



**UNIVERSITAT
JAUME•I**



**Máster
Comunicación intercultural y Enseñanza de Lenguas
(CIEL)**

Aprender a escribir: un contenido transversal.

Trabajo Fin de Máster

Estudiante: Alberto Peris Martínez 73400526-M

Tutora: Isabel Ríos García

Junio, 2014

Resumen

El presente trabajo, presentado como trabajo final del máster *Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas*, se desarrolla en las clases de educación primaria utilizando una metodología basada en la investigación-acción. Concretamente, tiene el objetivo de conocer cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, como contenido transversal, desde diferentes áreas de conocimiento.

Tras una investigación y creación de un marco teórico, relacionado con el sistema de investigación-acción y diferentes metodologías para enseñar la lengua, como la *unidad didáctica* y la *secuencia didáctica*, se planifica y pone en práctica una *secuencia didáctica*, llevando a cabo así un pequeño cambio metodológico en una clase de tercero de primaria. Las acciones realizadas van seguidas de una posterior reflexión, que ayudará a responder una serie de preguntas planteadas al inicio del proyecto, así como a establecer las conclusiones del mismo.

Gracias a la implantación de un modelo de secuencia didáctica, y de la utilización del método de investigación-acción en el aula, se han alcanzado conclusiones de gran valor en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita. Algunas de esas conclusiones son la importancia de plantear una situación discursiva de interés para los alumnos, así como permitir su participación en la planificación del proceso de aprendizaje.

Índice

Resumen	2
Índice	3
1. Introducción.....	5
1.1 Motivación	5
1.2 Contexto de la investigación.....	6
2. Objetivos.....	7
3. Marco teórico	9
3.1 Investigación-acción	9
3.2 Lengua: contenido transversal.....	13
3.3 Los procesos de escritura en el aula.....	15
3.4 <i>Unidad didáctica</i>	17
3.5 <i>Secuencia didáctica</i>	18
4. Metodología.....	21
4.1 Sujetos participantes	21
4.2 Instrumentos.....	22
4.3 Procedimiento.....	23
5. Datos de la investigación.....	25
5.1 Desarrollo de <i>unidad didáctica</i>	25
A) Temporalización.....	27
B) Objetivos	27
C) Actividades.....	27
D) Posibilidades.....	30
E) Capacidad de autonomía del alumnado.....	32
5.2 Desarrollo de <i>secuencia didáctica</i>	32
A) Temporalización.....	33
B) Planificación	33
B.1) Preparación	34
Objetivos	34
Contenidos	34
Situación discursiva	35

Tipo de texto	36
B.2) Producción	37
B.3) Evaluación de la secuencia	45
5.3 Posibilidades.....	50
5.4 Capacidad de autonomía del alumnado	51
6. Análisis de los datos	52
7. Conclusiones	60
8. Bibliografía.....	68
9. Anexo.....	71

1. Introducción

El trabajo que a continuación se presenta expone una pequeña investigación sobre diversos aspectos de carácter formal de la educación. La investigación en educación es una de las claves para saber qué está pasando en las aulas y cómo funciona el sistema educativo de nuestro país, por lo que este trabajo aportará datos de cierto interés para conocer el funcionamiento de diversos métodos de trabajo en el aula. De forma más concreta, se va a hacer una pequeña exposición de un modelo de *unidad didáctica* y de un modelo de *secuencia didáctica*, de forma que se puedan extraer sus características fundamentales, así como ejemplos claros y aplicados en el aula.

Dada la aplicación práctica de parte del proyecto realizado, se tendrá muy en cuenta la metodología investigación-acción, ya que el docente que pone en práctica los mencionados recursos de trabajo en el aula (que se explicarán en el presente proyecto) no solo imparte la clase y enseña a los alumnos, sino que se convierte en observador e investigador dentro de su propia aula. Por lo tanto, la estrategia de investigación-acción será uno de los focos teóricos de mayor relevancia y cobrará un papel muy importante en el trabajo realizado.

El proyecto se abordará desde una serie de cuestiones o preguntas iniciales que se tratarán de resolver a medida que el trabajo en el aula, y su posterior reflexión, avance. Se trata de una serie de preguntas que dan estructura al trabajo, ya que aparecen al principio y al final del mismo, y son la base del estudio llevado a cabo, a las cuales volveremos cada vez que sea necesario para aportar nueva información y nuevos detalles que vayan apareciendo en la puesta en práctica del proyecto en el aula.

1.1 Motivación

En cuanto a la motivación que provoca la realización de la investigación, cabe mencionar la propia preocupación por la situación escolar y el especial interés personal por mejorar la propia labor docente, llevada a cabo en el aula. Además, esa propia experiencia docente, en combinación con los contenidos aportados por el máster de *Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas*, han sido un motor imprescindible para la elaboración del trabajo, ya que no solo se trata de un estudio o una investigación, la aplicación práctica del proyecto ha supuesto una enorme mejora en la tarea de educar a un grupo de alumnos de un colegio concreto.

Algunas asignaturas y contenidos aportados por el máster CIEL han sido especialmente relevantes a la hora de llevar a cabo la investigación. A modo de ejemplo, podemos destacar los contenidos sobre el análisis de textos y corpus de la asignatura *Tipologías textuales*, el estudio de diversos paradigmas en la enseñanza de la lengua, como el enfoque comunicativo de la asignatura *Paradigmas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* o el aprendizaje de la *secuencia didáctica* y la escritura de textos escritos

realizados en las asignaturas *Programación integrada de lenguas y Didáctica de la lengua oral y escrita en contextos culturales plurilingües*. También han sido de gran ayuda los pequeños proyectos de investigación realizados en las asignaturas de *Lengua Inglesa, Análisis del discurso Oral y escrito o Multilingüismo*, así como el estudio de diferentes corrientes educativas llevado a cabo en la asignatura de *Socioconstructivismo*. Por último, la asignatura de *Metodologías y herramientas informáticas* han aportado un mejor manejo de diversas tecnologías de la información y la comunicación que han sido de gran ayuda a la hora de elaborar el proyecto.

A partir de la realización de las mismas surge un creciente interés y curiosidad por conocer y utilizar diferentes métodos de enseñanza de la lengua oral y escrita, alejados de los métodos más utilizados por los docentes. Dichos métodos, o formas de trabajo en el aula, son el origen de la motivación que lleva a la elección del tema del presente trabajo. Además, el máster en general ha despertado un creciente interés en la investigación y la reflexión sobre las prácticas educativas.

1.2 Contexto de la investigación

El proyecto se ha llevado a cabo en un centro educativo, ya que el tema tratado está directamente relacionado con la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, por lo que el aula es un lugar idóneo para realizar un proceso de investigación-acción. .

El centro educativo se encuentra en Vila-real, localidad perteneciente a la comarca de la Plana Baja. Vila-real es el segundo municipio de mayor población de la provincia de Castellón y el décimo de la Comunidad Valenciana, superando los 51.000 habitantes. En los últimos años, Vila-real ha crecido demográficamente, en parte debido a la inmigración extranjera, que según el censo de 2008 representa a un 14,8% de la población, siendo los principales colectivos foráneos del municipio el rumano y el marroquí.

Por la zona donde se encuentra, el nivel de vida de los alumnos debería ser medio-bajo y con numerosos inmigrantes, pero debido a que se trata de un colegio concertado-religioso, familias de nivel medio y medio-alto piden expresamente este centro, aunque no esté en su zona de residencia. Además, por la importancia de la religión, los inmigrantes de otras religiones evitan en la medida de lo posible este centro, aunque algunos no le dan importancia acudiendo igualmente y simplemente no entran en la Iglesia del centro, no hacen la oración de la mañana y hacen clase de Alternativa en lugar de Religión, entre otras medidas. La etapa de educación primaria cuenta con 14 alumnos extranjeros, cinco de nacionalidad marroquí, cuatro de nacionalidad rumana y uno de nacionalidad colombiana, aunque ninguno de ellos pertenece a la clase en la que se lleva a cabo la investigación.

En el centro existen tres niveles distintos en el centro escolar: Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, concretamente existen 3 unidades en Infantil, 6 en Primaria y 4 en Secundaria.

En cuanto a los programas lingüísticos, el centro únicamente dispone de un programa lingüístico PEV (*Programa d'Ensenyament en Valencià*). Desde infantil, la lengua de enseñanza utilizada es el valenciano, a excepción de la asignatura de Lengua Castellana. Además, en el ciclo de infantil ya se ha iniciado un programa de plurilingüismo a través del método AMCO (*Advanced Methods Corporation*), basado en la realización de las clases de inglés íntegramente en este idioma, fomentando la capacidad de pensar en una lengua extranjera por parte de los alumnos.

2. Objetivos

Los objetivos que a continuación se enumeran son varios y muy diversos, ya que el trabajo se ha realizado en un espacio de tiempo amplio, aproximadamente siete meses, pasando por diversas fases que en el punto de metodología serán explicadas de forma más explícita. Los objetivos se han ido cumpliendo a lo largo del tiempo, a medida que el proyecto se ha ido preparando y se ha puesto en práctica en el aula.

- Analizar el uso de la lengua desde diversas perspectivas y metodologías, centradas en la asignatura de Conocimiento del medio.
- Conocer cómo se trabajan las actividades de expresión escrita en un aula de primaria concreta.
- Realizar un estudio sobre un modelo de *unidad didáctica y secuencia didáctica* aplicada en una clase de Conocimiento del medio de primaria.
- Conocer las consecuencias del cambio de metodología en el aula, pasando de utilizar la *unidad didáctica* a la *secuencia didáctica*.
- Reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos, tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor-investigador. Fomentar la metacognición entre los alumnos y el profesor.

Así pues, a lo largo del trabajo se pretende responder una serie de preguntas propuestas al inicio del proyecto. De este modo todas las actividades realizadas irán encaminadas a resolver las cuestiones que a continuación se mencionan, además de mejorar la actividad educativa en la clase donde se lleva a cabo el proyecto.

- ¿Qué tipo de textos aparecen en la *unidad didáctica* y en la *secuencia didáctica*?

Uno de los objetivos planteados es analizar el uso de la lengua, especialmente los textos escritos, en la clase de educación primaria, por lo que esta pregunta es necesaria para descubrir y analizar el estilo de texto que los alumnos acostumbran a leer en la asignatura de Conocimiento del medio. Además, a lo largo del proyecto, se abordará el tema del aprendizaje de la lengua desde las diferentes materias. Cada asignatura trata de aportar unos conocimientos específicos al alumno, pero hay otros de carácter transversal en los que se encuentra la lengua, un medio y un fin a la vez.

- ¿Qué actividades de escritura se plantean? ¿Qué escriben los alumnos?

Siguiendo la pregunta anterior, es necesario analizar qué actividades se plantean a los alumnos, es imprescindible conocer qué actividades de escritura tienen que realizar, tanto en la *unidad didáctica* como en la *secuencia didáctica*. De esta forma, será posible comparar dichas actividades y extraer conclusiones acerca de qué tipo de trabajo proporciona mayores beneficios para el aprendizaje de los alumnos según los resultados obtenidos.

- ¿Qué aporta el trabajo en el área de Conocimiento del medio para aprender la lengua?

Partiendo de la base de que la lengua se aprende desde cualquier materia, y que vehicula los aprendizajes de cualquier ámbito humano o escolar, analizaremos qué importancia tiene la asignatura de Conocimiento del medio en la adquisición de la lengua y su importancia en el contexto escolar. También se realizará una comparación entre las diversas formas de trabajo en la asignatura, fijando un especial interés en cómo estas contribuyen al desarrollo del aprendizaje de la expresión escrita.

- ¿Qué se puede mejorar en el aula?

Tras poner en práctica y analizar los resultados de la *unidad didáctica* en una primera fase del proyecto es necesario plantearse qué queremos mejorar en nuestra labor docente. A partir de ahí, será posible encaminar la *secuencia didáctica* siguiendo las observaciones realizadas anteriormente y sus conclusiones. Por otro lado, será necesario volver a plantear la cuestión de la mejora docente tras finalizar el proyecto, de forma que algunas propuestas de mejora queden abiertas de cara al futuro y a la puesta en práctica del trabajo realizado en cursos posteriores, o de cara a la

realización de proyectos de carácter similar. Además, se valorará la posibilidad de realizar pequeños cambios en la programación de aula, introduciendo proyectos de este estilo de cara al futuro, si los resultados obtenidos son buenos y se cree conveniente llevarlos a cabo para mejorar el nivel académico de los alumnos.

3. Marco teórico

3.1 Investigación-acción

Hoy en día la calidad en la educación es un tema que preocupa a muchas personas: padres preocupados por la educación de sus hijos, maestros y profesores comprometidos con su profesión, directores de centro que impulsan aspectos como la innovación y la mejora educativa a favor de la enseñanza. Es posible ver esta preocupación por el sistema educativo casi a diario, en las noticias y en las redes sociales, por lo que es interesante analizar aspectos como la investigación-acción, que puede aportar soluciones interesantes a los problemas existentes. Es oportuno mencionar el papel que juegan los docentes en la calidad de la enseñanza, ya que son los que están en contacto directo con los alumnos, los que constituyen las nuevas generaciones en la sociedad (Latorre, 2003); estos docentes son los que más tiempo pasan con los alumnos después de las familias, y gracias a este tiempo pueden ser las personas más apropiadas para llevar a cabo investigación en educación.

En primer lugar, es necesario justificar la relación directa existente entre la investigación en el campo educativo y el mundo de la enseñanza, ya que es común pensar que la investigación y la enseñanza se dan en situaciones diferentes, como sostuvo Latorre (2003, p.8) “la investigación tradicional se ha enfocado más a crear las teorías sobre las educación que a mejorar la práctica educativa, separando y distanciando a quienes investigan en educación de quienes están en la práctica”. Tal y como describe este autor en su libro, *La investigación-acción*, las líneas de investigación en torno a la educación normalmente se han llevado a cabo por personas alejadas de las aulas.

Muchas de las teorías educativas desarrolladas se han realizado en lugares alejados de las aulas, por lo que la investigación-acción ha contribuido en menor medida a elaborar conocimiento didáctico por parte de los propios protagonistas: los profesores. Estos sean probablemente las personas que más oportunidades tienen de observar la práctica educativa, recoger material, evaluarlo y llevar a cabo un proceso de reflexión, sumamente importante en la investigación. Por lo tanto, este trabajo pretende situarse en esa línea de contribuir a conocer mejor el aula a partir de la metodología basada en la investigación-acción.

Cada vez más, la enseñanza se está viendo como una actividad basada en la investigación, ya que el propio profesorado es el que tiene una mayor oportunidad para ver qué ocurre dentro del aula, sacar conclusiones, reflexionar y evaluar aquello que se está haciendo desde dentro. Además, la investigación no tiene por qué ser un añadido a otra tarea como es el hecho de enseñar en un aula, sino que ambas tareas se interrelacionan, una lleva a la otra, de forma que hay resultados y mejoras en las dos tareas. Como explican Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007, p. 30) “La investigación-acción constituye un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con objeto de mejorar la práctica educativa y la calidad educativa”; las acciones de práctica educativa e investigación van unidas, recalcando una vez más que los que viven la situación analizada, como es la actividad de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, son los que pueden aportar una información más relevante a la investigación. Se trata de la investigación de unos procesos enmarcados en el aula, que desde nuestro punto de vista, no tienen por qué hacer referencia a “problemas o situaciones problemáticas”, sino que pueden aplicarse la investigación a cualquier situación que se lleve a cabo dentro del aula y que pueda ser mejorada, ya que en muchas ocasiones una acción educativa no funciona de forma incorrecta, simplemente puede resultar repetitiva, poco innovadora y puede ser investigada con el objetivo de mejorar. El nuevo investigador (el propio docente), trata de aportar mejoras desde su propia experiencia con el fin de mejorar, siguiendo un procedimiento sistemático y basado en los métodos de investigación, además de tener el objetivo de mejorar de forma explícita. El conocimiento de los procesos que ocurren en el aula ofrece al docente, de forma innegable, una mayor capacidad para gestionar su aula, sus saberes y los de los alumnos, a la vez que le ayuda a ser un profesional más reflexivo que aprovecha mejor sus potencialidades.

Por lo tanto, los objetivos de la investigación-acción pueden ser diversos, no solo tienen por qué basarse en la mejora del educación, sino que pueden hacer también referencia al propio autoconocimiento del docente, a entender como se está trabajando en el aula, qué estrategias se utilizan y qué resultados se obtienen de ellas, tal y como comentan Elliot, J., Barret, G., Hull, C., Sanger, J., Wood, M. y Haynes, L. (1989, p. 57) “La investigación en la acción nos proporciona, por la tanto, un foro donde se puede estimular el crecimiento cognitivo en términos tanto del conocimiento relacionado con la praxis, como del conocimiento que el individuo tiene de sus propios modos de pensamiento, y este crecimiento cognitivo nos lleva al crecimiento personal”. Podemos extraer de aquí que un profesional de la enseñanza quizás no se dé cuenta de si los resultados de su práctica educativa son positivos o negativos hasta que reflexiona sobre la forma de trabajo que está utilizando. Esta reflexión no se lleva al final del proceso, ni en momentos aislados, sino que va unida a los pasos que se van siguiendo y a las acciones que se llevan a cabo en la clase, tal y como afirma Latorre

(2003, p. 82) “No es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio”.

Además, esa reflexión no solo le llevará a mejorar las acciones que realiza en el aula, sino también le ayudará a crecer personal y profesionalmente, en su confianza y su capacidad de reflexión. Latorre (2003, p. 10) también recalca este objetivo de autoconocimiento y autodesarrollo del docente: “La investigación del profesorado necesariamente requiere integrar investigación y enseñanza (práctica educativa), característica que proporciona una verdadera oportunidad para el autodesarrollo del personal docente.” De este modo, es posible defender que el trabajo de un docente que se mantiene en continua formación, aplicando las nuevas técnicas aprendidas en el aula, e investigando y evaluando el resultado de las mismas es muy superior al de un docente que solo asiste a cursos de formación, sin llegar a evaluar y a investigar aquello que ha adquirido en el aula. Es necesario poner en práctica aquello que se aprende y mucho más importante es observar, investigar y analizar si los resultados son positivos o no con el objetivo de mejorar. Estas, podríamos afirmar, son algunas de las bases de la investigación-acción.

La definición aportada por Latorre (2003, p. 23): “La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” tiene un carácter mucho más amplio, eliminando los términos enfocados a solventar las situaciones problemáticas anteriormente comentadas, y dejando espacio a la simple mejora de cualquier situación educativa. Además, al final de la definición enlaza la necesidad de mejorar situaciones del sistema educativo y del social, ya que no podemos olvidar la importancia de la enseñanza-aprendizaje para el funcionamiento y el desarrollo de la sociedad. Latorre también hace referencia a algunas estrategias útiles para llevar a cabo la investigación-acción, como son el desarrollo curricular, la inclusión de nuevos estilos de enseñanza, los sistemas de planificación y una constante reflexión posterior a las acciones realizadas en el aula.

Otra definición que nos puede ayudar a entender la investigación-acción explicada por Elliot, J., Barret, G., Hull, C., Sanger, J., Wood, M. y Haynes, L. (1989, p. 23) sería la siguiente: “El estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Esta explicación sigue la línea anterior aportada por Latorre, ya que su objetivo es la mejora educativa, recalcando ahora la idea de que esta mejora se produce dentro del propio contexto educativo, es decir, las hipótesis que se realizan, así como las teorías posteriores, surgen de la propia situación educativa, de un aula, por lo que esas teorías son reales desde el momento en que se extraen de una situación real, de la clase, observadas por el docente investigador.

A continuación se enumeran algunas estrategias que sigue una investigación-acción y que se han comentado de forma breve anteriormente: Elliot, J., Barret, G., Hull, C.,

Sanger, J., Wood, M. y Haynes, L. (1989, p. 23) “El ciclo básico de las actividades estriba en la identificación de una idea general, la exploración, la planificación general, el desarrollo del primer paso de la acción, la puesta en marcha del primer paso de la acción, la evaluación y la revisión del plan general”. Estas estrategias formarían un ciclo en la investigación basado en las siguientes acciones:

- Idea inicial, “exploración”.
- Establecer un plan general, con varias etapas.
- Poner en marcha ese plan inicial.
- Observar y evaluar.
- Rectificar el plan.
- Ponerlo de nuevo en marcha, con las rectificaciones oportunas.
- Evaluar.

Se trataría de un ciclo sin fin, ya que cada vez que el plan se pone en marcha es posible realizar una nueva evaluación y nuevas propuestas de mejora.

Como observaremos en la segunda parte del proyecto que se presenta, las fases son de gran importancia a la hora de planificar un estudio basado en la investigación-acción en el aula. En nuestro caso, la investigación-acción es incipiente o preliminar, ya que no se completa el ciclo quedándose en la primera evaluación, con posibilidad de ser retomadas en cursos posteriores para volver a ponerlo en práctica con grupos de alumnos diferentes, lo que permitiría la comparación y contraste de un plan llevado a cabo con clases de características diferentes.

En cierto modo, cualquier maestro que trabaja dentro de un aula puede investigar, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones, como la reflexión tras la práctica educativa. No obstante, el concepto investigación-acción hace referencia a un tipo de investigación de mayor relevancia, un proceso en el que los aspectos a investigar no son aleatorios, sino que hay unos objetivos concretos, un problema estudiado con anterioridad o unas preguntas-hipótesis que se quieren responder.

