



**FOMENTO DEL AUTOCONCEPTO.
LOS TEXTOS DE IDENTIDAD
COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE INGLÉS**

Propuesta para la mejora de los ambientes de aprendizaje
en Centros de Acción Educativa Singular.

Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL)
Trabajo de Final de Máster
Octubre 2018

Ana Hortelano Montejano
DNI: 53750476M
Tutora: Gloria Torralba Miralles

Este trabajo está escrito con el cariño más sincero y todo mi respeto hacia a las niñas,
niños y docentes que han inspirado estas líneas. Gracias a Violeta por su apoyo y a
Gloria por su paciencia.

“Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los
sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica.
Y mi lucha no es en vano.”
Paulo Freire

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objeto investigar cómo integrar la identidad y la cultura de los estudiantes en el aula, con el afán por promover el acercamiento de los fondos de conocimiento culturales familiares y escolares. Para ello se ha trabajado el autoconcepto utilizando como herramienta didáctica los *textos de identidad*. La justificación de dicha propuesta educativa se basa en las bajas tasas de rendimiento escolar que presenta el alumnado perteneciente a minorías sociales y culturales respecto a sus compañeros. Mediante el uso de los *textos de identidad* se ha intentado subsanar las experiencias educativas deficientes que este tipo de alumnado experimenta en el entorno académico. Con ello, se han creado espacios de diálogo y reconocimiento personal hacia las capacidades, competencias e inteligencias del alumnado, obteniendo como resultado una mejora en su autoestima y, en consecuencia, en el ambiente de aprendizaje.

Palabras clave: fracaso escolar, educación intercultural, minorías sociales, textos de identidad.

Resum

El present Treball de Final de Màster té com a objectiu investigar com integrar la identitat i la cultura de l'alumnat en l'aula, amb la intenció de promoure l'apropament dels fons de coneixement culturals familiars i escolars. Per aquest motiu, s'ha treballat l'autoconcepte utilitzant com a ferramenta didàctica els *textos d'identitat*. La justificació d'esta proposta educativa es basa en les baixes taxes de rendiment escolar que presenta l'alumnat pertanyent a minories socials i culturals respecte als seus companys. Per mitjà de l'ús dels textos de identitat s'ha intentat esmenar les experiències educatives deficientes que aquest tipus d'alumnat experimenta en l'entorn acadèmic. S'han creat espais de diàleg i reconeixement personal cap a les capacitats, competències i intel·ligències dels estudiants, obtenint com a resultat una millora en la seua autoestima i, en conseqüència, en l'ambient d'aprenentatge.

Paraules clau: fracàs escolar, educació intercultural, minories socials, textos d'identitat.

Tabla de contenidos

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
2.	OBJETIVO DEL TRABAJO	10
3.	MARCO TEÓRICO.....	11
3.1	La aproximación al alumnado como parte imprescindible de la labor educativa. El acto de comprender.	17
3.2.	La identidad.....	18
3.2.1.	Los textos de identidad.....	20
4.	METODOLOGÍA.....	22
4.1.	Descripción de la propuesta educativa	23
4.1.2.	Contexto escolar y sujetos.....	23
4.2	Instrumentos de evaluación.....	38
4.2.1	Diario de trabajo del profesor.....	40
4.2.2	Rúbrica	41
4.2.3	Intercambio comunicativo.....	42
5	RESULTADOS	44
5.1	El trato de temas de interés para el alumnado. Aproximación emocional y conocimiento sobre los estudiantes.....	44
5.1.1	La importancia de la familia en la identidad.....	44
5.1.2	La autoimagen. Concepción sobre el cuerpo	47
5.1.3	La importancia de la educación en el presente y el futuro	50
5.2	El conocimiento como promotor de seguridad y confianza en los ambientes educativos.....	52
6	CONCLUSIONES.....	54
6.2	Consecución de objetivos	54
6.3	Limitaciones del trabajo y perspectiva	56
6.4	Reflexión personal.....	58
7.	BIBLIOGRAFÍA	60
8.	ANEXOS.....	63
	Anexo 1: Diario personal	63
	Anexo 2: Materiales de la primera sesión	64
	Anexo 3: Acrósticos.....	65
	Anexo 4: Autorretratos	67
	Anexo 5: Círculos de identidad.....	77
	Anexo 6: Organizadores de la información del diario personal	80
	Anexo 7: Introducción de las estructuras “I am” y “I like”	82
	Anexo 8: Trabajos finales.....	83
	Anexo 9: Diarios personales encuadernados	88
	Anexo 10: Exhibición de los autorretratos y diarios personales	89

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Tipos de lenguaje (I).....	14
Ilustración 2. Tipos de lenguaje (II).....	14
Ilustración 3. Autorretrato con Mono, F. Kahlo, 1938.....	26
Ilustración 4. Autorretrato I frame myself, Maya Christina González, 1997.....	27
Ilustración 5. Ejemplos de portadas del diario personal.....	28
Ilustración 6. Acróstico en lengua castellana.....	29
Ilustración 7. Listado de adjetivos. Traducción del castellano al inglés.....	30
Ilustración 8. Uso de las tecnologías en el aula. Búsqueda de diccionarios virtuales...30	
Ilustración 9. Trabajo colaborativo entre los estudiantes.....	31
Ilustración 10. Acrósticos en lengua inglesa.....	31
Ilustración 11. Autorretrato elaborado por una alumna.....	32
Ilustración 12. Desplegable de los círculos significativos para el alumnado.....	34
Ilustración 13. Círculos de identidad (I).....	35
Ilustración 14. Círculos de identidad (II).....	35
Ilustración 15. Página del diario personal.....	36
Ilustración 16. Organización de la información en inglés. Diario personal.....	36
Ilustración 17. “All about me Project”. Organizadores de la información.....	37
Ilustración 18. Última sesión. Finalización del proyecto.....	37
Ilustración 19. Trabajos finales.....	38
Ilustración 20. Diario de trabajo del profesor.....	40
Ilustración 21. Tertulia de estudiantes dentro del aula.....	42
Ilustración 22. Círculo familiar (español).....	46
Ilustración 23. Círculo familiar (inglés).....	46
Ilustración 24. Círculo familiar (I).....	47
Ilustración 25. Círculo familiar (II).....	47
Ilustración 26. Círculos sobre el cuerpo (I).....	48
Ilustración 27. Círculos sobre el cuerpo (II).....	48
Ilustración 28. Círculo sobre el cuerpo (I).....	49
Ilustración 29. Círculo sobre el cuerpo (II).....	50
Ilustración 30. Círculos sobre las aspiraciones (I).....	51
Ilustración 31. Círculos sobre las aspiraciones (II).....	51
Ilustración 32. Círculos sobre las aspiraciones (III).....	52

1. INTRODUCCIÓN

La situación de precariedad y marginalidad de parte de la sociedad, debido principalmente a circunstancias económicas, sociales y culturales, se ha visto agravada los últimos años en nuestro país. Del mismo modo que el número de personas en riesgo de exclusión social aumenta, la concentración de este tipo de población en determinadas áreas urbanas se ve acentuada. A su vez, los centros escolares localizados en estas áreas sufren, como sucede en dichos barrios, un proceso de “guetización” que alimenta la jerarquización social y la diferencia de clases (Aguado y Malik, 2010).

La igualdad y la equidad son parte de los objetivos que la escuela persigue a nivel social. Se asume, desde primera instancia, que no todas las personas son iguales, como no lo son sus contextos o sus voces; pero uno de los propósitos de la escuela, como institución, es el de ofertar igualdad de oportunidades a través de unas mismas posibilidades educativas. Paradójicamente, para poder ofrecer una igualdad de oportunidades, se han de introducir desigualdades en el sistema educativo para que todos tengan la posibilidad de ingresar en él, “mantenerse, aprender lo mismo y obtener los mismos beneficios de lo aprendido” (Sánchez, 2016).

Respecto a la equidad, en su práctica, el sistema educativo debería dedicar mayores recursos y atención a los alumnos más necesitados. La enseñanza reglada, por tanto, debería alejarse de la homogeneidad habitual que rige las aulas, para hacer de la intención de igualdad y equidad, una acción real que otorgue a la escuela la caracterización de elemento unificador y no segregador en el ámbito social.

Sin embargo, la respuesta de las administraciones educativas ante estas realidades desfavorables y de desigualdad, “derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (Ley orgánica 2/2006) ha sido identificar a los niños y niñas de dichos centros escolares como alumnado con necesidades específicas o de carácter compensatorio. De esta manera, los centros escolares atribuidos a la concentración de un alto porcentaje de este tipo de alumnado, se han calificado como Centros de Acción Educativa Singular (CAES).

Es en uno de estos centros escolares donde brota la propuesta del presente trabajo. En una de estas escuelas calificadas como lugares de “difícil desempeño”, tuve la oportunidad de realizar las prácticas del último curso del Grado de Maestra en

Educación Primaria y posteriormente las correspondientes al Máster Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas en Contextos Multilingües. No es casualidad que decida retomar el contacto con un centro de estas condiciones, pues considero necesario continuar con el análisis y estudio de las aulas que no se contemplan dentro de los parámetros que la escuela formal define. Sigue siendo una necesidad notable la reformulación educativa en nuestro país para que la igualdad de oportunidades no dependa del poder económico, social, cultural o de otra índole; de manera que de la intención, desde un pronóstico optimista, se pase a la acción.

Dentro del núcleo escolar, con rapidez se advierte el desafío constante de parte del alumnado frente al profesorado o lo que la escuela supone. El desinterés constante hacia el desarrollo académico propuesto en las sesiones, pone de manifiesto la falta de nexo entre las inquietudes de los estudiantes y la realidad escolar. Se observa también la falta de comunicación y entendimiento entre los escolares y las demandas académicas exigidas desde el aula. La falta de competencia respecto a los parámetros curriculares establecidos conlleva a la frustración constante del alumnado, el cual, ante la situación, opta por el rechazo y la confrontación en el aula y hacia la propia escuela. Por tanto, la labor docente adquiere un grado de complejidad que llega a verse en muchas ocasiones como una práctica enormemente dificultosa.

A la dificultad de la praxis educativa se le suma, o tiene como consecuencia, el bajo nivel de logro académico que se refleja en los resultados de las pruebas diagnósticas, poniendo de manifiesto la alarmante situación respecto a la adquisición de competencias básicas para el aprendizaje, como es el caso de la lecto-escritura. La falta de relación entre el conocimiento espontáneo -o familiar- y el conocimiento escolar, al que le acompaña el persistente malogro académico, origina una imagen de incompetencia altamente negativa en los niños y niñas sobre sí mismos como estudiantes. El niño –incluyendo ambos géneros– se siente inútil envuelto en un ambiente que no lo considera, lo que lleva a la frustración de este tipo de alumnado que no es contemplado por los parámetros que establece la norma. La frustración da lugar a la falta de autoestima. Y esta, al abandono.

Respecto a la experiencia vivida cotidianamente en el aula de Inglés, así como la de Primaria –acentuando la primera– tomé conciencia de lo desagradable e incómodo que resultaba desarrollar la labor educativa en un sentido bidireccional, tanto para el alumnado como para las docentes. ¿Por qué a los niños no les gustaba ir a la escuela? Con todo, la primera cuestión por tratar era la convivencia en el aula. Se

había de solventar el rechazo de los estudiantes hacia la asignatura, el cual, ante la imposición por parte del docente, sólo podía verse incrementado. La incomodidad y confrontación de la situación daban lugar a un contexto poco pertinente para el aprendizaje.

El paralelismo establecido entre la situación que se gestaba y algunas de las experiencias educativas expuestas en la asignatura de Cultura Inglesa durante uno de los cursos del Grado de Maestra, me llevaron a plantear los textos de identidad como posible respuesta pedagógica ante la realidad que coexistía en el aula.

Se pensó que los textos de identidad podrían llegar a establecer un clima de confianza y seguridad emocional en el aula que tuviese como consecuencia la mejora de las relaciones con y entre los alumnos. “¿De qué sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el universo si no sabe colocar su tristeza o su rabia? (Jose María Toro, 2015). La labor de “instruir” que durante años viene asumiendo el sistema escolar ha de verse modificada y suplantada por la intención de “educar”, de forma que la Escuela se apodere de una función educativa integral. De este modo, partiendo de las relaciones intrapersonales e interpersonales se intentó mejorar la percepción que tenían de sí mismos los alumnos como estudiantes competentes, y favorecer su aprendizaje. Con ánimo de dar respuesta a estas cuestiones se desarrolla el siguiente trabajo.

Para ello, se ha llevado a cabo una investigación teórico-experimental en el centro educativo al que se hace referencia en estas líneas. A lo largo de un periodo de dos meses aproximadamente se ha iniciado una propuesta educativa cuya intervención se dirige a un grupo de 11 alumnos de sexto grado de Educación Primaria. La puesta en práctica se ha desarrollado durante las horas concedidas al área de Lengua Inglesa donde los estudiantes han podido hacer uso de diferentes tipos de lenguajes para crear un trabajo individual que fuese reflejo y voz de lo que cada uno de ellos es.

Antes de iniciarme con la descripción de los textos de identidad configurados, se presenta en el siguiente documento un marco teórico que justifica la propuesta educativa adoptada, donde se incluye parte de la legislación educativa así como aportaciones teóricas que sustentan la elección de dichas estrategias. Para ello, además de definir el concepto de los textos de identidad, se hará referencia al tipo de educación que recibe parte del alumnado perteneciente a grupos sociales minoritarios, sus consecuencias y la postura que se adopta en nuestro país frente a esta situación.

A continuación, en el apartado de metodología, se expondrá la intervención educativa realizada en el aula y se describirán las estrategias escogidas para el logro de los objetivos diseñados previamente. Por último, se discutirán los resultados obtenidos con el fin de procurar algún tipo de conclusión como síntesis e ilustración del trabajo llevado a cabo.

2. OBJETIVO DEL TRABAJO

El objetivo principal de este Trabajo de Final de Máster (TFM) se centra en investigar **cómo integrar la cultura e identidad de los estudiantes pertenecientes a minorías sociales en el aula como respuesta educativa a las tasas de fracaso escolar** que presenta este tipo de alumnado. Para ello, los objetivos secundarios que se plantean son los siguientes:

- Crear un clima de confianza y seguridad emocional que mejore las relaciones personales y la convivencia de grupo.
- Conseguir que el estudiantado adquiera una autoimagen positiva.
- Fomentar la autoestima a través del reconocimiento y el valor personal.
- Involucrar la identidad del alumnado en el ambiente escolar.
- Crear fondos de conocimientos compartidos escuela-familia.
- Promover el aprendizaje significativo en consideración de las experiencias de los estudiantes.

3. MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado se articula en torno a la cuestión de la identidad. Para ello es necesario atender a la consideración de la misma dentro del currículo educativo, a su influencia en la relación familia-escuela-alumno, al aspecto emocional, así como a la importancia del trato de esta dentro de los centros escolares de difícil desempeño. Este es el caso del CEIP Ausiàs March de Nazaret (Valencia), nuestro campo de actuación y entorno desde el cual se desarrolla todo este análisis y actuación pedagógica.

Los resultados del informe PISA publicados por la OCDE en 2014, fecha acorde a la realización de la intervención y estancia en el centro escolar, ponen de manifiesto el fracaso del sistema educativo español en sus estudiantes. España se encuentra por debajo de la media OCDE y, pese al incremento del presupuesto en educación en los últimos años, los resultados obtenidos en pruebas posteriores denotan una caída respecto a los del informe anterior. Como añadido, se constata que las probabilidades de fracaso escolar dentro del sistema escolar son tres veces mayores en los estudiantes provenientes de familias y contextos socioeconómicamente desfavorecidos respecto a un estudiante de clase media – atendiendo a la estructuración social en favor del poder económico y la adquisición de recursos. Con ello, se esclarece la falta de competencia del sistema educativo español en la compensación de las desigualdades a nivel social.

Es, por tanto, evidente que los datos nos obligan a reflexionar sobre la escasa funcionalidad de nuestro sistema educativo, buscando más allá de explicaciones referentes a cuestiones económicas. En primer lugar, hemos de prestar atención al Real Decreto 126/2014 por el cual se rige el currículo básico de Educación Primaria en el territorio español. En la legislación educativa vigente la diversidad cultural no presenta una verdadera reglamentación educativa, pese a ser una realidad cada vez más exteriorizada en las aulas.

Es en el Artículo 9 del Real Decreto 126/2014 donde se advierte la siguiente cita: “La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). En el Artículo 7 del Real Decreto 126/2014 se describe como propósito el respeto por el pluralismo propio de una sociedad democrática: “conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas”. Del mismo modo, se aboga por “el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con

los demás”, concluyendo con el fomento de la conciencia sobre las expresiones culturales como una de las competencias contempladas. Sin embargo, es en la lectura del Artículo 14 donde se advierte cómo la concepción de *diversidad del alumnado* es atribuida a cualquier estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas por “presentar dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.” La falta de concreción en estas líneas no recoge la realidad que existe en las aulas escolares y, por tanto, deniega la oportunidad de dar una respuesta adecuada y coherente a los contextos reales que coexisten diariamente en los centros educativos.

Desde una perspectiva de la realidad más próxima, en el Capítulo V del Decreto 108/2014 de la Comunitat Valenciana se detallan las medidas específicas a adoptar para atender la diversidad. En este punto, cabe destacar que la diversidad cultural se equipara con “situaciones desfavorables derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (Conselleria d’Educació, 2014). Así pues, se le otorga al término *diversidad* un posicionamiento adverso al calificarla de *situaciones desfavorables*. Como respuesta, se propone el desarrollo de “acciones de carácter compensatorio” desarrolladas dentro del programa específico de Compensación Educativa. De este modo, la atención a la diversidad carece de perspectiva intercultural pues, como afirman Aguado y Malik (2010) el trato hacia la diversidad “se centra en las dificultades o ‘déficits’ por lo que se necesita que haya una compensación”. En este aspecto, se critica la contemplación de la diversidad como un problema que ha de solucionarse y no como el reconocimiento de la riqueza existente de modo inherente en cada persona, lo que contribuiría a su normalización y la aproximación de las políticas educativas a la misma.

