Al hablar el primer cerdito, se levantan los alumnos que interpretan este personaje y leen en voz alta el guion y así sucesivamente. Una vez que se ha leído el guion y se ha trabajado la pronunciación y entonación de las palabras, se cambia la distribución del aula y los alumnos se juntan en sus grupos para practicar la representación de la obra. El docente va de grupo en grupo guiando y ayudando a los alumnos que lo necesiten y responde a preguntas que puedan surgir (Carrasco, 2011). Los alumnos se organizan en sus grupos y llevan a cabo varias pruebas de representación de la obra, desarrollando un aprendizaje basado en la experiencia (Dewey, 1993; Schank y Cleary, 1995; Schank et al, 1999). Al final de la sesión, se explica a los alumnos que en la siguiente sesión realizarán la obra de teatro en el aula y se indica que lleven a casa el guion y practiquen su parte. Además, se les recuerda que pueden acceder al video de la representación desde casa a través del blog, para que les ayude con la práctica.

En la séptima sesión, el objetivo general es la expresión oral. Se cambia la distribución del aula y los alumnos se juntan en sus grupos. Se sienta a los alumnos en asamblea y se explica que van a votar al grupo que mejor represente el cuento. Los alumnos deben reflexionar sobre la manera de hablar y de actuar de cada grupo y tendrán que escribir en las mini-pizarras vileda una puntuación del 0 al 5, siendo el 5 muy bien y el 0 muy

mal. Los alumnos vuelven a sus grupos y se les entregan las mini-pizarras. Los alumnos tienen que dibujar una tabla para poder añadir las votaciones ([anexo 7](#)). El docente modela la tabla en la pizarra. Esta es una forma de hacer que los alumnos lleven a cabo una co-evaluación de sus compañeros (Martín, 1992; Perales, 2000). Cada grupo realiza la interpretación de la obra de teatro. Los alumnos que no actúan, van haciendo anotaciones en las mini-pizarras. Al finalizar, el docente realiza la votación con el grupo y se elige al grupo ganador, quien recibe un premio. Una vez terminado, se vuelve a la distribución de clase tradicional y el docente entrega a los alumnos una ficha de evaluación para que la rellenen ([anexo 8](#)). De este modo, el docente puede evaluar el aprendizaje que han realizado los alumnos y usar la información para diseñar futuras unidades didácticas (Cameron, 2005; Carrasco, 2011).

3.6. Evaluación

Al planificar la evaluación del aprendizaje que van a realizar los alumnos a lo largo de la unidad didáctica, se han tenido en cuenta dos aspectos. En primer lugar, los criterios de evaluación de la programación didáctica del CEIP Miguel Delibes para el primer ciclo de Primaria, los cuales se rigen por el currículo educativo para la Comunidad de Castilla y León. En segundo lugar, los criterios de evaluación que aparecen en el RD1513/2006 de 7 de diciembre para el primer ciclo y cubren los bloques de contenido que se deben trabajar durante los dos cursos académicos. Además, se hace referencia al desarrollo de las competencias básicas, de acuerdo con el RD1513/2006 y la Ley Orgánica de Educación (BOE 293, 2006; LOE, 2006)

En la primera sesión, la evaluación se realizará sobre la comprensión y expresión oral que los alumnos demuestren a las preguntas que haga el docente sobre el contenido del video de *'los tres cerditos'*. También se puede tomar nota de la observación directa de algunos alumnos en el canto coral y su participación en la lluvia de ideas. El docente se encargará de corregir pequeños errores que puedan realizar los alumnos durante sus intercambios comunicativos y de modelar las tareas y comunicación para favorecer los aspectos fonéticos como son la pronunciación y la entonación. Con esto el docente fomentará la evaluación para el aprendizaje (Perales, 2000; Garrido Romero et al., 2009). Los criterios de evaluación en esta sesión son: 1. participar en interacciones orales dirigidas, 2. captar la idea global del cuento e identificar algunos elementos específicos en textos orales. Además, se contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital.

En la segunda sesión, la evaluación se realizará sobre la lectura del cuento y los pequeños role-play que van a realizar los alumnos. Se puede tomar nota de la pronunciación y entonación de algunos alumnos al leer el texto que aparece en el video del cuento y a la hora de realizar los role-play. Ambas actividades deben ser modeladas por el docente para favorecer la lectura y la comunicación. Se corregirán errores de pronunciación/entonación que puedan cometer los alumnos al realizar la lectura y los role-play, modelando la pronunciación correcta. Los criterios de evaluación son: 1. leer palabras y frases sencillas, 2. reconocer y reproducir aspectos sonoros de ritmo, acentuación y entonación. En esta sesión se contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, al tratamiento de la información y competencia digital y a la competencia social y ciudadana.