Es posible imaginar la tarea del profesor-investigador como complicada, ya que el trabajo parece multiplicarse por dos, no es suficiente con dar una clase, sino que el docente tiene que observar su propio trabajo y reflexionar sobre este. A medida que el tiempo pase, le será más sencillo adaptarse a los cambios de la sociedad ya que conocerá perfectamente su práctica educativa y podrá ponerla en práctica de acuerdo con los cambios que se van dando en la sociedad. Podemos tomar como referencia la descripción que Latorre (2003, p. 12) nos ofrece sobre el profesor investigador:

“asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y el hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenido y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados.” Se observa con claridad en esta definición las múltiples tareas a las que tiene que hacer frente el docente si quiere investigar en el aula: no basta ya con preparar los contenidos, regular los objetivos, programar las sesiones, organizar el material y evaluar los resultados; el docente investigador tiene que cuestionar antes y después de una clase, si el trabajo realizado en el aula es el correcto, o el necesario según las circunstancias del aula en concreto, tiene que revisar el método que utiliza y compararlo con sus alumnos y sus resultados, para mantenerlo, mejorarlo o cambiarlo si no es el adecuado y sobre todo tiene que evaluar, no solo el trabajo del alumno, sino su forma de trabajar y su papel como docente. Esta definición de docente también implica la necesidad de encontrar los problemas que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje para indagarlos y aportar las posibles soluciones.

3.2 Lengua: contenido transversal.

Los niños desarrollan una serie de procesos cognitivos durante la infancia que les permiten el desarrollo de la lengua durante el crecimiento, como menciona Aramburu (2004, p.13): “están predispuestos a responder a la voz, el rostro, a los gestos y a las acciones que les rodean”, por lo que es evidente que la lengua cobra un papel imprescindible en el aprendizaje de las personas.

Una de las cuestiones claves planteadas al inicio del trabajo es la siguiente: ¿Qué aporta el trabajo en el área de Conocimiento del medio para aprender lengua? Partimos de la base de que la lengua es un contenido transversal, es decir, está presente en todas las materias del currículo y en toda actividad llevada a cabo en la escuela, tal y como afirma Camps (2006, p. 14): “El profesorado aporta al aula no solo el saber teórico de la materia que enseña, sino también sus concepciones de lo que son y para qué sirven las lenguas”, por lo que es evidente que tanto la asignatura de Conocimiento del medio, como todas las otras, tienen mucho que aportar al aprendizaje de la lengua. Es, por tanto, fundamental estimular y trabajar el uso de la lengua oral y escrita desde todas las materias, ya que todas tienen algo que aportar. La misma lengua es necesaria para trabajar, se trata de un medio y un fin en sí mismo, es decir, se utiliza la lengua para obtener diversos contenidos y uno de estos contenidos es a su vez la propia lengua, así como un mejor uso de la misma. Ríos y Salvador (2008, p. 69) así lo afirman: “Aquesta ocupació no s’hauria de reduir a les classes de llengua, sinó que ha de ser compartida per qualsevol altra disciplina del currículum acadèmic.”

A menudo estas actividades de lengua son realizadas sin la suficiente preparación, o son eliminadas de las actividades de clase porque no hay tiempo suficiente, o se da

prioridad a otras actividades de carácter más breve, pero hay que tener en cuenta que la comunicación de la vida real no es breve, por lo que hay que preparar a los alumnos para esa vida y para que sean capaces de expresarse, de forma oral y escrita, en la sociedad actual. La preparación y el desarrollo de estas actividades necesitan mucho tiempo, tal y como afirma Camps (2003, p. 34) "Porque es cierto, hacer hablar y escribir en clase requiere tiempo". Toda preparación, elaboración de actividades, procesos, delimitación de objetivos y contenidos, requiere tiempo para ofrecer ejercicios motivadores e interesantes para los alumnos. La actividad bien hecha, y su posterior reflexión requiere un tiempo aún mayor para que sea fructífera, por lo tanto el tiempo es necesario en el aula.

En segundo lugar hay que distinguir dos grandes campos dentro de la enseñanza de la lengua: la lengua oral y la lengua escrita. Las dos se trabajan en la escuela, y especialmente en el proyecto desarrollado, pero debido al amplio número de contenidos y posibilidades que abarcan ambos géneros de lengua, nos centraremos en la lengua escrita a la hora de poner en funcionamiento el proyecto en el aula. Esta decisión es tomada debido a que la lengua escrita presenta estructuras más diversas y apropiadas para realizar un trabajo relacionado con las ciencias de la naturaleza, la gramática es más amplia y se pueden utilizar un mayor número de estructuras gramaticales, tal y como comentan Ríos y Salvador (2008, p. 37) "El funcionament textual i sintàctic d'una conversa és molt diferent des d'un text escrit formal. Diríem que el text escrit formal presenta més estructures lingüístiques fixades en la llengua (i recollides per les gramàtiques), mentre que la conversa se serveix més sovint d'estratègies poc gramaticalitzades." Esto no quiere decir que haya que quitar valor a la lengua oral, ya que es igual de importante que los alumnos la adquieran en plenitud y sepan expresarse adecuadamente en un gran número de situaciones diversas, pero es cierto que las estructuras gramaticales a la hora de crear un texto escrito suelen ser más complejas, hay que tener una mayor planificación al escribir que al expresarse oralmente, hay posibilidad de rectificar y corregir y los diferentes tipos de composiciones escritas nos ofrecen un amplio abanico para trabajar en el aula.

De este modo, es importante ayudar a los alumnos a distinguir las características de la expresión oral de la expresión escrita, sobretodo dándoles las pautas necesarias para escribir un texto consistente, ya que con total seguridad se sentirán perdidos o intentarán reproducir las palabras que utilizarían si se expresaran oralmente ante una idea determinada, sin tener en cuenta esas estructuras gramaticales anteriormente mencionadas. A pesar de que estas estructuras son estudiadas en numerosas ocasiones, tanto en la clase de Lengua, como en la de Llengua (haciendo alusión a la Comunidad Valenciana), es difícil para los alumnos utilizar estas estructuras y necesitan ayuda a la hora de presentarles una actividad de escritura. Un buen ejemplo sería el uso de conectores, o de puntuación, en el caso de alumnos más pequeños. Si se trabaja de forma descontextualizada, por más veces que se estudian en clase, puede

resultar demasiado complejo. Es conveniente realizar una actividad de escritura real en las que necesiten utilizar esos recursos teóricos mencionados en lugar de actividades aisladas de la realidad, como el claro ejemplo de actividad que solo tiene el objetivo de completar palabras. Ligar las actividades de lengua a situaciones reales, que motiven a los alumnos, es de gran importancia, como recalcan en numerosas ocasiones Ríos y Salvador (2008, p. 75): “les activitats per a aprendre a escriure han de dissenyar-se dins dels contextos en què l’acte d’escriptura tinga un destinatari, un objectiu, una finalitat social, un motiu...” Por lo tanto, las actividades de expresión escrita ofrecidas en el colegio deben tener sentido para el alumno, deben cumplir una función de forma que el alumno tenga la suficiente motivación para estar interesado por su propio aprendizaje y para disfrutar aprendiendo. Para ello el docente tiene que buscar y crear esas situaciones de necesidad donde el alumno creará un texto que tendrá una función social, y por la que se involucrará de forma real.

Como se expondrá en el punto de metodología, el aprendizaje cooperativo es una de las herramientas básicas del aula en el que se lleva cabo la investigación. Consideramos este recurso un elemento clave en el aprendizaje de la lengua, ya que los alumnos tienen la oportunidad de mantener conversaciones, de expresarse y escuchar a sus compañeros, como menciona Trujillo. F (2002, p. 149): “el individuo es el sujeto cognitivo que recibe activamente el *input* y que actualiza y pone en juego sus competencias lingüístico-comunicativas para crear el *output*. Por otro lado, la situación comunicativa debe propiciar la existencia de un *input* y la posibilidad de un *output*.” Por tanto, este uso de la lengua será una de las claves en el trabajo en el aula, tanto al llevar a cabo el modelo de unidad didáctica como el de secuencia didáctica. Trujillo también destaca la necesidad de enmarcar esa comunicación en una situación comunicativa, es decir, en una situación que propicie el acto comunicativo, el cual colaborará para que todos los integrantes de los grupos colaboren e intercambien información acerca del proyecto que llevarán a cabo.

En la segunda parte del presente proyecto, será posible distinguir cómo la lengua se trabaja, tanto en la *unidad didáctica* como en la secuencia dentro de contextos diferentes; el tipo de actividades ofrecidas en ambas serán clave para fomentar un uso diferente de la lengua entre los alumnos, tanto oral como escrito.

3.3 Los procesos de escritura en el aula

Como se ha explicado anteriormente, consideramos imprescindible enmarcar un trabajo de expresión escrita en una situación real, a la vez que planificada, es decir, el docente puede crear una situación real e interesante en la que los alumnos tengan que producir un texto escrito, ya sea un informe, una carta, un correo electrónico o un texto expositivo. Lo importante es que los alumnos sepan por qué y para qué están escribiendo este trabajo. La motivación deberá ir variando en función del trabajo solicitado y de la situación que se presente en el aula, tal y como comentan Ríos y

Salvador (2008, p. 19): “la pràctica productora de discurs escrit exigeix motivacions diverses i també l'existència d'unes condicions socials adequades. Per què hem d'escriure si no es tenen motivacions concretes.” La última pregunta lanzada por los autores es muy relevante, ya que podría ser planteada por un alumno; si se le presenta una actividad de escritura aislada de su realidad y de sus intereses es posible que no responda positivamente o su motivación sea muy baja, más aún si el grado de dificultad en la actividad es elevado.

Por otro lado, es necesario comentar las concepciones simplificadora y actual de la enseñanza de textos escritos (Ríos y Salvador, 2008). Mientras una concepción simplificadora hace referencia a la enseñanza del trazo de las letras y a asociarlas con sonidos, la concepción actual está relacionada con las situaciones comunicativas de las que se tiene que servir un texto escrito. Obviamente la concepción actual necesita unos aprendizajes más complejos para ser llevada a cabo, es mucho más que el aprendizaje de las letras y los sonidos, o actividades gramaticales aisladas que en ocasiones podemos encontrar en libros de texto; la concepción actual trata el aprendizaje de la comunicación mediante diferentes tipos de textos escritos.

Barbeiro y Brandao (2006, p. 79) describen esa concepción simplificadora como “un proceso automático (dibujo de las letras) y convencionales (ortografías)”, mientras que consideran que la concepción actual es “mucho más estructurada en subdestrezas, como es el caso de la escritura, el nivel de automatización no se alcanza a la vez para todas las destrezas”. Una vez más se muestra la diferencia entre actividades simples de escritura, destinadas a los primeros años de aprendizaje de la lengua, como es el caso de aprender a escribir las letras, asociarlas a sonidos, y empezar a aprender aspectos de ortografía, con las actividades más complejas de escritura, como la composición de textos escritos, teniendo en cuenta sus diferencias y sus finalidades.

La lengua escrita puede ser comparada con la expresión oral en cierta forma, ya que su objetivo es igual: la comunicación. No obstante la situación que enmarca esa comunicación es muy diferente, y los alumnos deben aprender a situarse en una u otra situación. La expresión escrita es mucho menos automatizada que la oral, y permite su corrección, así como el uso de la capacidad metalingüística para pensar sobre el uso que se está dando a la lengua (Camps, 2003). Además, es necesario mencionar los beneficios que la lengua escrita brinda a la expresión oral, como la necesidad de escribir las cosas que se saben o crear nuevo conocimiento. Así lo afirman Ríos y Salvador (2008, p. 67): “existeixen dues aproximacions bàsiques al fet d'escriure. Una: donar forma gràfica a allò que coneix, i dos: crear nous coneixements sobre la base dels preexistents”. Tal y como comentan estos autores, desde la invención de la escritura se ha aprovechado la misma para conservar el conocimiento de las personas, así como para dejar por escrito todo aquello que es necesario recordar, así como para dar forma al propio conocimiento, a los pensamientos que se pueden estructurar

gracias al hecho mismo de escribir. En este sentido se estableció el modelo diferenciador de “decir el conocimiento-transformar el conocimiento” a través del acto de escritura (Bereiter & Scardamalia, 1992)

3.4 Unidad didáctica

La *unidad didáctica* es un modelo de aprendizaje ampliamente utilizado en educación. Se trata de una experiencia de aprendizaje muy planificada por el docente, o el editor del libro de texto, en un periodo de tiempo concreto. Uno de los objetivos básicos de la unidad didáctica es eliminar la improvisación en el aula, de forma que todo este organizado y planificado al comienzo del curso escolar, así como adaptado a las necesidades del centro escolar y sus alumnos (Rodríguez, 2010).

Como su nombre indica, el término *unidad* hace referencia a un conjunto de elementos que tienen carácter unitario, ya que persigue unos objetivos o contenidos comunes, por lo que las unidades didácticas se asocian a cada asignatura impartida en el colegio, alejándose así de los proyectos interdisciplinares. El término *didáctica* hace referencia al aspecto pedagógico que esta metodología ofrece al docente, ya que está enmarcada en un proyecto de enseñanza-aprendizaje. Además, las *unidades didácticas* deben seguir un sistema metodológico que permita al docente relacionarlas y adaptarlas a los grupos de alumnos concretos, de forma que se desarrollen al máximo sus capacidades y características, tal y como afirma Medina (2001, p. 158): el sistema metodològic és el conjunt integrat de decisions que pren el professorat per a comunicar el seu saber i configurar les situacions d’ensenyament més adequades a cada estudiant i ambient de classe”. Este autor no solo hace referencia a la importancia de relacionar esas unidades didácticas con el estudiante, sino que también comenta la importancia de del conjunto de la clase y del entorno del estudiante.

Atendiendo al diseño curricular de área, la *unidad didáctica* formaría parte del tercer nivel de desarrollo curricular, por debajo del diseño curricular básico, y del segundo nivel: el proyecto educativo de centro. En el tercer nivel encontraríamos la *programación didáctica* que incluye las diferentes *unidades didácticas* de un área, en la cual el docente adapta las características del Proyecto Curricular de Centro a las necesidades del aula donde trabaja, tal y como afirma Collado (2009, p. 2): “3r. NIVELL. – El constitueixen les *Programacions d’Aula*, en les quals cada docent adapta el PCC a les característiques pròpies de l’alumnat de la seua aula, i a les diferències de cada grup d’alumnes.”

La estructura de la *unidad didáctica* suele incluir cinco elementos básicos: competencias básicas, objetivos didácticos, contenidos, actividades y evaluación. Los objetivos son las metas que los alumnos deben alcanzar al finalizar la *unidad didáctica*, además de ser el pilar de la calidad del sistema educativo, tal y como defiende Zabalza (1991, p. 90): “Son el marco de referencia y la ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo” Estos objetivos se expresan en términos de

capacidades y deben ir directamente relacionados con las competencias básicas y los contenidos. Estos últimos hacen referencia al conjunto de saberes, de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que los estudiantes deben adquirir durante la *unidad*. El currículo de la Comunidad Autónoma marca gran parte de estos contenidos establecidos en la unidad, aunque el docente puede modificarlos y adaptarlos según su criterio. El último elemento en incorporarse a la programación de los centros son las competencias básicas, marcadas por la LOE (*Ley Orgánica de Educación*); se trata de ocho saberes básicos, capacidades o destrezas que los alumnos deben alcanzar mediante las diferentes áreas, por tanto estas competencias no se dividen en las diversas asignaturas sino que todas ellas deben ayudar a su desarrollo, tal y como muestra Rodríguez (2012, p. 248): “Cabe explicitar la definición de competencias básica como: conjunto de conocimientos de forma contextualizada, para lograr su desarrollo personal, ejercer adecuadamente la ciudadanía, incorporarse a los distintos estadios de la vida de forma plena...” Este autor destaca la importancia de las competencias para participar de forma activa y responsable en la sociedad, así como para mantener un aprendizaje continuo a lo largo de la vida de la persona.

Es posible establecer diversas fases en las *unidades didácticas*:

- Fase inicial. Es el momento de inicial la unidad y presentar los contenidos que se trabajaran durante la misma, así como los saberes que los alumnos alcanzarán al finalizar la unidad didáctica.
- Fase de desarrollo. Se desarrollan los diferentes epígrafes o bloques de contenidos de los que consta la unidad y se realizan diferentes actividades que contribuyen a la consolidación de los objetivos. Las actividades incluidas de la *unidad didáctica* son muy diversas: actividades de introducción, de desarrollo, de consolidación, de conclusión, de evaluación, de ampliación y de refuerzo, ya que se van realizando en función de las necesidades del alumnado y del tema a tratar.
- Fase de síntesis. Se lleva a cabo una evaluación de la unidad y de los conocimientos adquiridos en ella. Los criterios de evaluación deben ir estrechamente relacionados con los objetivos establecidos en la *unidad*, ya que responderían a la cuestión de qué evaluar. En cuanto al cuándo evaluar, es necesario llevar a cabo una evaluación continua, tanto al inicio, durante y al final de la unidad, para comprobar los progresos realizados.

3.5 Secuencia didáctica

La *secuencia didáctica* es un proyecto de lengua, su carácter discursivo se caracteriza por tener una estructura flexible que se adapta a las diferentes formas que un trabajo requiere y su objetivo es similar: fomentar la comunicación a la vez que se obtiene un producto final. Camps (2003, p. 37) define el proyecto de lengua como “una propuesta

educativa de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta”. Esta definición recalca el carácter comunicativo del trabajo que se realiza en el aula, así como la situación discursiva, es decir, la situación de producción y recepción del mensaje que se está creando en el proyecto. Ambas características son muy importantes en la *secuencia didáctica*, ya que es necesario dotarla de objetivos que permitan y faciliten la comunicación de un mensaje, y se debe planear bien la situación discursiva en la que se va a desarrollar.

Así pues, la *secuencia didáctica* puede ser definida como un tipo de proyecto de trabajo en el que se trabaja la lengua a través de la elaboración de un material escrito, dando gran importancia al contexto comunicativo y a la participación del alumnado en la toma de decisiones y la elaboración del texto escrito. Camps (1994, p. 155) corrobora la importancia de la situación discursiva en la que la secuencia debe estar enmarcada: “La producción del text, base del projecte, està inserida en una situació discursiva que li donarà sentit, partint de la base que text i context són inseparables”. Por lo tanto, cualquier actividad aislada del contexto de trabajo del alumnado quedará desechada a la hora de llevar a cabo una *secuencia didáctica* en el aula.

En cuanto a los objetivos de la *secuencia didáctica*, deben estar totalmente relacionados con el proyecto final que se va a llevar a cabo, y los alumnos pueden y deben participar plenamente en la delimitación de dichos objetivos, ya que deben ser explícitos para ellos (Camps, 1994). Estos objetivos, como en cualquier evaluación que se lleve a cabo en el aula, deben ir directamente relacionados con los criterios de evaluación que ayudarán al docente a valorar el trabajo relacionado por los alumnos. Otro aspecto importante de estos objetivos es que no solo harán referencia a los contenidos conceptuales del tema que se esté trabajando mediante la *secuencia didáctica*, sino también se abordarán objetivos referentes al tipo de actividad escrita que se está realizando.

La *secuencia didáctica* tiene una estructura poco común en relación a otros métodos de trabajo como la *unidad didáctica*. Consta de tres fases o momentos que se describen a continuación:

- La fase de preparación es el momento de la creación de la *secuencia didáctica*, se empieza a dar forma al proyecto que se quiere realizar en el aula, teniendo en cuenta los conocimientos de los que el alumnado parte, de forma que se irán relacionando con los nuevos conocimientos adquiridos a través del proyecto. El docente puede tener una idea inicial de qué quiere llevar a cabo en el trabajo con los alumnos, como el tema a tratar, el tipo de texto, o algunos objetivos y contenidos, pero los alumnos intervienen en esta fase desde su inicio, ya que determinarán con los maestros esos objetivos y contenidos. Además, deben ponerse de acuerdo en la finalidad del proyecto, dando

soluciones a un problema planteado por el docente o mostrando sus intereses a la hora de tratar un tema concreto. Camps (2003, p. 39), habla de esta fase y la comenta con algunas cuestiones interesantes a la hora de planificar la *secuencia didáctica*: “En este momento hay que establecer los parámetros de la situación discursiva. ¿Qué se va a escribir? (un cuento, un informe, una novela interactiva, etc.) ¿con qué intención? (hacer un libro de cuentos...) ¿Quiénes serán los destinatarios?”

Estas preguntas pueden ser de gran ayuda para planificar la secuencia junto a los alumnos, ya que estos, guiados por el docente, decidirán qué tipo de texto quieren escribir, para qué lo van a escribir, a quién irá dirigido, qué incluirá, que formato presentará, entre otras aspectos formales que condicionan y dan forma a la secuencia.

Es conveniente recalcar el carácter funcional del texto que se va a escribir por parte de los alumnos. Estos deben estar motivados y saber para qué están trabajando, tal y como defienden Ríos y Salvador (2008, p-75) “les activitats per a aprendre a escriure han de dissenyar-se dins dels contextos en què l’acte d’escriptura tinga un destinatari, un objectiu, una finalitat social, un motiu...”

- La fase de producción es la tarea más larga y complicada, ya que los alumnos tienen que dar forma a ese texto que han planeado previamente. Mediante las ideas obtenidas en la fase de planificación, han propuesto unos objetivos y se ha decidido el tema y la intención del material que se va a crear; ahora los alumnos irán adquiriendo los contenidos, conceptuales y procedimentales, planeados también previamente por el docente. Las actividades a realizar variarán en función del tipo de texto que se va a escribir y del tema escogido por el docente o el docente y los alumnos, pero algunas actividades usuales en este tipo de proyecto son la búsqueda de información y la constante interacción oral. Estas actividades pueden clasificarse en dos tipos: aquellas destinadas a aprender las características formales del tipo de texto que se va a trabajar y las actividades relacionadas con la obtención de los contenidos conceptuales. Las primeras, son imprescindibles para que los alumnos conozcan el tipo de material que van a elaborar y lo lleven a cabo correctamente. Las segundas están directamente relacionadas y entrometidas en las primeras, ya que mediante la redacción del material a elaborar se están consolidando los conceptos planificados previamente, o así debe asegurarlo el docente.