Es necesario aproximarse al campo de la sociología y la idea de *cultura de la pobreza* para encontrar justificación al posicionamiento legislativo respecto al tema de la diversidad y el fracaso escolar de ciertos grupos sociales (Poveda, 2001). Desde la década de los 60, numerosos autores argumentaban la noción de *déficit cultural* o *privación cultural* para evidenciar el fracaso escolar de numerosos “jóvenes de minorías étnicas cuyas experiencias extraescolares y familiares carecían de la riqueza y complejidad suficientes para promocionar los recursos cognitivos y lingüísticos necesarios para enfrentarse a las demandas de la escuela” (Poveda, 2001). De esta

idea surge la propuesta de *educación compensatoria* a través de la cual se atribuye el bajo rendimiento escolar de este tipo de alumnado a los contextos sociales donde se desarrollan. A partir de esta respuesta, se crea la necesidad de diseñar una mediación socioeducativa centrada en la intervención sobre los contextos familiares y extra-escolares para la compensación de las carencias existentes.

En este ámbito es donde se comienza a desarrollar el “marco o hipótesis de las continuidades-discontinuidades familia escuela o desajuste familia-escuela” (Poveda, 2001, p.3). “Cuando los alumnos y alumnas de clase trabajadora y grupos minoritarios entran en la escuela se enfrentan a una serie de situaciones y eventos comunicativos extraños que requieren un grado considerable de aprendizaje” (Poveda, 2001, p.6). El bajo rendimiento escolar de este tipo de alumnado se justificaría por la falta de continuidad entre los contextos familia-escuela y en consecuencia la falta de comunicación entre los conocimientos de ambos entornos.

Otros autores argumentan del mismo modo esta postura y comentan la discontinuidad entre familia-escuela y en consecuencia, su repercusión en el fracaso escolar del alumnado. Según Esteban y Saubich (2013), la falta de representación de cierto tipo de alumnado en el sistema educativo da lugar al bajo rendimiento de las minorías culturales debido a la falta de vínculo entre las formas de vida de los alumnos y el currículo educativo. El desajuste de continuidad entre ambos contextos configura para el niño la imagen de la escuela como un lugar confuso y en ocasiones poco agradable para éste. La distancia cultural entre el conocimiento escolar y el familiar es tal que el alumno no se encuentra cómodo dentro del contexto escolar.

La falta de coexistencia y colaboración entre el contexto escolar y familiar llevan al niño a la contradicción derivando en la incomprensión de un ambiente que finalmente llega a resultar poco atractivo. Una de las viñetas que recoge Tonucci (1974) en el libro *La escuela como investigación*, ilustra perfectamente dicha situación (Ilustración 1 y 2). El autor evidencia por medio del dibujo el conflicto al que el niño queda expuesto debido a la oposición entre dos lenguajes diferentes, dos culturas igualmente complejas que se sirven de expresiones distintas: el lenguaje escolar (KTZ KTZ) y el del contexto familiar (CLA CLA). La única diferencia es que mientras uno dice *KTZ KTZ* el otro dice *CLA CLA*.

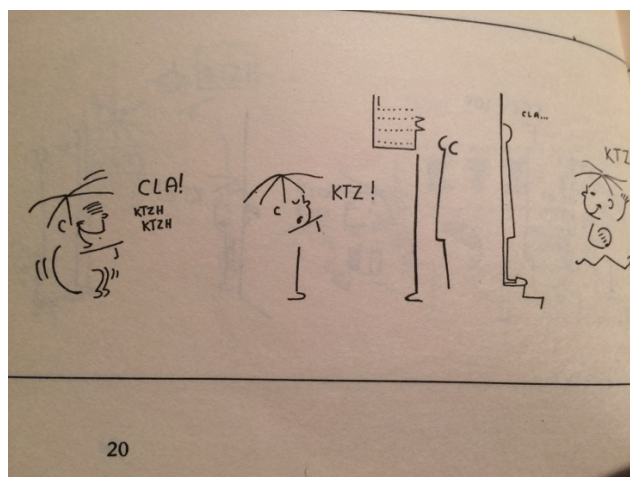


Ilustración 1. Tipos de lenguaje (I).

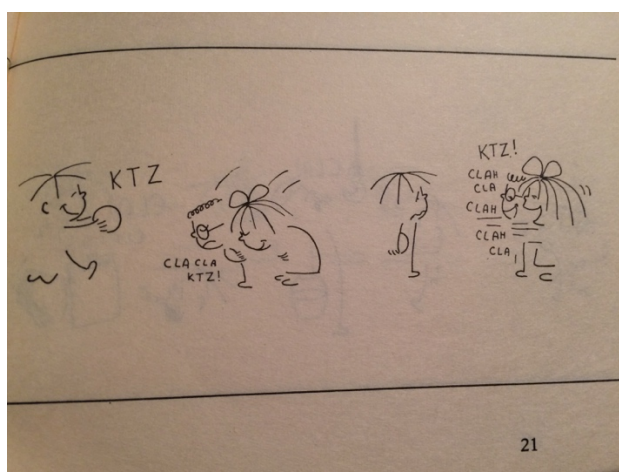


Ilustración 2. Tipos de lenguaje (II).

El inconveniente de esta situación es el condicionamiento social a través de la escuela y la representación de la clase dominante proponiéndose a sí misma como único modelo válido. Con ello, la escuela se convierte en el pasaporte para entrar – tener éxito– en el mundo y para ello se ha de asumir la infravaloración cultural hacia aquellas minorías sociales que no se corresponden con la cultura dominante (Tonucci, 1974). En consecuencia, la disyuntiva se da cuando el alumnado se ve obligado a elegir entre dos contextos culturales diferentes: el propuesto por la escuela –el cual conlleva al éxito dentro de los patrones marcados por la sociedad imperante– y el contexto familiar –cuya cultura hace referencia al ambiente familiar o comunitario del cual el alumnado procede y se desarrolla– apropiado para la aceptación dentro del grupo social al que pertenece (McKeon, 2004).

En esta línea, la *comunicación* adquiere un peso relevante en la labor educativa. La interacción social es sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para que

se dé de forma conveniente, debe existir una intersubjetividad. Para ello es necesaria la creación de fondos de conocimiento compartidos derivados de los distintos contextos de socialización: familiar, escolar y comunitario (Esteban y Saubich, 2013). La falta de nexo entre los diferentes lenguajes y culturas repercute, como se ha comentado, en el fracaso escolar del alumnado. Sin embargo, existe un evidente recalco en las minorías sociales, pues el alumnado procedente de la cultura dominante realiza de forma más directa la transferencia entre el conocimiento familiar y el escolar. De este modo, la condición social se ve traducida como desventaja educativa, y el sistema educativo como instrumento segregador reproduciendo la desigualdad social en base a las concepciones económicas y culturales. Es así como se incrementa la formación de guetos dentro de los centros públicos de escolaridad según el área geográfica en la que se encuentren y, por tanto, de un mayor número de centros CAES en los últimos diez años; al menos así es en la provincia de Valencia.

No obstante, esta hipótesis de las continuidades-discontinuidades familia-escuela ha recibido algunas críticas ya que se centra de manera excesiva en la función de la comunicación, obviando factores sociopolíticos estructurales más amplios fuera de los centros escolares (Ogbu 1981; Poveda, 2001, p.10). A pesar de ello, es interesante el reconocimiento que se hace de la discrepancia entre ambas culturas y fondos de conocimiento -familiar y escolar- donde el alumnado, como se ha descrito, no se ve representado en las tareas académicas que se proponen dentro del aula. En consideración a este hecho, se presenta una nueva propuesta didáctica surgida de esta corriente, conocida como “congruencia cultural en la instrucción” (Poveda, 2001).

La *congruencia cultural en la instrucción* implica el reconocimiento de lograr la mejora del rendimiento escolar del alumnado partiendo de una mayor intervención en el contexto escolar que en el alumno en sí. Por consiguiente, la lógica de la educación compensatoria ha de verse apartada a un lado para ser sustituida por una nueva perspectiva que no vea a los alumnos como sistemas de déficits, sino a la escuela como un lugar con carencias que se han de solventar. Es necesario trasladar el punto de mira al sistema educativo: reconocer la organización interna e intervenir en el mismo centro escolar para realizar así los cambios pertinentes y dejar de cuestionar las capacidades de los menores.

Otras corrientes de trabajo también rechazan la idea de *privación cultural* a la hora de justificar la diferencia de rendimiento escolar académico entre los alumnos pertenecientes a las minorías sociales y aquellos procedentes de las clases

dominantes. Cummins (1994) comenta que la educación en Estados Unidos de este tipo de alumnado se confecciona dentro de unas estructuras que limitan las posibilidades de desarrollo de los estudiantes tanto a nivel académico como personal, incluyendo el ámbito social. Esta rigidez estructural viene dada por un currículo educativo restrictivo que refleja únicamente los valores y experiencias de la clase dominante –población nativa anglófona, blanca y de clase media– obviando las experiencias y valores de las minorías sociales –en referencia al alumnado inmigrante. Desde esta perspectiva, el autor pone énfasis en la figura del docente y el desarrollo de su labor dentro del aula con objeto de “compartir y analizar críticamente las experiencias de los estudiantes” (Cummins, 1994, p.36).

Según Cummins, los principios pedagógicos que deberían consolidarse como los cimientos educativos habrían de basarse en las experiencias educativas y personales que el alumnado trae consigo a la escuela, con la adecuación por parte del centro educativo a dichas experiencias para intentar amplificarlas en lugar de sustituirlas; pues los fondos de conocimiento del alumnado conforman las primeras estructuras de todo su andamiaje educativo. Los programas educativos deberían validar las identidades culturales ya que el hecho de remplazarlas por los valores de la sociedad dominante conduce a debilitar la confianza personal y académica del alumnado, esencial en el progreso académico del mismo.

Si consideramos el aprendizaje como un proceso activo, en permanente construcción y mediado por las relaciones sociales; entonces podemos atender a la importancia de las interacciones del alumnado en colaboración con otros –iguales y adultos– para su desarrollo personal y promover de este modo lugares de aprendizaje que permitan al alumnado negociar y construir su propia identidad. Según Cummins, las dificultades académicas que la mayoría de alumnado inmigrante experimenta en la escuela, están directamente vinculadas a la construcción de la identidad. Las inseguridades y ambivalencias respecto al valor de su propia identidad cultural, resultantes de las interacciones con el grupo dominante, tienen como consecuencia el rechazo de la misma al anteponerse “como condición de éxito” la cultura dominante frente a las minoritarias –estableciéndose de este modo una estructuración social basada en la jerarquización cultural.

Por consiguiente, el autor propone la revisión de la labor docente con el fin de crear espacios de diálogo en el que las oportunidades de construcción de la identidad del estudiante se den simultáneamente a la generación de conocimiento. Para ello, el

docente tiene como cometido la creación de ambientes en los que exista una nueva interacción entre maestro-alumno y en cuya relación se le dé cabida a las voces de los estudiantes.

En referencia a los centros escolares, Cummins aboga por la reestructuración de un sistema educativo que presente mayor sensibilidad ante la identidad cultural del alumno, con el cometido de reestructurar estrategias educativas apropiadas para todo el alumnado, no solo para aquel en desventaja. Acorde a esta línea de pensamiento, el proyecto que nos ocupa ha sido trazado con la intención de integrar esa sensibilidad sobre el reconocimiento cultural y de la identidad del alumnado en la práctica educativa, llevada a cabo en el centro escolar descrito.

3.1 La aproximación al alumnado como parte imprescindible de la labor educativa. El acto de comprender.

Retomando la polémica y problemática discontinuidad entre familia-escuela, encontramos que la enseñanza que otorga valor a la cultura del alumnado, contribuye a la creación de nexos que promueven la continuidad y coherencia entre ambos contextos: el escolar y el familiar. Esta aproximación concede reconocimiento al legado cultural del niño y, de este modo, el alumno se ve involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción educativa basada en el paidocentrismo. La continuidad entre los ámbitos familiar-escolar-social dota de significado al proceso de adquisición del aprendizaje ya que para el alumno, el entorno escolar y lo que en él se hace adquiere un mayor grado de coherencia.

El autor César Bona (2015; p. 128) señala: “Muchos niños y niñas tienen cosas muy importantes que contar y nunca las conoceremos si no les damos la oportunidad de expresarse”. Para llegar a comprender al niño y reconocerlo, es necesario, desde la figura del docente, ejercitar la escucha activa dentro del aula. Se ha comentado anteriormente la necesidad de crear espacios donde la interacción entre maestro-alumno diese lugar al diálogo y sensibilización frente a la identidad del niño. De este modo, Bona se muestra en sintonía con los argumentos de Cummins y el resto de autores nombrados. La figura del docente ha de buscar oportunidades para indagar en el alumno y aprender de él. La aproximación hacia la perspectiva personal y emocional en la tarea educativa hace partícipe al niño en la misma simultáneamente. De este modo, el alumno adquiere un rol determinante y real. Por este motivo, crear ambientes

donde el niño tenga posibilidad de expresarse se convierte en un elemento sustancial en la tarea educativa.

3.2. La identidad

Otra evidencia que pone de manifiesto la importancia que tiene el trabajo de la personalidad del alumnado se recoge en el proyecto *Identity Texts*, iniciado por la Dr. Kristiina Montero, descrito en el artículo *Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School* (2005). Los resultados del mismo advierten una repuesta positiva en el alumnado cuando se le otorga reconocimiento por parte de la escuela, al verse tratada su identidad en la misma. Entre los comentarios recogidos en el proyecto, una alumna expone: “Mi texto de identidad es una representación de cómo siento, qué pienso, qué creo que es cierto. Es maravilloso sentir que se comparte un talento con otras personas que lo aprecian, lo entienden y me animan a seguir con ello” (Cummis, Hu, Markus y Montero, 2015, p.558). De este modo, el trato de la identidad dentro de las aulas, además de considerarse una práctica integradora, se estructura como paso previo a la construcción del conocimiento de forma significativa entre los fondos de conocimiento personales y los del ámbito escolar. Así mismo, el trabajo sobre el trato de la identidad fomenta el desarrollo del pensamiento activo y el proceso de andamiaje que permite al alumnado adquirir niveles superiores de conocimiento.

La reafirmación consciente de la identidad facilita el proceso de alfabetización y el acceso al mismo por parte del alumnado. La desvaloración cultural que sufren las minorías sociales tanto en las escuelas como en la sociedad, suponen una limitación en las posibilidades de éxito del alumnado de estas características (Cummins, 1994). La misma situación se ve reflejada en el centro escolar de Nazaret (Valencia), desde donde nace la práctica educativa que nos concierne. La ambigüedad sobre el futuro es alarmante en los alumnos de último grado de la Educación Primaria. De los once alumnos que componían la totalidad del grupo tan sólo uno aspiraba a realizar estudios superiores.

La discontinuidad entre los contextos en los que el alumnado se desarrolla, le invita inevitablemente a elegir uno en discriminación del otro. Consecuentemente, el niño decide aislarse en su contexto más próximo, allí donde se siente cómodo. No es difícil comprender dicha postura pues, “si un estudiante no sabe quién es, ¿le importará entonces lo que sucede en el aula?” (Cummis, Hu, Markus y Montero, 2015,

p.90). La identidad viene asociada con uno desde el momento en el que nace, empezando por el nombre. Es por ello imprescindible que se trate dentro de los centros educativos.

Tonucci (1974) sitúa el trato de la identidad en el punto de partida para la adquisición del conocimiento; de lo más cercano a los contextos más lejanos - poniéndose en contacto el uno con el otro de forma progresiva. “El niño empieza por conocer su mano, luego usa este instrumento ya conocido para coger el palo y, cuando haya comprendido las características de ese palo, podrá emplearlo para acercar la pelota a él” (Tonucci, 1974, p.46). Para que este proceso se geste adecuadamente, el sistema educativo se ha de preocupar por estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a la existencia de un andamiaje pedagógico significativo que, desde una perspectiva constructivista, esté conectado con la vida del alumnado y sus conocimientos previos. Se plantea pues, un acto consciente bajo el control del niño y en relación a él, autónomo de su propio aprendizaje.

Cummis (2004), por su parte, hace mención a la importancia de la continuidad y comunicación entre los diferentes contextos en los que el alumno se desarrolla. Para ello, se sirve de un cuadro teórico piramidal donde se ilustra la estructuración de la adquisición del pensamiento crítico en base a la identidad y el contexto próximo del niño. El ambiente que envuelve al alumno articula el procesamiento del conocimiento de este. Por otra parte, la perspectiva crítica surge de la interacción extraída de las experiencias vivenciales. Adicionalmente, en relación al acercamiento del conocimiento crítico mediante la comprensión extraída de las experiencias vivenciales, Paulo Freire describe las siguientes fases:

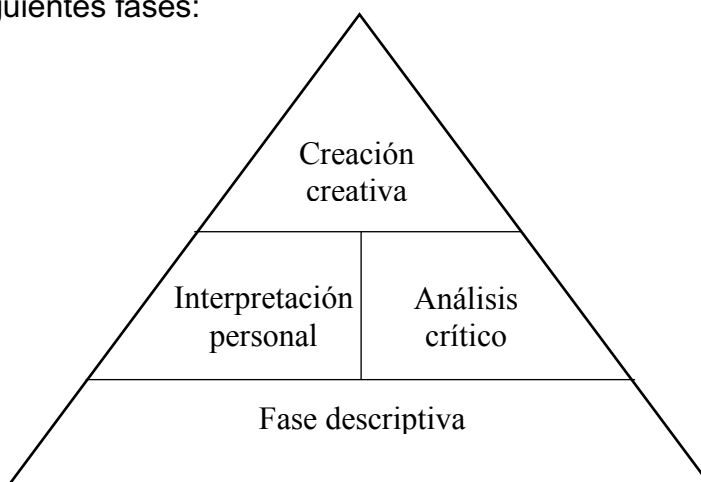


Figura 1. Fases en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico.