En la tercera y cuarta sesión, la evaluación se realizará sobre la escritura de la storyboard y la expresión oral que hagan los alumnos al describir lo que pasa en el cuento. Se puede preguntar a alumnos que no hayan participado voluntariamente en las sesiones anteriores y tomar nota de estas contribuciones a modo de evaluar informalmente el aprendizaje realizado por los alumnos y reflexionar sobre él para ver si es necesario realizar más trabajo de comprensión del cuento (Garrido Romero et al., 2009; Carrasco, 2011). Al corregir la storyboard, se subrayarán las palabras que no estén escritas correctamente y se indicará a los alumnos que deben realizar los cambios necesarios para escribirlas correctamente. Así se fomenta la idea de aprender a aprender, ya que los alumnos tienen que emplear estrategias metacognitivas al reflexionar sobre los errores. Los criterios de evaluación son: 1. escribir palabras y frases a partir de modelos, 2. participar en situaciones de comunicación en el aula, 3. usar estrategias para aprender a aprender. En estas sesiones se contribuye al desarrollo de la competencia para aprender a aprender, a la autonomía e iniciativa personal y a la competencia en comunicación lingüística.

En la quinta sesión, la evaluación se realizará sobre la expresión oral y el trabajo colaborativo. Se puede emplear la observación directa y tomar nota de la interacción social y el uso de la lengua extranjera en los grupos. Recordemos que los alumnos solamente deben expresarse en inglés y el trabajo en grupos es una buena manera de evaluar cómo los alumnos ponen en práctica los conocimientos previos adquiridos en la asignatura, negociar situaciones y resolver problemas que puedan surgir (Cameron, 2005; Carrasco, 2011). El docente corregirá posibles errores de expresión, entonación o pronunciación que los alumnos hagan al comunicarse e interactuar. Los criterios de evaluación son: 1. mostrar interés por el aprendizaje, 2. participar en interacciones orales, 3. poner en práctica estrategias comunicativas. En esta sesión se contribuye al

desarrollo de la competencia social y ciudadana, a la competencia digital, a la competencia cultural y artística, a la competencia en comunicación lingüística y a la competencia en el conocimiento.

En la sexta sesión, la evaluación se realizará sobre la lectura del guion de la obra de teatro y la comprensión y expresión oral. Al realizar la lectura del guion, se debe intentar que lean los alumnos que todavía no han leído en voz alta, de este modo nos aseguramos de tener notas de todos para la evaluación de la destreza lectora. Esto mismo debe hacerse al realizar el modelado de la obra de teatro, eligiendo a los alumnos a los que todavía no se haya evaluado la destreza comunicativa. Los criterios de evaluación son: 1. leer frases sencillas, 2. reproducir aspectos sonoros de ritmo, acentuación y entonación, 3. emplear los elementos lingüísticos y no lingüísticos aprendidos a lo largo de la unidad didáctica. En esta sesión se contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, a la competencia social y ciudadana, a la autonomía e iniciativa personal, al tratamiento de la información y la competencia digital y a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

En la séptima sesión, la evaluación se realizará sobre la expresión oral de cada alumno al llevar a cabo la obra de teatro y la cooperación entre los alumnos en los grupos. El docente tomará notas sobre estos dos aspectos de cada alumno al realizar las representaciones teatrales. A continuación, se realizará una evaluación del aprendizaje realizado por cada alumno, en la que tendrán que rellenar individualmente una ficha de evaluación (Perales, 2000; Cameron, 2005; Carrasco et al., 2008). Además, los alumnos, individualmente tendrán que co-evaluar al resto de grupos. Así se fomenta la reflexión de los alumnos sobre el trabajo de los demás y se contribuye a su desarrollo cognitivo (Cameron, 2005; Carrasco, 2011). Los criterios de evaluación son: 1. expresarse en inglés usando una entonación y pronunciación adecuada, 2. cooperar con los miembros del grupo, 3. demostrar nivel de comprensión lectora y expresión escrita, 4. usar estrategias para aprender a aprender. En esta sesión se contribuye al desarrollo de la competencia en el conocimiento, la competencia en comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

3.7. Cronograma

Esta unidad didáctica ha sido planificada para ser llevada a cabo en la segunda quincena de mayo, ya que para entonces los alumnos han adquirido un nivel lingüístico que les permite llevar a cabo las actividades propuestas. Durante el curso académico, es

necesario que se fomente el trabajo colaborativo y los agrupamientos flexibles para que los alumnos desarrollen las destrezas y habilidades necesarias para realizar el trabajo en grupos.