Una característica fundamental en esta fase son la realización de ejercicios que permitan la interacción verbal entre los alumnos, ya que aunque se está llevando a cabo un proyecto basado en la expresión escrita, la lengua oral siempre está presente en el aula y es vehículo de comunicación. Camps (1994,

p. 44) destaca la interrelación de las habilidades lingüísticas implicadas en este tipo de proyectos: “el conjunto de actividades y operaciones que se pueden llevar a cabo en su transcurso constituye una estrecha red de interrelaciones entre hablar, escuchar, leer y escribir.”

- La fase de evaluación, necesaria en cualquier actividad didáctica, se lleva a cabo en todo momento, es decir, tiene carácter procesual y formativo. Se deben ir evaluando todos los procesos llevados a cabo, de forma que se mejore el aprendizaje en el mismo momento que se está recibiendo. El docente necesita elaborar materiales de evaluación que le permitan observar y analizar si los alumnos están trabajando de forma correcta y están asimilando los contenidos establecidos en la fase de preparación. Además el maestro está encargado de valorar con los alumnos el cumplimiento de los objetivos del proyecto y crear nuevas situaciones de interacción oral para tratar este tema.

Es de gran importancia fomentar aquí la metacognición y la función metalingüística, de forma que los alumnos razonen sobre el método utilizado para tomar conciencia y consolidar su propio aprendizaje, así como sobre las características del texto que están llevando a cabo.

La tarea desarrollada que se ha llevado a cabo también será evaluada, en relación a esos objetivos planteados al inicio del proyecto, y dando especial interés a qué se ha conseguido y qué cosas quedan por aprender.

Como se ha expuesto a lo largo de este apartado, las características de la *unidad didáctica* y de la *secuencia didáctica* presentan características muy diferentes en cuanto a la forma de trabajar en el aula. Será posible visualizar estas características en ejemplos reales de *unidad didáctica* y *secuencia didáctica* aplicados al aula en el siguiente punto de metodología.

4. Metodología

4.1 Sujetos participantes

La muestra seleccionada para llevar a cabo el proyecto se trata de la clase de tercero de primaria de un centro concertado de la provincia de Castellón, anteriormente descrito en la introducción. La clase cuenta con 25 alumnos, concretamente 12 chicos y 13 chicas. Los alumnos, en general, son tranquilos y trabajadores, además de muy participativos y curiosos, por lo que cualquier trabajo llevado a cabo en el aula llega a ser de gran interés para ellos y se muestran motivados e involucrados en las actividades, especialmente si el trabajo que se presenta es diferente al que están acostumbrados. La línea metodológica seguida en la asignatura de Conocimiento del medio, en la que se enmarca el proyecto presentado, es de carácter innovador, ya que el docente sigue la teoría de las Inteligencias Múltiples, diversas técnicas de

aprendizaje cooperativo, así como mapas mentales. Las TIC son también clave en la educación de estos alumnos, ya que están rodeados de ellas y su uso es habitual en la clase, con el objetivo de fomentar el aprendizaje basado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Se ha escogido este grupo dado que el investigador es el tutor de la clase, por lo que tiene posibilidad de observar y trabajar con los alumnos el tiempo necesario para obtener los resultados esperados y cumplir los objetivos anteriormente descritos. Concretamente, se hará un seguimiento exhaustivo del material realizado por una submuestra de cuatro alumnos. La decisión de analizar el trabajo de estos alumnos tiene carácter metodológico, ya que es complicado trabajar con el material de 25 alumnos; de este modo, investigando en profundidad el trabajo de únicamente cuatro alumnos, será posible desarrollar conclusiones generales del trabajo realizado en el aula. El grupo de cuatro alumnos se compone de dos chicos y dos chicas, son alumnos que resumen el carácter de la clase en general. Se trata de una clase con un carácter muy abierto y receptivo, motivados ante cualquier actividad que se presente de un modo atractivo en clase. En el grupo de cuatro alumnos mencionado muestra ese carácter, ya que encontramos estudiantes con características diversas: algunos más participativos y otros con un carácter más tímido. Los cuatro suelen obtener buenas calificaciones, como la mayor parte de la clase, aunque con niveles y capacidades distintas.

4.2 Instrumentos

Los instrumentos de la investigación han sido: un cuaderno de campo, los registros del seguimiento del alumnado, los trabajos realizados por los estudiantes y una rúbrica de evaluación para evaluar los aprendizajes de la *secuencia didáctica*.

Gracias al cuaderno de campo, ha sido posible ir haciendo anotaciones desde el inicio de la observación, para ser analizadas más adelante. Estas anotaciones han sido de gran importancia, ya que la observación es la técnica más utilizada a lo largo de la investigación. El docente no solo puede observar a la vez que impartía las clases, sino que ha tenido la posibilidad de observar clases en las que había otro docente, por lo que la observación y su posterior reflexión ha sido de gran ayuda a la hora de realizar el estudio. Los puntos observados y anotados en el cuaderno de campo hacen referencia a las preguntas planteadas al inicio del trabajo. Tras acabar la investigación dentro del aula se ha realizado un proceso de reflexión y orden, algunos de los puntos extraídos, y comentados a los largo del trabajo a partir de esas notas son los siguientes:

- Intervención de los alumnos en el aula. Se observan las participaciones y aportaciones de los alumnos tanto en la *unidad didáctica* como en la *secuencia didáctica*.

- Tipo de actividades que aparecen tanto en la *unidad didáctica* como en la *secuencia didáctica*. ¿Qué ofrecen estas actividades? ¿Permiten la reflexión del alumno o se limitan a extraer información del texto?
- Proceso de escritura. ¿Se potencian las actividades de escritura mediante las unidades trabajadas? ¿Los textos trabajados tienen un carácter funcional?
- Proceso de interacción oral y trabajo cooperativo. Como herramienta fundamental en la educación de estos alumnos se tiene en cuenta si las actividades realizadas y el trabajo en clase permiten el trabajo en grupo y la comunicación entre los miembros del equipo.
- Situación discursiva. Se toman anotaciones sobre el contexto del alumno en relación a las actividades propuestas y como este contexto afecta al trabajo realizado, así como la motivación de los alumnos.

El seguimiento del alumnado, registrado mediante tablas de doble entrada, ha permitido tener un control diario del material aportado por los alumnos, la realización de las actividades, su actitud en clase, el grado de participación y su trabajo en equipo.

Los trabajos que los propios alumnos realizan serán otro de los instrumentos que mayor información aportará al docente, no solo el trabajo final, sino el conjunto de subtareas que se realizan anteriormente, como algunas actividades que se proponen en el aula o la realización de borradores del texto escrito. La revisión de estos trabajos permite obtener una visión de cómo está funcionando el proyecto llevado a cabo, de manera que es posible rectificar si los resultados no son los esperados, o continuar trabajando en la misma línea.

En último lugar, la rúbrica de evaluación permite llevar a cabo una evaluación procesual, ya que se pueden ir valorando las actividades llevadas a cabo a medida que se realizan, tal y como se explicará en el punto de evaluación de la *secuencia didáctica*.

4.3 Procedimiento

El procedimiento y la metodología del trabajo está basada en la investigación-acción, es decir, el docente que conduce la tarea educativa dentro del aula se convierte en investigador, de modo que puede extraer conclusiones a través del análisis de su labor educativa, con la finalidad de mejorar el trabajo y la práctica educativa. El docente tiene la posibilidad de descubrir sus puntos fuertes y débiles al convertirse en investigador de su propia aula y, como proponen Sanger, Wood y Haynes (1989), colabora en el bien común de la comunidad educativa, es decir, fortalece el proceso educativo de forma que no solo él sale beneficiado, sino también los alumnos y el centro educativo en general. Los beneficiarios de esta metodología son muchos, en

primer lugar los propios alumnos, que obtienen una buena evaluación a través de la observación directa del investigador; el docente, que tiene la oportunidad de mejorar su práctica educativa a través de los datos obtenidos; y el centro educativo en conjunto, el cual está ganando en mejora educativa.

El proyecto que se presenta sigue una metodología reflexiva de gran importancia, ya que todas las acciones que se llevan a cabo en el aula deben ir seguidas de una posterior reflexión que permita la evaluación del trabajo llevado a cabo y de nuevas propuestas de mejora, así como comparaciones, similitudes y diferencias con el marco teórico estudiado y presentado en una primera parte del trabajo. La reflexión y los comentarios aportados sobre el trabajo llevado a cabo en el aula siempre deben ir acompañados de justificaciones y argumentos de carácter formal y académico que mejoren el método de aprendizaje, tal y como comentan diversos autores: “Un dels aspectes que convé subratllar més en aquestes línies d’actuació didàctica és el de la importància de la reflexió sobre i durant els processos de composició d’un text escrit, com a mètode d’aprenentatge” (Ríos y Salvador 2008, p. 82).

Cabe también destacar la importancia del carácter cualitativo del proyecto, ya que se trata de un estudio de caso, en el que los sujetos implicado ofrecen una información que si bien nos es generalizable, forma parte del conjunto de conocimientos didácticos que nos permiten comprender lo que ocurre en el aula y por tanto su valor cualitativo es de gran importancia. Como se ha comentado en la introducción, se escogen algunos materiales de cuatro alumnos de los 25 estudiantes de la clase, de forma que se puede analizar en profundidad el trabajo realizado y sus resultados. Dicho material es observado y descrito con detenimiento y minuciosidad, con lo que es posible enlazar los objetivos establecidos al principio del trabajo con el material obtenido tras la realización de las actividades, así como responder las preguntas iniciales a partir de las actividades llevadas a cabo en el aula y observadas por el docente investigador.

En primer lugar se establecen una serie de preguntas y objetivos, mencionados con anterioridad, que permitan crear expectativas sobre el trabajo que se va a realizar y que den estructura a todo el proyecto. Además, estas preguntas iniciales permiten ir estructurando las notas del cuaderno de campo durante el periodo de observación y de puesta en práctica de la *unidad didáctica* y de la *secuencia didáctica*, para posteriormente analizar dichas notas y extraer conclusiones.

El procedimiento se lleva a cabo en tres fases: una primera fase en la que se trabaja una *unidad didáctica* en el aula, así como todas las tareas que está conlleva y que se describen en el posterior punto de *Desarrollo de la unidad didáctica*; una segunda fase referente a la *secuencia didáctica*, junto con sus tareas y actividades, también descritas más adelante en el apartado de *Desarrollo de la secuencia didáctica*; por último, la tercera fase en la que se analizan y comparan ambos modelos de trabajo para extraer las conclusiones comentadas al final del proyecto.

Por otro lado, a partir de esa investigación-acción en la que el docente inicia su investigación observando su propia clase, los comportamientos del alumnado en la fase 1, hacia las actividades que propone la *unidad didáctica*, y a la realización de ejercicios que la misma propone, se lleva a cabo la fase 2, una planificación en la que se dan las bases de la *secuencia didáctica* que más adelante se va a poner en práctica en el aula. Este trabajo lleva implícito una tarea anterior de investigación y búsqueda de información en torno a la forma de trabajo utilizada siguiendo el estilo de una *secuencia didáctica*, así como ejemplos que ilustren este método de enseñanza de la lengua. Dicha búsqueda de información permite establecer comparaciones entre ambas técnicas de trabajo, siempre siguiendo un modelo de unidad o secuencia, para poder empezar a extraer algunas conclusiones e hipótesis en la fase 3.

5. Datos de la investigación

Durante la segunda evaluación del curso escolar 2013-2014 se han llevado a cabo dos formas de trabajar muy distintas en la misma aula. En primer lugar, y de forma regular durante todo el curso, se ha trabajado utilizando la *unidad didáctica* como base de la asignatura de Conocimiento del medio. Para llevar a cabo esta pequeña investigación, se ha cambiado una de estas unidades didácticas, concretamente la número 9, por una *secuencia didáctica* previamente desarrollada y adaptada al nivel de los alumnos y al tema oportuno para la asignatura trabajada: *El agua en el planeta Tierra*.

Los datos obtenidos de la comparación han sido muy significativos, como mostraremos a lo largo de nuestro análisis: se aprecia claramente la diferencia en los resultados obtenidos al trabajar de modo distinto. A continuación se expone tanto la *unidad didáctica* trabajada, como la *secuencia didáctica* y el desarrollo de ambas en el aula.

Algunas de las categorías analizadas en ambos modelos son los siguientes:

- Desarrollo del modelo de aprendizaje.: las fases o tareas realizadas antes, durante y tras llevar a cabo la *unidad y la secuencia*.
- Actividades planteadas en clase.
- Posibilidades de trabajo.
- Capacidad de autonomía del alumno.

5.1 Desarrollo de *unidad didáctica*

La asignatura de Conocimiento del medio está programada en quince unidades, divididas en tres trimestres. Concretamente, el primer trimestre contiene unidades relacionadas con el ser humano, el cuerpo, los sentidos y la salud; el segundo trimestre trata sobre el resto de seres vivos: plantas y animales, así como el agua y la Tierra; las

unidades previstas para el tercer trimestre hacen referencia a el paisaje natural y urbano, la localidad, características de la Comunidad Valenciana y se inicia la historia con el paso del tiempo.

La *unidad didáctica* trabajada y observada, la número 7, titulada: *Les plantes*, se trabaja durante el segundo trimestre, tras el estudio de los animales, por lo que existe un orden lógico entre las unidades didácticas. Esta *unidad didáctica* tiene como objetivo principal el aprendizaje de conceptos relacionados con el nacimiento, el crecimiento y la alimentación de las plantas. Los objetivos son básicamente conceptuales, como así demuestran las actividades ofrecidas por el libro de texto utilizado y llevadas a cabo en clase. El planteamiento de la unidad se lleva a cabo, como es habitual en la asignatura de Conocimiento del medio, siguiendo la siguiente estructura: se realiza una introducción mediante una rutina de pensamiento (*El puente o Veo, pienso, me pregunto*), en la cual los alumnos conectan aquellos conocimientos previos del tema a tratar con lo que aprenderán a lo largo de la unidad. A continuación se trabajan los diversos epígrafes de la unidad con lecturas en voz alta y actividades, grupales e individuales, con las que se trata de consolidar los conocimientos anteriormente leídos. Una vez finalizada la unidad se lleva a cabo una evaluación individual en forma de prueba escrita, así como una actividad final de aprender a pensar, y un taller de experiencias en el que se trasladan los conocimientos aprendidos al mundo real.

Esta actividad relacionada con la conexión entre los contenidos y situaciones reales cercanas al alumnado es de gran importancia, ya que los alumnos tienen la oportunidad de conectar lo que están aprendiendo con situaciones reales y cotidianas, de este modo pueden dar sentido a los conocimientos aprendidos y su nivel de motivación será mayor. Quizás algunos docentes dejan de llevar a cabo este apartado de las unidades didácticas en ocasiones por falta de tiempo, dando prioridad a todos y cada uno de los epígrafes teóricos de la unidad, sin darse cuenta de la valiosa experiencia que están dejando de ofrecer a sus alumnos, una fuente de conocimiento y motivación de gran valor.

Tal y como se comenta en la primera parte del trabajo, es necesario que los alumnos conozcan los objetivos de su propio aprendizaje, que los valoren como algo valioso para su vida, en lugar de tener un pensamiento de trabajar “porque lo dice el maestro”. La motivación será el aspecto fundamental si un docente quiere conseguir resultados óptimos, y esta motivación tiene mucho que ver con la situación social de los alumnos y sus intereses, tal y como describen Ríos y Salvador (2008, p. 19): “la pràctica productora de discurs escrit exigeix motivacions diverses i també l'existència d'unes condicions socials adequades. Per què hem d'escriure si no es tenen motivacions concretes.”

A) Temporalización

La *unidad didáctica* se desarrolla en un periodo de tiempo de dos semanas, como la mayoría de estas, ya que el libro de texto de la asignatura se compone de 15 unidades a trabajar en un año académico. Concretamente, la *unidad didáctica Les plantes* se lleva a cabo en el mes de enero, después de haber trabajado una unidad similar sobre los animales en el segundo trimestre tras las vacaciones de navidad.

B) Objetivos

1. Identificar las partes de las plantas y la función que hacen.
2. Reconocer la capacidad de las plantas para elaborar su propio alimento.
3. Diferenciar los órganos reproductores de las plantas.
4. Estimular el interés por la observación y el estudio de las plantas.
5. Conocer las ideas importantes sobre la flora autóctona de la provincia y exponerlas.
6. Aprender a conocerse y saber cómo se aprende mediante la realización de actividades sobre las plantas en grupo.
7. Fomentar la imaginación y la creatividad.
8. Desarrollar un proyecto en grupo.

Tal y como se puede observar en los objetivos planteados por la unidad, su función principal es el aprendizaje de contenidos sobre las plantas, su alimentación y su reproducción, dando una especial importancia al trabajo en grupo, las nuevas tecnologías y a la metacognición.

C) Actividades

Las actividades planteadas por el libro de texto responden directamente a los objetivos mencionados anteriormente. Se trata, en su mayoría, de actividades cerradas o de respuesta breve. Los alumnos normalmente pueden extraer la información del texto anteriormente leído y copiar la respuesta, aunque en ocasiones el libro propone actividades centradas en la búsqueda de información, así como trabajo cooperativo actividades relacionadas con la unidad.

Tal y como se puede ver en la imagen 1, las actividades se centran en extraer información de los contenidos teóricos (normalmente situados en la parte superior del libro de texto, como se aprecia en la imagen 2 , para completar vocabulario sobre las plantas, así como relacionar este conocimiento con la vida del alumno (imagen 3).

Imagen 1. Actividad sobre las partes de la planta realizada por un alumno de tercer curso de primaria.

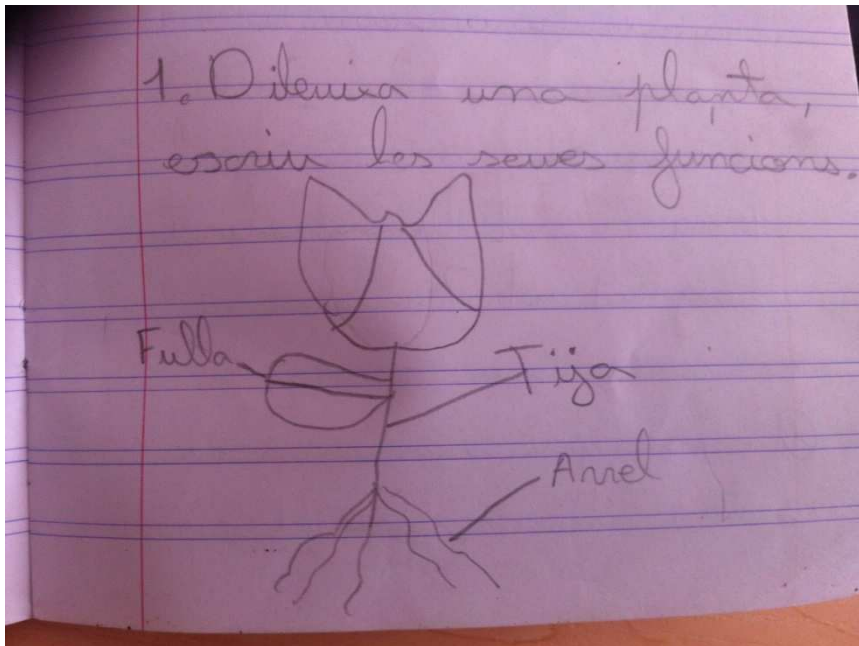


Imagen 2. Página 83 del libro de Conocimiento del medio de tercer de primaria. Editorial SM.

Què has descobert?

- ✓ Les fulles són les parts verdes. En aquestes es fabrica l'aliment.
- ✓ L'arrel subjecta la planta al sòl i permet que absorbisca aigua i sals minerals.
- ✓ La tija creix per damunt de la terra. Pot ser de tipus herbàcia o llenyosa.

Entrena't

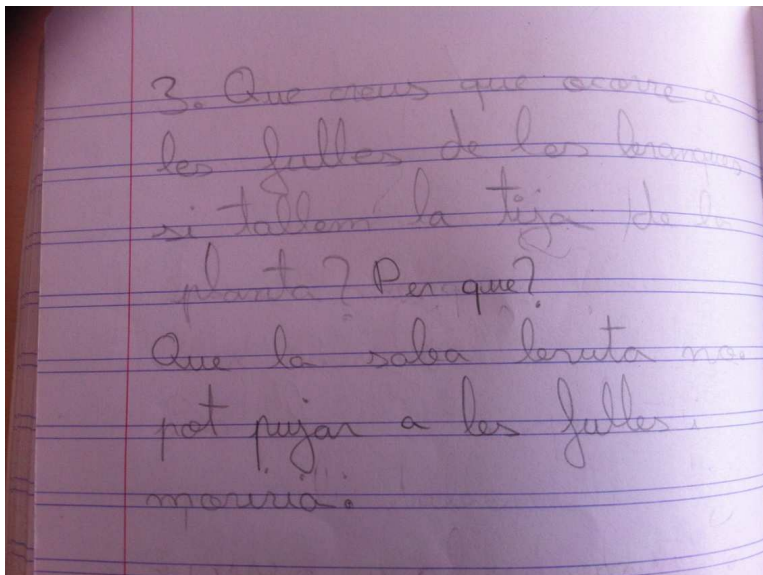
1. Dibuixa en el quadern una planta i assenjala les parts que la formen. Completa el dibuix amb les funcions que té cada una.

Parlem
Apadrinar un arbre?
Debat a classe sobre...