El acto descriptivo hace referencia a la primera fase. En esta etapa el niño recibe la información de forma pasiva a través de la interacción con el medio. La segunda fase da lugar a la interpretación personal de la información recogida en la etapa anterior. Se trata de un ejercicio de comparación y contraste por medio del cual se relaciona la información recibida con las experiencias y sentimientos asimilados. Este proceso ayuda al niño a desarrollar su autoestima ya que al compartir sus vivencias y emociones, estas adquieren valor. Únicamente cuando la información es procesada y analizada bajo la luz de las propias experiencias y emociones se da de forma significativa la adquisición del aprendizaje. El análisis crítico englobaría la tercera fase. El proceso de aprendizaje adquiere un sentido abstracto que dificulta la comprensión del mismo. El procesamiento de la información resulta más complejo por lo que es necesario realizar un análisis crítico de la información recibida, extrapolándola a contextos y conflictos sociales más generales. La importancia de esta fase recae en la necesidad de profundizar en la comprensión de los distintos fenómenos y explorar las implicaciones sociales al respecto. La última fase se corresponde con la traducción de los resultados extraídos de las etapas anteriores. En este apartado, el diálogo es orientado hacia el descubrimiento de cómo los cambios individuales pueden mejorar sus vidas o resolver los problemas planteados (Cummis, 2004).

Por lo tanto, las posibilidades de formación de la identidad y la generación de conocimiento se ven inmersas en las interacciones necesarias para el desarrollo de la construcción del pensamiento crítico. La identidad, en concreto, se sitúa como parte integral de cualquier noción de empoderamiento. En consecuencia, retomando el trato de la *diversidad*, esta se ha de reconocer desde el sistema educativo como un recurso de valor al cual se le ceda un espacio real en las aulas con la intención de basar la enseñanza en contenidos apropiados para dirigir el aprendizaje del alumnado hacia sus propias necesidades, ayudándolo de este modo –y participando en este proceso – a construir un puente entre el conocimiento académico y familiar.

3.2.1. Los textos de identidad

Acorde a la línea de pensamiento expuesta, el proyecto que nos ocupa se ha desarrollado en torno al trato de la identidad del alumnado del centro escolar Ausiàs March de Nazaret (Valencia). Para ello, se ha elaborado una propuesta educativa que toma como referencia los textos de identidad.

Los textos de identidad describen los resultados del trabajo creativo de los alumnos llevado a cabo dentro de un espacio pedagógico organizado por el docente. Los alumnos integran sus identidades en la creación de este tipo de textos, que adquieren un rasgo multimodal al poder ser presentados a través de un escrito, del habla, de forma musical, dramática o través de la combinación de diferentes formas. De este modo, el texto de identidad se convierte en un espejo de las identidades de los alumnos que les son devueltas bajo una concepción positiva de sí mismos. Cuando los textos de identidad son compartidos, el alumnado recibe una retroalimentación positiva que cede validez y reconocimiento a su individualidad gracias a la interacción social creada (Cummins y Early, 2011, p.3).

Los textos de identidad representan una “herramienta pedagógica poderosa para promover la equidad de estudiantes de grupos sociales marginalizados” (Cummins y Early, 2011, p.4). La multimodalidad a la hora de presentar los proyectos permite al alumnado utilizar cualquier tipo de lenguaje, por lo que considera, al mismo tiempo, otras inteligencias más allá de la lectura y la escritura, ampliando así el concepto de alfabetización que tradicionalmente ha favorecido la escuela.

La propuesta a los estudiantes de tareas escolares en las que puedan mostrar sus competencias propicia el desarrollo en el alumnado de *competencias de identidad*, pues su resultado se recoge en el sentimiento de “individuos altamente capaces, con posibilidad de actuar en su propio aprendizaje y en posesión de algo valioso que ofrecer” (Manyak, 2004). A su vez, los *textos de identidad* se convierten en una herramienta que permite al docente crear espacios de interacción en los que se afirma la identidad de los estudiantes al mismo tiempo que estos aprenden. Por ende, la activación de sus conocimientos previos, intereses y aspiraciones se conecta con la enseñanza escolar por lo que, como resultado, se consiguen mayores niveles de logro académico (Cummins et al., 2015, p.559).

Con todo ello, el trabajo de los textos de identidad se presenta como una solución lógica ante los factores escolares y la situación de bajo rendimiento académico del alumnado. Tomando esta herramienta como punto de partida, se desarrolla el siguiente proyecto inmerso en el contexto escolar mencionado anteriormente.

4. METODOLOGÍA

Para el pedagogo alemán Fröbel (1999), el aprendizaje del niño es concebido como el proceso de cuidado de una planta. A través de este proceso, se abona, riega y da luz a la semilla- en este caso el alumno- para que, una vez solidifique sus raíces, pueda florecer.

La investigación que a continuación se presenta está inspirada en la concepción educativa descrita en el párrafo anterior. En cuanto a la metodología, se establece una postura inductiva, paidocéntrica y basada en el descubrimiento guiado (Carbonell, 2015). Del mismo modo, se hace referencia a la teoría del asociacionismo, la cual se rige por la asociación de ideas en afán por establecer un vínculo entre el conocimiento espontáneo del estudiante y el conocimiento escolar. Al involucrar la vida del alumno – y otorgando valor a las experiencias personales –en el contexto educativo, se establece una mayor conexión entre el conocimiento que se posee y el que se va a presentar. La construcción del pensamiento adquiere mayor significado y, por tanto, facilita la comprensión y adquisición de este proceso constructivo personal y social.

El estudiante se ubica en el centro del proyecto. Poco a poco se desenvuelve con mayor fluidez y confianza en el desarrollo de este proceso. Así pues, el docente se ve obligado a planear la secuencia didáctica en favor del alumnado y considerando la diversidad que lo caracteriza. Para ello, es sustancial determinar el ambiente que acompaña las sesiones, la disposición de los estudiantes en el aula y el modo en el que se presentan las tareas. Si los alumnos palpan el esfuerzo potenciado por la preocupación educativa que emana desde la postura del profesor, es muy posible que ellos respondan en la misma dirección.

Por último, previamente a la descripción del proyecto, cabe decir que se aboga por una propuesta de *invitación al aprendizaje*. Desde un principio los alumnos han sido convidados a participar en las dinámicas propuestas, sin embargo, hay que tener en cuenta que el grado de implicación no ha sido el mismo para todos. El absentismo escolar ha supuesto en algunos estudiantes un obstáculo para su inmersión en el trabajo realizado y, por consiguiente, en su motivación. Aun así, podemos decir que todo el alumnado ha respondido a la propuesta educativa planteada. Por otra parte, cabe apuntar que se ha respetado la postura de los estudiantes y su implicación en dicho trabajo, aun siendo esta de rechazo o poco favorable para su desarrollo.

Llegado a este punto, pensamos que es importante matizar que en ningún momento ha habido despreocupación hacia ninguno de los alumnos. Sin embargo,

creemos que la imposición y obligatoriedad no son buenos conductores en la articulación del proyecto que se describe; no se puede dar un aprendizaje significativo a la fuerza. El objetivo es que el alumno se exprese con libertad y confianza y para ello la voluntad hacia las tareas debe surgir del estudiante, pues el aprendizaje y su desarrollo se dan de manera espontánea, por tanto no se puede forzar sino tan sólo facilitárselo.

4.1. Descripción de la propuesta educativa

4.1.2. Contexto escolar y sujetos

Antes de presentar el contexto escolar y el estudiantado con el que se realizó el presente proyecto, cabe apuntar que en la actualidad encontramos que algunos centros escolares, de titularidad pública, situados en determinadas zonas de las grandes ciudades tienden a acoger, casi con exclusividad, a alumnado perteneciente a algún grupo social minoritario o desfavorecido, a pesar de que el porcentaje de este tipo de estudiantado no sea considerablemente alto en nuestro país, si se atiende a la totalidad del número de escolares.

Es importante puntualizar también que desde que los niños y niñas de etnia gitana se incorporaron al sistema educativo español hace más de 30 años, y produciéndose una tasa de escolarización actualmente cercana al 100% (Rubio, 2015, p.100), su íntegra inclusión en las aulas no es un hecho real. Se suma, en estos últimos años, el incremento de población, y por tanto también de estudiantes, procedente de otros países que son acogidos dentro de un sistema educativo deficitario en relación a la diversidad cultural

Si pasamos a describir el contexto escolar en el que se ha llevado a cabo el proyecto, encontramos un centro educativo situado en un barrio característico de procesos de marginalidad y exclusión social. Se trata de un barrio donde la droga, los conflictos vecinales y la degradación continuada contribuyen al imaginario de un colectivo negativo sobre este. Es cierto que la situación del barrio ha mejorado en los últimos años, sin embargo, sigue presentando factores de riesgo de marginalidad y pobreza. Es notable la pérdida de población de Nazaret frente a otros barrios del mismo distrito. Esta pérdida de población está relacionada con factores como el retorno de población latinoamericana a sus países de origen, las pocas oportunidades laborales disponibles en el barrio, la conflictividad social y el agravamiento de las

condiciones de salubridad del barrio (Ajuntament de València, 2017). En consecuencia, gran número de familias de clase media o medio-baja han optado por abandonar el barrio, alimentando de este modo los procesos de aislamiento y “guetización”.

La escuela escogida, el CEIP Ausiàs March de Nazaret (Valencia), es un reflejo del contexto social en el que se encuentra. El 98% del alumnado recibe *educación compensatoria*, por lo que se califica como Centro de Acción Educativa Singular en reconocimiento de las dificultades educativas a las que ha de hacer frente diariamente.

La intervención se ha realizado desde la asignatura de *Lengua inglesa*, en el grupo de sexto curso de Educación Primaria. El grupo de alumnado es reducido, 6 alumnos y 5 alumnas, tendencia generalizada en la mayoría de grupos del centro, a excepción de dos que cuentan con 20 alumnos por aula. El absentismo es una práctica normalizada por una importante parte de los estudiantes, por lo que la gran mayoría se encuentra en una situación cercana al abandono escolar. Este hecho supone un gran obstáculo en la práctica docente diaria y también en la realización de este trabajo. Con todo, el proyecto se ha desarrollado durante ocho sesiones a lo largo de dos meses que han prestado cierta regularidad a la práctica educativa propuesta.

SESIONES	FASES DE DESARROLLO
1ª Sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración del trabajo “I frame myself” (Truax, 2012)
2ª Sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación al autorretrato. Exploración de la propia personalidad. Definición de la persona • Elección de términos calificativos: sustantivos y adjetivos que definen la identidad
3ª Sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de los acrósticos <ul style="list-style-type: none"> - Elección de adjetivos <ul style="list-style-type: none"> 1ª Fase en castellano 2ª Fase en inglés - Listado de cualidades <ul style="list-style-type: none"> 1ª Fase en castellano 2ª Fase en inglés
4ª Sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del autorretrato
5ª Sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre los aspectos de la identidad
6ª Sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de círculos significativos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Determinación y comprensión de uno mismo 1ª Fase en castellano 2ª Fase en inglés
7ª Sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de la información en los diarios personales
8ª Sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de los trabajos finales - Utilización de organizadores de la información

Tabla 1. Esquematización del contenido por sesiones

4.1.3. Procedimiento

La idea general del proyecto surgió de la combinación de dos experiencias personales. La primera, al encontrar en la biblioteca escolar –poco frecuentada– un cuadro de Frida Kahlo realizado por los escolares en cursos anteriores. En este se leía: “Me pinto a mí misma porque soy lo que mejor conozco”. A partir de este hallazgo se da inicio a una reflexión, en un primer esbozo de la investigación, sobre la importancia del autoconcepto y el recorrido de conciencia personal para poder abarcar nuevos conocimientos.

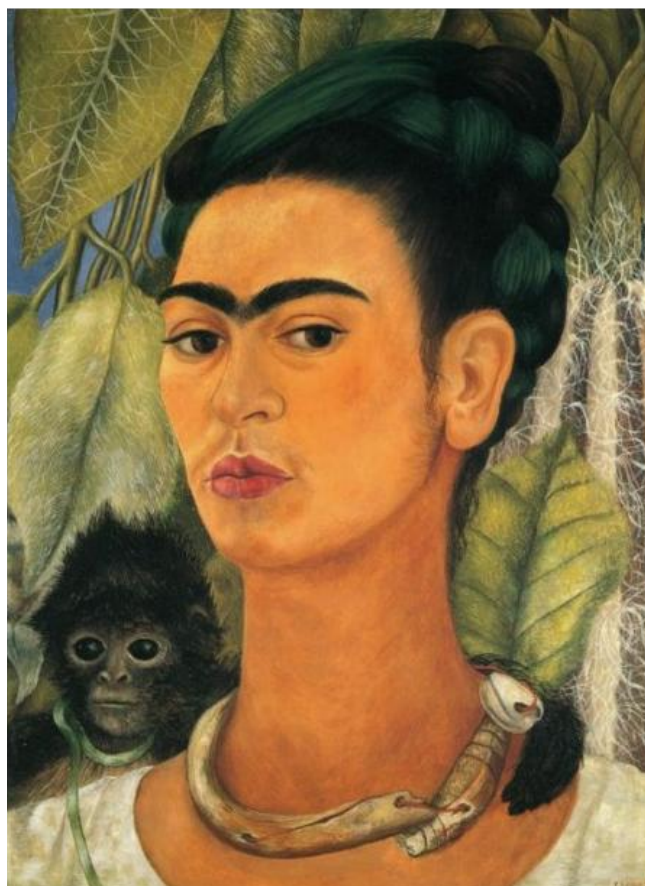


Ilustración 3. Autorretrato con Mono, F. Kahlo, 1938.

La segunda experiencia tomada como referente surge de la lectura de un artículo escrito por Truax (2012), una maestra que describía una experiencia educativa con cierto paralelismo a la de nuestro contexto. Con el objetivo de crear en el aula un clima de respeto mutuo, conocimiento propio y reconocimiento hacia los otros, la docente diseñó un proyecto educativo basado en la exploración de la identidad a través del dibujo y la poesía. Con el fin de favorecer las interrelaciones en el grupo, planificó una serie de actividades que permitiesen “un sinceramiento personal de un modo no intimidatorio que promoviesen la comunicación de pensamientos y emociones dentro de un ambiente seguro y de confianza” (*ib*, 2012, p.5). La autora señala la importancia de la construcción del ambiente educativo alrededor de las vidas y culturas de los estudiantes con el fin de elevar las expectativas académicas al mismo tiempo que se construye una comunidad donde los alumnos son significantes. El mejor modo de cimentar esta concepción de comunidad significativa es “profundizar en la comprensión entre ellos” –en referencia a los alumnos (*ib*, 2012, p.6).

Dada la similitud de objetivos y contextos educativos descritos por Truax y la propuesta de proyecto que se quería realizar en el centro escolar Ausiàs March, se

consideró que el diseño realizado por Truax podía constituir el punto de partida de nuestra intervención. De este modo, la primera sesión se dedicó a la exploración del trabajo *I frame myself*, en el cual la autora Maya González habla de sí misma a través del autorretrato.

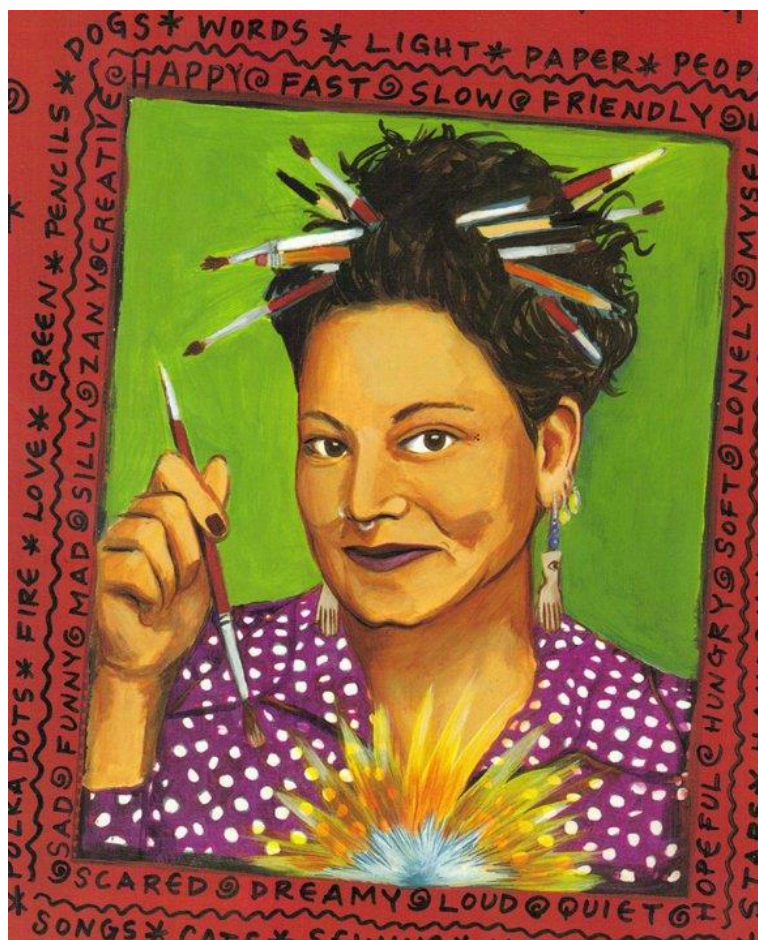


Ilustración 4. Autorretrato *I frame myself*, Maya Christina González, 1997.

En la *Ilustración 4*, figura la obra a la que se hizo referencia para apreciar el uso del autorretrato en la exploración de la propia personalidad. La propuesta de introspección personal se basa en la creación artística del propio retrato enmarcado por dos filas de palabras; una se compone de adjetivos que definen a la persona, mientras que la otra se centra en el trato de sustantivos referentes a los gustos y aversiones de la misma.

Después de trabajar con anterioridad en varias sesiones la exploración de la propia identidad del alumnado, el objetivo de esta propuesta era elaborar un trabajo de características semejantes. Con todo ello, la principal finalidad era construir un ambiente de comunidad acorde al que Truax hacía referencia en sus escritos. Se

pretendía crear un contexto de aprendizaje en el que los estudiantes se sintiesen cómodos y valorados por lo que son, es decir, se buscaba dotar de seguridad y confianza al alumnado para que se diese un aprendizaje significativo y real dentro del aula.

Los resultados de la evaluación inicial realizada sobre la competencia lingüística de los alumnos, tanto en inglés como en castellano, nos llevó a dedicar varias sesiones a la elaboración de este proyecto y, del mismo modo, reestructurar la propuesta didáctica y los ritmos de trabajo planteados. Los resultados registraron la necesidad de ofrecer un apoyo constante a todo el alumnado que sirviese de guía durante la realización del proyecto para que este pudiese darse de un modo satisfactorio. Para ello, se hizo uso de un diario personal (Ilustración 5) en el que los alumnos iban acumulando información sobre sí mismos y al cual podrían recurrir en todo momento para utilizarlo como soporte en cualquier etapa del proyecto que les hiciese falta (Anexo 1).