La unidad didáctica consta de siete sesiones y la carga lectiva semanal del área de Lengua Extranjera es de tres sesiones de una hora cada una. Las horas lectivas con el grupo de 1ºC son los lunes, miércoles y viernes. Se debe tener en cuenta que en junio se tiene horario de verano y las clases son de menor duración. Por este motivo, se recomienda comenzar la unidad didáctica en la segunda semana de mayo. Así, se invita a seguir el siguiente cronograma:

Tabla 3.1. Cronograma de mayo

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				Sesión 1		
Sesión 2		Sesión 3		Sesión 4		
Sesión 5		Sesión 6		Sesión 7		

4. CONCLUSIONES

En esta propuesta de intervención educativa hemos desarrollado una unidad didáctica siguiendo la metodología activa y participativa. Las actividades han sido diseñadas buscando la variedad y la máxima participación activa e interacción comunicativa de los alumnos. Hemos tenido en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y las diferentes inteligencias y se ha fomentado el trabajo cooperativo y el agrupamiento flexible. El eje principal de la unidad didáctica ha sido la obra de teatro, ya que es una herramienta que favorece la metodología activa y participativa e integra el resto de elementos mencionados.

Después de reflexionar sobre lo que se ha planteado en esta propuesta de intervención educativa, estamos seguros que al llevarla a la práctica se conseguirá aumentar la motivación de los alumnos de 1º de Primaria. Consideramos que esta unidad didáctica no solo aumenta la motivación, sino que logra que los alumnos aumenten también su esfuerzo. Por este motivo, podemos afirmar, siguiendo la línea de números autores, que con esta propuesta de intervención educativa se mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorando a su vez el rendimiento académico de los alumnos. Creemos que los alumnos motivados llevan a cabo un proceso de aprendizaje más significativo y desarrollan estrategias metacognitivas, logrando alcanzar un desarrollo cognitivo mayor.

4.1. Limitaciones

Al reflexionar sobre las limitaciones que se pueden encontrar al desarrollar esta propuesta de intervención educativa, consideramos que un problema que puede ocurrir al implementar la unidad didáctica en el aula es que se de algún fallo en el ordenador o altavoces que hagan que no se pueda realizar el visionado de los materiales correctamente. Esto se puede solucionar hablando con el resto de tutores de 1º de Primaria y planificando un cambio de aula si hubiera algún problema con el hardware del aula donde se lleva a cabo la unidad didáctica. Otro problema que puede ocurrir es que la conexión por red inalámbrica a internet no funcione correctamente. Esto se

puede solucionar descargando los videos en una tarjeta de memoria USB y teniendo una copia de seguridad en el ordenador del aula por si se olvida el USB.

4.2. Prospectiva

Reflexionando sobre las líneas futuras de trabajo que se pueden seguir a partir de esta propuesta de intervención educativa, vemos que todavía un número elevado de docentes en el CEIP Miguel Delibes siguen implementando una metodología tradicional. Por este motivo, se podría diseñar un curso de formación para que los docentes de centro conozcan la metodología activa y participativa de un modo práctico. La idea sería impartir unos seminarios para demostrar los beneficios de esta metodología tanto para los docentes como para los alumnos. El enfoque podría ser el diseño de actividades y la organización del aula, para que los docentes vean lo sencillo que es de llevar a la práctica.

Consideramos fundamental que los docentes se den cuenta de la importancia de tener alumnos motivados y que quieran aprender en las aulas, ya que esto facilita nuestra labor docente y fomenta un clima de trabajo agradable y positivo. Debemos entender que a través de una metodología activa y participativa disfrutamos mucho más de la práctica docente, los alumnos aprenden más y mejor, tenemos una relación mucho más cercana con el entorno educativo y mejoramos la educación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. Referencias bibliográficas

Barker, C. (1977) *Theatre Games: A new Approach to Drama Training*. Methuen. Londres.

Birch, D. (1991) *The Language of Drama*. Macmillan. Londres.

Bisquerra, R. (2005) *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 54, pp. 95-114.

BOE 293 (2006) *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. En <http://www.mec.es/files/a43053-43102.pdf>

Bruner, J. (2001) *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata. Madrid.

Bruner, J. (2002) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid.

Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Mensajero. Bilbao.

Cameron, L. (2005) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge.

Carrasco, J. B., Basterretche, J. (1993) *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Rialp. Madrid.

Carrasco, J. B. (2004) *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Rialp. Madrid.

Carrasco, J. B. (2004) *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Rialp 6ª Edición. Madrid.

Carrasco, J. B. (2011) *Enseñar Hoy: didáctica básica para profesores*. Editorial Síntesis. Madrid.

Carrasco, J. B. (Edit.), Javaloyes Soto, J.J., Calderero Hernandez, J.F. (2008) *Cómo personalizar la educación: una solución de futuro*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

Carter, R., McRae, J. (1996) *Language, Literature and the Learner*. Creative Classroom Practice. Longman. Londres.