Como se puede apreciar en las imágenes 1 y 3, este tipo de actividades tan solo requieren una comprensión básica de los conceptos trabajados en clase, algo que los alumnos están acostumbrados a hacer y que, por lo general, no se convierten en un reto para ellos. Es importante que los estudiantes memoricen las partes fundamentales de una planta como se les pide en la imagen 1, pero sería necesario aportar una base funcional a la actividad, observando una planta real y exponiendo sus partes y sus funciones al resto de la clase, o activando la capacidad de pensar con una actividad como *Las partes y el todo*, en la cual los alumnos tienen que pensar qué pasaría si al todo (la flor en este caso) le faltaría una de las partes. De este modo, la actividad tiene gran validez, ya que los alumnos tienen que dar explicaciones y argumentar sus respuestas, a la vez que memorizan las partes de la flor como se intenta en la actividad descrita. Como en todas las actividades descritas, es necesario

aclarar la posibilidad y opción del docente para ampliar las actividades ofrecidas por los manuales, tal y como se observa en la imagen 3. El docente plantea una cuestión a los alumnos en la que tienen que conectar los contenidos asimilados y su razonamiento.

Imagen 3. Actividad sobre las partes de la planta realizada por un alumno de tercer curso de primaria.



¿Qué crees que pasaría en las hojas de las ramas si cortáramos el tallo de la planta? ¿Por qué? Esta es la cuestión que el docente plantea a sus alumnos para llevar a cabo una actividad de pensamiento, en las que se propone que alumno piense que pasaría si se da una situación determinada.

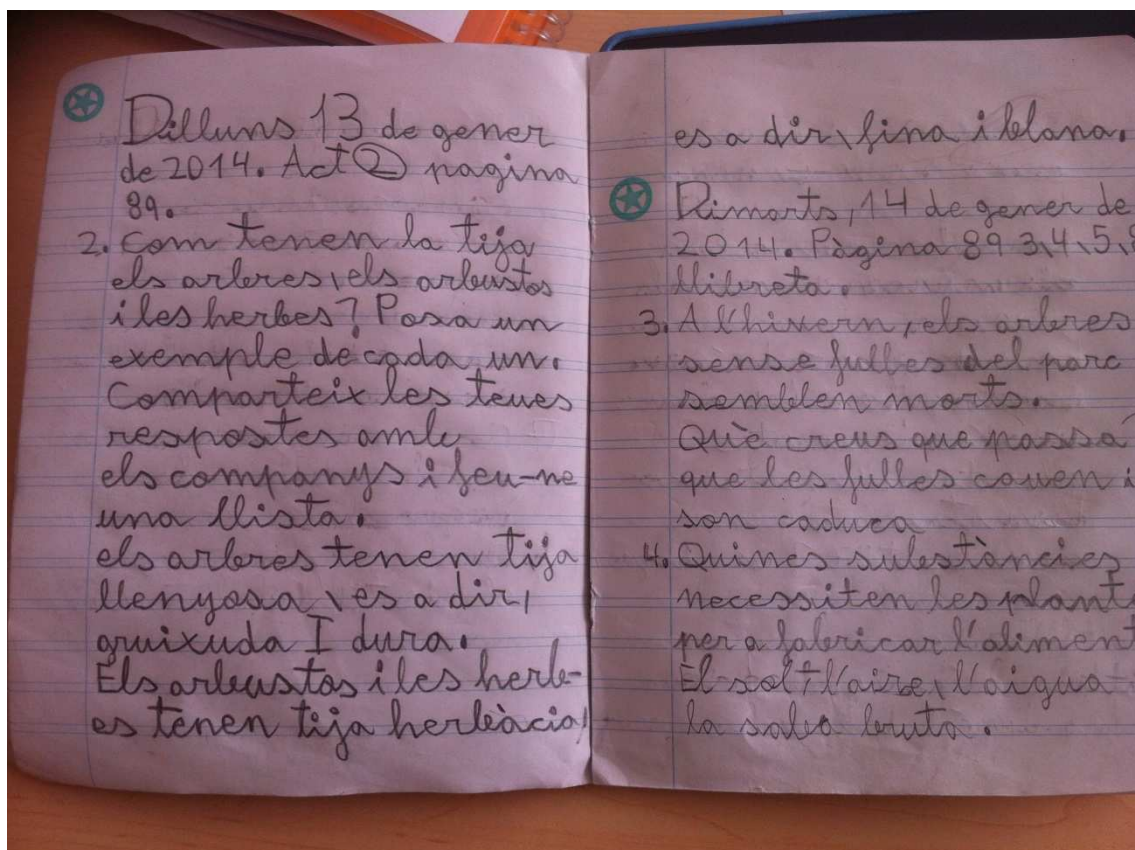
Por otro lado, en la siguiente imagen, número 4, podemos ver cómo las actividades se centran en preguntas cerradas: *“¿Como tienen el tallo los árboles, los arbustos y las hierbas?”*

Tal y como se ha podido comprobar en clase, solo una pequeña parte de los alumnos piensan la pregunta para crear su propia respuesta, mientras que la mayoría de la clase simplemente necesita leer el texto superior de su libro de texto para encontrar la respuesta y copiarla. Por lo tanto, este tipo de actividad hace referencia a “dar forma gráfica a algo que ya se conoce”, en lugar de permitir la reflexión y la creación de nuevos conocimientos mediante la expresión escrita, tal y como Ríos y Salvador (2008, p. 67): “*existeixen dues aproximacions bàsiques al fet d’escriure. Una: donar forma gràfica a allò que coneix, i dos: crear nous coneixements sobre la base dels preexistens*”.

Por otro lado, la segunda parte de la actividad (Pon un ejemplo de cada una. Comparte las respuestas con tus compañeros y haz una lista), carece de sentido, ya que si la mayoría de alumnos copian los ejemplos que ofrece el libro, no podrán compartir

nada. Este es solo un pequeño ejemplo de lo que ocurre con muchas actividades ofrecidas por el libro de texto. La actividad 4, por ejemplo, también muestra una pregunta cerrada: *¿Qué sustancias necesitan las plantas para fabricar el alimento?*

Imagen 4. Actividades sobre las partes de la planta realizada por un alumno de tercer curso de primaria.



Estas cuestiones, como se explica más arriba, no permiten el razonamiento de los alumnos, ya que pueden encontrar las respuestas fácilmente en su libro de texto, por lo que el carácter de las preguntas es cerrado. Por ejemplo, la pregunta número 2: *¿Cómo tienen el tallo los árboles, los arbustos y las hierbas?* ; O la pregunta 4: *¿Qué sustancias necesitan las plantas para fabricar el alimento?* En contraste, aparece una pregunta que ofrece cierta línea de razonamiento, (*Pregunta 3 de la Imagen 4: En invierno los árboles sin hojas parecen muertos. ¿Qué crees que pasa?*). En este caso, los alumnos tienen la posibilidad de razonar y ofrecer una respuesta distinta a los apuntes del libro de texto, por lo que una pregunta abierta siempre propondrá un trabajo relacionado con la actividad de pensar, mientras que las preguntas cerradas no suelen dar pie al pensamiento cognitivo, ni a la redacción de ese pensamiento.

D) Posibilidades

Como se ha comentado anteriormente y puede observarse en algunas imágenes del apartado anterior, muchas actividades ofrecidas por la *unidad didáctica* trabajada son sencillas para el alumnado, ya que se basan en la memorización de conceptos y en la

búsqueda de una información básica que se suele leer momentos antes de la realización de las actividades. Estas actividades son importantes para aprender a seleccionar la información y memorizar conceptos básicos, pero necesitan ser acompañadas de procedimientos.

En el tema que nos ocupa, la escritura, estos procedimientos podrían ser del estilo de crear un folleto de plantas autóctonas de nuestra provincia, o una revista de plantas medicinales y aromáticas. Una actividad como esta permitiría al alumno buscar su propia información, en recursos más amplios que el texto aportado por el libro de texto, para seleccionarla, leerla, reescribirla, resumirla, relacionarla con imágenes, presentarla a sus compañeros, y muchas más actividades procedimentales que permitirían el estudio de los mismos, o más conceptos, que se están trabajando en la *unidad didáctica*.

En definitiva, pensar una gran actividad de este estilo podría dar lugar a que no solo se fomente la capacidad de escritura del alumnado, sino también su creatividad, y expresión personal. Como se ha comentado en la primera parte del trabajo, Barbeiro y Brandao (2006), clasifican las actividades en simples y automáticas o estructuradas; mientras las primeras se basan en la adquisición de conceptos y procedimientos sencillos, como las letras del alfabeto, las estructuradas incluyen subdestrezas para alcanzar objetivos mayores. Las actividades comentadas anteriormente podrían clasificarse siguiendo este modelo: Las preguntas cerradas, como escribir las partes de las plantas, se trataría de una actividad automática y convencional, una vez aprendido es sencillo responder a la pregunta cuantas veces se requiera; en cambio, la creación de un folleto de plantas aromáticas permitiría un gran número de subtareas como se han descrito anteriormente, que ofrecerían el desarrollo de varios objetivos, de carácter procedimental y conceptual, para el alumno.

Cabe decir, que aunque normalmente los libros de texto no propongan este tipo de actividades, tal y como queda demostrado en los ejemplos de actividades tipo propuestas por esta unidad, el profesorado tiene libertad para llevar a cabo cualquier tipo de actividad con la que considere que los alumnos van a desarrollar el mayor número de competencias posibles. A modo de opinión personal, tras haber trabajado la *unidad didáctica* descrita en el aula, trabajar únicamente actividades similares a las descritas anteriormente y analizadas en las imágenes 1, 2, 3 y 4, no ofrece un gran desarrollo competencial por parte del alumnado, ya que se da prioridad al aprendizaje memorístico y conceptual, y se trabaja menos contenidos procedimentales, así como actividades de escritura o de expresión y presentación oral. Realizando una única actividad procedimental, que combine la expresión escrita mediante la escritura de un pequeño texto y su presentación en el aula, es posible optimizar los aprendizajes en gran medida.

E) Capacidad de autonomía del alumnado

En un primer momento de la enseñanza primaria, encontrar respuestas básicas para preguntas propuestas por una *unidad didáctica* pueden suponer un reto para los alumnos. Se trata del análisis de la información, los alumnos llevan a cabo una lectura sobre contenidos concretos para realizar más tarde algunas actividades sobre estos contenidos. De este modo, los alumnos trabajan la lectura selectiva y la búsqueda de información. No obstante, esta actividad puede llegar a ser repetitiva si siempre se pide el mismo tipo de actividades al alumnado, tras uno o dos cursos, los estudiantes saben cómo encontrar la información que acaban de leer para responder a ejercicios cerrados perfectamente. Por lo tanto, la capacidad de autonomía tan importante de desarrollar en los estudiantes se queda estancada.

Si no se proponen actividades de mayor complejidad y retos superiores, la capacidad de autonomía tampoco puede ser mayor y por tanto disminuye el aprendizaje. La motivación, aspecto clave en numerosas teorías de la educación, juega un papel importante en los procesos del aprendizaje, suele estar relacionada con los incentivos que el alumno recibe, los cuales están directamente relacionados con las expectativas, es decir, las esperanzas que tiene un alumno de conseguir el objetivo o no. Cuando el objetivo es demasiado alto las expectativas de conseguirlo son inferiores. Cuando el objetivo es demasiado sencillo, las expectativas son demasiado altas, por lo que el interés y la motivación del alumno también bajan. La relación ideal es intermedia en estos casos, una expectativa alta (sin llegar a ser extremadamente elevada) producirá expectativas altas, y por lo tanto la motivación será superior (Bandura, 1987).

A continuación, se analiza la aplicación de una *secuencia didáctica*, en la misma aula en la que se ha trabajado la anterior *unidad didáctica*, algunas semanas más tarde. Tras este análisis, será posible realizar una comparación de las características y las posibilidades de enseñanza que ofrecen ambos modelos, como la estructura de ambos métodos, las tareas que incluyen y las actividades de escritura que plantean a los alumnos o el tipo de contenidos que se trabajan.

5.2 Desarrollo de *secuencia didáctica*

Con el objetivo de implementar una metodología diferente a la usada habitualmente en una clase concreta, se ha desarrollado y aplicado en el aula una *secuencia didáctica* titulada *Al voltant del sol*. La *secuencia didáctica* sustituye a la *unidad didáctica* número 9, La Terra, llevada a cabo en el mes de febrero, tras tratar el tema del agua y su importancia para el ser humano. Gracias a la puesta en práctica de esta *secuencia didáctica*, ha sido posible hacer una posterior comparación de los resultados obtenidos entre ambas formas de trabajar en el aula y las posibilidades que ambas metodologías ofrecen al docente y a los alumnos.

La *secuencia didáctica* propone un método basado en los proyectos de lengua (Camps, 2006) con el objetivo de desarrollar la competencia lingüística en los alumnos. El

resultado final es un proyecto que los alumnos van elaborando poco a poco, con la ayuda del docente, aunque la importancia de este trabajo radica en el proceso más que en el producto final, tal y como afirma Camps (2006, p. 30): “La importancia de la actividad de *hacer*, y a la vez del producto o resultado de la secuencia-el informe, las conclusiones-. Todas las actividades de la SDG están relacionadas con el objetivo final, que les da sentido.” De este modo, los alumnos aprenden una serie de contenidos a través de un procedimiento, que en nuestro caso se basa en el texto escrito, más concretamente en los textos expositivos. La metacognición, centrada en el razonamiento metalingüístico, será otros de los puntos clave de la *secuencia didáctica*, ya que los alumnos están trabajando la lengua, organizándola para dar sentido al proyecto, por lo que el docente debe guiar a los alumnos y colaborar con ellos en las tareas de revisión de sus textos y de razonamiento.

Además, se ha dado una especial relevancia a la expresión oral, ya que los alumnos no solo han desarrollado sus propios textos, sino que también los han expuesto a sus compañeros de ciclo, de forma que se ha creado un pequeño proyecto reutilizable para futuros cursos.

A) Temporalización

La *secuencia didáctica* se ha desarrollado durante las dos primeras semanas de febrero. Para poder llevarla a cabo, se ha dejado de trabajar la *unidad didáctica* número 9, sobre la Tierra, y se ha creado una *secuencia didáctica* en torno a este tema. La secuencia se enmarca en un pequeño proyecto de ciclo en el que los alumnos de tercero de primaria preparan una serie de textos y exposiciones que realizarán en la clase de cuatro de primaria y viceversa.

Aunque en un principio se calculaban 8 sesiones, por razones de tiempo se ha necesitado reajustar el calendario para disponer de 10 sesiones, dos más de las planeadas inicialmente. La forma de trabajar una secuencia, en la que los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje, conlleva la necesidad de cambio y ajuste de las sesiones.

B) Planificación

Es necesario exponer la forma de planificar la *secuencia didáctica*, ya que su estructura es distinta a la de la *unidad didáctica*. A continuación podemos observar los tres procesos básicos: Preparación, Producción y evaluación, también llamados Definición de la tarea, desarrollo de la tarea y Informe y evaluación.

La preparación conlleva un primer acuerdo o negociación entre el docente y los alumnos sobre qué tipo de trabajo se les va a presentar. Por lo tanto, los alumnos participan en la tarea de planificación de forma directa, aunque el docente tiene que realizar un trabajo previo estableciendo algunos objetivos a cumplir, contenidos que se trabajaran a través de la secuencia, la temporalización y los criterios de evaluación. El

maestro también tiene que poner especial atención en el modo de presentar la secuencia a los alumnos, qué problema o qué situación se da para que los alumnos den una respuesta a esa situación. Como ya se ha comentado anteriormente, la situación discursiva es de gran importancia en este tipo de trabajos. Camps, A. (1994, p. 155) explica: “La producció del text, base del projecte, està inserida en una situació discursiva que li donarà sentit, partint de la base que text i context són inseparables”.

Por lo tanto, una vez que el docente expone la situación, en este caso explica que los compañeros de cuatro curso no llegaron a ver contenidos sobre la Tierra el curso pasado y necesitan ayuda para relacionar esta información con el resto de planetas, los alumnos empiezan a intervenir activamente en la planificación. Estos aportan todo tipo de qué información consideran que es relevante, que materiales necesitan para llevarla a cabo, como pueden presentarla, qué tipo de texto puede utilizar. Desde este momento el docente trabaja de forma colaborativa con los alumnos, ordenando las ideas de los mismos (un mapa mental en la pizarra puede ser de gran ayuda), dando ideas o reconduciéndolas cuando estas nos están encaminadas al trabajo esperado y animando a todos los alumnos a participar y a entusiasmarse con el proyecto.

Cabe mencionar que los alumnos no solo escogen el tipo de texto que van a utilizar o aportan materiales, los objetivos y los contenidos establecidos anteriormente por el maestro pueden variar en función de que texto y que contenidos se van a trabajar.

B.1) Preparación

Objetivos

1. Localizar los diferentes estados del agua en la Tierra.
2. Distinguir las diferentes capas de la atmosfera.
3. Conocer las diversas formas de representar la Tierra.
4. Estimular el interés por la observación y el estudio del agua en el planeta.
5. Conocer las ideas importantes y exponerlas en el aula.
6. Aprender a conocerse y saber cómo se aprende.
7. Utilizar las tecnologías de la información para aprender.
8. Conocer las características del texto expositivo.
9. Desarrollar un proyecto de escritura en grupo.

Contenidos

- El agua en la Tierra
- La Tierra y la atmosfera.

- Les representaciones de la Tierra.
- Diferenciación de las diversas capas y componentes de la Tierra.
- Explicación de los contenidos a través de textos e imágenes.
- Participación en trabajos colaborativos. Autoevaluación.
- Uso de las TIC para aprender.
- Valoración del agua para la existencia de la vida en la Tierra.
- Características del texto expositivo.
- Interés por los textos escritos como fuente de aprendizaje.
- Respeto por las opiniones de los compañeros de grupo en diversas situaciones comunicativas.

Situación discursiva

La situación discursiva es un elemento indispensable en la *secuencia didáctica*, en comparación con la *unidad didáctica*. Mientras que la unidad suele plantear actividades poco relacionadas con el contexto del alumno, y estas pueden ser muy diversas en una misma unidad, la *secuencia didáctica* se enmarca en una situación que da lugar al aprendizaje y al trabajo.

En primer lugar, es necesario comentar la necesidad de enmarcarse en situaciones diferentes para poder usar la lengua de formas diferentes, ya que los alumnos no utilizan la lengua del mismo modo cuando escriben un cuento, un texto expositivo o una carta, del mismo modo que no hablan de la misma manera jugando en el patio, que exponiendo un trabajo o dando una explicación a uno de sus problemas. Camps menciona estas ideas sobre los usos de la lengua (2003, p. 34): “para aprender a usar una lengua es necesario usarla en situaciones diferentes, algunas tan complejas que no son posibles sin una cierta reflexión y control conscientes, como por ejemplo, un texto académico, una novela, un informe, etc.”

Por otro lado, el producto final que los alumnos tienen que elaborar, así como las subtarefas que el mismo incluye, adquiere sentido gracias a su finalidad, es decir, desde el inicio de la secuencia los alumnos saben que van a llevar a cabo un trabajo por una razón concreta, y gracias a ello las acciones que se realizarán durante el proyecto, como la búsqueda de información o su análisis cobrarán sentido, tal y como afirma Camps (2003, p. 38): “Dentro de estas actividades intencionales adquieren intencionalidad las acciones que se llevan a cabo: la finalidad de la actividad les da sentido”. Es decir, cuando los alumnos propongan realizar un folleto sobre las características de la Tierra tendrán que investigar sobre qué características tiene un texto expositivo, que información pueden incluir, etc.

El lenguaje utilizado será formal y académico con vocabulario preciso relacionado con el tema de la Tierra y sus características. Los alumnos utilizarán en todo momento la lengua oral para producir un intercambio de información. El nuevo vocabulario relacionado con el tema a tratar será recibido durante las primeras sesiones, en la búsqueda de información y su análisis posterior.

Tipo de texto

Texto expositivo. Los alumnos preparan un texto con el objetivo de exponerlo a sus compañeros de cuarto de primaria, por lo que las características básicas del texto y sus finalidades serán:

- Objetivo de informar y transmitir información.
- Proporcionar datos relevantes y ejemplos o analogías.
- Predominan las oraciones enunciativas.
- Se utiliza un registro formal.

No obstante, los alumnos tomarán sus propias decisiones en cuanto a las características formales del trabajo y gracias a esto los trabajos pueden ser muy diversos. El maestro solo actúa como guía y asesora a los alumnos sobre cómo llevar a cabo el trabajo, partiendo de las ideas de los estudiantes, es decir, el docente no asigna una tarea a cada alumno, o cada grupo de alumnos, ni asigna el tipo de trabajo o texto a trabajar, sino que establece la idea inicial y ofrece posibilidades a los alumnos. En segundo lugar, el docente ordenará las ideas que los alumnos vayan proponiendo sobre que trabajo van a producir y les asesorará haciéndoles razonar sobre si una propuesta es adecuada o no para el tema que se va a tratar. Por ejemplo, si se va a trabajar la *secuencia didáctica* sobre la Tierra y un alumno propone redactar una carta, el docente tendrá que ayudar al alumno a dar sentido a ese texto y a relacionarlo con el tema tratado o le ofrecerá otras opciones que ofrezcan mayores posibilidades de trabajo.

Gracias a estas opciones que el docente propone, los alumnos llevan a cabo un razonamiento sobre que opción puede acoplarse mejor a sus ideas y sus intereses. Este razonamiento, normalmente, es algo inexistente en las actividades que propone la *unidad didáctica*, ya que no se dan opciones para trabajar diferentes actividades.

Una vez iniciado el trabajo, el docente ayudará a los alumnos a revisar su forma de trabajo, solventando incidencias entre los grupos y animando a que todos los componentes aporten ideas y colaboren. También tendrá un papel fundamental en la revisión de los borradores de los alumnos, ya que ayudará a los alumnos a releer sus trabajos y potenciar ese razonamiento metalingüístico de gran importancia comentado anteriormente.

B.2) Producción

La fase de producción contiene algunas subtarefas relacionadas con la elaboración de un trabajo final escrito sobre las características de la Tierra, con el objetivo de presentarlo a los compañeros del ciclo. La producción del texto se llevará a cabo a partir de la segunda semana del trabajo, ya que la primera semana está dedicada a la búsqueda de información y a la realización de actividades previas para asimilar los conocimientos necesarios que los alumnos necesitarán más adelante para llevar a cabo sus trabajos grupales.