Ilustración 5. Ejemplos de portadas del diario personal.

La exploración de la personalidad de cada alumno y alumna, se inició tomando de referencia el trabajo de las experiencias narradas por Ada y Campoy en *Authors in the Classroom*. El trabajo consistía en la realización de un acróstico a partir del nombre de la persona, al que se le añadían por cada letra adjetivos que la definen.



Ilustración 6. Acróstico en lengua castellana.

Para la realización de esta primera fase, nuestro alumnado empezó por elaborar los acrósticos utilizando como lengua vehicular el castellano (Ilustración 6). En la segunda fase, con ayuda, volverían a elaborar su propio acróstico pero en lengua inglesa. Una vez asumido el contenido y la manera de proceder, se podría pasar a la realización del mismo proceso en otro idioma. De esta manera, tan sólo se han de traducir las palabras, cambiar el código pero no el significado.

Para poder dar al alumnado herramientas que le permitiesen realizar esta tarea en inglés, se llevó a cabo el siguiente procedimiento: En primer lugar, cada uno de ellos confeccionó en castellano una lista de aquellas palabras que se correspondiesen con sus cualidades (Ilustración 7). Este listado fue traducido a la lengua inglesa con ayuda de diccionarios físicos del aula, el uso de internet y la colaboración mutua de los estudiantes (Ilustraciones 8 y 9).

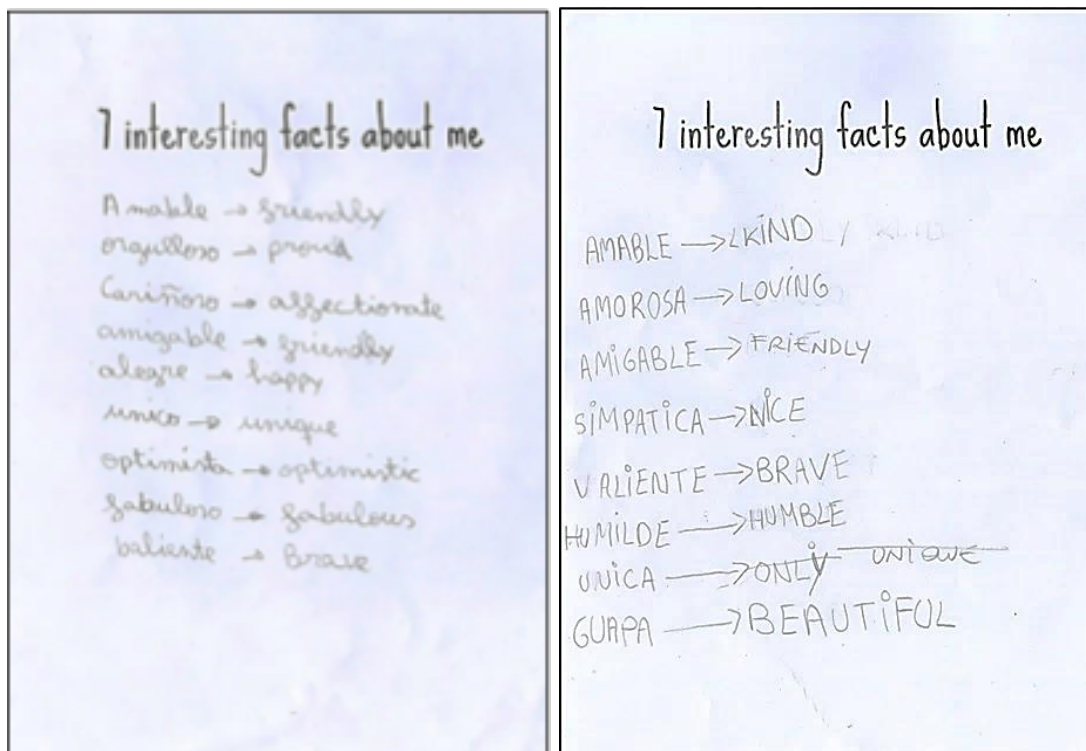


Ilustración 7. Listado de adjetivos. Traducción del castellano al inglés.



Ilustración 8. Uso de las tecnologías en el aula. Búsqueda de diccionarios virtuales.



Ilustración 9. Trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Con el apoyo del listado de adjetivos traducido al inglés, los alumnos y alumnas pudieron volver a realizar sus acrósticos con mayor facilidad (Ilustración 10 y Anexo 3).

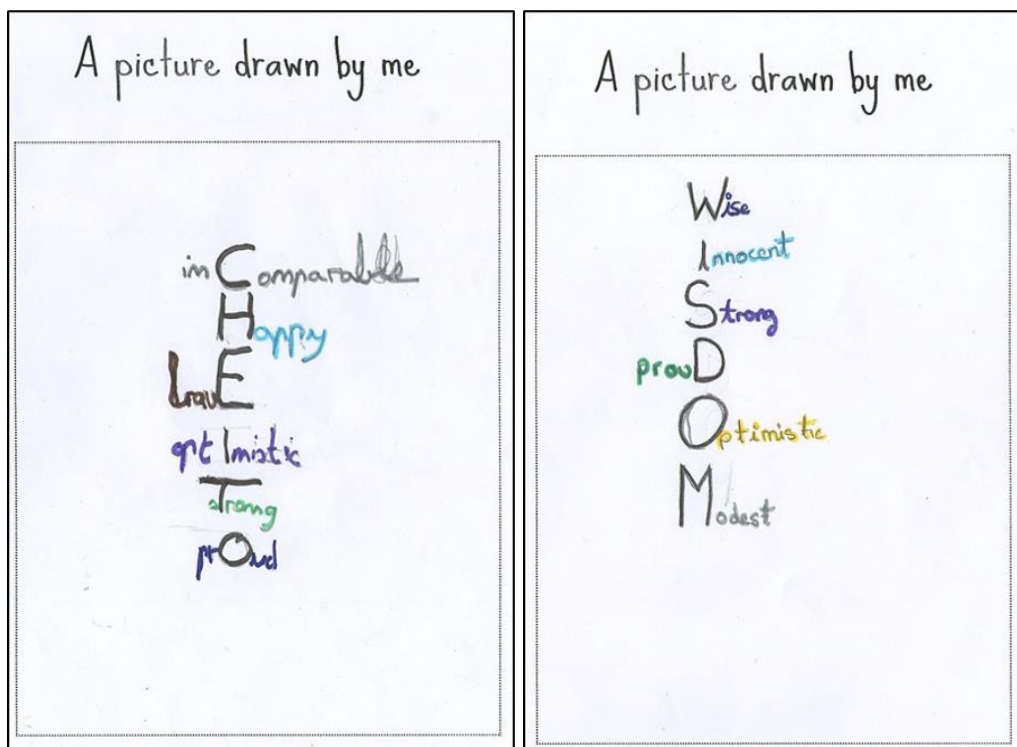


Ilustración 10. Acrósticos en lengua inglesa.

En la cuarta sesión se realizó una de las partes más laboriosas del proyecto, ya que en ella se llevó a cabo la parte con más peso a nivel visual y utilización de las plásticas. Los estudiantes elaboraron sus autorretratos a partir de fotografías impresas en papel A4 en blanco y negro (Anexo 4). Cabe destacar que la elección del tipo de papel puede dar mucho juego en la realización de esta fase del proyecto ya que no todas las texturas han de trabajarse del mismo modo y además, se ha de ser consciente del espacio sobre el que se va a ejecutar el trabajo como tal. Sin embargo, en nuestro caso, optamos por la utilización del papel ordinario con el que el alumnado estaba acostumbrado a trabajar por dos motivos: la comodidad de trabajar sobre lo conocido y la gestión de los recursos de los que disponíamos. Con ello, se anima a todo aquel que quiera realizar un trabajo similar a que, si dispone de tiempo y recursos, experimente con distintos materiales para el enriquecimiento del proyecto en sí.



Ilustración 11. Autorretrato elaborado por una alumna.

Se desarrollaron tres sesiones más para la elaboración de los autorretratos enmarcados por las palabras que definían a cada uno de los estudiantes. Durante el desarrollo de las mismas se reflexionó sobre diferentes aspectos de la identidad.

Siguiendo el mismo procedimiento de los acrósticos, se recogió información en castellano y posteriormente esta fue traducida al inglés.

En el desarrollo de esta parte del proyecto se tomó como estrategia la creación de *círculos significativos*. A través de esta propuesta se pretende detectar aspectos relevantes para el alumno de su vida cotidiana. Se trata de una técnica de exploración de la identidad concebida dentro de una estrategia de investigación más amplia conocida como “multimetodología autobiográfica extendida” (Esteban-Guitart y Saubich, 2013, p.203). El diseño de esta metodología se basa principalmente en la exploración de los *fondos de identidad*. Como se ha comentado anteriormente en el capítulo correspondiente al marco teórico (§4), los *fondos de identidad* hacen referencia a todos aquellos artefactos, tecnologías o recursos que los individuos utilizan para “autocomprenderse y autodefinirse”. Esta propuesta didáctica se basa en la realización de círculos, dentro de los cuales se plasman las personas, actividades, aficiones, instituciones o cualquier otro tipo de elementos relevantes para el individuo que los diseña. La información recogida permite al investigador, mediante una técnica fácil y de rápido acceso, detectar las fuentes de sentido e identidad de los estudiantes.

Siguiendo la línea con la que se conciben los *círculos de identidad*, se reflexionó junto a los alumnos y alumnas sobre los aspectos que conformaban la identidad de las personas. Para ello, se confeccionó un material formado por círculos concéntricos en el que se plasmaban aspectos relevantes para el alumnado, ordenados por niveles: de lo más cercano a lo más lejano, como decía Tonucci (1974); siguiendo de este modo un progreso gradual en el orden de preferencia de los aspectos y elementos descritos en cada uno de los círculos.

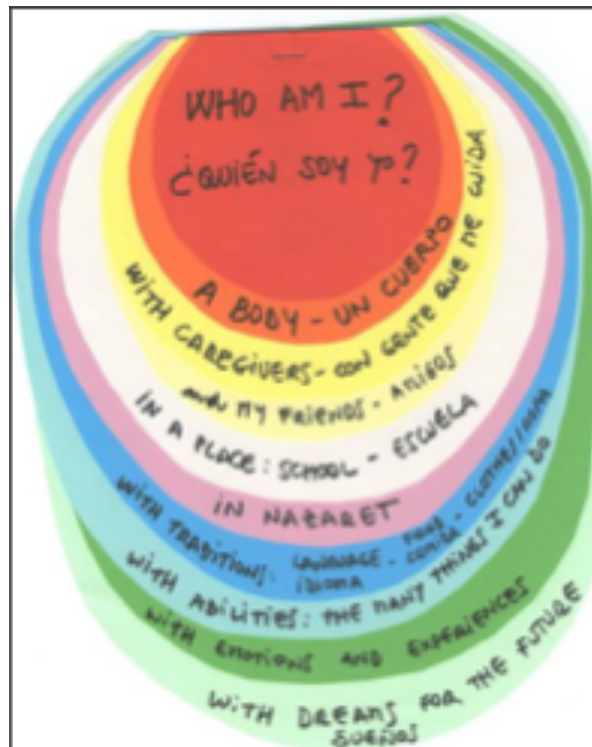


Ilustración 12. Desplegable de los círculos significativos para el alumnado.

A partir de la plantilla que se les ofreció a los estudiantes como guía a la hora de configurar sus círculos de identidad, algunos de los estudiantes realizaron un trabajo individual en el que reflejó, en castellano, información personal significativa en referencia a los siguientes ítems: Cuerpo, Familia, Amigos, Escuela, Barrio, Tradiciones, Habilidades y Sueños o Propósitos futuros (Anexo 5).



Ilustración 13. Círculos de identidad (I).



Ilustración 14. Círculos de identidad (II).

Con el fin de reorganizar la información recogida para la elaboración posterior de los dibujos definitivos, se dedicó la siguiente sesión a reestructurar y recopilar los aspectos descritos en los círculos significativos de cada estudiante en diarios personales. Siguiendo el mismo modo de proceder, esta fase se realizó primero en castellano y posteriormente en inglés.

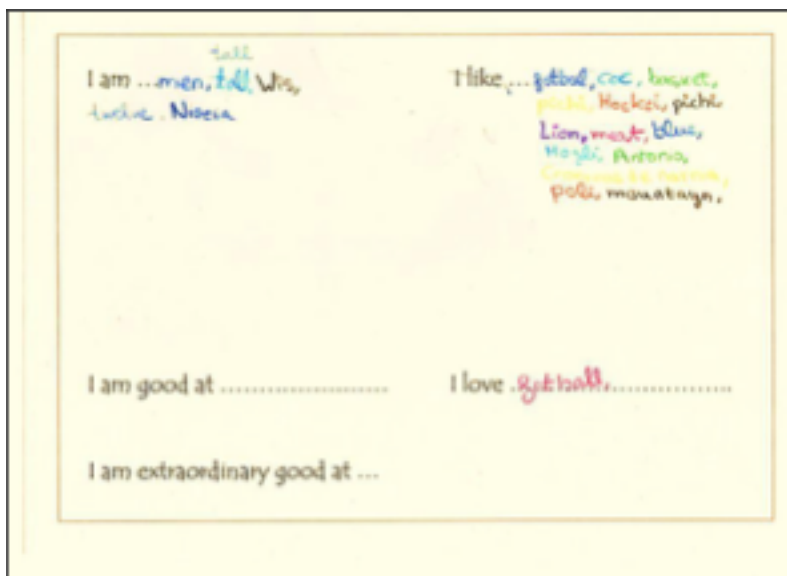


Ilustración 15. Página del diario personal.

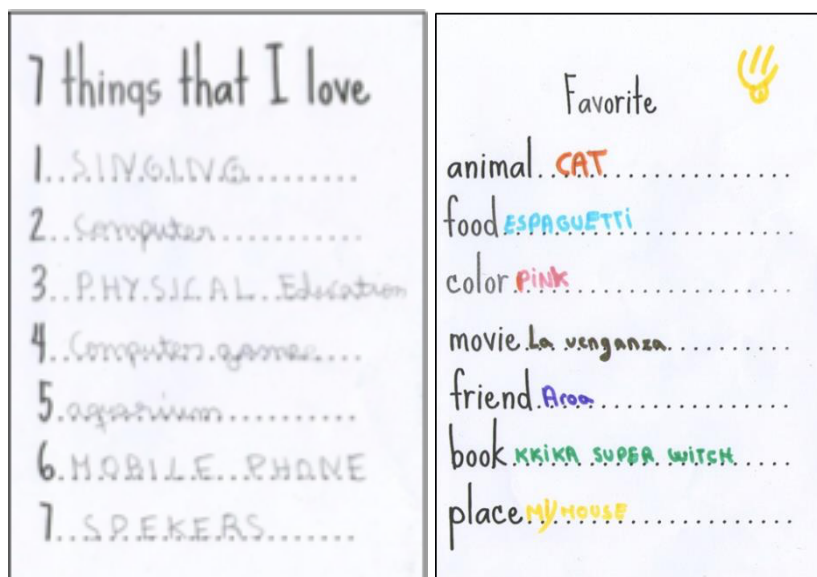


Ilustración 16. Organización de la información en inglés. Diario personal.

Por último, la sesión con la que se concluyó la elaboración de dicho proyecto, se dedicó a la realización de los trabajos finales de los estudiantes. Para ello, se retomó y revisó la obra Maya González (1997). Una vez recopilada toda la información y tras el proceso cognitivo de lo que había ocurrido durante las sesiones anteriores, se confeccionó el trabajo único y personal de cada uno de los estudiantes, a través del cual pudieron expresarse libremente por medio de distintos lenguajes. Para facilitar la tarea se contó con el apoyo de fichas extraídas de la plataforma *Pinterest*, que servían como organizadores de la información (Ilustración 17).

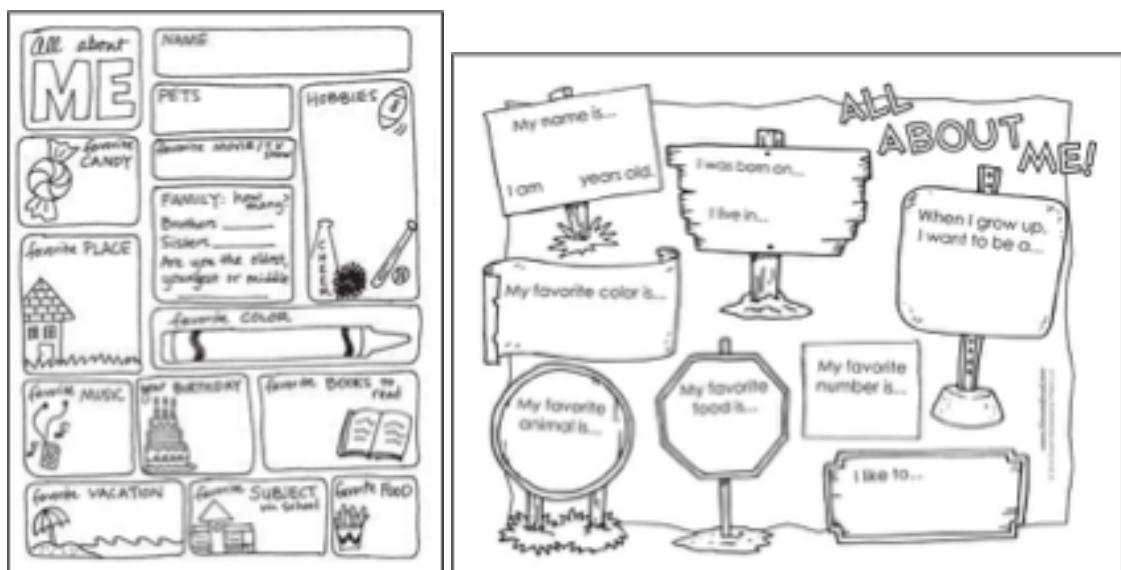


Ilustración 17. "All about me Project". Organizadores de la información.



Ilustración 18. Última sesión. Finalización del proyecto.



Ilustración 19. Trabajos finales.