Collie, J., Slater, S. (1987) *Literature in the English Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press. Cambridge.

Chomsky, N. (en Bruner, 2001) *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata. Madrid.

De la Torre, S. (2008) *Creatividad cuántica: una mirada transdisciplinar*. Encuentros multidisciplinares, 10 (28), pp. 5-21.

Dewey, J. (1993) *How we think*. Health. New York.

Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. Cambridge.

Fernández Carballo-Calero, M. V. (2006) *Las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera(ILE): una herramienta online y una off-line*. Revista latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (2), 409-416. Universidad de Vigo.

Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. Prentice Hall. New Jersey.

García González, E. (2001) *Piaget. La formación de la inteligencia*. Editorial Trillas. México.

García Hoz, V. (1993) *Introducción general a una pedagogía de la persona*. En Carrasco (Ed.) *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Rialp. Madrid.

García Hoz, V. (1990) *Pedagogía visible y educación invisible*. En Carrasco (Ed.) *'Enseñar Hoy: didáctica básica para profesores'*. Editorial Síntesis. Madrid.

Gardner, H. (en Cameron, 2005) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge.

Gardner, H. (1994) *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. En Dörnyei (Ed.) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. Cambridge.

Garrido Romero, J. M., Perales Palacios, F. J. y Galdón Delgado, M. (2009) *Ciencia para Educadores*. Pearson Prentice Hall. Madrid.

- Goleman, D. (2008) *Inteligencia emocional*. 7ª Edición. Kairós. Barcelona.
- Harlem, W. (1999) *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias*. Ministerio de Educación y Ciencia & Morata. Madrid.
- Harlow, W., Butler, P. (1982) *Involving latino families in schools*. En Carrasco (Ed.) *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Rialp. Madrid.
- Heider, T (1995) *El nuevo rol del docente en entornos tecnológicos*. En Carrasco (Ed.) *‘Técnicas y recursos para motivar a los alumnos’*. Rialp 6ª Edición. Madrid.
- Kolb, D.A., Fry, R. (1975) *Toward an applied theory of experiential learning*. In Cary Cooper (Ed.) *Theories of group processes*. John Wiley & Sons. London.
- LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- López-Martínez, O., Navarro, J. (2010) *Influencia de una metodología creativa en el aula de Primaria*. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), pp 89-102.
- Lorenzo Delgado, M. (2005) *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*. *Revista Española de Pedagogía*, 232, p.367-388.
- Maclelland, M.W. (1990) *Constructing a personalised school environment*. En Carrasco et al. (Ed.) *‘Cómo personalizar la educación: una solución de futuro’*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.
- Martín, C. (1992) *Enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria*. Rialp. Madrid.
- Maslow, A. (1971) *The Farther Reaches of Human Nature*. En Dörnyei (Ed.) *‘Motivational Strategies in the Language Classroom’*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Mena, I., Romagnoli, C. y Valdés, A.M. (2009) *El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 3, pp. 1-21.
- Miccoli, L. (2003) *English Through Drama for Oral Skills Development*. *ETL Journal* Volume 57/2. Oxford University Press. Oxford.

Ontoria, A., Molina, A. (1988) *Metodología participativa en el aula*. En Carrasco et al. (Ed.) *‘Cómo personalizar la educación: una solución de futuro’*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

PEC Miguel Delibes (2013) *Proyecto Educativo de Centro CEIP Miguel Delibes*. En http://ceipmigueldelibes.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=21#

Perales, F. J. (2000) *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Rico, L & D. Madrid

Piaget, J. (1980) *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. En J. Bruner (Ed.) *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata. Madrid.

Piaget, J. (1970) *Science of education and the psychology of the child*. En J. Bruner (Ed.) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid.

Piaget, J. (1975) *The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development*. En L. Cameron, (Ed.) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge.

Rivers, W. (2000) *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

Rosenthan, T., Hunt, L. (1985) *Cooperative Learning*. En R. E. Slavin (Ed.) *Ability grouping and Student Achievement in Elementary Schools: a best-evidence synthesis (Inf. N°1)*. University, Centre Research on Elementary and Middle School.

Schank, R. C., Cleary, C. (1995) *Engines for education*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale NJ.

Schwartz, S., Pollishuke, M. (1998) *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado*. Narcea. Madrid.

Shank, R. C., Berman, T. R., Macpherson, K. A. (1999) *Learning by Doing*. En C.M. Reigeluth (Ed.) *Instructional-design theories and models*. Volume 2. Lawrence Erlbaum. Mahwah NJ.

Sharan, (1980) *Cooperative Learning in Small Groups: recent Methods and Effects on Achievement, attitudes and Ethnic Relations*. Review of Educational Research, n°50.