Además de los contenidos teóricos sobre el tema a tratar de la Tierra, se trabajará la preparación y escritura de textos expositivos. El tema se tratará en diferentes áreas como Lengua, Plástica, Inglés y Conocimiento del medio. A continuación se exponen las tareas relacionadas con la producción del texto:

Actividades

Las actividades que se han ido realizando a lo largo de la secuencia han servido para preparar la actividad final, un pequeño proyecto basado en los textos escritos de carácter expositivo, en el que los alumnos demuestran los conocimientos adquiridos, no solo en cuanto a conceptos, también demuestran como son capaces de escribir un texto escrito expositivo, así como su creatividad para elaborar los aspectos visuales del texto de la mejor manera posible, así como su presentación. Las primeras actividades, en las cuales los alumnos aportan información sobre diversos aspectos de la Tierra, como su estructura, el agua que contiene o su representación, ayudan a conectar los contenidos que los alumnos ya conocen, con los que van adquiriendo durante la secuencia.

Por otro lado, las actividades realizadas fomentan en gran medida la expresión oral, ya que los alumnos han acordado en grupo como va a ser su trabajo, durante el tiempo destinado a ello. También ha habido una presentación del trabajo a los compañeros del ciclo, de forma que los alumnos han aprendido a expresarse oralmente en público.

Como se ha explicado en el apartado de temporalización, la secuencia se ha enmarcado en un pequeño proyecto de ciclo, en el cual han intervenido otras asignaturas y profesores con el objetivo de trabajar unos objetivos y contenidos comunes de forma equilibrada. Concretamente las asignaturas que han participado en el proyecto son Lengua, Plástica, Inglés y sobretodo Conocimiento del medio.

A continuación se especifican las actividades llevadas a cabo cada sesión y en cada área. A modo general, se puede ver como durante la primera semana se hace una exposición de los contenidos a trabajar en las diferentes sesiones, todo ello utilizando información aportada por los alumnos, mientras que a partir de la segunda semana se llevan a cabo los proyectos de los alumnos, dejándoles tiempo para analizar la

información, presentar borradores y crear el producto final, así como para practicar la exposición.

Tabla 1. Planificación de la *secuencia didáctica*

DÍA	Tarea 1: Introducción de la <i>secuencia didáctica</i>
1	Actividad 1.1: Entrada de la secuencia: <i>Parlem. La Terra.</i>
1	Actividad 1.2: Actividad cooperativa: Grupos de discusión sobre una imagen de la Tierra.
1	Actividad 1.3: Explicación de la actividad final. Búsqueda de información.
2	Tarea 2: contenido 1
2	Actividad 2.1: Lluvia de ideas. ¿Dónde puedo encontrar agua?
2	Actividad 2.2: Línea del tiempo. http://www.dipity.com/albertopm13/El-cicle-de-laigua/
2	Actividad 2.2: Mapa conceptual del ciclo del agua.
2	Actividad 2.4: LENGUA : <i>Els textos expositius.</i>
	Tarea 3: contenido 2
3	Actividad 3.1: Epígrafes de contenidos: <i>La terra: roques i minerals.</i>
3	Actividad 3.2: Póster digital Glogster sobre rocas y minerales. http://albertopm13.edu.glogster.com/roques-i-minerals-9082/
3	Actividad 3.4: Búsqueda de ejemplos en los libros.
3	Actividad 3.5: INGLÉS: Vocabulario de los planetas y el sistema solar.
	Tarea 4: contenido 3
4	Actividad 4.1: Epígrafes de contenidos: <i>Representació de la Terra.</i>
4	Actividad 4.2: <i>Webquest</i> sobre la Terra http://phpwebquest.org/newphp/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_actividad=75782&id_pagina=1

4	Actividad 4.6: PLÁSTICA: Creación de la Tierra i el ciclo del agua con plastilina.
Tarea 5: Planificación del trabajo	
5	Actividad 5.1: Planificación del trabajo.
5	Actividad 5.2: Reparto de tareas i temas.
4	Actividad 5.3: Borrador.
5	Actividad 5.4: PLÁSTICA: Creación de la Tierra i el ciclo del agua con plastilina.
Tarea 6: Trabajo	
6	Actividad 6.1: Continuación del borrador del trabajo final.
6	Actividad 6.2: PLÁSTICA: Mural sobre lugares sorprendentes de la Tierra.
Tarea 7: Trabajo	
7	Actividad 7.1: Pasar borrador a limpio.
7	Actividad 7.2: Aprender a pensar. Organizador gráfico: la araña.
7	Actividad 7.4: PLÁSTICA 3: Mural sobre lugares sorprendentes de la Tierra.
Tarea 8: Actividad complementaria. Salida.	
8	Actividad 7.1: Salida al Planetario de Castelló.
8	Actividad 7.2: Creación de preguntas sobre el Planetario y relación con los contenidos trabajados en clase.
Tarea 9: Estructuración de los conocimientos adquiridos.	
9	Actividad 9.1: Actividades de evaluación sobre contenidos i competencia.
9	Actividad 9.2: Reunión del equipo-base para hacer la autoevaluación.
Tarea 10: Estructuración de los contenidos adquiridos y evaluación.	
10	Actividad 10: Exposición oral de los trabajos.

A continuación, se puede observar algunos trabajos llevados a cabo en el aula durante el proceso del trabajo.

Imagen 5. Actividades sobre el ciclo del agua.

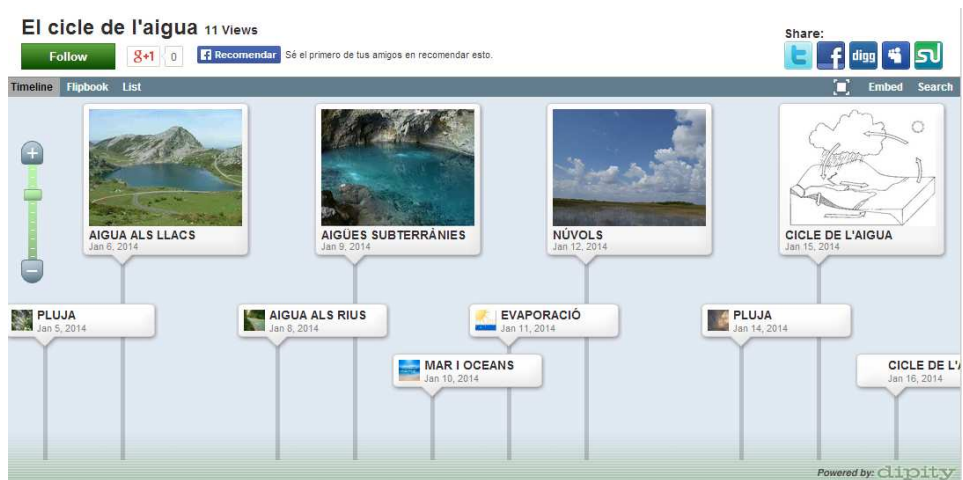
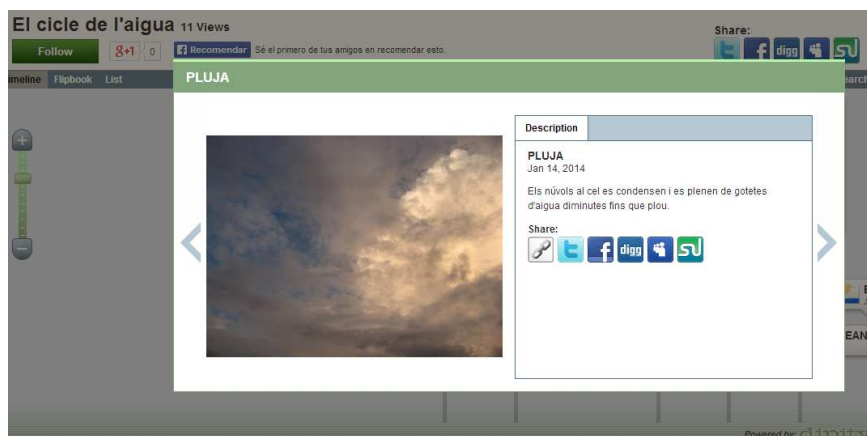


Imagen 6. Actividades sobre el ciclo del agua.



Como se puede observar en las imágenes anteriores (5 y 6), en clase se realiza una línea del tiempo, utilizando la tecnología *dipity*, que permite crear líneas del tiempo interactivas sobre cualquier tema. En la actividad los alumnos encuentran algunos de los pasos que sigue el ciclo del agua y tienen que completar la explicación de estos procesos. Es posible visualizar la línea del tiempo mediante el siguiente enlace:

<http://www.dipity.com/albertopm13/El-cicle-de-laigua/>

Imagen 7. Actividades sobre las características de la Tierra.

INTRODUCCIÓN TAREAS PROCESO EVALUACIÓN CONCLUSIONES

La nostra Terra

INTRODUCCIÓN




És molt important conèixer la nostra Terra ja que és el lloc a on vivim. A aquesta unitat estudiarem les seues característiques i aprendrem noves coses del nostre planeta. A més, ajudarem als nostres companys del cicle a aprendre sobre aquest tema ja que serem els encarregats de preparar material informatiu i d'ensenyar-los moltes coses!

Webquest elaborada por Alberto con PHPWebquest

INTRODUCCIÓN TAREAS PROCESO EVALUACIÓN CONCLUSIONES

La nostra Terra

PROCESO



Si entrem a les següents pàgines web i investiguem un poc segur que podem respondre a totes les preguntes que hem plantejat anteriorment!

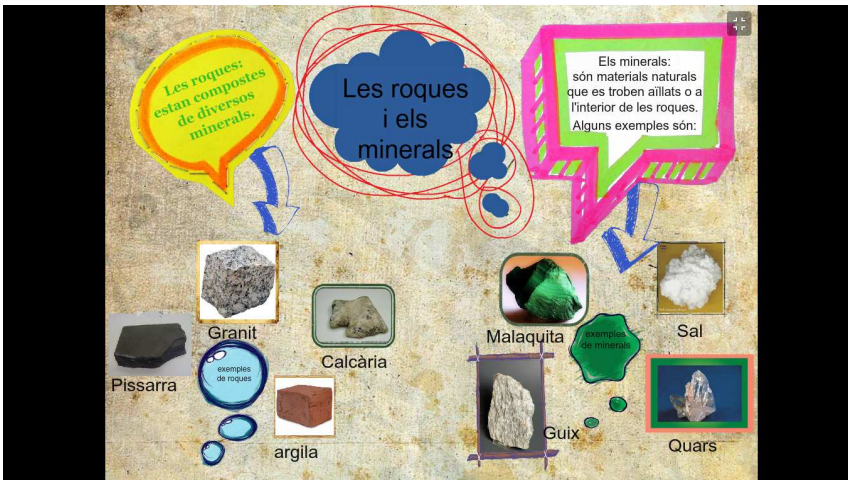
- Les roques i els minerals
- Característiques de la Terra
- Els punts cardinals
- Els punts cardinals 2

Webquest elaborada por Alberto con PHPWebquest

Utilizamos una *webquest* para conocer algunas características de la Tierra. La fase del proceso cobra relevante importancia ya que los alumnos pueden aportar páginas web y recursos donde toda la clase puede buscar información relevante para el proyecto. Es posible visualizar la *webquest* mediante el siguiente enlace:

http://phpwebquest.org/newphp/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_actividad=75782&id_pagina=1

Imagen 8. Actividades sobre rocas y minerales.



Les roques: estan compostes de diversos minerals.

Les roques i els minerals

Els minerals: són materials naturals que es troben aïllats o a l'interior de les roques. Alguns exemples són:

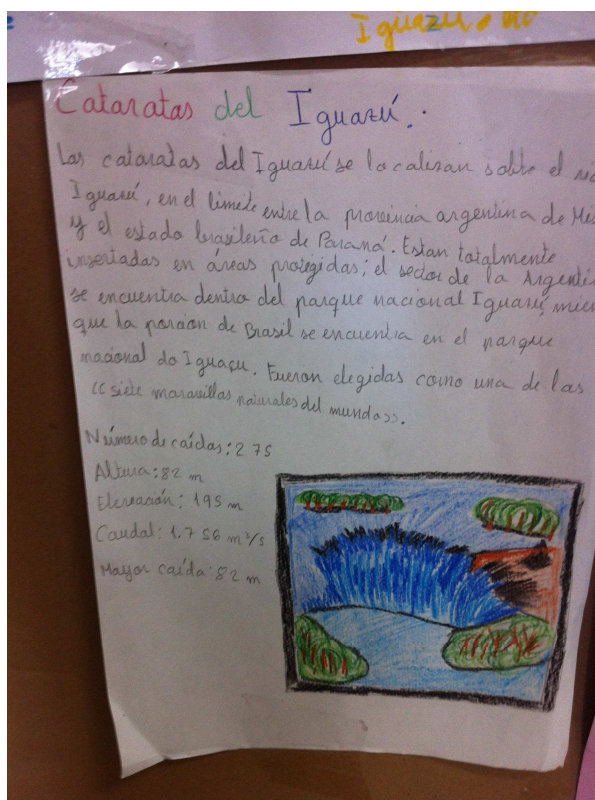
exemples de minerals

Pissarra, Granit, Calcària, argila, Guix, Malaquita, Sal, Quars

Como se puede apreciar en la imagen 8, es posible realizar pósters digitales en los que incluir cualquier información interesante sobre el tema tratado. En este caso, los alumnos deciden qué información es importante y tiene que aparecer en el póster, trabajando así la capacidad de síntesis. Es posible visualizar el póster en la página web de Glogster:

<http://albertopm13.edu.glogster.com/roques-i-minerals-9082/>

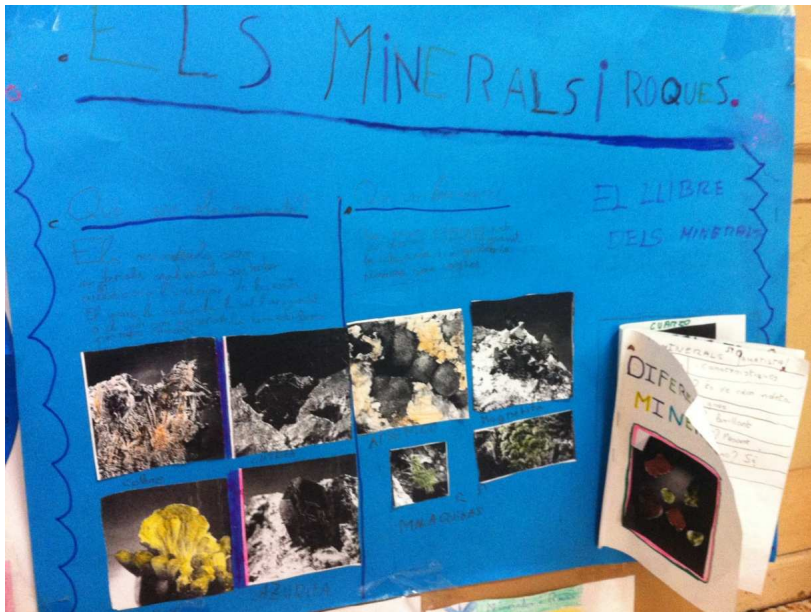
Imagen 9. Borrador de la actividad final



En la imagen 9 es posible ver uno de los borradores realizados para incluir en el proyecto. Un grupo de alumnos recopila información sobre las cataratas de Iguazú y escribe sus características.

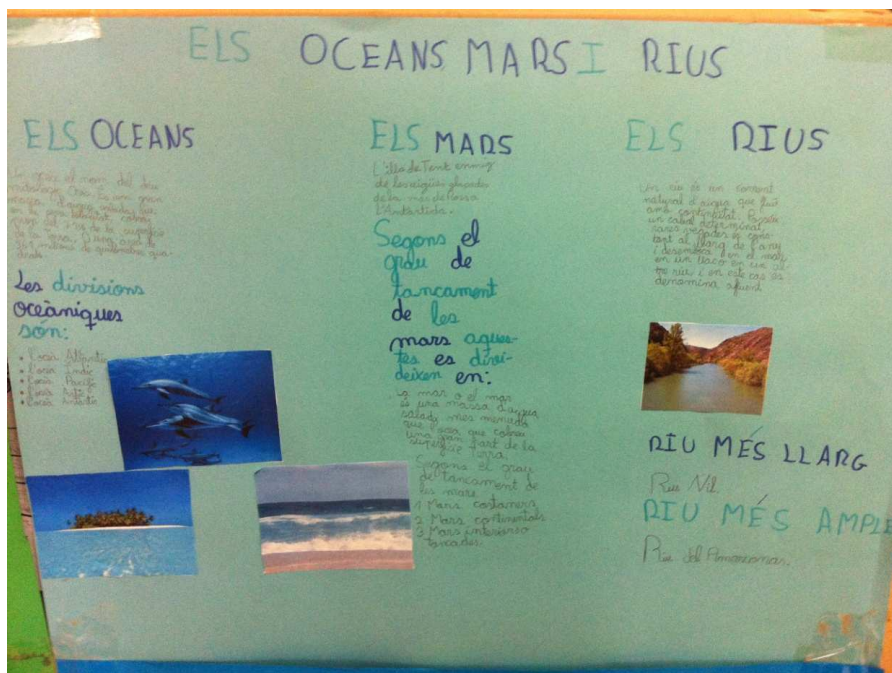
En las siguientes imágenes se pueden observar algunos de los trabajos finales que los alumnos desarrollaron en clase. Para su realización los alumnos han realizado varias subtarefas, como las mencionadas anteriormente.

Imagen 10. Trabajo final 10



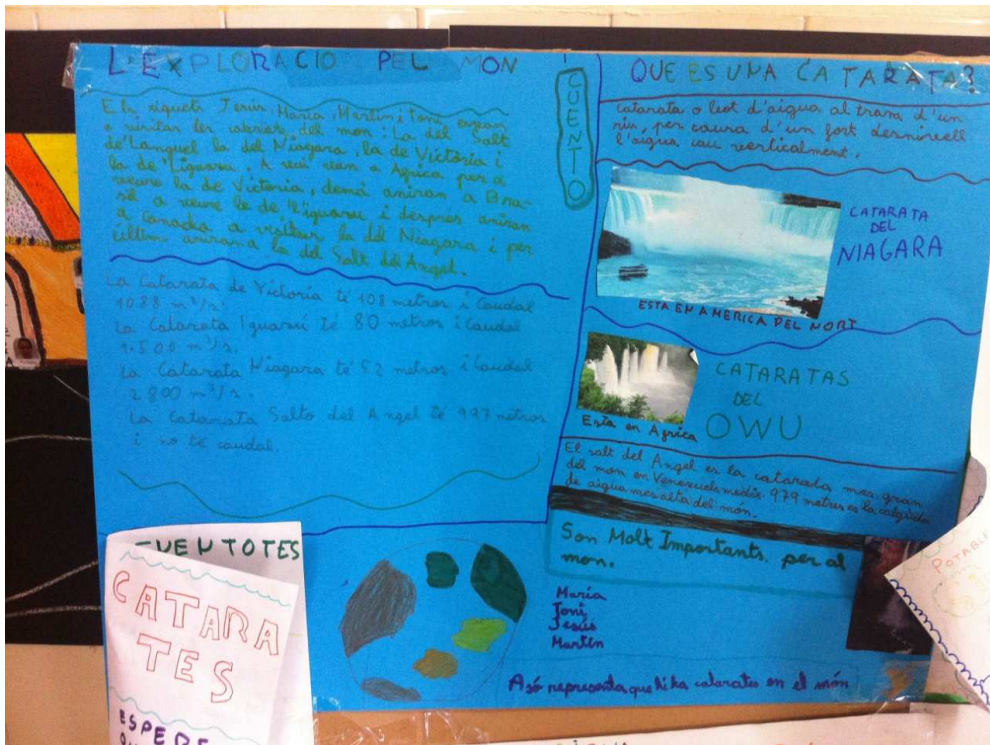
Mural expositivo sobre los minerales y las rocas. Incluye un folleto con ejemplos y características de minerales.

Imagen 10. Trabajo final 12



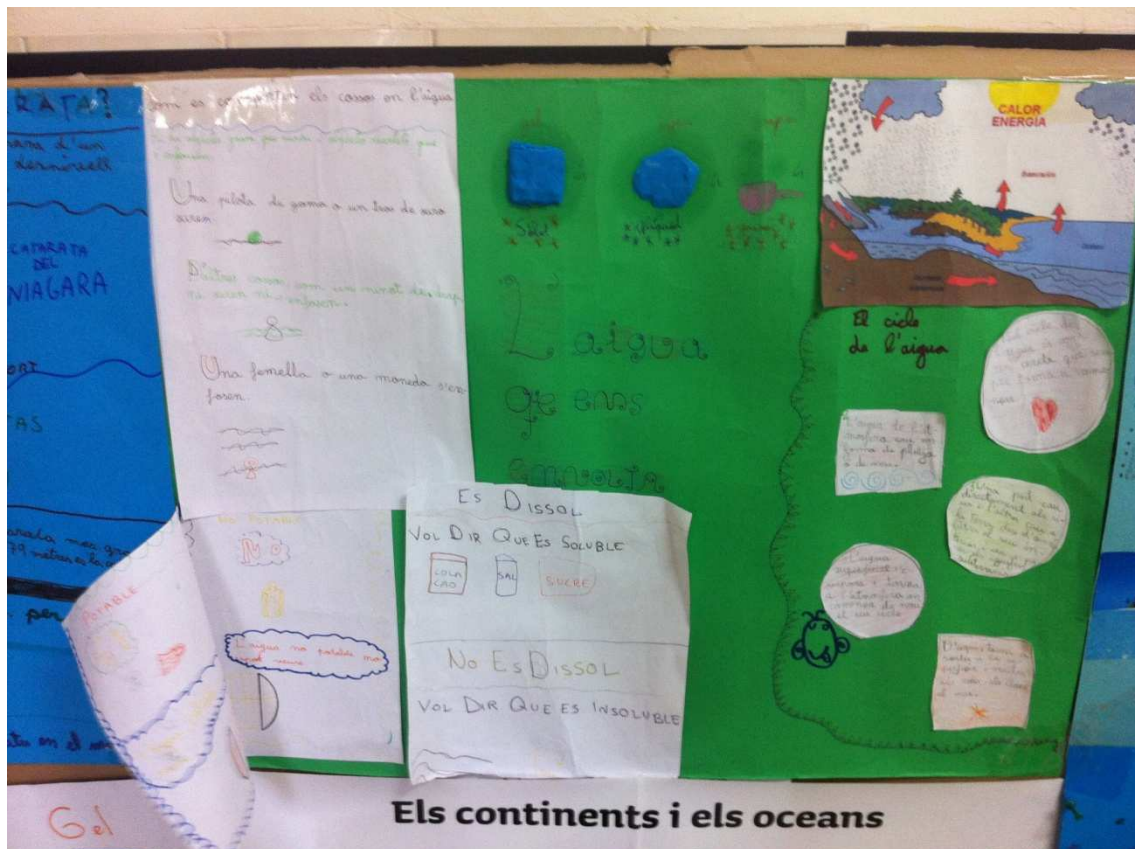
Mural expositivo sobre donde podemos encontrar agua en la Tierra y con datos significativos sobre lugares importantes de nuestro planeta.