4.2 Instrumentos de evaluación

Una vez desarrollado el proyecto, es necesario hablar de su evaluación. Según determina el currículo educativo en el artículo 12.2, “el carácter continuo de la evaluación tendrá como fin detectar las dificultades en el momento en que se produzcan, analizar sus causas y, en consecuencia, reorientar la intervención educativa y adecuarla a la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones del alumnado” (Real Decreto 126/2014, p.16332). De este modo, con el propósito de valorar el grado de logro de los objetivos planteados se han utilizado diversas herramientas.

La evaluación asume un papel relevante en el proceso educativo, sin embargo, es costoso llevar a cabo esta tarea tomando como referencia la descripción que se hace en el currículo de ella. Nuestra postura es favorable a la hora de atender las características únicas y diversas de cada niño y niña, pero se ha de tener en cuenta que para ello es necesario hacer una gran inversión de tiempo con el que, generalmente, no se cuenta. Surge así el reto de cómo evaluar.

Desde una perspectiva pesimista, la situación de evaluar es desconcertante en términos de cómo debería abordarse, cuál es la descripción concebida en el preámbulo del currículo educativo, y cómo se hace realmente o qué métodos cobran

mayor importancia en este proceso evaluador. Esta situación se ve agravada en contextos escolares como el de Nazaret. La práctica de evaluar pierde la totalidad de su sentido cuando esta se asume mediante instrumentos diagnósticos centrados en un *examen*. En términos generales, suele consistir en una prueba escrita u oral donde se recogen diferentes ítems académicos relacionados con los contenidos trabajados. Bajo nuestro punto de vista, este método de evaluación no sería justo para el alumnado con el que se ha trabajado durante las sesiones narradas pues consideramos que no todo lo evaluable puede medirse de manera cuantitativa y a través de un examen. En este sentido, se podía hacer referencia a las competencias y habilidades que los estudiantes adquieren y no pueden verse reflejadas en este tipo de pruebas diagnósticas.

El acceso a la información referente a resultados obtenidos permite que el docente reflexione y sea consciente de la práctica de su labor, al mismo tiempo que le cede la oportunidad de reorientar *lo que se está haciendo, cómo se está haciendo y para qué se está haciendo*.

Sin embargo, la evaluación en el ámbito educativo encuentra ciertas limitaciones que no responden a los objetivos de la misma. Generalmente, en las realidades escolares se pueden encontrar los siguientes déficits:

- Generalmente se evalúa tan sólo a los educandos.
- Los informes recogen sólo resultados a efectos observables, especialmente se evalúa el conocimiento desde una perspectiva cuantitativa y no cualitativa.
- Los fines recogidos en las evaluaciones responden a un método cuantitativo centrado en el control y en el cual se destaca principalmente la vertiente negativa.

De este modo, aspectos como la evaluación del profesorado, la consideración de las distintas inteligencias, la evaluación ética y emocional y el seguimiento evolutivo del desarrollo de los procesos quedan al margen de los parámetros recogidos en las pruebas diagnósticas. Así pues, todo lo que no sea estrictamente académico queda en desconsideración, al menos en términos formales.

En nuestro caso, al tratar principalmente la construcción de la identidad y su inclusión en el aula, se nos presenta como labor compleja integrar dichos aspectos en una prueba escrita. Por ello, se plantea el seguimiento de una evaluación continua articulada en tres fases principales del proyecto: inicio-durante-final. El proceso de

evaluación se centra en la observación del desarrollo del proceso mediante tres instrumentos distintos: el diario del profesor, una rúbrica y el intercambio comunicativo de los estudiantes.

4.2.1 Diario de trabajo del profesor

La herramienta esencial para la recogida de datos ha sido el diario de trabajo del docente (Ilustración 20). Este instrumento ha sido útil para el diseño y la planificación de las tareas y también para recoger impresiones tras su realización. De este modo, dichas impresiones han servido para enriquecer o reelaborar la información que se desprende de los trabajos e los estudiantes.

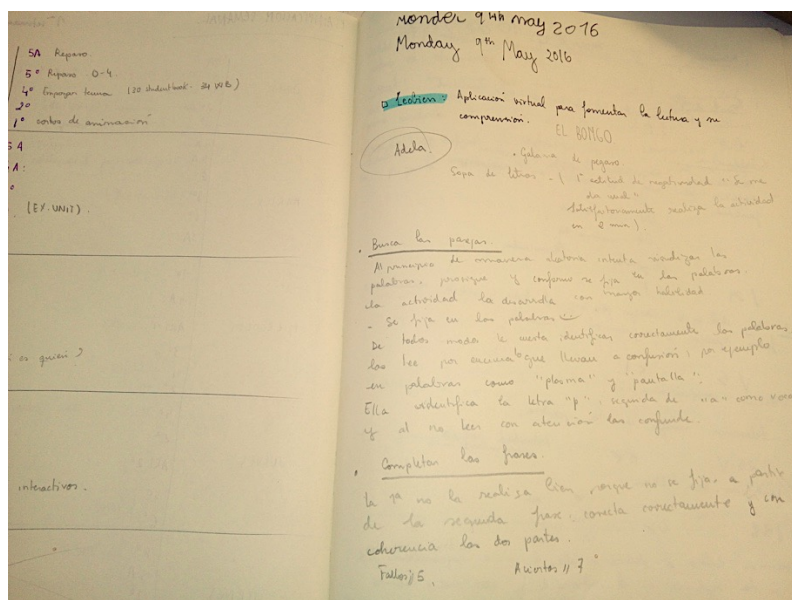


Ilustración 20. Diario de trabajo del profesor.

Además, los datos extraídos del análisis sobre el trabajo elaborado por el alumnado dotan de luz dos tipos diferentes de información. Por un lado, muestran el grado de desempeño en relación con las tareas propuestas. Por otro, los resultados extraídos de los diferentes proyectos conforman una fuente de datos para el docente sobre aspectos personales de la vida de cada uno de los estudiantes que, como apuntan Esteban-Guitart y Saubich (2013), deberían servir como recursos pedagógicos que optimizasen los aprendizajes.

4.2.2 Rúbrica

La utilización de rúbricas o matrices de evaluación adquieren utilidad en el ámbito educativo al tomarse como guías de puntuación entorno al desempeño de una tarea o proyecto. En este caso, la aptitud y actitud del alumnado consolidan el marco central del diseño (Tabla 2).

El uso de este tipo de instrumento de evaluación tiene como naturaleza clarificar qué se espera del alumnado, cómo se ejecuta su trabajo y cuál es la retroalimentación entre docente y estudiante. Asimismo, permite ilustrar con facilidad los objetivos planteados, atendiendo a la vez las competencias y destrezas del alumnado. Además, este toma consciencia de las exigencias consideradas en el desarrollo del proyecto o tarea en cuestión.

CRITERIOS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
Asistencia					
Respeto a los demás y el contexto que lo envuelve. Mantiene una postura positiva					
Participa de forma activa en las puestas en común					
Muestra interés por la realización del proyecto					
Se esfuerza por aplicar nuevos conocimientos en la realización de su proyecto					
Entiende el proyecto y su finalidad					
Escala:					
	1= No logrado todavía	2=Medio Logrado	3= Logrado	4=Logrado satisfactoriamente	

Tabla 2. Matriz de evaluación individual.

4.2.3 Intercambio comunicativo

En este caso se han propiciado ambientes de conversación fuera y dentro del aula. En el aula, se han organizado asambleas mediante las cuales se apelaba a la opinión de los estudiantes respecto al proyecto desarrollado y sus fases. Del mismo modo, se fomentaba la perspectiva crítica y la apertura a la posibilidad de cambios o propuestas en relación con lo que se estaba trabajando.

Por otra parte, se ha tomado también nota de conversaciones fuera del aula mediante diálogos esporádicos que, pese a no tratarse de entrevistas estructuradas propiamente dichas, se han dado en diferentes contextos y situaciones —en ocasiones con un pretexto deliberado— para obtener con ello, una información más sincera y menos distorsionada por la influencia del entrevistador.



Ilustración 21. Tertulia de estudiantes dentro del aula.

Con todo, la posibilidad de crear categorías que permitan clasificar la información recabada no siempre es fácil, pues éstas deben guardar relación con las preguntas que nos planteamos. ¿Cómo deben etiquetarse los datos recogidos respecto a la mejora del clima del aula? ¿De qué manera la información recogida evidencia una mejora en la autoimagen de los estudiantes? ¿En qué variables ha de centrar su punto de atención el observador para poder contestar las preguntas que se ha planteado?

Es complicado asumir la realización de una investigación de tal envergadura; de hecho, es difícil asumir que el docente presente los conocimientos y competencias suficientes para hacer frente al listado de interrogantes que se plantean desde esta postura. Sin embargo, en situaciones de este tipo, las experiencias del docente y el conocimiento de la realidad escolar pueden ser herramientas suficientes para emitir valoraciones sobre el desarrollo de una actividad o proyecto que tan sólo pueden ser medidas bajo el juicio personal del observador.

5 RESULTADOS

El objetivo con el que se iniciaba este proyecto era el de crear un clima de confianza y seguridad dentro del aula, donde se estableciese un ambiente de respeto mutuo entre el alumnado que les permitiese realizar tareas donde su identidad y conocimientos previos tuviesen lugar y fuesen valorados. Con objeto de plasmar las dinámicas de interacción generadas a lo largo de las diferentes sesiones donde se ha abordado el proyecto educativo, se reproducen a continuación parte de las conversaciones y anécdotas vividas. Asimismo, se destacan algunos temas de interés para la aproximación y el conocimiento sobre el alumnado y, se muestra cómo, a su vez, el tratamiento de ciertos aspectos tiene una repercusión positiva en la convivencia del aula y, en consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes.

5.1 El trato de temas de interés para el alumnado. Aproximación emocional y conocimiento sobre los estudiantes

5.1.1 La importancia de la familia en la identidad

Uno de los aspectos tratados a lo largo del desarrollo de las sesiones ha sido la familia. En la actualidad la familia no tiene una estructura única, sino que existen nuevos tipos de familia que rompen con la visión tradicional que se tiene sobre esta y es importante conocerlos. Sin embargo, la concepción de familia tradicional sigue siendo la más difundida, especialmente en contextos como el que nos ocupa, donde existe una fuerte influencia de la cultura gitana que conserva con arraigo una perspectiva conservadora sobre la familia y su estructura. Con esto, no pretendemos establecer un juicio de verdad sobre la totalidad de personas romaníes y el concepto de familia, sino que hablo de forma específica sobre el lugar donde se ha llevado a cabo esta intervención.

La familia tradicional es la más difundida a través de los reproductores sociales y los valores que intentan tener mayor hegemonía en la sociedad. Se trata de la familia compuesta por padre, madre (heterosexuales ambos), habitualmente casados, con hijos y en la que los roles sociales están bien definidos. Sin embargo, los cambios sociales han transformado el concepto de familia, su estructuración y los roles que adoptan sus miembros, así como, las relaciones que se dan entre ellos. Por lo que

surgen nuevos tipos de familia que es importante conocer para que se reconozcan y acepten con normalidad.

Además, la familia consolida uno de los elementos más importantes en los primeros años de vida del niño. Durante las primeras etapas de crecimiento del niño, la familia constituye uno de los ámbitos con mayor influencia en su desarrollo cognitivo, personal, emocional y socioafectivo. Al mismo tiempo, para que se estimule el desarrollo cognitivo de manera favorable, es importante que el ambiente emocional familiar sea de calidad. Por este motivo, cuando surge un problema en el núcleo familiar, no siempre resulta sencillo tratar el tema. En su afán por mostrarse “como los demás”, los niños y niñas pueden presentar actitudes de evasión o incluso ocultar aquellas situaciones que se alejen del modelo “común” o que se considera “normalizado”. Por este motivo, es importante trabajar con el alumnado la diversidad, pero también en el ámbito familiar y aquello que en este contexto sucede.

En este sentido, por ejemplo, encontraríamos justificación o podríamos llegar a entender mejor por qué uno de los alumnos del grupo, huérfano, oculte su condición llamando a su abuela “madre” y a sus tíos “hermanos”. Durante una de las sesiones en las que se trabajaron los *círculos significativos*, este alumno expuso al resto del grupo la situación en la que se encontraba y planteó la duda de si, en el círculo referente a la familia, debía incluir a sus padres aun habiendo faltado. Por tanto, en este caso se estaba debatiendo sobre el conocimiento de otro tipo de estructuración familiar. Junto con todo, se añadiría el trato de la muerte, tema tabú en multitud de ámbitos sociales, especialmente el referente a los niños y niñas.

Ante la situación imprevista, algunos de los estudiantes del grupo reflexionaron sobre la posibilidad de querer a alguien que ya no está junto a nosotros, y cómo esa persona puede seguir siendo importante en nuestras vidas. Tras la conversación, el alumno decidió situar en el centro del círculo familiar a sus progenitores, como se puede apreciar a continuación:



Ilustración 22. Círculo familiar (español).

A pesar de no darse una situación de conflicto con el trato del duelo, a partir del desarrollo de esta actividad se pone de manifiesto información que nos permite conocer con mayor profundidad la realidad de los estudiantes, qué tipo de familia concibe, quiénes son los familiares que más valora, con quién vive, sus nombres, etcétera.

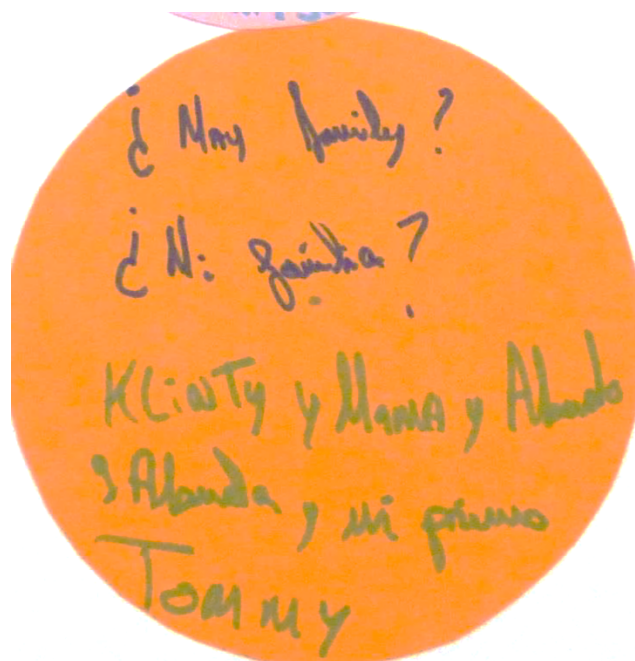


Ilustración 23. Círculo familiar (inglés).

Del mismo modo, el docente puede valorar la información contrastándola con otra. Por ejemplo, si observamos los siguientes círculos familiares realizados por un alumno inmigrante y otro perteneciente a la comunidad gitana, podemos advertir cómo el primero (Ilustración 24) señala a los pocos familiares que tiene en su entorno inmediato, frente al segundo estudiante, a quien le importa o tiene la necesidad de incluir a “toda la familia”(Ilustración 25); También se puede deducir qué tipo de estructuración familiar concibe cada alumno: familia como grupo extenso de miembros con parentesco o reducido al contexto más cercano.

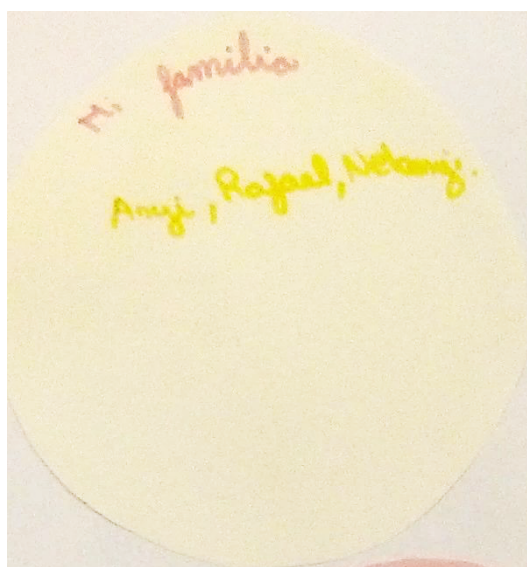


Ilustración 24. Círculo familiar (I).

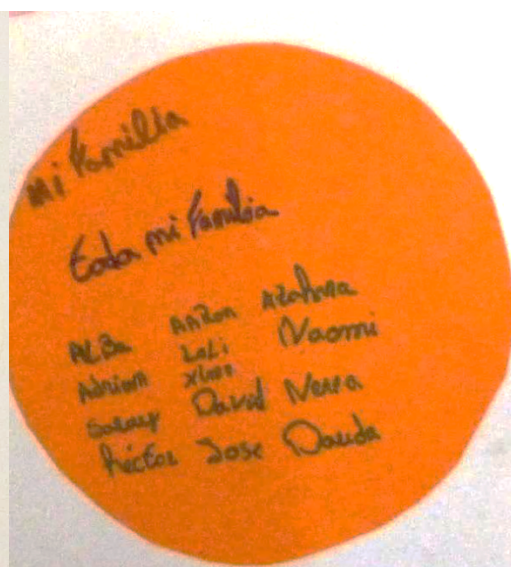


Ilustración 25. Círculo familiar (II).

5.1.2 La autoimagen. Concepción sobre el cuerpo

Otro de los temas centrales en el desarrollo de la identidad es la percepción sobre el cuerpo y la autoimagen que configuramos acerca del mismo. A su vez, la autoimagen está fuertemente ligada a la autoestima de la persona y la aceptación de uno mismo.

Todas las personas contamos con una imagen personal formada por características físicas y aspectos de cuestión estética, entendiendo esto por la apariencia general y los detalles referidos al corte de cabello, vestuario, entre otros, que se configuran acorde (o no) a las convenciones sociales. Esta imagen personal que poseemos y modulamos, es la primera fuente de información que damos acerca

de nosotros mismos. Comunicamos múltiples niveles de datos a través de ella: cómo es nuestro carácter, estados de ánimo, procedencia, aficiones, valores, etcétera. La imagen personal además es una de las herramientas que usamos (consciente o inconscientemente) para relacionarnos con el entorno. El problema surge cuando uno de los aspectos que conforman la imagen personal de un individuo es causa de discriminación, como por ejemplo el color de piel, que muchas veces se asocia a etnias o comunidades sociales de pertenencia. Las conversaciones surgidas en torno a la autoimagen corporal de los alumnos han generado reflexiones muy interesantes. En este caso, se trata de un aspecto de la identidad que no siempre está bien resuelto. Observamos el ejemplo en el que dos niñas de etnia gitana se autodefinen de maneras muy distintas: la que tiene la piel más clara ha obviado escribir que también es gitana, rasgo de identidad de gran importancia dentro de la cultura de esta comunidad (Ilustraciones 26 y 27).