Slavin, R.E. (1986) *Ability grouping and Student Achievement in Elementary Schools: a best-evidence synthesis (Inf. N°1)*. University, Centre Research on Elementary and Middle School.

Ugartetxea, J. (2001) *Motivación y Metacognición: más que una relación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE). Volumen 7, nº2. Recuperado el 18 de abril de 2014 de http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm

Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language*. En J. Bruner (Ed.) *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata. Madrid.

Vygotsky, L. (1934) *Thinking and Speech*. En L. Cameron (Ed.) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge.

Weiner, B. (1981) *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. En L. Sharan (Ed.) *Cooperative Learning in Small Groups: recent Methods and Effects on Achievement, attitudes and Ethnic Relations*. Review of Educational Research, nº50.

William, T., Burden, M. (1985) *Teaching and researching motivation*. En Dörnyei (Ed.) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. Cambridge.

Zabalza, M.A. (1997) *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea. Madrid.

Zajonc, R.B. (1980) *Feeling and thinking: Preferences need no inferences*. American Psychologist., (35), 151-175.

5.2. Bibliografía

Alcántara Trapero, M.D. (2009) *Importancia de las competencias básicas en el currículo*. Revista digital innovación y experiencias educativas, volumen 16, 03-09. Recuperado el 24 de marzo de 2014 de http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/DOLORES_ALCANTARA_1.pdf

Bowen, M., Fredes Álvarez, G., Sánchez González, N., Urrutia Torres, M. (2009) *Incorporación de las TIC en los procesos educativos*. Material no publicado. Recuperado el 14 de marzo de 2014 de <http://msrlab.ing.puc.cl/LinkClick.aspx?fileticket=WgFrriHbWtI%3D&tabid=139&mid=525>

Cassany, D. (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Editorial Paidós. Barcelona.

Gómez Manzano, P. (2000) *Ejercicios de gramática y de expresión*. Centro de estudios Ramón Areces. Madrid.

Gray Royka, J. (2002) *Overcoming the fear of using drama in the English language teaching*. Andong National University Language Center (Korea) from the Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 6.

Jimenez Bedit, M.S. (Coord.) (2008) *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones. Madrid.

Lomas, C., Osoro, A. (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Editorial Paidós. Barcelona.

López del Amo, J.J. (2004) *Contar la vida escolar a través de las TIC (CEP San Juan Bailón, Granada)*. Consejería de la Junta de Andalucía. Recuperado el 18 de diciembre del 2014 de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00120081000501.pdf>

Marina, J. A., Válgoma, M. (2005) *La magia de leer*. Editorial Plaza y Janés. Barcelona.

Pinter, A.M. (2009) *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press. Oxford.

Salmerón, P. (2002) *Evolución de los conceptos sobre inteligencia: planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa*. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, 5, pp. 97-122.

Sánchez, E. (1996) *Los programas de instrucción en comprensión de textos y la didáctica de la lengua*. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8, ICE, pp. 89-125. Universidad de Zaragoza.

6. ANEXOS

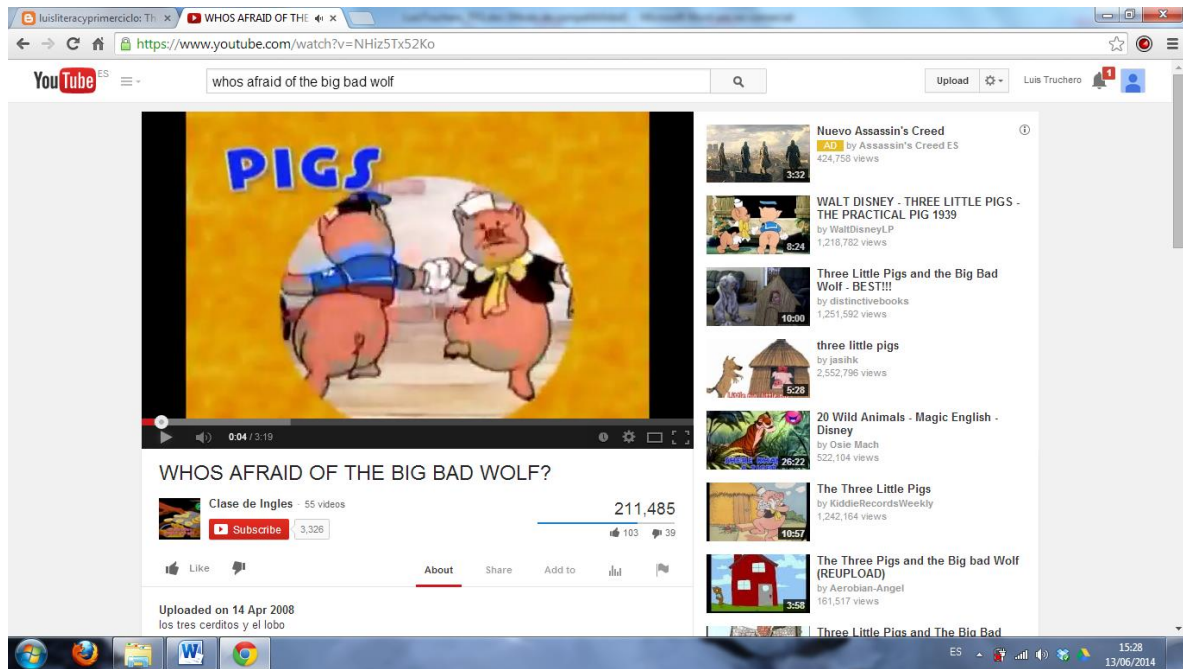
Anexo 1 – Video de ‘Los tres cerditos’