Imagen 12. Trabajo final 3



Cuento sobre las cascadas del mundo, junto con información e imágenes de las mismas.

Imagen 13. Trabajo final 4



Cartel expositivo sobre el ciclo del agua y sus estados. Incluye pequeña maqueta de plastilina para observar los estados del agua, así como un folleto con las características del agua.

B.3) Evaluación de la secuencia

Evaluación de los conocimientos del alumnado.

Se utilizará una rúbrica de evaluación con el objetivo de conocer el grado de comprensión alcanzado por el alumnado. La función de la rúbrica es tanto valorar los aprendizajes del alumnado como mejorar todos los aspectos que los estudiantes no tienen claros al finalizar el trabajo. Gracias a la rúbrica elaborada, es posible observar si se cumplen los objetivos, a través de diversos aspectos:

- Subtareas: actividades realizadas a lo largo de la planificación y del proceso (la lluvia de ideas sobre conocimientos que el alumno ya posee al iniciar la actividad, la propuesta de soluciones al problema o situación planteados, la búsqueda de información, la participación en el aula, la realización de actividades propuestas como la línea del tiempo, el póster digital, la actividad de aprender a pensar, la realización del borrador, etc.)
- Proyecto final: se valora la realización del mismo y sus características: orden y limpieza, grafía, ideas relacionadas con el tema, características del texto, orden y diseño.
- Presentación del trabajo: se valora la claridad de las ideas expuestas, el contacto visual y el tono de voz.
- Trabajo cooperativo: como en cada unidad, se evalúa la actitud de los alumnos y su trabajo dentro de los grupos cooperativos.

Imagen 14. Rúbrica de trabajo

CATEGORIA	Excelente	Bueno	Suficiente	Desempeno Insuficiente	1	2	3	4	COMENTARIOS
Subtareas	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto					
	Participa en todas las actividades propuestas de manera activa: conocimientos previos, propuestas de proyecto, búsqueda de información, epígrafes de contenidos, actividades y borrador.	Deja de participar en alguna de las tareas.	No cumple con varias las tareas propuestas. Se muestra poco participativo.	No quiere participar en las actividades, se mantiene en silencio o con actitud inapropiada.					
Proyecto final	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto					
	Cumple con los siguientes requisitos: trata el tema acordado en la planificación, título relevante, limpieza, buena letra. Ideas relacionadas con el tema.	Cumple con la mayoría de requisitos. Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad.	Se olvidan varios requisitos. Varias ideas tienen relación con el tema. Estas deben presentarse con mayor claridad. Algunas ideas se repiten.	Mala presentación. Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con el tema, no son claras o se repiten.					
Presentación	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto					
	Habla con claridad, presentando todas las partes del trabajo realizado. Buen contacto visual y tono no voz.	Buena presentación, aunque olvida algunos de los contenidos o se para en algún momento. Tono de voz o contacto visual insuficiente.	Se pone muy nervioso y olvida varios de los contenidos. Lee el trabajo y no aporta demasiada información.	No hay contacto visual con sus compañeros y no se le entiende correctamente. Solo lee parte del trabajo y muestra poco interés por la presentación.					
Trabajo cooperativo	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto					
	Colabora con el equipo activamente, ayuda a sus compañeros a participar, pregunta opiniones y las respeta.	Colabora en el equipo activamente, aunque quiere imponer su criterio de trabajo y no respeta las opiniones de los demás.	Su participación es insuficiente, hay que insistir mucho para que aporte opiniones o información.	No participa en el trabajo ni colabora con sus compañeros en las tareas.					

Como se ve en la imagen, la rúbrica contiene cuatro elementos a ser evaluados desde 3 puntos a 0 puntos, en función del nivel de trabajo del alumno en cada actividad. Se utiliza una rúbrica para cada equipo de cuatro alumnos, de forma que es posible ver el trabajo en conjunto. El Anexo I contiene la rúbrica de evaluación.

Para realizar la evaluación de la secuencia, se ha continuado trabajando en el cuaderno de campo, comentado en los instrumentos de la investigación anteriormente. Se han ido tomando notas diariamente a partir de la observación del trabajo realizado en clase.

Tabla 2. Observación del trabajo realizado.

Sesión 1: 3-2-2014

Presentación del trabajo. Se plantea un problema inicial que los alumnos deben intentar solucionar.

Problema: Los alumnos de cuarto no estudiaron el tema de la Tierra el curso pasado. ¿Cómo podemos ayudarles? Guiamos a los alumnos para que su respuesta sea estudiar el tema de la tierra y preparar información con el objetivo de exponerla en la clase de cuarto de primaria.

Los alumnos, tras comprender el problema, presentan una solución clara: tienen muchos libros sobre la Tierra, la estudiaron el curso anterior y ya saben cosas que pueden contarles a sus compañeros de cuarto. Además, hay algunos alumnos que se dan cuenta de que el próximo tema que deberían estudiar en la asignatura de Conocimiento del medio es sobre la Tierra, por lo que proponen utilizar también ese material.

Con alumnos de esta edad es necesario seguir un proceso muy guiado, ya que si por ellos fuera irían de inmediato a contarles lo que saben a sus compañeros. Es

necesario hacerles entender que para dar información hay que buscarla y estudiarla primero, investigar y prepararse, por lo que se les propone dedicar algunos días a preparar una exposición sobre diferentes aspectos de la Tierra para, finalmente, ayudar a los compañeros del curso superior. La propuesta es recibida con gran aceptación, todos los alumnos parecen entusiasmados con el cambio de metodología, lo que ayuda mucho a iniciar el proyecto.

Sesión 2: 4-2-2014

Iniciamos el proyecto, tenemos mucho trabajo ya que los alumnos traen a clase varios libros, revistas, folletos, una bola del mundo, mapa, información extraída de Internet, etc. Se les propone hacer una pequeña guía para analizar la información aportada en tres días. De este modo, se empieza con el tema del agua en la Tierra. Como es un tema que se ha trabajado en cursos anteriores, activamos los conocimientos previos mediante una rutina de pensamiento en la que los alumnos responden a varias preguntas en grupo cooperativo. De este modo, podemos saber todos los lugares en los que encontramos agua en la Tierra. Además, realizamos un esquema para entender el ciclo del agua.

Sesión 3: 5-2-2014

Se analiza la información sobre la parte terrestre de la Tierra, las rocas y los minerales. También se habla de la Atmósfera. Entre todo el material, hay una guía de materiales que nos ayuda a ver ejemplos reales de rocas y minerales. También trabajamos con un póster digital que explica las diferencias entre estos e incluimos nuevos ejemplos en el póster.

Sesión 4: 6-2-2014

Se trabaja la información relacionada con la representación de la Tierra, como los puntos cardinales, los mapas y el globo terráqueo. Los alumnos tienen especial interés en la representación de la Tierra mediante mapas, ya que no acaban de comprender por qué esta suele ser equivocada. Utilizamos una *webquest* para complementar la información que encontramos en los mapas y en uno de los libros que ha traído un alumno. Aportamos nuevas fuentes de información que los alumnos encuentran a la *webquest*.

Sesión 5: 10-2-2014

Una vez hemos estudiado la información que queremos ofrecer a nuestros compañeros, empezamos el trabajo más duro: preparar el material escrito que presentaremos a los alumnos de cuarto. Para eso, como siempre, empezamos analizando lo que los alumnos ya conocen, es decir, sus conocimientos previos sobre los textos escritos, concretamente el texto expositivo. En asamblea, los alumnos comparten que estos textos sirven para dar información, además conocen algunas de las partes de estos textos como la introducción, el desarrollo y la conclusión. Buscamos en el libro de texto de *Llengua* la información que ya han trabajado sobre los textos escritos y apuntamos algunas ideas.

Por otro lado, repartimos los temas que vamos a trabajar en función de la

información que los alumnos han traído a clase y lo que les gusta. El reparto es muy satisfactorio ya que prácticamente podemos trabajar todos los temas tratados en los días anteriores.

Los alumnos se reparten el trabajo para traer material el día siguiente o buscar más información que puedan utilizar.

Sesión 6: 11-2-2014

Los alumnos trabajan en sus equipos y empiezan a dar forma a su trabajo. Leen la información que tienen, subrayan, deciden que quieren incluir. Es complicado guiarles para que no solo copien la información que han traído, sino que le den forma y utilicen sus propias palabras, con ayuda pueden hacerlo pero cuesta más tiempo y trabajo de lo que en un principio se espera. Las cuestiones ortográficas y gramaticales también son complicadas de corregir en ocasiones ya que los alumnos tienen muchas dudas. No están acostumbrados a realizar este tipo de trabajo.

En unidades anteriores las cuestiones se han limitado a buscar una respuesta de un texto anterior y copiar, pero en esta ocasión se ha insistido mucho en que no pueden copiar directamente aquello que han traído, sino que deben leerlo en el equipo y explicarlo con sus propias palabras. A ello se añade otra dificultad: ponerse de acuerdo, ya que el trabajo se realiza en grupos de cuatro personas.

Sesión 7: 12-2-2014

Los alumnos continúan realizando su trabajo, tras el primer día de trabajo les resulta más sencillo pero trabajan lentamente. Se emplea la clase de lengua para que tengan más tiempo. No todos los equipos trabajan bien, de seis equipos, dos de ellos tienen mayores dificultades.

Sesión 8: 13-2-2014

Excursión al Planetario de Castelló para conectar algunos de los conocimientos estudiados con la vida real y cercana a su ciudad.

Sesión 9: 20-2-2014

Se hace una pequeña prueba de evaluación de competencias para comprobar que todos los alumnos han adquirido los conocimientos básicos. Se les deja más tiempo para que terminen sus trabajos y practiquen la exposición oral del mismo.

Sesión 10: 21-2-2014

Exposición de los trabajos en la clase de cuarto.

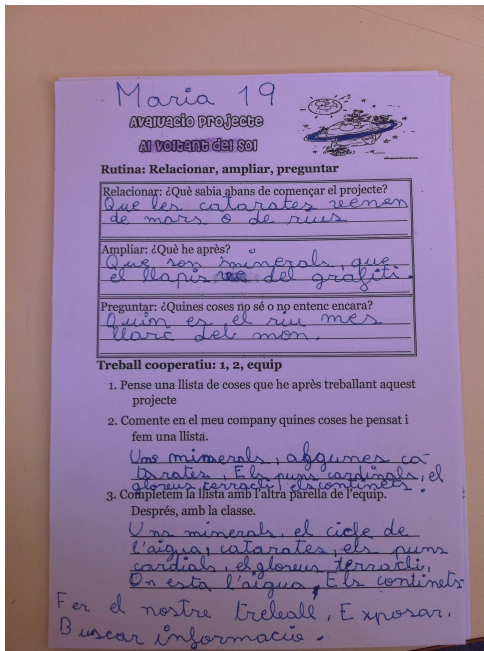
Mejora de los conocimientos no aprendidos

Como es normal, al finalizar una unidad de trabajo, ya sea *secuencia didáctica* o *unidad didáctica*, habrá aspectos que los alumnos no tengan claros o que no entienden, por ello se dedica una sesión posterior a la exposición de los trabajos para ver qué han aprendido y que no han aprendido los alumnos, con la intención de mejorar.

Como se puede observar en la siguiente imagen, los alumnos realizan una actividad de pensamiento en la que describen qué sabían antes de empezar, qué han aprendido y

qué les falta por aprender. En el caso de esta alumna, deja claro que todavía no sabe cuál es el río de mayor longitud del mundo, por lo que es posible hacer una puesta en común y aclarar estas dudas en esta última sesión. Primero cada alumno pregunta a sus compañeros de grupo si pueden ayudarle a resolver las dudas que todavía tiene, cuando no es posible, se pregunta al resto de la clase.

Imagen 15. Evaluación del proyecto



Transcripción de la imagen 15

¿Qué sabía antes de empezar el proyecto?

Que las cataratas vienen del mar o de ríos.

Ampliar: ¿Qué he aprendido?

Qué son minerales, que el lápiz viene del grafito.

Preguntar: ¿Qué cosas no entiendo?

Cuál es el río más largo del mundo.

2. Comento con mi compañero que cosas he pensado y hacemos una lista.

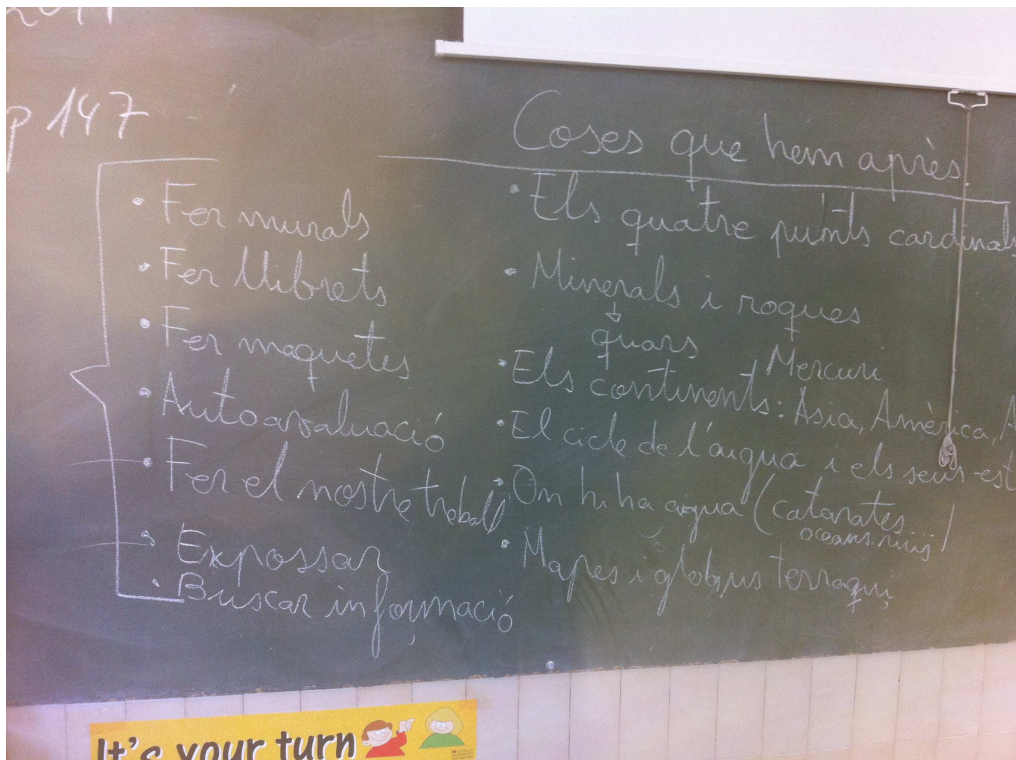
Minerales, cataratas, puntos cardinales, el globo terrestre y los continentes.

3. Completamos la lista.

Los estados del agua, hacer nuestro trabajo, exponer, buscar información.

Tras esta primera actividad, los alumnos, en la misma plantilla, realizan una segunda actividad en la que crean una lista de aprendizajes que irán ampliando a medida que aporten nuevas ideas sus compañeros. El docente también va desarrollando esta lista en la pizarra como se puede observar en la siguiente imagen.

Imagen 16. Lista de aprendizajes



Los alumnos no solo comentan los conceptos que han aprendido, como los puntos cardinales, los minerales y las rocas o el ciclo del agua, también comentan que han aprendido a diseñar murales, crear maquetas, realizar un trabajo solos, buscar información, etc.

5.3 Posibilidades

Las posibilidades de este tipo de trabajo son muy grandes, ya que los alumnos pueden llegar a tener ideas que ni el maestro ha llegado a plantearse antes de iniciar el proyecto, por ejemplo, la posibilidad de crear un cuento sobre el tema trabajado no entraba en los planes del docente. Un grupo de alumnos propone crear un cuento en el que incluirán las cataratas del mundo y hablarán de ellas y la idea acaba convirtiéndose en un trabajo estupendo. No obstante, y aunque parezca que es un trabajo que se puede realizar con total libertad y de forma muy libre, es necesario tener todo detalladamente planeado y temporalizado si se quiere obtener buenos resultados.

La primera parte del trabajo es de carácter más teórico ya que los alumnos necesitan adquirir conocimientos y conectarlos con su información previa para ponerse a trabajar por su cuenta, siempre guiados por el profesor. En la segunda parte del trabajo, los alumnos empiezan a adquirir mayores responsabilidades, ya que tienen que tomar decisiones y crear su propio proyecto, no se trata de preguntas básicas que saben responder perfectamente buscando información en su libro de texto, ahora hay que buscar la información en fuentes mucho más amplias que las que proponía el libro de texto en el modelo de *unidad didáctica*, lo cual puede ser una tarea ardua para

algunos alumnos. Es necesario darles cierta libertad y que intenten resolver sus propias preguntas, los líderes de los diferentes grupos ayudarán más y aportarán ideas que pueden ser complementadas por el resto de estudiantes del grupo.

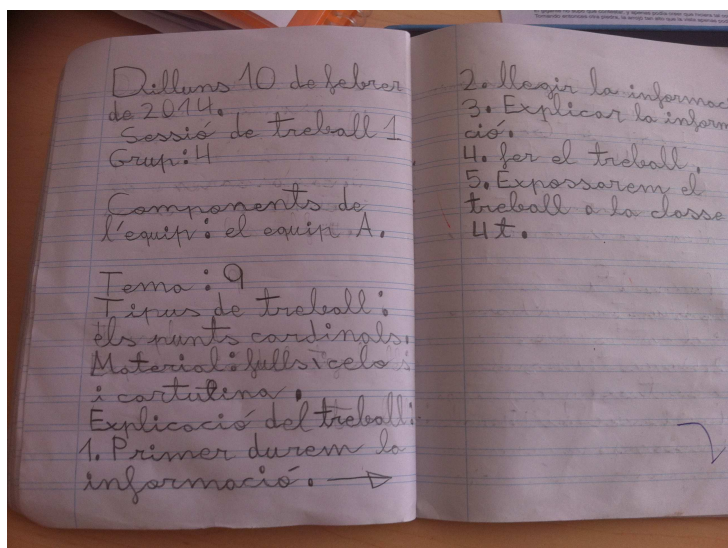
5.4 Capacidad de autonomía del alumnado

Como se puede ver en las imágenes del punto de actividades, los alumnos planifican y crean los materiales a su gusto, por lo que su autonomía es mucho mayor que en otras actividades. En este tipo de trabajo no basta con volver a leer el apartado del libro tratado en clase y responder algunas preguntas, sino que es necesario buscar información en clase y en casa, consultar fuentes y contrastarlas. Los alumnos también escogen el tipo de texto que desean escribir (un cuento, un texto expositivo, etc.), y necesitan conocer y entender las características de estos tipos de texto. Para ello, es imprescindible guiar al alumnado, ofrecerles la información que necesitan, ir modificando la planificación en función de las necesidades que aparecen en el proyecto. A modo de ejemplo, se ha comentado antes que un grupo de alumnos decide crear un cuento sobre las cataratas del mundo, un tipo de texto que el docente no planeaba trabajar en la secuencia, por lo que deberá reorganizar la sesión de Lengua empleada para explicar los tipos de texto e incluir la información que sea necesaria.

Por otro lado, los alumnos necesitan ponerse de acuerdo con sus compañeros de grupo a la hora de elegir qué tipo de trabajo llevar a cabo, aquí también es necesario actuar como guía y exponer ejemplos y opciones, de manera que los alumnos tengan donde elegir y se sientan seguros a la hora de empezar a trabajar.

Por último, los alumnos tienen total autonomía para escoger el formato del trabajo así como los materiales, imágenes o apoyos visuales.

Imagen 17. Planificación del trabajo.



Como puede apreciarse en la imagen, los grupo de trabajo desarrollan esa competencia de autonomía planificando su propio trabajo: delimitando el tema, el tipo de trabajo y las fases que llevarán a cabo.

6. Análisis de los datos

Para analizar los datos aportados anteriormente, se proponen las siguientes tablas comparativas, con su posterior explicación. En la primera tabla es posible ver las diferencias entre ambos modelos enfocados al docente, mientras que la segunda tabla muestra las diferencias en cuanto a los alumnos.

Tabla 3. Diferencias para el docente.

	MODELO UNIDAD DIDÁCTICA	MODELO SECUENCIA DIDÁCTICA
1	Estructura fija y poco flexible	Estructura más flexible
2	Escasas tareas de preparación.	Tareas de preparación muy importantes.
3	Mayor peso del papel del docente en el aula.	Mayor participación de los alumnos. Papel del docente como guía.
4	Mayor importancia de los objetivos relacionados con conceptos.	Objetivos referentes a conceptos y procedimientos. Estos cobran mayor protagonismo.