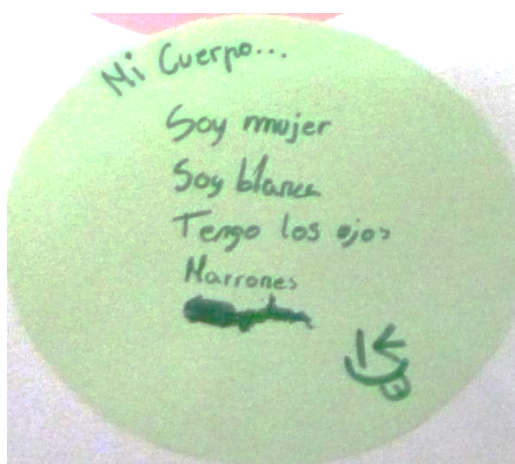


Ilustración 26. Círculos sobre el cuerpo (I).

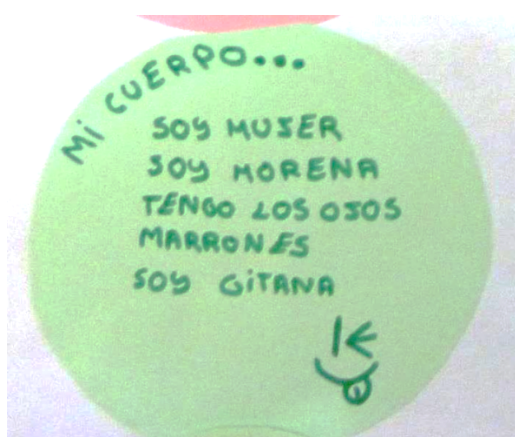


Ilustración 27. Círculos sobre el cuerpo (II).

Llama también la atención el dibujo que un alumno negro realiza al hablar de su cuerpo, describiéndose como “normal”, menciona tan sólo su pelo y evita referirse al color de su piel, un tema muy comentado dentro del aula, especialmente por la cantidad de diversidad que existe entre tan poco número de alumnado.



Ilustración 28. Círculo sobre el cuerpo (I).

Por último, cabe destacar también un aspecto muy peculiar que se ha repetido en el alumnado nigeriano. Cuando en diferentes ocasiones se ha abordado el tema del color de la piel, muchos de estos han expresado su rechazo a que se les llame negros, pues tienen una concepción peyorativa del término, al asociarlo o percibirlo como un insulto.

Generalmente se sabe que lo políticamente correcto es decir que el color de piel no importa, que la tez de una persona no la condiciona, pero lamentablemente esto es falso. En nuestra sociedad siguen estableciéndose y reproduciéndose conductas racistas. Es cierto que el racismo es una cuestión que lleva trabajándose durante años y hoy en día es menos frecuente encontrar actitudes condicionadas por la tez de las personas, sin embargo el hecho de que hayan disminuido no es sinónimo de ausencia. Aunque se trate de una realidad que tiene orígenes históricos y culturales, se sigue fomentando con hechos tan banales como la denominación de “color carne” a todas aquellas pinturas encontradas entre el color salmón y el color *beige*, cercanas al color durazno claro pues el “color carne” abarca una extensa gama cromática. Desde nuestro punto de vista, no se trata de reivindicar a nadie por el claroscuro de su piel pues la dignidad humana, el reconocimiento y el valor de una persona no se encuentra

en la apariencia. Aunque la imagen sea un rasgo de identidad e importancia para la persona, no es determinante en su condición.

Los ejemplos recogidos, y muchos otros que no podemos abarcar, constatan la necesidad de tratar este tipo de temas desde la escuela, ya que es evidente la falta de conocimiento que los alumnos presentan sobre el concepto de identidad. Así pues, si no se comentan, cuestionan y explican temas tan abstractos y amplios como el de la identidad, se pueden generar conocimientos erróneos que den lugar a un estado de confusión sobre el término. Por ejemplo, al hablar de su cuerpo, vemos cómo un alumno sitúa en la misma categoría sus rasgos físicos, su procedencia étnica y su nacionalidad (Ilustración 29).

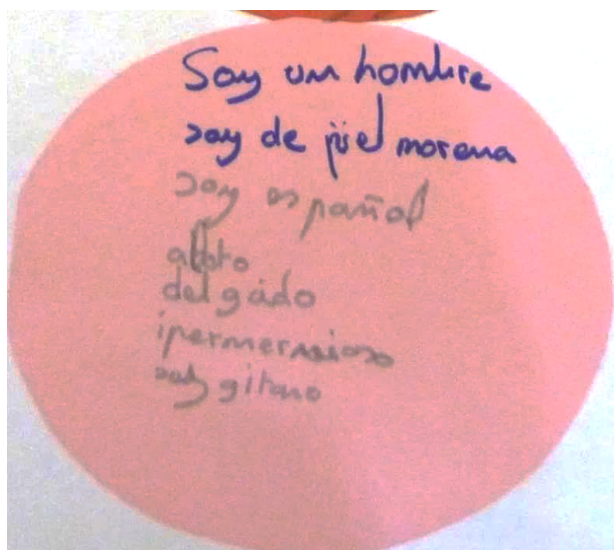


Ilustración 29. Círculo sobre el cuerpo (II).

5.1.3 La importancia de la educación en el presente y el futuro

Las aspiraciones para el futuro determinan también quiénes somos en el presente. Compartir de manera grupal cuáles son nuestros sueños, objetivos o fantasías, nos ha dado pie para reflexionar junto con los estudiantes sobre la importancia de la educación o cómo las acciones del presente pueden influir en lo que sucederá mañana.

Como se ha comentado a lo largo de este trabajo, la educación es decisiva para el fomento de la igualdad de oportunidades, sociales y productivas, así como para superar ambientes de pobreza o marginalidad, promover la equidad de género y tener mayor accesibilidad a estados de bienestar. Los recursos humanos del futuro

sustentan su base en la formación en el presente. De este modo, aspiraciones como “ser médico” (Ilustración 30), es decir, promover la sanidad dentro de la sociedad; o tener el deseo de viajar (Ilustración 31 y 32), ampliando la perspectiva social y todos los aspectos de adaptación y consideración de otras formas de vida que ello conlleva, presentan una estrecha relación con la educación que estas personas reciban. Por ello, es sumamente importante que el sistema educativo considere al alumnado dentro del mismo, pero del mismo modo es significativo que los estudiantes valoren y sean conscientes de la envergadura y repercusión que la educación como tal tiene en sus vidas, presentes y futuras.

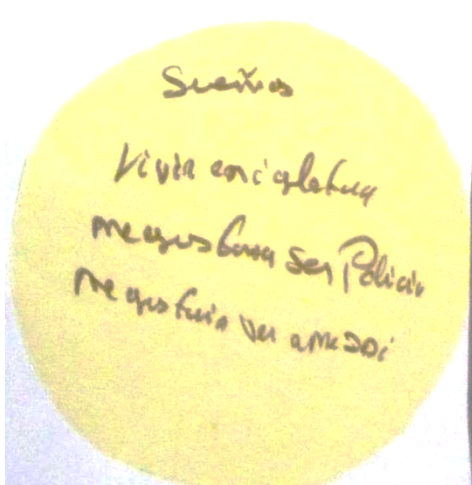


Ilustración 30. Círculos sobre las aspiraciones (I).

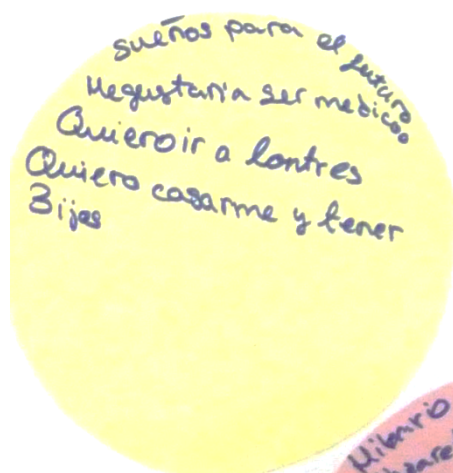


Ilustración 31. Círculos sobre las aspiraciones (II).

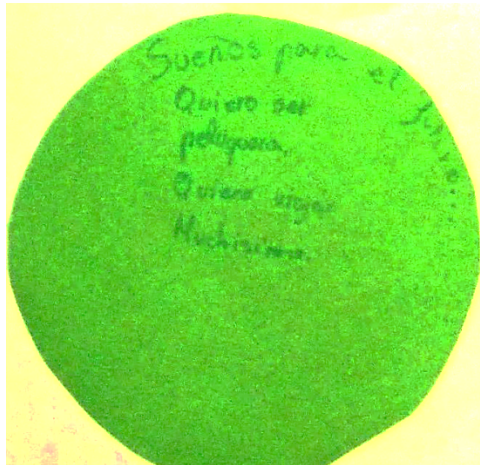


Ilustración 32. Círculos sobre las aspiraciones (III).

Por otra parte, el hecho de compartir diferentes ideas, ensoñaciones, perspectivas y puntos de interés, ha promovido el conocimiento entre el alumnado y una mayor aproximación emocional en la relación como grupo. En consecuencia, el trabajo de escucha activa y retroalimentación ha derivado en la adquisición de una mayor grado de empatía y respeto entre el alumnado. Por tanto, podemos decir que el enfoque que adquiere el contexto educativo también es promotor de los fundamentos de la democracia ciudadana. Sin embargo, estas bondades no se advienen por sí solas, sino que se ha trabajado en conciencia por hacer que el aprendizaje sea significativo para el alumnado y que, a su vez, el estudiantado sea esencial para el sistema educativo. Que uno considere al otro y viceversa.

5.2 El conocimiento como promotor de seguridad y confianza en los ambientes educativos

A pesar de no contar con datos cuantitativos, cabría afirmar que el clima de confianza en el grupo ha cambiado durante el desarrollo de este proyecto. Desde el inicio del mismo hasta su conclusión, el grupo de estudiantes ha ido adquiriendo mayor confianza entre sus miembros. De este modo, la relación entre ellos se ha estrechado, aun conservando sus discrepancias, y es evidente que ha habido una mejora progresiva en el grupo y el clima generado.

Como ejemplo, nos gustaría rescatar un comentario de uno de los alumnos en el transcurso de una clase: “Cuando uno habla de sus cosas muchas veces los demás se

burlan". Con esto, se muestra que el alumno se siente en un ambiente de seguridad que le permite compartir sus reflexiones con el resto de personas.

El resultado positivo de este proyecto también puede medirse comparando el grupo con el que se ha trabajado con el resto de grupos del centro. Se puede decir que el grupo de sexto curso ha mostrado una evolución positiva en su comportamiento y actitud grupal desde el inicio del proyecto. Con ello, se ha visto favorecido el comportamiento general en el aula y el ambiente que se ha dado en ella, hecho que no se ha observado en el resto de grupos escolares. Puede que las razones por las que la dinámica de grupo y, en consecuencia, el ambiente del aula hayan mejorado no estén relacionadas directamente con el proyecto en sí. Sin embargo, la profundización en el conocimiento de los otros y del propio grupo conlleva a una mayor concienciación y actitud de respeto hacia estos y, a su vez, en el clima general que los envuelve. En pocas palabras, la mejora se da debido a la empatía generada entre los miembros del grupo.

Por otra parte, la posibilidad de expresarse mediante diferentes lenguajes durante la realización de las tareas propuestas ha permitido al alumnado, además de completarlas, demostrar las habilidades y competencias que poseen. En consecuencia, muchos de los episodios de frustración dados, especialmente en el aula de Inglés, se han aminorado debido al incremento de satisfacción personal en la realización de las tareas. De este modo, en su papel de estudiantes, los niños y niñas han sido capaces de elaborar trabajos artísticos de calidad a los que se les ha añadido un componente académico, resuelto en su conjunto con satisfacción.

6 CONCLUSIONES

Apelando a las palabras del Centro de Investigación e Innovación Educativas de la OECD (CERI, 1987), “la exclusión del sistema educativo supone el primer paso de un proceso de marginalización que culmina en la exclusión del sistema productivo y, en consecuencia, de la propia sociedad” (Cummins, 1994, p.36). Esta situación alarmante y que demanda una intervención inmediata en los campos de acción educativa, se ve agravada en los estudiantes pertenecientes a minorías sociales, los cuales, presentan tasas de rendimiento escolar más bajas que el resto de alumnado.

De este modo, la continuación en el sistema educativo y el éxito en el mismo, pueden constituirse como la única oportunidad de mejora en sus condiciones de vida presentes y, especialmente, futuras. La escuela, por tanto, es un elemento fundamental para que no se vea incrementado el índice de población marginal o en riesgo de exclusión y, a su vez, puede y debe actuar como herramienta de inclusión social.

6.2 Consecución de objetivos

El fracaso escolar de este tipo de alumnado no puede argumentarse desde un punto de vista aislado. Los alumnos presentan un sentimiento confuso y extraño hacia la escuela, al verse envueltos en actividades, prácticas y una lengua que no entienden, desconociendo qué respuesta dar ante estas situaciones, para ellos, sin sentido.

Así pues, con objeto de fomentar la integración e inclusión de este tipo de estudiantes dentro del aula, la propuesta de los textos de identidad ha sido un medio facilitador para salvar la discontinuidad cultural que existe entre el entorno familiar y el escolar, factor que propicia la situación de fracaso académico. Con esto, el desarrollo en el aula de trabajos que integran el trato de la identidad en su estructura, fomenta que los estudiantes puedan expresar y compartir sus capacidades intelectuales y, con ello, incrementar su autoestima y confianza al cambiar su percepción de sí mismos como estudiantes capaces y competentes dentro del ámbito académico. A su vez, esto revierte en una mejora contextual del aula y de las relaciones personales que se dan en ella, promoviendo así, un clima más propicio para la adquisición del aprendizaje.

Al tenor de lo anterior, el ambiente supone un elemento más a considerar dentro de la práctica educativa. El ambiente se compone de multitud de elementos que

abarcan desde lo físico a lo emocional, cultural, histórico, etcétera, es decir, una amplia diversidad de componentes que se relacionan entre sí y facilitan o dificultan la interacción entre los factores que en este se dan. Así pues, en nuestro caso, en referencia al espacio, poco se ha podido modificar ya que se trataba de una intervención física.

Sin embargo, sí que nos hemos preocupado por favorecer la disposición espacial del material escolar. De este modo, en lugar de trabajar de manera aislada, aun tratándose de tareas individuales, se ha procurado crear espacios en los que tanto el alumnado como el docente adoptasen una posición grupal. Es decir, en lugar de organizar el aula por pupitres separados, hemos intentado aminorar la distancia emocional del grupo disponiendo las mesas en una estructura circular. Así, hemos conseguido fomentar el diálogo entre el alumnado y también el interés por el otro y lo que está haciendo. Además, se ha propiciado el contacto visual, a través del cual se pueden apreciar multitud de detalles, empezando por reconocer con determinación al que está enfrente. Esta es otra forma de favorecer las relaciones personales entre los componentes de un grupo y el reconocimiento de los mismos.

Por otra parte, respecto al ambiente y la conducta, cabe destacar la importancia que se da a la reciprocidad entre las personas y el entorno. Por ello, es necesario tener en consideración la atmósfera en la que se desarrolla la práctica docente, de tal manera que los estudiantes puedan sentirse bien y adquieran una actitud positiva que se vea reflejada en el entorno para que sea posible el aprendizaje en el mismo. El ambiente educa, de tal modo que es considerado como un “educador” más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El ambiente condiciona y es condicionado por las acciones de las personas y la interrelación entre estas. Y, al mismo tiempo, es necesario que se cree un clima de confianza y seguridad en el aula para que el aprendizaje resultante sea significativo. En este caso, es importante subrayar que la mejora de las relaciones personales entre el estudiantado –y el docente– desde que se inició el proyecto hasta su conclusión ha influido positivamente en el desarrollo de las propuestas educativas y la adquisición del aprendizaje .

Los resultados extraídos de la propuesta didáctica llevada a cabo en este proyecto, nos han permitido constatar cómo y cuándo se adquiere una perspectiva *culturalmente congruente* en el trabajo escolar, donde aquellos estudiantes que no mostraban interés, o incluso rechazo, hacia las tareas educativas, han manifestado un cambio de actitud y consideración al respecto. Este cambio de predisposición hacia

una postura más positiva frente a lo que supone la escuela, se ha reflejado también en la mejora de las relaciones personales entre el alumnado, así como de estos hacia las docentes que hemos intervenido en dicho proceso. Se puede afirmar, pues, que a lo largo del proyecto, se ha creado un ambiente de aceptación, respeto y aprecio que, en general, ha favorecido el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a los fondos de conocimiento, se ha visto plasmada la aproximación entre los contextos familiar-escolar a lo largo del desarrollo del proyecto. Dentro del aula, se ha creado un espacio en consideración de los conocimientos del alumnado. Así pues, a través de la realización de los círculos significativos, el alumnado ha podido expresar aquellos aspectos relevantes en su vida cotidiana, con los que se autodefinen y determinan su identidad. En este sentido, el contexto familiar y el aspecto cultural que se da en este, han tenido un peso primordial en la realización de dicha tarea y el trabajo final. En consecuencia, el alumnado ha mostrado una postura cómoda ante el reconocimiento de su contexto familiar y personal dentro del aula, incluso se animaban a extender los temas de conversación ofreciendo una visión más amplia sobre sí mismos y el entorno que los envuelve. El interés de la escuela por el ambiente personal y familiar, fomentó la reciprocidad entre ambos contextos de manera bidireccional. En consecuencia, se observó que dicha motivación de la escuela hacia las familias se daba a su vez de forma inversa. Esto nos llevó a organizar una jornada de puertas abiertas en la que se expuso el trabajo de los estudiantes y se invitó a los familiares a ser partícipes. De este modo, el aprendizaje y lo que se había hecho durante el tiempo que se desarrolló el proyecto, cobró sentido y con mayor facilidad el alumnado entendía y ponía en práctica los aspectos trabajados. Por una parte, el trabajo basado en las experiencias vivenciales de cada uno, facilitaba la comprensión y promovía la motivación en lo que se estaba haciendo. Por otro lado, por ejemplo, en la exposición de los trabajos, el alumnado mostró los conocimientos adquiridos, especialmente hacia la lengua inglesa, al ser ellos quiénes explicaban a las familias y estudiantes de otros cursos el contenido de sus trabajos. En general, todo cobró sentido.