<https://www.youtube.com/watch?v=9oSf9saPuDI>

Este es el video que se ha utilizado para contar el cuento de los tres cerditos. El guion de la obra de teatro (anexo 6) se basa en este video.

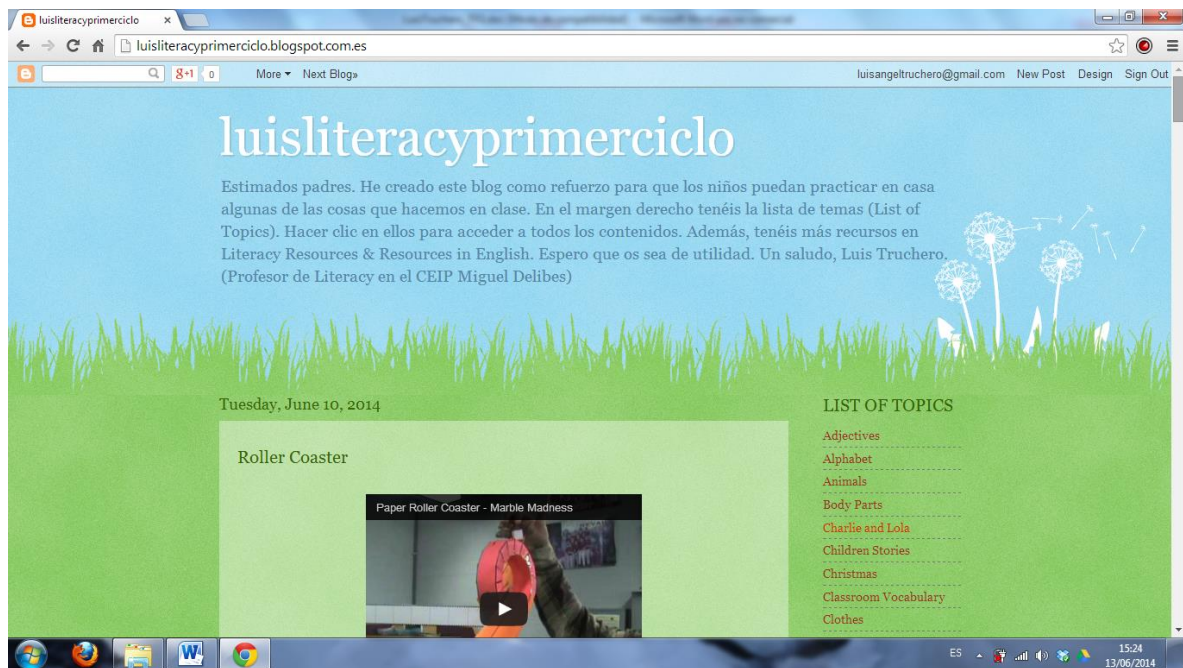
Anexo 2 – Video de ‘¿Quién teme al lobo feroz? / Who’s afraid of the big bad Wolf?’



<https://www.youtube.com/watch?v=NHiz5Tx52Ko>

Con este video se trabajan los conocimientos previos de los alumnos adquiridos en la clase anterior, al igual que el vocabulario del cuento, de una manera divertida y amena.

Anexo 3– Blog del aula



<http://luisliteracyprimerciclo.blogspot.com.es/>

Este es el blog del aula que he creado para que los alumnos puedan repasar contenidos que trabajamos en clase desde casa en un entorno seguro. Los alumnos deben acceder al blog desde casa, con la ayuda/permiso de sus padres, y buscar en el margen derecho de contenidos 'Three little pigs', que es donde tienen el cuento de los tres cerditos.



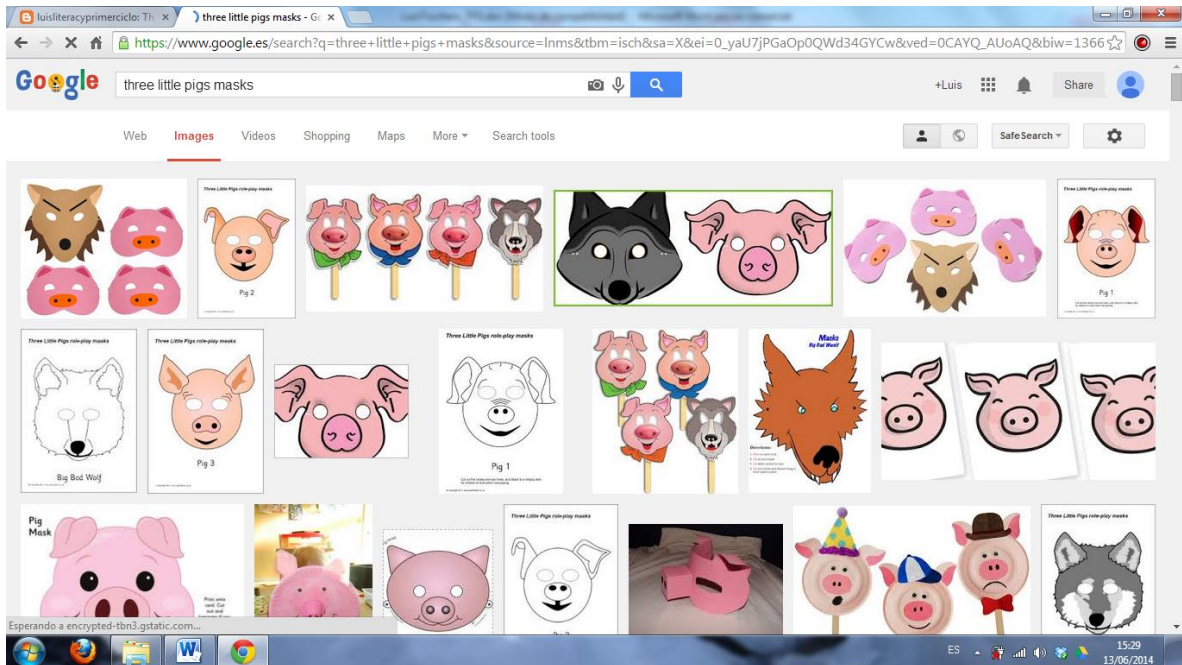
<http://luisliteracyprimerciclo.blogspot.com.es/search/label/Three%20Little%20Pigs>

Anexo 4 – Ejemplo de ‘storyboard’

A continuación se muestra un ejemplo de una storyboard realizada con una clase de 1º de Primaria en el CEIP Miguel Delibes durante el curso 2013-2014:



Anexo 5 – Creación de una máscara



https://www.google.es/search?q=three+little+pigs+masks&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=0_yaU7jPGaOp0QWd34GYCw&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1366&bih=667

Esta es la búsqueda de google utilizada para explicar cómo tienen que crear las máscaras para la obra de teatro. El hecho de enseñarles cómo buscar en google, además de trabajar la competencia digital, sirve para que puedan decírselo a los padres y facilitarles la tarea de apoyo/ayuda que tendrán que realizar a sus hijos.

A continuación se muestran ejemplos de trabajos realizados por los alumnos de 1º de Primaria del CEIP Miguel Delibes. Estos están basados en el cuento de 'Los Tres Cerditos':



Anexo 6 – Copia del guion de la obra de teatro

The three little pigs - Theatre Play

Characters: Narrator, Little Pig 1, Little Pig 2, Little Pig 3, Big Bad Wolf.

Settings: House made of straw, House made of sticks, House made of bricks.

Narrator	Little Pig 1 was relaxing in his house made of <u>straw</u> ...
Big Bad Wolf	Little pig, little pig, let me come in.
Pig 1	No no no. Not by the hair of my chinny chin chin. I won't let you in.
Big Bad Wolf	Then I'll <u>huff</u> and I'll <u>puff</u> . And I'll blow your house down.
Pig 1	Ahhhh, aaaaahhh! Help Help! The wolf is here! Help Help! The wolf is here!
Narrator	Little Pig 1 ran to the house of Little Pig 2. The house was made of <u>sticks</u> . And the Big Bad Wolf followed him...
Big Bad Wolf	Little pigs, little pigs, let me come in.
Pig 1 and Pig 2	No no no. Not by the hair of my chinny chin chin. We won't let you in.
Big Bad Wolf	Then I'll huff and I'll puff. And I'll <u>blow</u> your house <u>down</u> .
Pig 1 and Pig 2	Ahhhh, aaaaahhh! Help Help! The wolf is here! Help Help! The wolf is here!
Narrator	Little Pig 1 and Little Pig 2 ran to the house of Little Pig 3. The house was made of <u>bricks</u> . And the Big Bad Wolf followed them...
Big Bad Wolf	Little pigs, little pigs, let me come in.
Pig 1 and Pig 2	No no no. Not by the hair of my chinny chin chin. We won't let you in.
Big Bad Wolf	Then I'll huff and I'll puff. And I'll blow your house down.
Narrator	The wolf climbed down the <u>chimney</u> .