1. La estructura del modelo de *unidad didáctica* utilizada es fija y poco flexible. Todo está planificado desde el inicio del curso en la programación didáctica, de modo que no se da pie a la improvisación reflexiva, ni a la participación del alumnado en la delimitación de los objetivos (Rodríguez, 2010). Las diferentes unidades didácticas trabajadas a lo largo del curso presentan una estructura similar: imagen inicial para activar los conocimientos previos de los alumnos con los nuevos, epígrafes de contenidos y actividades, actividades finales, taller de experiencias y actividad de pensar. La estructura del modelo de *secuencia didáctica* es más flexible, ya que su desarrollo requiere por parte del docente una tarea flexible, adaptada a los alumnos y a cada momento del desarrollo. El maestro tiene que activar los conocimientos previos de los alumnos con la situación o problema que ofrecerá en la planificación de la secuencia, como afirman Monfort y Ríos (2005, p. 2): “Se explicita la necesidad de conectar la tarea con otras anteriores y justificar muy bien delante de los niños las opciones tomadas, tanto por el docente como por las aportaciones que ellos mismos realizan”. De este modo las intervenciones de los alumnos son tan importantes como las del docente en esta planificación. Es tarea del docente motivar y guiar esa participación, es decir, tiene que gestionar las opiniones y

los conocimientos del alumno en torno al tema planteado en la secuencia. De este modo los alumnos participarán en una tarea de planificación que, hasta ahora, no se había dado en la unidad didáctica por parte de los alumnos. Este papel es muy importante, ya que el docente colabora con los alumnos en las actividades y en la tarea final, siempre permitiendo que el alumno proponga sus ideas. El maestro, como guía, le ayudará a reflexionar sobre esas ideas, reconduciéndolas en caso de que no se ajusten al tipo de proyecto planeado, o apoyándolas y aportando nuevas ideas.

Además, como se verá más adelante en las conclusiones de las diferencias para el alumno, la situación discursiva juega un papel muy importante en la estructura de estos modelos, ya que en la *secuencia didáctica* el problema inicial planteado está directamente relacionado con el contexto de la clase y con una situación contextualizada que ofrece muchas posibilidades al alumnado, como comenta Camps (1994, p. 155): “La producció del text, base del projecte, està inserida en una situació discursiva que li donarà sentit, partint de la base que text i context són inseparables”. El profesor debe pues, preparar y poner las bases para que esa situación discursiva surja y tenga sentido entre los alumnos.

2. Mientras que la *secuencia didáctica* se divide en la tarea de preparación, tarea central y tarea de conclusión, en la *unidad didáctica* no siempre existe tarea de preparación, ya que todo el material está preparado previamente. De este modo, el docente no puede dar pie a los alumnos para participar en la planificación de su propio aprendizaje, ni para ofrecer una motivación que parta de sus intereses. Como se ha explicado a lo largo del proyecto, esta motivación es imprescindible en el aula y el docente es el encargado de fomentarla. Si todo está planificado previamente, el profesor puede tener complicaciones a la hora de motivar a sus alumnos a partir de objetivos, contenidos y actividades predispuestas. En cambio, cuando el docente es capaz de ofrecer opciones y fomentar la aportación de ideas por parte del alumnado, es posible conectar sus intereses con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, suele haber actividades previas que ayudan al docente a activar el conocimiento de los alumnos y que se relacionan con aquello que se van a aprender. Esta tarea de preparación que se incluye en la *secuencia didáctica* es muy importante, ya que el profesor debe ayudar a organizar el trabajo y gestionar la participación y los conocimientos que sus estudiantes ya tienen. Aunque el docente habrá planeado la secuencia con anterioridad, sus alumnos colaborarán con él en la elección de la mejor opción para dar respuesta a un problema o situación planteada, y aportarán la información que posteriormente se trabajará en el aula. Así se ha comentado anteriormente, en la explicación de la *secuencia didáctica*: Camps (2003, p. 39): “En este momento

hay que establecer los parámetros de la situación discursiva. ¿Qué se va a escribir? (un cuento, un informe, una novela interactiva, etc.) ¿con qué intención? (hacer un libro de cuentos...) ¿Quiénes serán los destinatarios?" Por tanto, los objetivos deberán ajustarse a las decisiones que los propios alumnos, guiados por el docente, toman en clase, mientras que la *unidad didáctica* no da opción a la intervención de los alumnos en esta planificación.

3. En el modelo de *unidad didáctica*, como se ha comentado antes, encontramos un docente que comienza la unidad con una planificación muy clara y fija, con objetivos y contenidos que se desarrollarán siguiendo una temporalización establecida. Además, los contenidos suelen estar incluidos en el libro de texto, por lo que los alumnos llevan a cabo unas actividades básicas, de lectura y realización de preguntas de respuesta corta sobre esa lectura previa. La consecuencia es que tanto el profesor como los alumnos no deben preparar obligatoriamente el trabajo que se va a desarrollar y el docente tiene una tarea de "seguimiento" de las propuestas de los materiales didácticos. En ellas queda poco margen, a no ser que el desarrollo de la unidad didáctica sea muy libre y adaptado a la realidad del aula concreta.

Por otro lado, la *secuencia didáctica*, aunque también lleva un proceso de planificación previa y necesaria por parte del docente, está más abierta al cambio, ya que los alumnos participan activamente en su planificación, decidiendo qué actividad van a realizar y, por tanto, ultimando los contenidos a trabajar. Mientras que en el primer modelo de unidad el docente tiene un papel más destacado en el aula, en la secuencia, este deja paso a los alumnos, que se convierten en protagonistas de su aprendizaje, como menciona Camps (2003, p. 33): "El desarrollo de la Escuela Nueva impulsó los métodos de enseñanza que daban protagonismo al alumno y a su actividad, y aunque adoptando términos diferentes, muchas de las características del trabajo por proyectos son comunes en diversas aportaciones". No obstante, el profesor sigue teniendo un papel muy importante: guiar a los alumnos en ese aprendizaje, aconsejarles sobre cómo están llevando a cabo la tarea, ofrecer ampliación en la información que aportan en clase, explicarles las características del tipo de texto que van a redactar y mostrarles ejemplos, ayudarles a corregir los textos que van creando y reforzarlos positivamente en todo momento. Los alumnos pueden trabajar autónomamente desde el principio con el apoyo del docente.

4. Los objetivos, como se ha comentado anteriormente, son el pilar de la *unidad didáctica* (Zabalza, 1991), y de igual forma estructuran las actividades que se realizan en la *secuencia*. No obstante, presentan diferencias importantes entre ambos modelos: los objetivos planteados en la *unidad didáctica* presentan un

interés superior por los contenidos relacionados con el tema estudiado, dejando de lado procedimientos de gran importancia como la escritura para la obtención de esos contenidos. En cambio, los objetivos que aporta la *secuencia didáctica* incorporan en gran medida los procedimientos, ya que la esta tiene un innegable carácter procedimental. El producto final es una actividad escrita que incluye en su proceso todos los contenidos necesarios para su elaboración a través de actividades intermedias (Camps, 1994). Por tanto, el objetivo principal, de mayor protagonismo, hace referencia a la elaboración de un texto escrito, que incluirá no solo una serie de conceptos en torno al tema de la Tierra, sino también referente al tipo de texto trabajado, concretamente el expositivo; como indican Zayas, F. y Camps, A. (1993), los contenidos deben estar muy relacionados con la tarea expuesta, y deben ser de diversa índole: “la elección del hilo conductor o eje de la unidad, a la presentación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en forma de secuencia temporal y a la articulación, en esta secuencia, de contenidos de distinta naturaleza, pero que no pueden aparecer artificialmente parcelados.” Por lo tanto, es necesario relacionar las actividades del proceso de la secuencia didáctica con el producto final, de forma que sea posible trabajar los diversos contenidos propuestos, referentes tanto a los conceptos como a los procedimientos de escritura, de forma que se alcancen los objetivos de la *secuencia*.

Tabla 4. Diferencias para el alumno.

	MODELO UNIDAD DIDÁCTICA	MODELO SECUENCIA DIDÁCTICA
5	Situación discursiva de menor relevancia.	Situación discursiva como eje estructurador del proyecto.
6	Los alumnos no participan en la planificación de la unidad.	Participación de los alumnos en la planificación.
7	Posibilidades inferiores: actividades simples o automáticas.	Mayores posibilidades: actividad muy amplia y más extensa, que incluye subtareas y otras actividades relacionadas.
8	Actividades de escritura reducidas y de carácter breve.	Las actividades de escritura cobran un mayor protagonismo y se realizan con mayor profundidad.
9	Objetivo final poco relacionado con los intereses del alumno: actividad de libreta o examen.	Objetivo relacionado con las decisiones del alumno. Evaluación procesual y continua.

10	Dificultad para trabajar de forma cooperativa.	Da pie al trabajo cooperativo.
11	Poca motivación normalmente por la repetición de las actividades.	Mayor motivación e interacción por parte del alumno.

5. La situación discursiva tiene una gran relevancia en el modelo de *secuencia didáctica*, mientras que es menos importante en el modelo de *unidad didáctica*. La secuencia ofrece una actividad funcional para los alumnos, es decir, los alumnos saben qué van a escribir y el porqué en todo momento, esto es de suma importancia, tal y como comenta Camps (2003, p. 38): “Dentro de estas actividades intencionales adquieren intencionalidad las acciones que se llevan a cabo: la finalidad de la actividad les da sentido”. Los alumnos acogen con gran entusiasmo la propuesta de elaborar material sobre la Tierra para presentarlo a sus compañeros de ciclo, saben que van a realizar algo que cumplirá una función: ayudar a sus compañeros, y esto les motiva. Además, la propuesta llevada a cabo tiene mucho que ver con el contexto del aula, ya que los alumnos saben que el trabajo que realizan será presentado a sus compañeros de ciclo, por lo que su interés es doble: les motiva el tema tratado y les fascina la idea de la utilidad que su trabajo va a conllevar. Esta relación entre trabajo y contexto es un motor muy valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se ha comprobado al poner en práctica el trabajo realizado en el aula, y como afirma Camps (1994, p. 155): La producció del text, base del projecte, està inserida en una situació discursiva que li donarà sentit, partint de la base que text i context són inseparables”.

En cambio, no sucede lo mismo al observar la *unidad didáctica*, ya que, como hemos comentado, el alumno no toma decisiones sobre qué actividades va a realizar, ni las mismas están enmarcadas en su contexto, sino que los alumnos siguen un proceso muy planificado en la que es posible encontrar actividades diversas pero poco relacionadas y sin una meta interesante para los alumnos.

6. Como se comenta en la tabla 2, sobre las diferencias para el docente, los alumnos toman algunas decisiones en la *secuencia didáctica*, mientras que este trabajo está totalmente planificado antes de empezar una *unidad didáctica*. En el modelo de la *unidad*, como se ha explicado antes, encontramos un docente que comienza la *unidad* con una planificación muy clara y fija, con objetivos y contenidos que se desarrollarán siguiendo una temporalización establecida (Rodríguez, 2010), lo que impide la participación de los alumnos en ese proceso de preparación del tema a tratar, e imposibilita la relación de los intereses de

estos con los objetivos a alcanzar. Además, los contenidos y los ejercicios que se realizan suelen estar incluidos en el libro de texto, por lo que los alumnos llevan a cabo unas actividades básicas, aunque con posibilidad de ser ampliadas, de lectura y realización de ejercicios.

Por otro lado, la *secuencia didáctica*, aunque también lleva un proceso de planificación del docente previo, está más abierta al cambio, ya que los alumnos participan activamente en su planificación, decidiendo qué actividad van a realizar y, por tanto, ultimando los contenidos a trabajar. Mientras que en el primer modelo de *unidad* los alumnos tienen un papel poco importante o inexistente en la planificación del trabajo, a la vez que el docente adquiere toda la responsabilidad de planificar la *unidad*, en la secuencia este deja paso a los alumnos dándoles la oportunidad de que se convierten en protagonistas de su aprendizaje, es decir, los alumnos tienen la oportunidad de utilizar la lengua para planificar las fases por las que pasará el proyecto y para delimitar los objetivos que alcanzarán al final del trabajo; como comenta Aramburu (2004, p.13): “Cuando el niño entra en el mundo del lenguaje y de la cultura, está ya preparado y capacitado para descubrir e inventar formas sistemáticas de relacionarse con las exigencias de la sociedad y con las formas lingüísticas.” Por tanto, el alumno es capaz de relacionarse con su entorno para fijar unas metas y alcanzar unos objetivos.

Los alumnos empiezan esta actividad de planificación relacionando lo que saben con la necesidad de aprender alguna cosa nueva (Monfort y Ríos, 2005), por lo que entienden perfectamente la necesidad de trabajar en el aula y adquirir nuevos conocimientos conceptuales así como destrezas como la escritura de textos. Estos muestran su opinión y explican aquello que quieren hacer, la actividad es decidida por ellos y el maestro pasa a actuar como guía del conocimiento. Los alumnos trabajan de forma más autónoma, dando protagonismo la competencia de *autonomía e iniciativa personal* con el trabajo que llevan a cabo, con la ayuda del profesor el cual los guía a los alumnos en ese aprendizaje, les aconseja sobre cómo están llevando a cabo la tarea, ofrece ampliación en la información que aportan en clase, les ayuda a corregir los textos que se está escribiendo y ofrece su apoyo y su ilusión con la finalidad de contagiarla a los alumnos. Estos trabajar autónomamente desde el principio con el apoyo del docente, tal y como indica Camps (2003, p. 33): “El desarrollo de la Escuela Nueva impulsó los métodos de enseñanza que daban protagonismo al alumno y a su actividad”.

7. Las posibilidades que ofrece el modelo de *secuencia didáctica* son superiores y más abiertas que las de la *unidad didáctica* por el mismo motivo que se expone

en el punto anterior: la planificación previa de la *unidad didáctica* está cerrada una vez se presenta a los alumnos en la unidad, mientras que esa planificación puede ser modificada por los estudiantes cuando proponen qué actividades consideran que es necesario llevar a cabo. De esto se extrae la idea de que los alumnos tendrán una mayor posibilidad de expresión personal en la *secuencia didáctica*, ya que no solo expresarán sus opiniones acerca de las actividades que van a realizar, sino también las discutirán con sus compañeros, llegando a una reflexión común, a la toma de decisiones y a la creación de su propio material, el cual cumplirá una función establecida al inicio del proyecto. Esta creación del propio texto escrito por parte de los alumnos es una de las bases del aprendizaje en la *secuencia didáctica* y en su intención de enseñar la lengua, como destacan Ríos y Salvador (2008, p. 80): “Una de les principals conseqüències de l’evolució de les idees sobre l’ensenyament de la llengua ha estat la proposta d’activitats didàctiques funcionals i amb sentits per a l’aprenent, enmarcades en contextos socials reals, on es crea i s’utilitza el discurs.” Este proceso es, normalmente, inexistente en el tipo de actividades que plantea el modelo de *unidad didáctica* expuesto, ya que las actividades presentadas tienen un carácter simple y automáticas. La consecuencia que conlleva este tipo de actividades es que los alumnos basan su aprendizaje en los conceptos, es decir, aprenden a releer, buscar y copiar una información concreta, se dedican a responder preguntas, que como se ha comentado anteriormente, tienen el objetivo de consolidar conocimientos que ya se tienen, tal y como afirmaban Ríos y Salvador (2008, p. 67): “existeixen dues aproximacions bàsiques al fet d’escriure. Una: donar forma gràfica a allò que coneix, i dos: crear nous coneixements sobre la base dels preexistents”. Estas cuestiones de carácter simple o automático no permiten el razonamiento del alumno ni subdestrezas que alcanzar un objetivo mayor (Barbeiro y Brandao, 2006), como ofrece la secuencia didáctica.

8. Las actividades de escritura ofrecidas por la *unidad didáctica*, o al menos el modelo aportado en el presente trabajo, son de carácter breve y cerrado, es decir, no se da oportunidad de expresión al alumno, ya que la tarea prácticamente consiste en responder o contestar preguntas básicas sobre una información leída en el libro de texto. Este tipo de preguntas estarían relacionadas con las actividades simples, comentadas en el punto anterior y descritas por Barbeiro y Brandao (2006), ya que escribir las partes de una planta, o sus funciones tiene más que ver con una actividad automática que con una de reflexión. En contraste, las actividades planteadas en la *secuencia didáctica* ofrecen una gran tarea, que incluye subtareas para alcanzar objetivos mayores. Se trata de actividades estructuradas, relacionadas entre ellas y

enmarcadas en un contexto directamente relacionado con los alumnos, ya que la creación de esta situación discursiva será la mayor motivación que podamos dar a los alumnos a la hora de escribir, como exponen Ríos y Salvador (2008, p. 19): “La producció de textos sempre ha de ser incentivada per la utilitat social del gènere practicat.” Se deduce de esto que los alumnos necesitan un motivo para escribir un texto, un objetivo que guarde relación con sus intereses y les motive a realizar el trabajo que implica la expresión escrita.

9. Los objetivos a cumplir tanto en las unidades didácticas como en las secuencias didácticas son muy importantes, ya que son la base del trabajo y de aquello que queremos que los alumnos aprendan, como afirma Zabalza (1991, p. 90): “Son el marco de referencia y la ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo”, por lo que la forma de presentarlos es muy importante. Mientras que la *secuencia didáctica* ofrece una relación directa entre el alumno y el objetivo, como consecuencia de la delimitación de estos objetivos por parte del alumno en colaboración por el profesor; la *unidad didáctica* marca unos objetivos básicos que suelen trabajarse mediante preguntas a responder en el cuaderno. En cambio, el objetivo de la secuencia es directamente relacionado con el trabajo que los propios alumnos deciden llevar a cabo, por lo que se pueden sentir identificados con esos objetivos, pueden asimilarlos mejor y pueden encontrarlos útiles en su vida real. De este modo, también es más sencillo ir evaluando esos objetivos de forma procesual en el aula, observando las actividades o subtareas que los alumnos necesitan realizar para alcanzar el producto final de la *secuencia*, mientras que la evaluación de la *unidad didáctica* suele basarse en la prueba final escrita.
10. Aunque ambos modelos de trabajo permiten el trabajo cooperativo en el aula, se ha observado en el aula a lo largo de la investigación que la *secuencia didáctica* ofrece muchas más posibilidades para que los alumnos dialoguen, discutan el tema que se está trabajando, se pongan de acuerdo o se repartan las tareas, tal y como explica Trujillo, F. (2002, p. 149): “el individuo es el sujeto cognitivo que recibe activamente el *input* y que actualiza y pone en juego sus competencias lingüístico-comunicativas para crear el *output*.” Como consecuencia, la *secuencia didáctica* también conlleva la planificación de un tiempo mayor destinado a que los alumnos dialoguen y reflexionen sobre el trabajo que se está realizando, como afirma Camps (2003, p. 34) “Porque es cierto, hacer hablar y escribir en clase requiere tiempo”. El modelo de *unidad didáctica* llevado a cabo no ofrece tantas posibilidades, ya que el guión establecido temporaliza muchas actividades que se realizan en el cuaderno, de forma muy estructurada, en un periodo de tiempo corto (aproximadamente dos semanas), a no ser que el docente deje de seguir al pie de la letra el manual

y haga las modificaciones que considere oportunas para realizar sus propias actividades que fomenten el trabajo cooperativo.

11. Dado el carácter repetitivo de las unidades didácticas trabajadas en la asignatura de Conocimiento del medio, similares al modelo aportado, los alumnos siempre saben cómo van a trabajar, y aunque esto les da seguridad, nunca aparecen nuevos retos, por lo que el nivel de motivación puede disminuir (Bandura, 1987). Como en cada punto, es necesario aclarar que esto no tiene por qué ocurrir si el docente varía la forma de trabajar en el aula. Por otro lado, la *secuencia didáctica* es más flexible y permite trabajar de formas muy diversas ya que el producto final a realizar en cada secuencia puede ser muy distinto, así como las subtarefas necesarias para llevar a cabo ese producto final. Además, los objetivos establecidos, acordados entre el docente y el alumno, están directamente relacionados con el problema inicial planteado y la solución hallada por la clase, por lo que los alumnos estarán entusiasmados por alcanzar esos objetivos, a la vez que esa tarea final.

7. Conclusiones

El presente proyecto aporta numerosos beneficios, no solo para los alumnos, sino también para el docente-investigador. Con la finalidad de extraer conclusiones precisas sobre el trabajo realizado, se ha realizado una amplia comparación entre el modelo de *unidad didáctica* y de *secuencia didáctica* realizado en el aula, y cuya observación, reflexión y análisis han permitido responder las preguntas planteadas en la introducción, las cuales han dado pie a la investigación en el aula y dan sentido a todo el proyecto realizado.

En primer lugar, **la mayor parte de los textos encontrados** en la *unidad didáctica* trabajada son de carácter expositivo. El objetivo de estos textos es dar información y trabajar contenidos relacionados con la materia estudiada. En la mayor parte de ocasiones los textos son clasificaciones, definiciones, o ejemplos del punto de teoría que se está trabajando en la unidad. Estos textos suelen venir acompañados de imágenes o pequeños esquemas que aclaran los conceptos trabajados. Como se ha comentado en el análisis de los datos, la consecuencia directa de llevar a cabo estas actividades es la falta de expresión personal que los alumnos demuestran, así como la poca motivación que muestran ante actividades sencillas de búsqueda y copia de información del manual.

Aunque la mayor parte de los textos son de carácter expositivo, encontramos algunas narraciones que intentan despertar el interés del alumnado, así como alejarse de la

teoría pura a la que está dedicada la mayor parte de la unidad. Estos textos se centran en ejemplos concretos, situaciones de la vida real o experimentos que intentan motivar a los alumnos.