6.3 Limitaciones del trabajo y perspectiva

Atendiendo a los resultados obtenidos, la propuesta llevada a cabo debería constituir el punto de partida de un proceso que abarque un proyecto global y duradero, más que una intervención puntual. De este modo, el desarrollo de proyectos

de esta índole debería ser consecuencia de la adopción de un cambio de concepción sobre el paradigma educativo y, especialmente, por el tema que nos concierne, sobre cómo se aborda la práctica del magisterio en los contextos donde la mayoría del alumnado proviene de minorías sociales o ambientes con un alto grado de vulnerabilidad.

La transformación de los paradigmas de la educación debería plasmarse en el reconocimiento de la importancia de focalizar la atención en el sistema educativo, así como en los propios contextos escolares de forma más detallada, para conseguir los cambios deseados. En consecuencia, cabría replantear las intervenciones educativas que se dan en las aulas escolares, así como las metodologías utilizadas.

No obstante, tal reconocimiento debería provenir en primer lugar de la administración educativa. Esta tendría que comenzar por mostrar una firme voluntad en torno a la transformación real de estas escuelas-gueto que, con la acción educativa, pudiesen convertirse en centros realmente inclusivos. Tal reconocimiento requiere de un verdadero enfoque intercultural en las políticas educativas y en sus ámbitos de acción.

Sería también necesario poner énfasis y reformular la formación que reciben los docentes en relación a la interculturalidad y el trato de la misma en los contextos escolares. Sin embargo, el esbozo del planteamiento sobre las posturas personales y profesionales del profesor, que se propician diariamente en las aulas, queda en manos del compromiso que cada ejecutor de la labor docente asume ante tales situaciones de discriminación. Desde esta perspectiva, los maestros y maestras tienen la posibilidad, así como la responsabilidad, de hacer que los cambios que se demandan tengan una repercusión real en el desarrollo y la práctica educativa que se vive en las aulas. Para ello, se necesita predisposición personal, además de una sensibilidad y formación que permitan adquirir las competencias necesarias para realizar las adaptaciones pertinentes con el rigor y la profesionalidad que requiere la labor del magisterio. Estos elementos son fundamentales, ya que un análisis inadecuado de la realidad puede conllevar respuestas que deriven en una acción didáctica estéril. Es necesario que se preste atención a la profesión docente y los factores con los que interactúa, para que cada decisión e intervención que se realice dentro de las escuelas tenga una justificación coherente y científicamente válida. En este sentido, hacemos una llamada a las Universidades para que se analicen los planes que configuran el Grado de Magisterio y si fuese necesario, reestructurarlos. Es importante que se tome conciencia

desde las élites académicas de lo que sucede en las realidades escolares, donde se gestan los cimientos más profundos –y necesarios– de la educación. Del mismo modo, es importante dotar de formación y posibilidades a los docentes para atender las necesidades específicas de los contextos particulares donde se desarrolla la acción pedagógica. Los maestros y maestras necesitamos adquirir nuevas competencias y herramientas emocionales, además de didácticas, que nos permitan resolver con profesionalidad los conflictos educativos que puedan darse, para que no se den situaciones como las que encontramos en este tipo de centros escolares de “difícil desempeño”, en los que la plantilla docente presenta poca continuidad. Esta falta de estabilidad en el equipo docente repercute en el alumnado y en la dinámica escolar del centro, suponiendo una dificultad más para la producción y desarrollo de proyectos a largo plazo y de continuidad en el tiempo.

6.4 Reflexión personal

Me muestro altamente agradecida de haber podido vivir esta experiencia que ha servido para reafirmarme en la labor de la docencia, desde el ámbito formal y no formal, pero que especialmente me ha obligado a ser más exigente conmigo misma en relación a mis posibilidades y responsabilidades dentro de las realidades educativas.

Quisiera agradecer a todas las personas que conforman el centro escolar, la convivencia durante el periodo que duró mi estancia, así como la apertura que han mostrado siempre hacia mí y el cariño recibido sin condicionantes previos; desde el alumnado hasta los docentes, la directora del centro, el personal de comedor y mis compañeros. Considero que en toda situación, lo más valioso y de lo que uno más puede enriquecerse es de las personas. En este sentido, yo me siento más que afortunada.

Además, me gustaría hacer hincapié en la importancia, para el docente y cualquier persona en general, que tiene el conocer otros contextos alejados de los que presenciamos diariamente. Si viajar es enriquecedor, vivir realidades distintas a las cotidianas –aunque sea en la misma ciudad donde uno vive– también lo es. Conocer otras realidades nos permite alcanzar una mayor apertura mental, ser más flexibles y tolerantes con los otros, especialmente con aquellos con los que compartimos poco en común. Conocer diferentes contextos y perspectivas nos ayudan a ejercitar nuestra empatía y ser más críticos en juicios o pensamientos que podamos concebir. En mi caso, hablo de la cultura gitana, de la que he aprendido mucho y que al mismo tiempo

que me ha permitido autocorregirme en concepciones y dictámenes erróneos surgidos de estereotipos y la propia ignorancia. Por tanto, con ello me llevo madurez, prudencia y sensatez a la hora de establecer juicios, opiniones o pensamientos.

Por último, ante la frustración y la rabia de verse uno pequeño frente a la administración educativa y su manera de proceder en algunos aspectos, me gustaría concluir agradeciendo la compañía y el apoyo emocional que me ha brindado mi compañera y amiga Violeta Cano, con la que he compartido el proceso que en estas líneas se redacta. Sin ella no hubiese sido posible llevar a cabo este trabajo.

7. BIBLIOGRAFÍA

ADA, A.F. y CAMPOY, F.I. (2004). *Authors in the Classroom: A transformative Education Process*. USA: Pearson Education.

AGUADO, T. y MALIK, B. (2010). *Multicultural and Intercultural Education in Spain*. En C. Grant, *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge Research in Education.

AJUNTAMENT DE VALÈNCIA (2017). *Estudio del barrio de Nazaret. Servici de Benestar Social I Integració: Secció d'Estudis, Planificació i Formació*. Valencia.

BONA, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. (2ª ed.) Barcelona: Penguin Random House.

CARBONELL, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

CARNERO, E. (2016) "Si quiere ser más listo (y feliz) utilice papel y lápiz" *Buenavida*. El País, nº 24, p.51-52.

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ (2014). *DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*. València: Diari Oficial de la Comunitat Valenciana.

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ (2015). *ORDEN 52/2015, de 15 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los procedimientos para la autorización a los centros sostenidos con fondos públicos del proyecto experimental de contrato programa suscrito entre estos centros y la Administración educativa en el que se incluye el desarrollo de programas de compensación educativa, así como para la asignación de recursos a los centros de titularidad pública y la convocatoria de ayudas económicas destinadas a los centros privados concertados, para el curso 2015-2016*. València: Diari Oficial de la Comunitat Valenciana.

CUMMINS, J. (1994). *Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language*. En F. Geneese (Ed.), *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (15a ed., p. 33-57). New York: Cambridge University Press.

CUMMINS, J., HU, S., MARKUS, P. y MONTERO, M.K. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *Tesol Quarterly*, 49 (3), p. 555-581.

CUMMINS, J. y EARLY, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stroke-on-trent: Trentham Books.

ESTEBAN-GUITART, M. y SAUBICH, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la educación: Revista interuniversitaria*, 25 (2), p. 189-211.

JEFATURA DEL ESTADO (2006). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

LOUGHLIN, C.E. y SUINA, T.H. (2002) *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.

MANYAK, P.C. (2004). "What did she say?" Translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural perspectives*, 6 (1), p. 12-18.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Naciones Unidas, Oficina Internacional de Educación (1999). Friedrich Fröbel. Texto original publicado en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, vol. XXIII, n^{os} 3-4, 1993 págs. 501-519.) Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/frobels.PDF>

OCDE (2016). PISA. Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Recuperado el 10 de agosto de 2016 de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

POVEDA, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17 (31). Recuperado el 13 de julio de 2016 de <http://hdl.handle.net/10481/7491>

RUBIO GARCÍA, R. (2015). *Análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana (Tesis de Doctorado)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 10 de julio de 2016 de <http://ddd.uab.cat/record/129095>



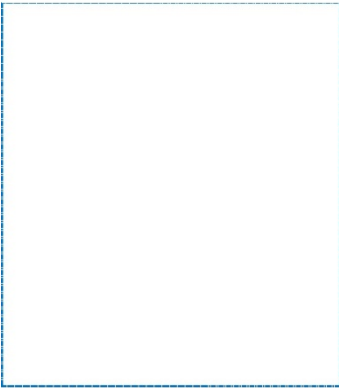
TONUCCI, F. (1974) *La Escuela como investigación*. (2ª ed.) Barcelona: Avance.

TRUAX, A. (2012). Inner and Outer Worlds: Building community through art and poetry. En L. Christensen, M. Hansen, B. Peterson, E. Schlessman, D. Watson, (Ed.), *Rethinking Elementary Education* (1a ed., p. 5-9). Milwaukee: Rethinking Schools.

WEIGH, T.G. (2005). Internalizing Narrative Text Structure Impacts Student Writing. *Wisconsin State Reading Association Journal*, 45(3), 66-74). USA: University of Northern Iowa.

8. ANEXOS

Anexo 1: Diario personal

<p>My Rainbow Journal</p>  <p>Written and illustrated by _____</p> <p><small>a free-to-download journal from nurturators.co.uk. Visit us for 1000+ fun kids' ideas</small></p>	<p>7 interesting facts about me</p>	<p>A picture drawn by me</p>  <p><small>a free-to-download journal from nurturators.co.uk. Visit us for 1000+ fun kids' ideas</small></p>
<p>A self portrait</p>  <p><small>a free-to-download journal from nurturators.co.uk. Visit us for 1000+ fun kids' ideas</small></p>	<p>7 things that I love</p> <ol style="list-style-type: none">1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... <p><small>a free-to-download journal from nurturators.co.uk. Visit us for 1000+ fun kids' ideas</small></p>	<p>Favorite</p> <p>animal.....</p> <p>food.....</p> <p>color.....</p> <p>movie.....</p> <p>friend.....</p> <p>book.....</p> <p>place.....</p> <p><small>a free-to-download journal from nurturators.co.uk. Visit us for 1000+ fun kids' ideas</small></p>

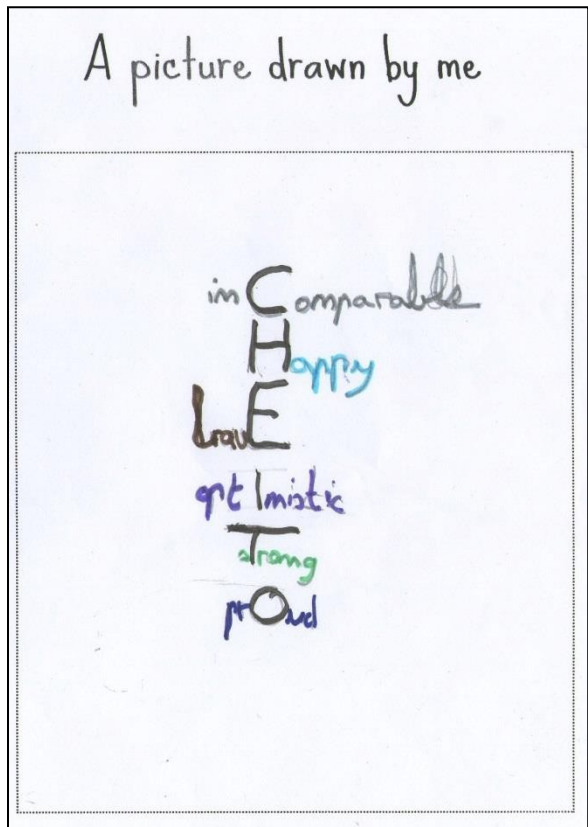
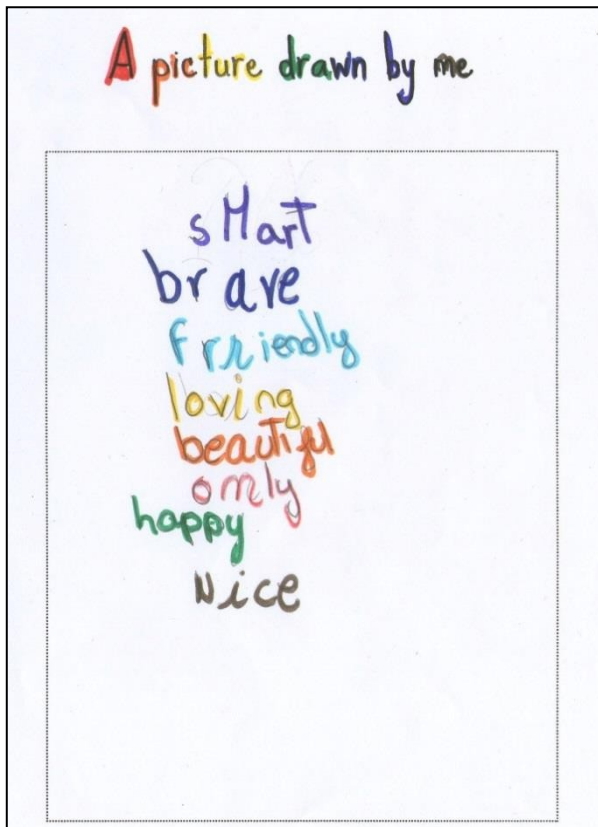
I am ...	I like ...
I am good at	I love
I am extraordinary good at ...	

Anexo 2: Materiales de la primera sesión

<p>7 interesting facts about me</p> <p>AMABLE → KIND</p> <p>AMOROSA → LOVING</p> <p>AMIGABLE → FRIENDLY</p> <p>SIMPÁTICA → NICE</p> <p>VALIENTE → BRAVE</p> <p>HUMILDE → HUMBLE</p> <p>UNICA → ONLY UNIQUE</p> <p>GUAPA → BEAUTIFUL</p>	<p>7 interesting facts about me</p> <p>Amable → friendly</p> <p>orgulloso → proud</p> <p>Carinoso → affectionate</p> <p>amigable → friendly</p> <p>alegre → happy</p> <p>único → unique</p> <p>optimista → optimistic</p> <p>fabuloso → fabulous</p> <p>valiente → brave</p>
--	--

<p>7 interesting facts about me</p> <p>Rápido Fast</p> <p>Amable Nice</p> <p>Razonable Reasonable</p> <p>Orgulloso Proud</p> <p>Fuerte Strong</p> <p>Valiente brave</p> <p>Rápido Fast</p> <p>optimista optimistic</p> <p>único only</p> <p>Sabio wise</p> <p>humilde modest</p> <p>inocente innocent</p> <p>amigable friendly</p> <p>inteligente intelligent</p> <p>amigable friendly</p>	<p>7 interesting facts about me</p> <p>amable → friendly</p> <p>amerosa → loving</p> <p>amigable → friendly</p> <p>simpatía → nice</p> <p>valiente → brave</p> <p>optimista → optimistic</p> <p>humilde → humble</p> <p>única → only UNIQUE</p> <p>Inteligente → intelligent</p> <p>lista → smart</p> <p>carinosa → loving</p> <p>Estudiosa → studious</p> <p>Guapa → beautiful</p> <p>Saludable → healthy</p> <p>Disciplinada → discipline</p>
--	--

Anexo 3: Acrósticos



A picture drawn by me

8Apt
Nice
Strong
Optimistic
Incompatible
Unique
im O Cent

A picture drawn by me

Wise
Innocent
Strong
proud
Optimistic
Modest

A picture drawn by me

BRAVE
UNIQUE
BEAUTIFUL



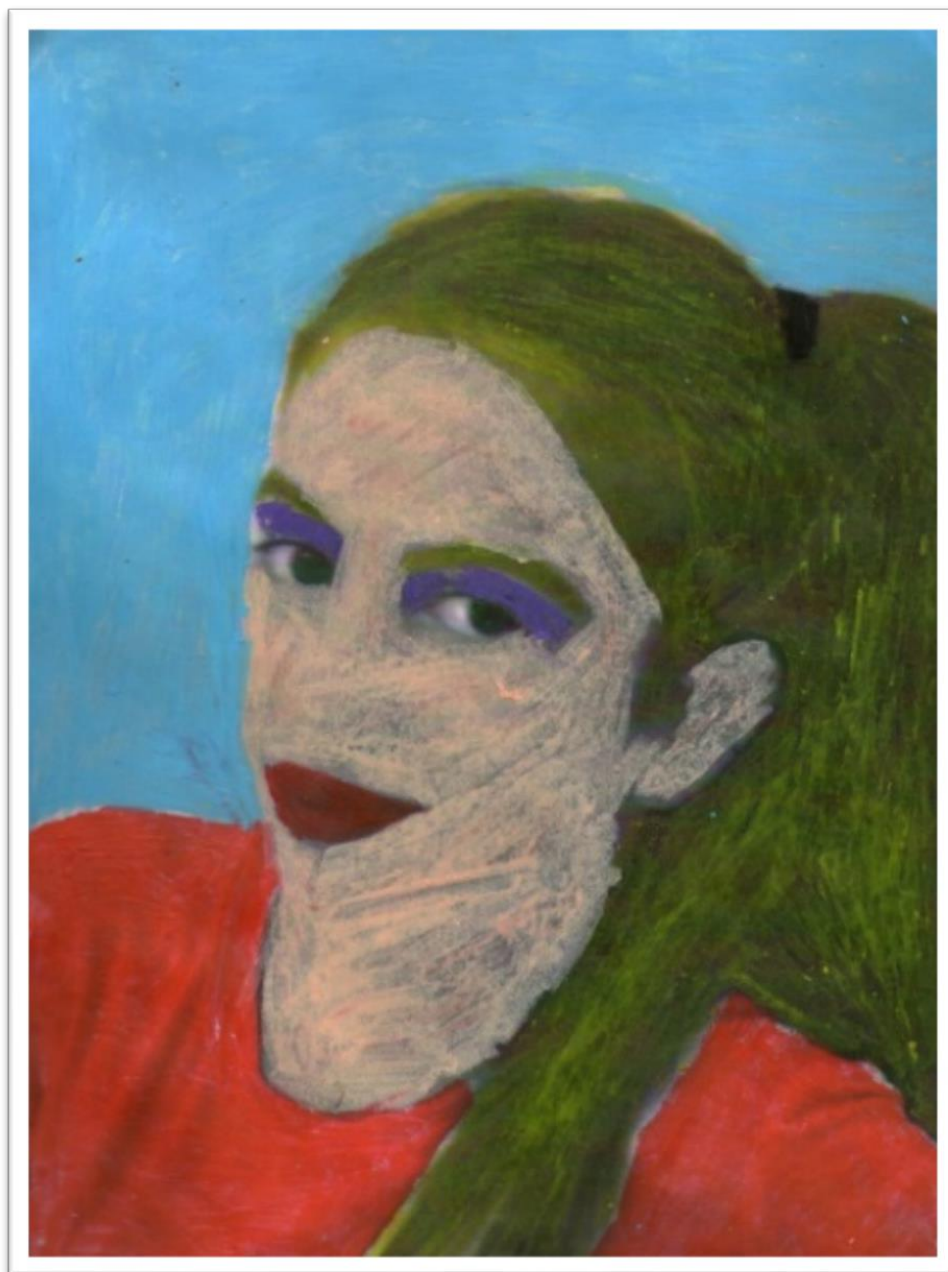
a free-to-download journal from murlucolors.co.uk. Visit us for 1000+ fun kids' ideas

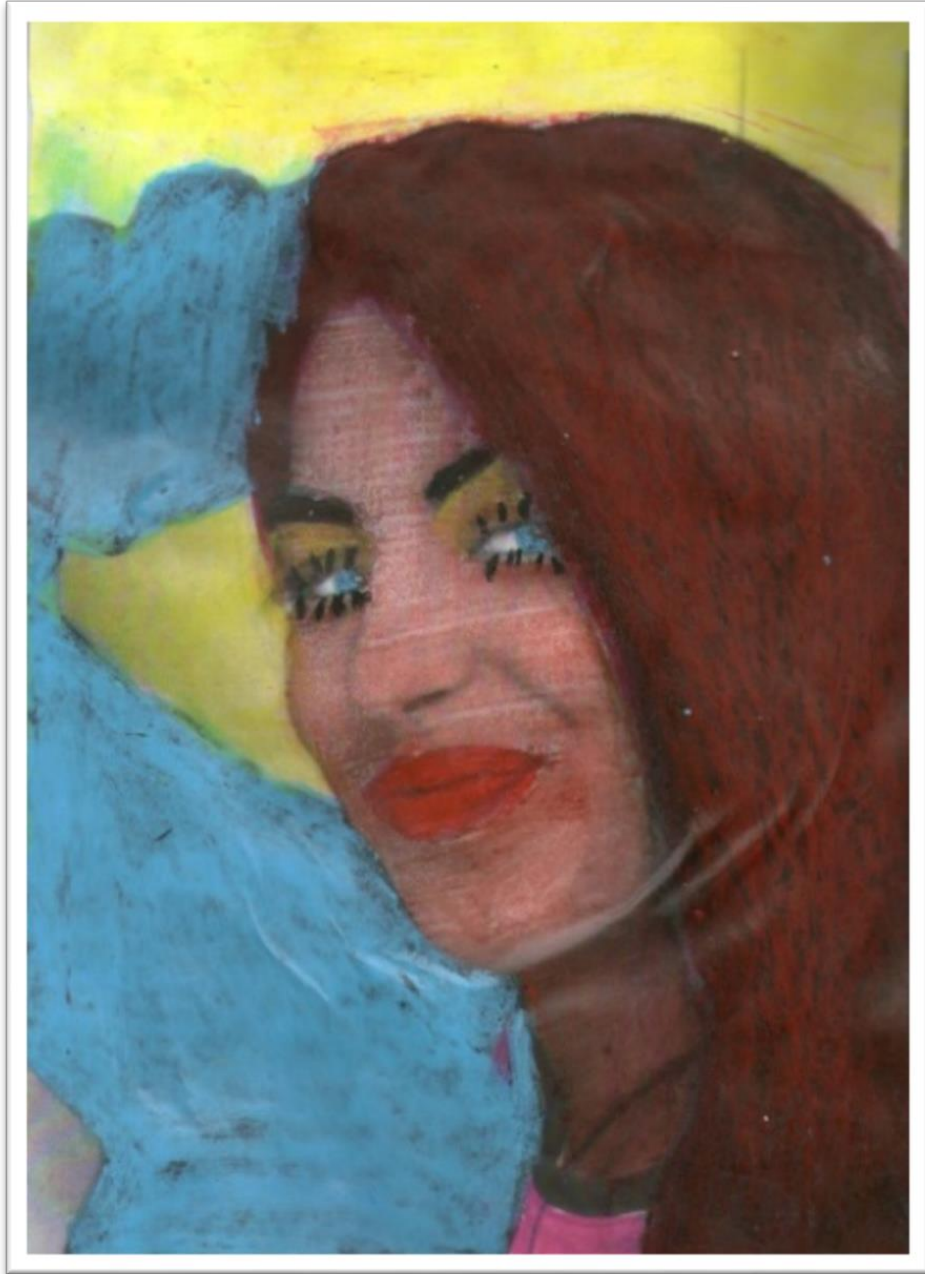
A picture drawn by me

NICE
Proud
ONLY
Innocent
Strong

a free-to-download journal from murlucolors.co.uk. Visit us for 1000+ fun kids' ideas

Anexo 4: Autorretratos









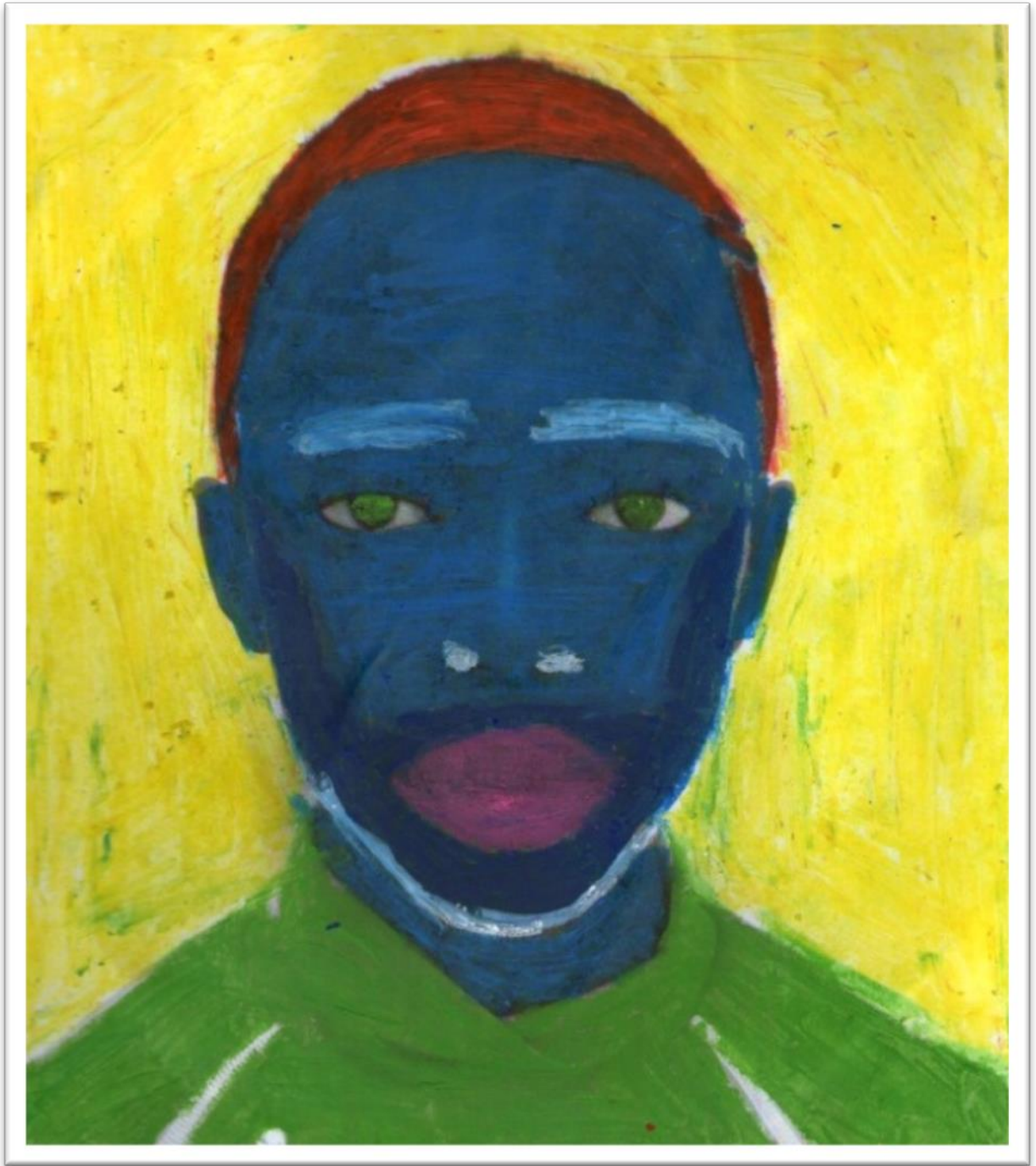












Anexo 5: Círculos de identidad







Anexo 6: Organizadores de la información del diario personal

<p>7 things that I love</p> <ol style="list-style-type: none">1. Video game2. Singing3. Dance4. Cats5. Pistol6. Dog7. Phone	<p>7 things that I love</p> <ol style="list-style-type: none">1. study2. sleep3. eat4. make new friends5. being with my friends and teachers6. do sports7. Travel
<p>7 things that I love</p> <ol style="list-style-type: none">1. SINGING2. Computer3. PHYSICAL Education4. Computer games5. aquarium6. MOBILE PHONE7. SPEAKERS	<p>7 things that I love</p> <ol style="list-style-type: none">1. Football2. colouring3. dog4. dolphin5. jump6. aquarium7. Mobile phone

Favorite

animal **Lion**

food **meat**

color **blue**

movie **Mogli**

friend **Antonio, Carlos**

book **Las cronicas de Narnia**

place **poli, mountain**

Favorite



animal **CAT**

food **ESPAGUETTI**

color **Pink**

movie **La venganza**

friend **Aroa**

book **KKIKA SUPER WITCH**

place **MY HOUSE**

Favorite

animal **LION** Leopard

food **meat** Fish

color **blue** Red

movie **MooGly** - Los C Roods

friend **Antonio**

book **Las Cronicas de Narnia**

place **El Poli** - la montaña

Favorite

animal **horse**

food **Pizza**

color **blue**

movie **titonik**

friend **Mariang**

book **Nikolas**

place **Italia**

Anexo 7: Introducción de las estructuras "I am" y "I like"

I am ... **KIND**
LOVING FRIENDLY
NICE BEAUTIFUL



I like ... **DRAWING HAVE FUN**
KIND HUMBLE
NICE FRIENDLY
CATS DOLPHINS
TORTOISES
DOGS

I am good at

I love **mother (palant) father**

I am extraordinary good at ... **DRAWING**

I am ... ^{tall} **men, tall, Wis,**
twelve, Nigeria

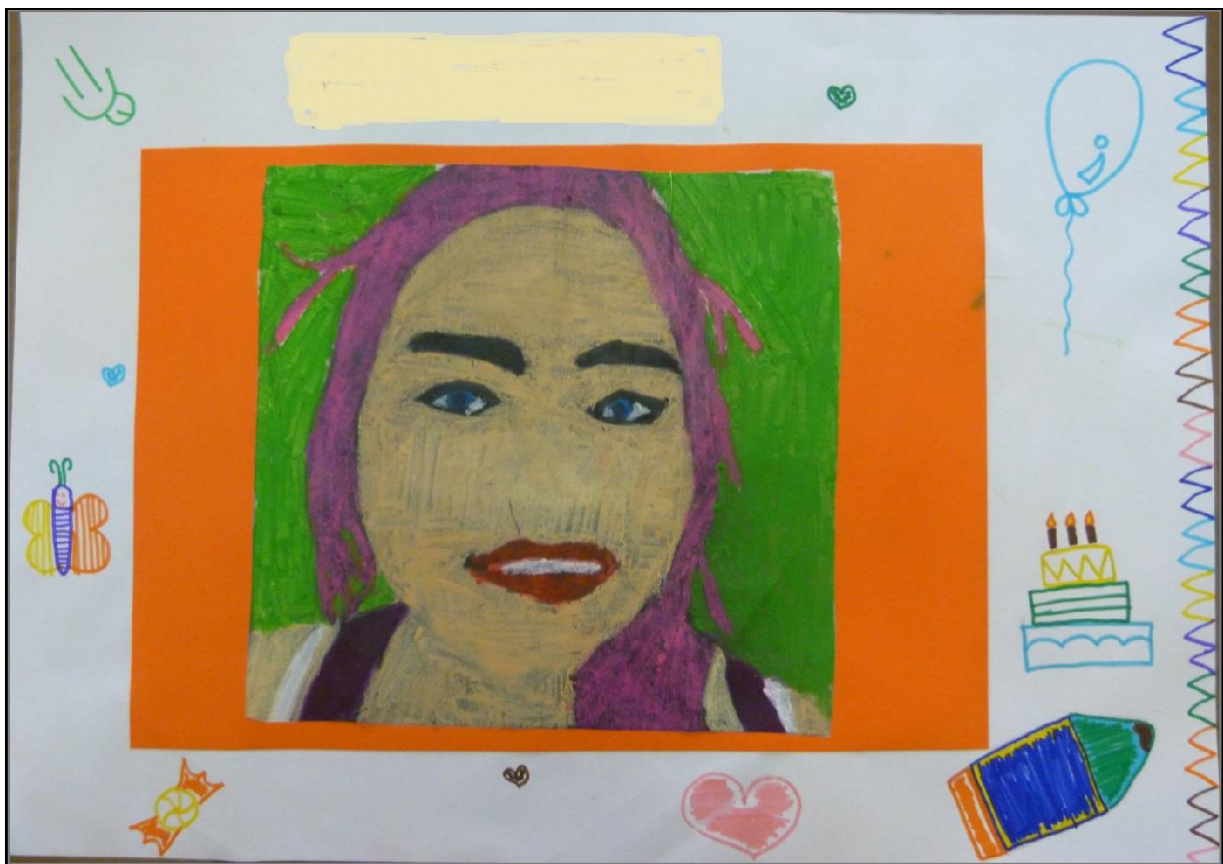
I like ... **football, coc, basket,**
pechi, Hockey, pichi,
Lion, meat, blue,
Mogli, Antonio,
Chronicas de narnia,
Poli, mauntayn,

I am good at

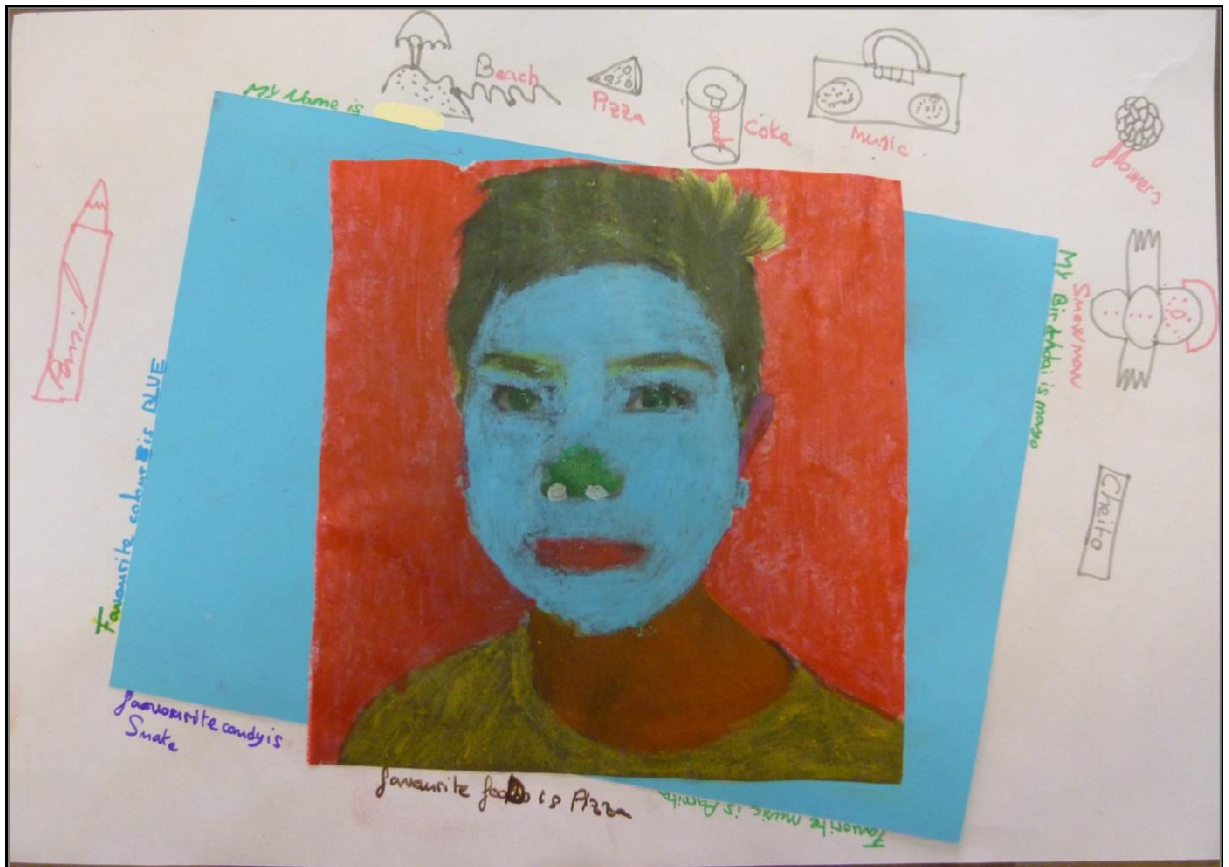
I love **football,**

I am extraordinary good at ...

Anexo 8: Trabajos finales











Anexo 9: Diarios personales encuadernados



Anexo 10: Exhibición de los autorretratos y diarios personales