	And he burned his tail.
Big Bad Wolf	Help Help! Help Help!
Pig 1, Pig 2 and Pig 3	Hurray Hurray!! We are <u>safe</u> !! Hurray Hurray!! We are safe!!
Narrator	And that is the story of The Three Little Pigs and The Big Bad Wolf...

A continuación se presenta el guion traducido:

Los tres cerditos - Obra de teatro

Personajes: Narrador, Cerdito 1, Cerdito 2, Cerdito 3, Lobo feroz.

Escenarios: Casa hecha de paja, Casa hecha de madera, Casa hecha de ladrillos.

Narrador	Cerdito 1 se estaba relajando en su casa hecha de paja...
Lobo feroz	Cerdito, cerdito, dejame entrar.
Cerdito 1	No no no. No por el pelo de mi barbilla. No te dejaré entrar.
Lobo feroz	Entonces inhalaré y soplaré. Y te derribaré la casa.
Cerdito 1	Ahhhh, aaaaahhh! Socorro, auxilio. ¡El lobo está aquí! Socorro, auxilio. ¡El lobo está aquí!
Narrador	Cerdito 1 corrió a la casa de Cerdito 2. La casa estaba hecha de madera. El lobo feroz le siguió...
Lobo feroz	Cerditos, cerditos, dejadme entrar.
Cerdito 1 y Cerdito 2	No no no. No por el pelo de nuestras barbillas. No te dejaremos entrar.
Lobo feroz	Entonces inhalaré y soplaré. Y os derribaré la casa.
Cerdito 1 y Cerdito 2	Ahhhh, aaaaahhh! Socorro, auxilio. ¡El lobo está aquí! Socorro, auxilio. ¡El lobo está aquí!
Narrador	Cerdito 1 y Cerdito 2 corrieron a la casa de Cerdito 3. La casa estaba hecha de ladrillos. El lobo feroz les siguió...

Lobo feroz	Cerditos, cerditos, dejadme entrar.
Cerdito 1 y Cerdito 2	No no no. No por el pelo de nuestras barbillas. No te dejaremos entrar.
Lobo feroz	Entonces inhalaré y soplaré. Y os derribaré la casa.
Narrador	El lobo se coló por la chimenea. Y se quemó la cola.
Lobo feroz	Socorro, auxilio. Socorro, auxilio.
Cerdito 1, Cerdito 2 y Cerdito 3	iHurra! iHurra! Estamos salvados. iHurra! iHurra! Estamos salvados.
Narrador	Y esta es la historia de los tres cerditos y el lobo feroz

Anexo 7 – Ejemplo de la tabla para las votaciones de la co-evaluación

The image shows a whiteboard with the title "Peer assessment" written in blue marker. Below the title is a table with five rows, each labeled "Group 1" through "Group 5". The table is divided into two columns by a vertical line. The right column is currently empty, intended for numerical ratings.

Peer assessment	
Group 1	
Group 2	
Group 3	
Group 4	
Group 5	

Este es un ejemplo de tabla para las votaciones. Cada grupo es entregado una mini-pizarra como esta, donde los alumnos tendrán que crear una tabla para las votaciones como la que aparece en este ejemplo. De esta manera, una vez terminadas las obras de teatro, los alumnos podrán debatir quienes fueron los mejores grupos y anotar el valor numérico del 0 al 5 que decidan.

Anexo 8 – Ficha de evaluación

<p>1. Circle the materials the Three Little Pigs used to build their houses:</p> <p>straw wolf bricks pig three sticks</p> <p>2. What happened to the Big Bad Wolf?</p> <p>a. He ate fruit. b. He burned his tail. c. He coloured his tail.</p> <p>3. How did the three little pigs feel at the end?</p> <p>a. Sad b. Tired c. Happy</p>
--

A continuación, se presenta la ficha de evaluación traducida:

<p>1. Haz un círculo a los materiales con los que los tres cerditos construyeron sus casas:</p> <p>paja lobo ladrillos cerdo tres madera</p> <p>2. ¿Qué le pasó al lobo?</p> <p>a. Come fruta. b. Se quema la cola. C. Se pinta la cola.</p> <p>3. ¿Cómo se sintieron los tres cerditos al final?</p> <p>a. Tristes b. Cansados c. Felices</p>
--