Por otro lado, los textos trabajados en la *secuencia didáctica* son mucho más variados y diversos debido a que los propios alumnos aportan muchísimo material al trabajo. El proceso de selección de este material es muy importante, ya que el tiempo es limitado y es necesario aprovecharlo lo mejor posible.

En este sentido los alumnos aportan cuentos con ejemplos de cascadas importantes en el mundo, libros sobre geografía, carteles e imágenes de la Tierra y textos expositivos extraídos de Internet, por lo ha sido posible leer y obtener información de una gran variedad de textos, como el texto expositivo, el texto descriptivo o el texto narrativo, a la vez que se conocen estos tipos de textos y se marcan sus diferencias como una actividad complementaria, pero muy importante dentro de la *secuencia didáctica*. Dado que el texto expositivo se adapta mejor a las necesidades del proyecto, se profundiza en este tipo de documentos, analizando sus características y exponiéndolas como base de los trabajos que los alumnos realizarán en clase.

Respecto a las actividades de escritura que se plantean, la *unidad didáctica* suele presentar preguntas breves que se encuentran fácilmente en los textos de teoría anteriormente estudiados. El objetivo de estas preguntas es asentar los conocimientos adquiridos en la lectura previa de la *unidad* pero en muchas ocasiones solo conllevan copiar una parte del texto anterior. Tal y como se ha comentado a lo largo del trabajo, y como se puede observar en las imágenes del apartado de actividades de la *unidad didáctica*, este tipo de ejercicios no supone un nuevo reto para los alumnos. Las actividades son del mismo tipo a lo largo de todo el curso, por lo que los estudiantes lo ven como una tarea sencilla de copiar y pegar una respuesta y su nivel de motivación disminuye.

Por otro lado no todo son actividades de este tipo en la *unidad didáctica*, otras actividades de escritura vienen marcadas por ejemplos a seguir o tablas estructuradas. Por ejemplo, la clasificación de los animales en la que se detallan las características a exponer (tipo de alimentación, reproducción, desplazamiento o características). En ocasiones las preguntas invitan a los alumnos a consultar información diferente de la proporcionada por el libro, a preguntar en casa a sus padres y a obtener información de otras fuentes distintas al libro de texto para luego compartir esta información con el resto de compañeros del aula. Un claro ejemplo es preguntas como “¿Qué tipo de plantas crecen en tu pueblo?”. Se trata de una cuestión con respuesta abierta con la que los alumnos se ven obligados a meterse dentro de una situación concreta para poder responder.

En cuanto a las actividades presentadas por la *secuencia didáctica*, hemos podido comprobar, tanto en su producción como en la posterior tabla comparativa, que se trata de actividades de carácter mucho más abierto y libre, es decir, los alumnos tienen libertad, guiada por el maestro, para decidir qué actividad final van a producir. Para llevar a cabo ese proyecto final, es necesario pasar por algunas tareas como la búsqueda de información, su selección, lectura, resumen, conocimiento del texto escrito y sus características y el posterior proceso de escritura; luego son procedimientos más complejos que requieren mayor dificultad y, por tanto, mayores posibilidades de aprender.

Los contenidos a trabajar en la *secuencia didáctica* y en la *unidad didáctica* también presentan ciertas diferencias. Mientras que en la *unidad didáctica* se da prioridad a los contenidos conceptuales, la *secuencia didáctica* ayuda a trabajar los aspectos procedimentales. Es decir, el modelo de *unidad didáctica* aportado al presente trabajo tiene una estructura muy evidente, conceptos seguidos de actividades, normalmente breves, para dar respuesta a preguntas sobre los conceptos trabajados anteriormente.

En la *secuencia didáctica* no se dejan de lado los conceptos, sino que estos van implícitos en los procedimientos. Por ejemplo, si se planea desarrollar un texto escrito, no solo se trabajará y valorará la forma de escribirlo, sino también los conceptos incluidos y trabajados previamente en clase. De hecho, el trabajo escrito final puede ser la mejor prueba de evaluación, ya que los alumnos demuestran todo aquello que han aprendido, además de su competencia para escribir y elaborar un texto. Este texto escrito requiere un proceso de escritura que los alumnos han aprendido a realizar durante la secuencia: entienden la necesidad de organizar los recursos y crear un borrador, corregirlo y añadir o eliminar información, escoger y estructurar las partes necesarias, como definiciones, clasificaciones, comparaciones o ejemplos, así como preparar la presentación del proyecto que han creado. Los estudiantes también aprenden algunas de las características de este tipo de textos: objetivo principal de transmitir información, proporcionar datos relevantes y ejemplos, y utilizar un registro formal.

En cuanto a **la aportación de la asignatura de Conocimiento del medio para aprender lengua**, es necesario partir de la base de que la lengua se aprende desde cualquier materia, y es vehículo de pensamiento y formulación de ideas. La asignatura de conocimiento del medio es una de las más importantes a nivel lingüístico, ya que permite desarrollar la expresión escrita y la expresión oral, además permite al alumno mejorar sus habilidades lingüísticas, conectando la lengua con la necesidad de expresión.

Como se ha comentado, esta expresión puede ser desarrollada, en mayor o menor medida, en función de la libertad que se da al alumno para responder a cuestiones, para llevar a cabo presentaciones, para escribir textos y para llevar a cabo la actividad

de comunicación que se plantea en el aula a la hora de realizar actividades. Por lo tanto, la secuencia didáctica plantea una situación idónea para el desarrollo de la lengua y para provocar la comunicación entre alumno-alumno y entre alumno-profesor.

Por último, **hay aspectos que pueden ser mejorados en el aula**. Como se ha comentado anteriormente, las actividades propuestas en la *unidad didáctica* tienden a proponer preguntas con respuestas muy cerradas o limitadas a la copia de los textos ofrecidos por el propio libro. Hay excepciones, y el método del maestro influye mucho en cómo llevar a cabo las actividades, pero en general se da poca cabida al texto libre, a las respuestas que llevan un mayor trabajo por parte de los alumnos y que no tienen una corrección sencilla como bien o mal, sino que necesitan un mayor trabajo de corrección en el aula, desde la gramática y la ortografía, hasta el razonamiento de porqué se ha respondido de ese modo.

Por lo tanto, el modelo de *unidad didáctica* presentado (no olvidemos que pueden existir variantes de unidad, o el profesor puede aportar contenidos y procedimientos diferentes), ofrece poca capacidad de expresión por parte del alumno, no le permite relacionar los contenidos aprendidos a su propia experiencia, por lo que una de las principales mejoras que se puede llevar a cabo en este ámbito es la creación de cuestiones en las que alumno hable de sí mismo relacionando los aspectos trabajados en el aula con su propia vida, siguiendo modelos, pero dando pie a la propia expresión. También es necesario dar un mayor enfoque comunicativo a la *unidad didáctica*, partiendo de una situación que los alumnos puedan relacionar con su ambiente, y les ayude a interesarse por el aprendizaje del tema.

Por otro lado, la *unidad didáctica* sigue una rutina muy estructurada y siempre es igual. Los alumnos ya saben que tras los tres o cuatro puntos teóricos, tienen una página de actividades, un taller de experiencias y una actividad de pensamiento. Las rutinas son buenas pero incluir alguna actividad que sorprenda puede ser una buena opción metodológica, tal como ha ocurrido al introducir la *secuencia didáctica* en el aula. La motivación de los alumnos ha sido excelente, y esto ha quedado demostrado en la presentación de trabajos finales.

Tras la realización del proyecto en el aula surge un mayor interés por realizar este tipo de actividades, es decir, de continuar ofreciendo algunos cambios de metodología en el aula, de forma que despierte el interés del alumno y le ofrezca nuevas formas de aprender.

En cuanto **al aprendizaje de los alumnos**, han tenido la oportunidad de alcanzar grandes objetivos planteados al principio del trabajo. No solo han obtenido los conceptos básicos que hubieran alcanzado trabajando la *unidad didáctica* programada

en la programación de aula, sino que han ampliado ese conocimiento mediante los procedimientos.

Más concretamente, los alumnos han aprendido una nueva forma de utilizar la lengua, tanto oral como escrita, ya que la actividad propuesta les ha ayudado a obtener esos conocimientos mediante el trabajo escrito y la expresión oral.

Es necesario retomar la lista de objetivos expuesta en la aplicación de la *secuencia didáctica* para ver sus cumplimientos.

1. Localizar los diferentes estados del agua en la Tierra.
2. Distinguir las diferentes capas de la atmosfera.
3. Conocer las diversas formas de representar la Tierra.
4. Estimular el interés por la observación y el estudio del agua en el planeta.
5. Conocer las ideas importantes y exponerlas en el aula.
6. Aprender a conocerse y saber cómo se aprende.
7. Utilizar las tecnologías de la información para aprender.
8. Conocer las características del texto expositivo.
9. Desarrollar un proyecto de escritura en grupo.

En primero lugar, es necesario comentar los dos últimos objetivos, ya que el proyecto ha dado especial relevancia a la adquisición de la lengua escrita como fuente de aprendizaje y conocimiento. El modelo de secuencia didáctica trabajado incorpora objetivos relacionados con los procedimientos y la destreza de la composición escrita, además de objetivos que fomentan la adquisición de contenidos de un tema concreto como suelen aparecer en las unidades didácticas. Como consecuencia de relacionar contenidos y procedimientos, destaca la unión y la efectividad de estos contenidos, conceptos y procedimientos, para el desarrollo del producto final. Por lo que se observa claramente que es posible que los alumnos escriban de forma funcional y motivada.

Además, el objetivo 9 destaca el trabajo en grupo cooperativo, ya que los alumnos han trabajado en equipo, como llevan haciendo desde el inicio del curso. No solo comparten ideas y trabajan con las mesas juntas, sino que necesitan utilizar la expresión oral para ponerse de acuerdo y realizar las actividades propuestas de forma común. Además, al final del proyecto se realiza una evaluación del equipo en la que los alumnos evalúan a sus compañeros y a ellos mismos en el equipo con el objetivo de reconocer su propio trabajo cooperativo y de mejorar.

Los objetivos 1, 2, 3 y 4 han sido claramente alcanzados ya que hacen referencia a los contenidos conceptuales que se han expuesto durante la primera semana y se han trabajado dentro de la actividad final durante las dos semanas posteriores en los

diversos proyectos. Gracias al trabajo realizado y a la exposición de los trabajos, se ha podido comprobar cómo los alumnos tienen claros los conceptos relacionados con la Tierra.

El objetivo número 5 también se ha alcanzado gracias a la exposición final que los alumnos han preparado y llevado a cabo en el aula de sus compañeros de ciclo. Aunque el proyecto estaba enfocado al desarrollo de la expresión escrita, el intercambio oral realizado por los alumnos, dentro de sus grupos cooperativos, y con el resto de la clase y el docente, ha permitido que la lengua oral tenga un papel muy importante en el trabajo. El objetivo número 6, referente a la metacognición, se ha trabajado durante toda la *secuencia didáctica*, ya que es necesario hacer numerosas referencias a los contenidos en el momento que se trabaja el producto final, pero durante la conclusión del proyecto esta metacognición ha cobrado una importancia relevante, tal y como se puede observar en la parte de evaluación, en la cual los alumnos responden a preguntas como *¿Qué he aprendido? o ¿Qué no me ha quedado claro?* De este modo, es posible hacer comprender a los alumnos la importancia de qué cosas han aprendido y de qué forma o mediante qué estrategias las han aprendido, así como evaluar que aspectos han quedado por cubrir mediante la *secuencia*, y todavía queda tiempo para subsanarlos y ayudar a los alumnos a entender esas cuestiones que no han acabado de entender. Además, como puede verse en el desarrollo de la *secuencia didáctica*, se ha llevado a cabo una actividad de grupo cooperativo llamada *1, 2, equipo*; los alumnos han aportado ideas para crear una gran lista de todos los conocimientos adquiridos durante la *secuencia*. En esta lista no solo han aparecido los contenidos conceptuales, sino que también se incluyen procedimientos como la búsqueda de información, la creación de maquetas, la escritura de textos o la exposición de los mismos.

El objetivo número 7, sobre las tecnologías de la información para el aprendizaje, ha quedado totalmente cubierto gracias a la búsqueda de información que todos los alumnos han llevado a cabo en casa. Además, este objetivo ha contribuido a la lectura de textos de diversa índole y características, así como su comparación en el aula.

Tras mencionar las conclusiones relacionadas con los aprendizajes de los alumnos, es necesario concluir el proyecto con los **logros personales** que este ha aportado al docente investigador.

En primer lugar, **como alumno del máster *Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas***, he tenido la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas que conforman el máster, especialmente aquellas relacionadas con la enseñanza de la lengua y el aprendizaje en general, como la asignatura de *Socioconstructivismo, Paradigmas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas o Didáctica de la lengua oral y escrita en contextos culturales plurilingüe*, entre muchas otras. Estas asignaturas me han ofrecido la oportunidad de continuar

formándome como docente, con una atención especial en la enseñanza de las lenguas, un aspecto clave de la educación en general y especialmente hoy en día debido a la globalización.

Por otro lado, **como docente involucrado en un primer proyecto de investigación**, ha sido fundamental el estudio y la reflexión de la investigación-acción. Este método de trabajo ha permitido entender la necesidad de observación del trabajo en la propia aula y de la posterior reflexión sobre la práctica docente, así como la utilidad de ligar la investigación y la enseñanza de la práctica educativa (Latorre, 2003) para saber qué se está haciendo en las aulas y como se puede mejorar o avanzar en cuanto a educación. Es necesario poner en práctica aquello que se aprende y mucho más importante es observar, investigar y analizar si los resultados son positivos o no con el objetivo de mejorar. Gracias al trabajo realizado he aprendido a valorar esa necesidad de investigar y enseñar al mismo tiempo, como fuente de aprendizaje y crecimiento como docente.

Como docente también he desarrollado nuevo material enmarcado dentro de un proyecto de lengua, y aplicado al aula, material que me ha permitido reflexionar sobre los usos de la lengua, y especialmente sobre la lengua escrita. Además, ha quedado comprobada la importancia de que los alumnos participen en la planificación de un proyecto, de forma que hagan suyos los objetivos, los puedan delimitar y asociar a las tareas que realizarán durante el mismo. La situación discursiva dentro de los proyectos de lengua es otro de los puntos clave desarrollados a lo largo del trabajo, ya que son necesarios para crear un uso de la lengua adecuado, así como para fomentar la motivación entre los alumnos.

Este proyecto realizado ofrecerá la posibilidad de ser reutilizando en futuros cursos con alumnos distintos, dejando una puerta abierta a futuras líneas de investigación, desarrollando un proyecto mayor a partir del realizado, que permita comparar las características y las conclusiones extraídas de ambos. De este modo, será posible reafirmar las hipótesis creadas en el presente trabajo, así como continuar introduciendo pequeños cambios metodológicos en diversas aulas. Además, se ha dado prioridad al desarrollo del texto expositivo, por lo que sería de gran interés realizar un trabajo de características similares, introduciendo nuevos tipos de texto como el narrativo o el argumentativo, ya sea en tercero de primaria o en cursos posteriores.

Para concluir, es de especial interés destacar que la actividad realizada ha aportado muchos beneficios, mencionados anteriormente a los alumnos, además de ayudar al docente-investigador a valorar la importancia de la investigación en el aula como fuente de aprendizaje y mejora para la educación, por lo que el valor del proyecto es muy importante. Trabajar en el aula siguiendo un proceso reflexivo podría ser la clave del crecimiento de la educación en general. Por último, resaltar una de las frases de

mayor importancia en el trabajo: *aprender la lengua requiere tiempo*, ya que es importante dedicar ese tiempo a ayudar a los alumnos en lo que será la clave de su educación en todo momento.

8. Bibliografía

Aramburu, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: De la percepción al lenguaje. En *Revista Iberoamericana de educación*. 33/7

Ausubel, D. P., Novack, J. D. & Hanesian, H. (1989). *Psicología Educativa. Un punto de vista*. México: Trilas.

Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.

Barbeiro, L. & Brandao, J. (2006). Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En Camps, A (Ed.) *Diálogo e investigación en las aulas*, (pp. 77-97). Barcelona: Graó.

Bereiter, M. & Scardamalia, C. (1992) Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64

Boggino, N. & Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Sevilla: Eduforma.

Cambra, M. (2003). *El tractament intergrat de les llengües*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (1990): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, pp. 3-19.

Camps, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Cambra, M. (2006). *Algunes claus bàsiques per abordar el plurilingüisme a l'escola*, Barcelona: Escola catalana, 432, pp. 20-22.

Camps, A. (2006). *Formació en didáctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Camps, A., Ríos, I. & Cambra, M. (2006). Introducción: La didáctica de las lenguas, un complejo espacio de investigación. En Camps, A. *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 11-23). Barcelona: Graó

Centro Virtual Cervantes. *Secuencia didáctica*. Recuperado el 19 de marzo de 2014, de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuencia_didactica.htm

Collado, M. (2009). *El currículum com a projecte i pràctica de l'ensenyament*. No publicado.

Colomer, T. (2003). La lectura en los proyectos de trabajo. En Camps, A. (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 199-207) Barcelona: Graó.

Colomer, T. y Ribas, T. (1993). La escritura por proyectos: Tú eres el autor. *Aula de innovación educativa*, 14, Barcelona: Aula

Definición de *unidad didáctica*. Recuperado el 9 de febrero de 2014, de <http://www.definicionabc.com/general/unidad-didactica.php>

Elliot, J., Barret, G., Hull, C., Sanger, J., Wood, M. & Haynes, L. (1989). *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. & Simón, T. (1996). *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.

Gutiérrez, C. (2008). Estrategias para fomentan la investigación desde el aula de clase. Recuperado el 23 de abril de 2014, de https://intranet.ebc.edu.mx/contenido/faculty/archivos/fomentar_investigaci%C3%B3n_031011.pdf

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.

Manresa, M. y Durán, C. (2011). Secuencias didácticas para enseñar lengua. En Ruiz, U. (Ed.). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas Prácticas* (pp. 195-213). Barcelona: Graó.

Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En García, A. (Ed.) *Didáctica universitaria*, Madrid: La Muralla.

Milian, M. (2012). El model de seqüència didáctica vint anys després. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* (pp. 195-213). Barcelona: Graó.

Monfort, T. y Ríos, I. (2005). Los ecosistemas: Escritura de textos expositivos en tercer ciclo de primaria. *Escribir textos expositivos en el aula*, 57, pp. 8-21.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peris, A. (2014). *La Terra*. Recuperado el 17 de abril de 2014, de http://phpwebquest.org/newphp/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_actividad=75782&id_pagina=1

Peris, A. (2014). *EL cicle de l'aigua*. Recuperado el 17 de abril de 2014, de <http://www.dipity.com/albertopm13/El-cicle-de-laigua/>

Peris, A. (2014). *Roques i minerals* Recuperado el 17 de abril de 2014, de <http://albertopm13.edu.glogster.com/roques-i-minerals-9082/>

Ríos, I. (2000). Planificar vol dir també escriure. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 21, pp. 108-120.

Ríos, I. (2003). L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües. *La formació del professorat en situacions multilingües: La didàctica de la L2 a partir dels coneixements*. Barcelona, pp. 49-70.

Ríos, I. y Salvador, V. (2008). *L'Ensenyament del discurs escrit*. Alzira: Bromera.

Rodríguez, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica. Incorporación de competencias básicas y la concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, 20, pp. 245-270.

Sheldon, L. (Ed.) (1987). *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. *ELT Documents*, 126, número especial. Londres: The British Council.

Tolchinsky, L. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Horsori.

Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, pp. 147-162. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/23943>

Vilà, M. (2003). De la entrevista al reportaje periodístico (o de la lengua oral a la lengua escrita). En Camps, A. (Ed.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 141-152). Barcelona: Graó.

Vilà, M. (2004). *Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. Glosas didácticas*. *Glosas didácticas*, 12, pp. 113-120.

Zabalza, M.A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Nancea.

Zayas, F. y Camps, A. (1993). La enseñanza de la lengua. *Innovación educativa. Aula de innovación educativa*, 14, pp. 5-9.

9. Anexo: rúbrica de evaluación

No	Nombre del alumno	No	Nombre del alumno
1		3	
2		4	

CATEGORIA	Excelente	Bueno	Suficiente	Desempeño Insuficiente
Subtareas	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto
	Participa en todas las actividades propuestas de manera activa: conocimientos previos, propuestas de proyecto, búsqueda de información, epígrafes de contenidos, actividades y borrador.	Deja de participar en alguna de las tareas.	No cumple con varias las tareas propuestas. Se muestra poco participativo.	No quiere participar en las actividades, se mantiene en silencio o con actitud inapropiada.
Proyecto final	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto
	Cumple con los siguientes requisitos: trata el tema acordado en la planificación, título relevante, limpieza, buena letra. Ideas relacionadas con el tema.	Cumple con la mayoría de requisitos. Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad.	Se olvidan varios requisitos. Varias ideas tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad. Algunas ideas se repiten.	Mala presentación. Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con el tema, no son claras o se repiten.

Presentación	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto
	Habla con claridad, presentando todas las partes del trabajo realizado. Buen contacto visual y tono no voz.	Buena presentación, aunque olvida algunos de los contenidos o se para en algún momento. Tono de voz o contacto visual insuficiente.	Se pone muy nervioso y olvida varios de los contenidos. Lee el trabajo y no aporta demasiada información.	No hay contacto visual con sus compañeros y no se le entiende correctamente. Solo lee parte del trabajo y muestra poco interés por la presentación.
Trabajo cooperativo	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto
	Colabora con el equipo activamente, ayuda a sus compañeros a participar, pregunta opiniones y las respeta.	Colabora en el equipo activamente, aunque quiere imponer su criterio de trabajo y no respeta las opiniones de los demás.	Su participación es insuficiente, hay que insistir mucho para que aporte opiniones o información.	No participa en el trabajo ni colabora con sus compañeros en las tareas.
				PUNTUACIÓN TOTAL: