



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Maestro -o Maestra- de Educación Primaria.
Mención en Lengua Extranjera -inglés-

UNA PROPUESTA CURRICULAR DE INTERVENCIÓN PARA EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA –INGLÉS- EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TUTOR: D. FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS

ALUMNA: Dña. SORAYA CRUZ EXPÓSITO

Valladolid, 2015

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado presenta una secuencia de actividades para el aula de lengua extranjera –inglés- de Educación primaria. Su elaboración procede, por una parte, de las directrices curriculares europeas y nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras en esta etapa. Y, por otra parte, de las fases de planificación y diseño que se suceden tomando en consideración la integración entre las teorías que promueven la adquisición de lenguas y las teorías constructivistas para el aprendizaje de las mismas, desde la perspectiva del enfoque comunicativo. Su implementación en un aula de inglés de quinto de Educación Primaria nos permite presentar los resultados de su pertinencia y adecuación, al igual que plantear pautas y propuestas de carácter curricular, didáctico y metodológico que contribuyan a facilitar la toma de decisiones y a mejorar el proceso de planificación docente.

Palabras clave: Adquisición de lenguas, Constructivismo, Enfoque comunicativo, Secuencia de actividades, Aula de lengua extranjera.

ABSTRACT

This work presents a sequence of activities aiming to be implemented in the English classroom of Primary Education. The sequence of activities is planned and designed by taking into account two aspects. On the one hand, the European and national curricular guidelines for foreign language teaching and, on the other, the integration between the second language acquisition theories and constructivist theories, from the perspective of the communicative approach. The sequence of activities is implemented in one specific English classroom of fifth grade of Primary. The implementation allows us to expose the main outcomes about the sequence of activities appropriateness and utility, as well as to provide guidelines and relevant proposals. This, in turn, may facilitate both teacher decision-making and the planning process.

Key words: Language acquisition, Constructivism, Communicative approach, Sequence of activities, Foreign language classroom.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN.....	1
OBJETIVOS.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
PARTE I: NOCIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES	
CAPÍTULO 1. SITUACIÓN LEGISLATIVA DEL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	4
1.1. Aspectos curriculares de nivel internacional.....	4
1.2. Aspectos curriculares de nivel nacional.....	7
CAPÍTULO 2. LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.....	10
2.1. La perspectiva constructivista del aprendizaje.....	11
2.2. Las hipótesis de Krashen para la adquisición de la lengua extranjera.....	12
2.3. Rasgos del enfoque comunicativo	17
2.3.1. Las destrezas comunicativas (Skills)	19
2.3.2. Actividades comunicativas.....	21
PARTE II: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	22
Introducción.....	22
CAPÍTULO 3. EL DISEÑO CURRICULAR.....	22
3.1. Contexto.....	22
3.2. Elaboración de la propuesta.....	26

3.2.1. La planificación	26
3.2.2. La secuenciación	28
3.3.3. Criterios para la elaboración de la propuesta	30
3.3.4. Consideraciones sobre la secuencia de actividades	31
CAPÍTULO 4. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA	32
4.1. Los resultados de la intervención docente	32
4.2. La triple evaluación	34
CONCLUSIONES	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
APÉNDICES	42

JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado corresponde a lo establecido en el Boletín Oficial de Castilla y León a través de la Resolución del 11 de Abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo Fin de Grado. Asimismo, dicho trabajo se regula en el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*, ubicándose en el cuarto curso del grado y con el código 40511 dentro de las asignaturas del Grado en Maestro –o maestra- de Educación Primaria.

En relación con la *Memoria del Plan de Estudios del Título Grado en Maestro –o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, en el presente Trabajo se movilizan tanto las Competencias Generales que se han de desarrollar a lo largo del Grado, como a las Competencias Específicas propias del Módulo Didáctico-Disciplinar correspondiente a la Didáctica de las Lenguas-Culturas y, en concreto, a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, las cuales se han ido desarrollando desde la mención correspondiente; la mención en Lengua Extranjera –inglés-.

Entre las Competencias Generales destacamos el conocimiento de la terminología educativa, la comprensión de los rasgos estructurales de los Sistemas Educativos, la capacidad de coordinación y cooperación con otras personas para lograr un trabajo interdisciplinar, el fomento de la iniciativa y la creatividad en la práctica educativa, la consciencia de la realidad intercultural y fomento de una actitud de respeto y solidaridad.

De entre el repertorio de competencias específicas destacamos, por su alto grado de pertinencia en relación con el ámbito disciplinar que nos ocupa, el uso de la lengua extranjera como herramienta al servicio de la comunicación y la transmisión de conocimientos, el entendimiento del currículo de las lenguas extranjeras y la promoción tanto de las habilidades orales como de las escritas, el conocimiento de las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas y el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

OBJETIVOS

En este orden de cosas, atendemos a las razones que nos conducen a explorar las características de la corriente constructivista que podemos encontrar en la educación actual, en relación con la adquisición de las lenguas extranjeras.

Todo lo cual nos conduce a formular—en este trabajo— los siguientes objetivos:

- ⇒ Exponer algunas indicaciones legislativas nacionales e internacionales en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- ⇒ Identificar las características y aspectos clave de la corriente constructivista en relación con el aprendizaje las lenguas extranjeras.
- ⇒ Exponer los rasgos básicos de la adquisición de lenguas y del enfoque comunicativo
- ⇒ Diseñar una secuencia curricular aproximada a los atributos de la teoría constructivista del aprendizaje y de la adquisición de lenguas, orientada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.
- ⇒ Aportar pautas y propuestas que permitan facilitar la toma de decisiones del docente de lenguas extranjeras en el proceso de planificación curricular.

INTRODUCCIÓN

La Educación, como ámbito dependiente e interrelacionado directamente con la sociedad, va evolucionando conforme a las crecientes necesidades que presentan los individuos, en virtud de los retos y demandas planteados desde las instituciones educativas europeas. Subsidiariamente, la escuela –como escenario y entidad educativa a nivel *micro*- asume la función prioritaria de adaptarse al *modus vivendi* que desarrollan los individuos de la sociedad, de entre el amplio repertorio de responsabilidades que poseen.

El mundo globalizado y dinámico en el que se encuentran la sociedad, en general, y la comunidad educativa, en particular, implica actualmente que una de las responsabilidades más inminentes de las escuelas sea la de impulsar procedimientos curriculares y metodológicos cuya finalidad resida en mejorar la eficacia del aprendizaje de lenguas extranjeras.

De este modo, las instituciones educativas, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, desarrollan en sus currículos las competencias y los objetivos a alcanzar por los alumnos, con el fin de que los alumnos alcancen el pleno desarrollo integral y les permita continuar su formación y alcanzar, en el futuro, una inclusión eficiente en la vida social y laboral. Puesto que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas no se encuentra al alcance de todos y cada uno de los estudiantes -a nivel familiar o social-, las escuelas tienen en su haber la posibilidad de acercar la lengua a los alumnos. De este modo, los educandos irán adquiriendo progresivamente el dominio de una segunda lengua que les dotará de las herramientas necesarias para convivir en el mundo globalizado.

PARTE I:

NOCIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES

CAPÍTULO 1. SITUACIÓN LEGISLATIVA DEL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las Lenguas Extranjeras se encuentra inscrito en un marco legislativo que los maestros deben tener en cuenta en su planificación curricular y en la implementación de la misma en su desempeño profesional como docentes en función del grupo-aula en que se encuentren y de las características de los alumnos. En este sentido, la legislación desde la que se indican las directrices a seguir proviene tanto de las instituciones de nivel internacional como de las instituciones nacionales.

1.1. Aspectos curriculares de nivel internacional

Desde las instituciones internacionales aparecen recogidos en diferentes documentos como el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas¹ (2001) (MCERL de aquí en adelante) o la *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Bilingual and Intercultural Education* (Beacco et al; 2010). Por otro lado, organismos europeos como la Comisión Europea llevan a cabo diferentes planes o proyectos que apoyan el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En primer lugar nos referimos al MCERL en el que se indica “qué tienen que hacer los estudiantes de lenguas extranjeras con el fin de utilizar una lengua para comunicarse [...] y actuar de una manera eficaz” (p.1). En este documento se plantean unos puntos de apoyo o bases en torno a las cuales podría definirse el papel del alumno y el del profesor de Lengua Extranjera. Además, se expresan los medios y los materiales que pueden ser utilizados para el desarrollo de la actividad docente. Podemos decir, que a partir de lo establecido en el MCERL, puede plantearse un currículo destinado a la consecución de unos u otros objetivos y al desarrollo y adquisición de competencias que se establecen para el aprendizaje de las lenguas.

¹ Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, o CEFR en inglés)

De igual forma, en el MCERL se considera, además, el concepto de *competencia*, teniendo siempre muy presente que las habilidades propias de todos los seres humanos favorecerán en mayor o menor medida el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Es por ello que los currícula educativos se desarrollan teniendo en cuenta dichas habilidades y promoviendo metodologías que favorezcan la adquisición de las mismas a través de actividades de diferente índole. Se establecen, siempre que es posible, unas pautas curriculares, didácticas y metodológicas que ayudan al docente de Lenguas Extranjeras a afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la legislación educativa, tanto nacional como internacional, la importancia de la adquisición de competencias se concreta y se define en los currícula, de forma que aparece reflejado el conjunto de habilidades que han de alcanzar los alumnos durante su periodo de escolarización. La competencia comunicativa de la lengua, asociada a la adquisición y al aprendizaje de la lengua extranjera hace referencia a los conocimientos de uso gramatical, de uso social, de uso discursivo y de uso estratégico, como componentes propios de dicha competencia. Así mismo, el MCERL establece los niveles en que puede situarse un usuario en función del nivel de dominio de la lengua.

Finalmente, y con respecto a la elaboración de los currícula por parte de las autoridades educativas, el MCERL no establece las indicaciones que han de darse en los programas educativos, aunque sí deja abierta una puerta para que las autoridades que lo deseen puedan “ofrecer orientaciones o sugerencias respecto a los métodos que hay que emplear en el aula” (p. 139) o qué herramientas lingüísticas –vocabulario, gramática,...- pueden ayudar a los alumnos a trabajar de forma más clara y sencilla.

Asimismo, la Comisión Europea se sitúa en una perspectiva cada vez más consciente de la necesidad de motivar el aprendizaje de las lenguas extranjeras; por ello desde hace años llevan a cabo numerosos estudios e investigaciones para conocer *in situ* el alcance y la importancia de la diversidad lingüística de Europa. Al igual que el MCERL, la Comisión Europea también presta atención a las competencias de los alumnos, pretendiendo el desarrollo de la comunicación tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras a través de la formación y el apoyo al profesorado de Lengua Extranjera, o de la creación de aulas multilingües, entre otras medidas.

En la realidad social y educativa actual es impensable un aula en el que no encontremos alumnos de diferentes orígenes y procedencias, con diferentes costumbres, lenguas y culturas. La red de políticas educativas *SIRIUS* trabaja en este campo para investigar y elaborar las más efectivas políticas de aprendizaje para promover el aprendizaje de la lengua extranjera.

Por otro lado, la Comisión Europea, pretendiendo promover el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas como herramienta para el desarrollo de una población global capaz de interrelacionarse, ha favorecido la creación de planes y proyectos con el objetivo de crear unidad dentro de la diversidad de los países miembros. Además de esto, tal y como nos explica en su portal web, trabaja con los estados de la Unión Europea creando grupos de trabajo internacionales que permitan abordar la enseñanza de las lenguas desde los puntos de vista más innovadores y efectivos, colaborando con el Consejo de Europa, a través de la creación del *Centro Europeo de Lenguas Modernas*.

Además, la Comisión Europea, centrada en este caso en las nuevas generaciones, propone, en el Marco Estratégico: *Educación y Formación 2020*, diferentes medidas que deben ponerse en marcha y desarrollarse para conseguir que en 2020 la educación de los alumnos haya mejorado considerablemente. Las aportaciones o previsiones que se disponen en el documento son de carácter general, aunque se espera que como mínimo el 20% de los estudiantes de titulación superior –o el 6% de los jóvenes de entre 18 y 34 años- curse alguna formación en el extranjero.

Tanto los documentos expuestos, como el organismo europeo citado responden a la idea de la Educación plurilingüe, base indiscutible, en la actualidad, de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La Educación plurilingüe, se plantea –según el ya citado MCERL- en términos de:

individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. (p. 4)

La Educación Plurilingüe y, de manera más específica, la competencia plurilingüe e intercultural (Beacco y Byram, 2007) se ha comenzado a desarrollar en algunos centros educativos gracias a las iniciativas político-educativas enmarcadas en el diseño e implantación de Planes de Fomento del Bi/Plurilingüismo. Esta innovadora educación se plantea, principalmente en *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al., 2010) en el que se desarrollan algunas claves o bases para el desarrollo de la Educación plurilingüe.

En la citada guía se realiza un análisis exhaustivo para la realización de currículos y programaciones didácticas de acuerdo a las necesidades tanto lingüísticas como de contexto, de forma que se desarrolle una educación pluricultural e intercultural. Este documento indica además la necesidad tanto de analizar la situación ya existente como de formar a los docentes y contar con la sociedad en que se inscriben las escuelas. Se plantea, del mismo modo, un fuerte enlace entre lengua y contenido que permita que los currícula se organicen en torno a un compendio de actividades que promuevan la interacción entre alumnos, entre profesores, y entre profesores y alumnos, permitiendo a los mismos expresarse sin ningún tipo de restricción.

Podemos señalar que, además de la unión de lengua y contenido, para desarrollar la Educación plurilingüe se hace necesario contemplar el rol de los alumnos como un papel activo, implicado en la construcción de conocimientos. Además, la propia guía explicita que “plurilingual and intercultural education involves learners actively, develops their ability to reflect on what they are doing, assess themselves and study independently and makes them aware of their language repertoire and its value” (p. 74).

1.2. Aspectos curriculares de nivel nacional

En este orden de cosas, nos detenemos a analizar nuestro contexto educativo, donde se hace necesario recalcar la importancia que las disposiciones oficiales – nacionales, regionales y locales- proporcionan al aprendizaje de las lenguas extranjeras, a través de la legislación educativa y, en concreto, de la normativa curricular al respecto. De este modo la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE de aquí en adelante), subraya la importancia que poseen las lenguas extranjeras para un desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas de los

alumnos y de sus habilidades sociales, como elementos indispensables en su desarrollo integral.

La legislación del Sistema Educativo español ha ido modificándose a lo largo de los años en función de las necesidades que la sociedad y el mundo globalizado fuesen demandando. Es por ello, que la LOMCE ha de entenderse como un conjunto de reformas en los objetivos y procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje que pretenden dar cuenta de la evolución de la sociedad. De este modo, caben mencionar las Leyes más recientes -anteriores a la LOMCE- que son la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de Octubre de 1990 y, la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 3 de Mayo de 2006.

En la LOGSE la enseñanza de lenguas extranjeras se trata como asignatura obligatoria con dos niveles principales (elemental y superior) y con una corriente principalmente constructivista. Con la implantación posterior de la LOE, se trabaja igualmente desde una corriente constructivista y se busca la calidad educativa para todo el alumnado. Desde esta Ley se entiende la lengua extranjera no solo como el aprendizaje de una lengua sino también como la consecución y el alcance de los valores que comporta su respectiva cultura. Es en la LOE donde se introduce el concepto de *competencia*, de modo que se equipara el sistema educativo español con lo dispuesto en el MCERL.

En última instancia se publica la LOMCE -a finales de 2013- donde lo que se promueve para la enseñanza de lenguas extranjeras llega más allá de la Educación bilingüe, impulsando la Educación plurilingüe –como ya se ha mencionado anteriormente- y que favorecerá la enseñanza de las lenguas extranjeras. El concepto de plurilingüismo ya se había planteado previamente con la LOE, aunque es en la LOMCE donde se le concede mayor importancia. Uno de los aspectos más relevantes que se debe tratar en cuanto a las modificaciones de la legislación a partir de LOMCE es el cambio en la terminología que se utiliza para designar los conocimientos y capacidades que deben alcanzar los alumnos. De este modo, con la nueva Ley hablamos de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, que ya habían sido enunciados con la LOE, aunque con los términos de Contenidos, Objetivos y Criterios de evaluación. De forma más específica para la lengua extranjera, hablaremos de *aims* y

objectives, dos términos que en un principio podrían parecer sinónimos, pero que, desde una perspectiva más profunda se encuentran bien diferenciados.

Los *objectives* son las declaraciones de los resultados que se desean obtener tras realizar un determinado estudio o trabajo abordando dichos resultados como un cumplimiento a largo plazo. Podrían entenderse como los objetivos generales para una Unidad Didáctica, en el caso de la Educación, haciendo hincapié en lo que va a lograrse y no en cómo se logrará. Por otro lado, los *aims*, son las concreciones de los *objectives* u objetivos generales. Indican los *steps* que van a realizarse para alcanzar cada uno de los objetivos generales formulados en las unidades didácticas, y hacen referencia a los resultados más inmediatos que esperamos obtener. Podemos entenderlos como los objetivos específicos que indican cómo deben lograrse los *objectives*, siendo concretos, factibles, subsecuentes y lo más mensurables posible.

Atendemos, a continuación, a la legislación regional de Castilla y León para la enseñanza y el aprendizaje de Lengua Extranjera a través del decreto correspondiente para dicha región. Este Decreto es la concreción de la LOMCE para la Comunidad Autónoma de Castilla y León y se refiere como la *ORDEN EDU/519/214, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en Castilla y León*. En este Decreto (BOCyL nº117), y en concreto en su página 306, se definen los aspectos que los centros de la Comunidad deben atender en el ámbito de la enseñanza de la Lengua extranjera, como son:

- La adquisición, por parte de los alumnos, de la Lengua Extranjera a través del desarrollo de la competencia comunicativa en al menos una lengua extranjera que les permita expresar y comprender las intervenciones de situaciones cotidianas.
- La priorización de la comprensión y la expresión oral en lengua extranjera, relegando a la lengua materna a un segundo ámbito puntual en el proceso de aprendizaje.
- La creación de alternativas metodológicas en la enseñanza de la lengua extranjera destinadas a alumnos con necesidades educativas especiales.

La Educación, tal y como se ha reflejado a lo largo de este capítulo, se encuentra legislada por un compendio de Leyes de carácter internacional, nacional y regional, que delimitan los contenidos que los estudiantes deben adquirir a lo largo de la Educación Primaria, particularmente, para el caso que nos ocupa, en su periodo de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Existe un amplio elenco de contenidos, diferenciados, principalmente, en conceptuales, procedimentales y actitudinales, que aluden a las diferentes capacidades que se pretenden desarrollar en los alumnos, es decir, a las competencias. Además, estos contenidos no se desarrollan de forma aislada sino que responden –de forma interrelacionada- a una serie de necesidades experimentadas por la sociedad y a una concepción del aprendizaje determinada. Esa interrelación puede hacerse efectiva a través de la interdisciplinariedad entre las distintas áreas curriculares.

Podemos decir, que la educación se establece a través de unos parámetros tanto legislativos como metodológicos que van experimentando cambios en función de la sociedad en que se desarrolle el propio proceso educativo.

Haciendo balance de la legislación internacional y nacional abordada, cabe destacar que las disposiciones que se ocupan de regular la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras aportan unas directrices profundas y concretas y que deben tenerse en cuenta a la hora de planificar la acción docente. Del mismo modo, puede observarse la evolución de la concepción de las lenguas extranjeras y el avance hacia proyectos que entiendan y valoren las diferencias entre países, lenguas, comunidades y alumnos –cada uno con sus características y rasgos definitorios– de forma que se logre una educación integral y centrada en la unión de la diversidad como base para el fomento del respeto y la comprensión de las cualidades de otras culturas.

CAPÍTULO 2. LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS EN LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Superando las concepciones de las teorías conductistas e innatistas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en este capítulo se va a abordar el papel del constructivismo en el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera –inglés-, por la importancia y la autenticidad que brinda al proceso y los beneficios que concede al alumnado.

2.1. La perspectiva constructivista del aprendizaje

Las teorías cognitivas y constructivistas dejan de lado el “vacío” en la mente de los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (tal y como se indicaba en las teorías conductistas), de tal modo que estudian no solo el papel del profesor y lo que su labor como docente conlleva, sino también el proceso mental que realiza el alumno para recibir, analizar y asimilar el conocimiento que está generando y construyendo.

Podemos señalar a *Jean Piaget* y a *Lev Vygotsky* como los defensores y motivadores del constructivismo al entender esta nueva perspectiva como el paradigma principal que nos permitiría ofrecer una explicación psicológica al proceso de aprendizaje de lenguas. Estas teorías constructivistas hacen ya referencia al papel activo y principal que juega el alumno en su propio proceso de aprendizaje, de modo que el estudiante pasa a ser un elemento que mediará entre la conducta del profesor y los resultados de su aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1992).

Una de las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje más seguidas y valoradas dentro del constructivismo es la defendida por Vygotsky (1978 a) y (1982 b), en la que se tiene en cuenta el contexto sociocultural en que se encuentra el alumno como máximo instigador y desarrollador del aprendizaje. Es por ello que Vygotsky establece la Zona de Desarrollo Próximo haciendo una división entre lo que el alumno será capaz de hacer por sí mismo, lo que el alumno será capaz de realizar gracias a la ayuda de un agente externo que posee ciertas habilidades o conocimientos, y lo que el alumno aún no está preparado para llevar a cabo. Vygotsky (1988) define el concepto de Zona de Desarrollo Próximo como:

La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independiente un problema y el nivel de desarrollo potenciales, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.133).

Es dentro de la Zona de Desarrollo Próximo donde se ejercita y desarrolla uno de los constructos base de la perspectiva de Vygotsky: el andamiaje o *scaffolding*. Podemos entender el andamiaje como una asistencia social, una cooperación y colaboración entre los distintos agentes sociales, que desde la infancia aportan los docentes, familia, sociedad, compañeros..., a través de la interacción oral y la relación

social (Bruner, 1986). Del mismo modo, otra de las bases que encontramos dentro del constructivismo es el término de *aprendizaje significativo*, defendido y desarrollado por Ausubel (1963). Este concepto propone desarrollar el conocimiento uniendo la nueva información con las estructuras cognitivas que se encuentran en la mente de los alumnos, de forma que los nuevos conceptos se asimilan y enlazan con los conceptos previos.

Este modelo de enseñanza, transferido al aprendizaje de las lenguas extranjeras, nos lleva, de manera especial, a la reflexión sobre las hipótesis del *input*, del *filtro afectivo* y del *orden de adquisición natural* propugnadas por Krashen (1983). A continuación, se aborda lo referido a ambas hipótesis y su relación con el constructivismo, exponiendo primeramente una breve distinción entre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera (primera hipótesis):

2.2. Las hipótesis de Krashen para la adquisición de la lengua extranjera

Lo primero que debe señalarse es que el aprendizaje de una lengua extranjera se concibe desde dos perspectivas denominadas adquisición (*acquisition*) y aprendizaje (*learning*). Fue Krashen (1981), a través del desarrollo de la Teoría del Aprendizaje, quien estudió y marcó la diferencia entre ambos términos, obteniendo la siguiente distinción: la adquisición se entiende como la interiorización espontánea de las reglas del lenguaje a través de su uso natural, mientras que el aprendizaje se concibe como el desarrollo de un conocimiento de la lengua extranjera de forma consciente mediante un aprendizaje formal de la lengua en cuestión. Es en la relación entre estos dos conceptos donde aparecen las hipótesis de Krashen para ayudar a los docentes a conocer las bases o puntos de apoyo que han de darse a los alumnos para ayudarlos a alcanzar la adquisición y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Del mismo modo, se hace necesario mencionar el concepto de *input*, entendido como la información, oral o escrita, que reciben los educandos por parte del docente. Este concepto se completa y complementa con el concepto de *intake*, que hace referencia a la parte de *input* que los alumnos adquieren. Corder (1967) fue el primer autor en indicar esta diferencia, y se refirió a ambos términos de la siguiente forma:

The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of

input, for the reason that input is ‘what goes in’ not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake. (p. 165)

En relación a ambas distinciones –la diferencia entre acquisition y learning y entre input e intake- Krashen desarrolló sus cinco hipótesis, de las que, por su relación con el tema que nos ocupa, vamos a tratar la del input, la del filtro afectivo y la del orden de adquisición natural. Estas hipótesis se relacionan más estrechamente con el concepto de adquisición de la lengua extranjera, puesto que se relacionan con la capacidad de los alumnos de comprender y, finalmente, producir en la segunda lengua.

Según el autor, el primer paso para la adquisición de la lengua se encuentra en el input, que ha de ser en todo momento comprensible aunque ligeramente superior a su nivel de competencia (L+1), introduciendo algunos conceptos nuevos para que, de forma gradual, los alumnos vayan adquiriendo más capacidades. El input debe ser comprensible –de forma que los alumnos comprendan la mayoría del mensaje-, variado y abundante –ofreciendo la mayor cantidad de input posible en tantos soportes como se pueda (oral, escrito,...) y, finalmente, significativo –conectado al conocimiento y/o estructuras cognitivas previas de los alumnos-. Tal y como estableció Krashen (1991) en la Round Table on Languages and Linguistics:

“the input hypothesis states that we acquire language by understanding messages, that “comprehensible” input (CI) is the essential environmental ingredient in language acquisition [...] Also, the input needs to contain “i+1”, an aspect of language that the acquirer has not yet acquired but he or she is ready to acquire”.

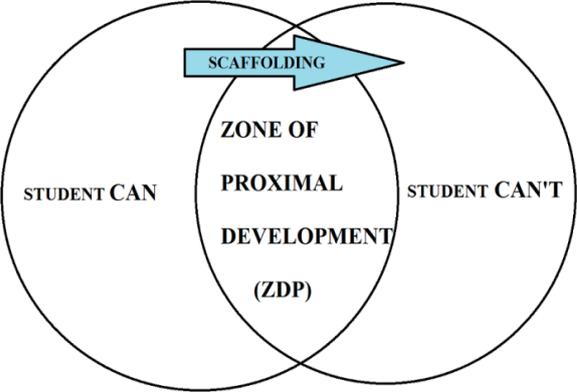
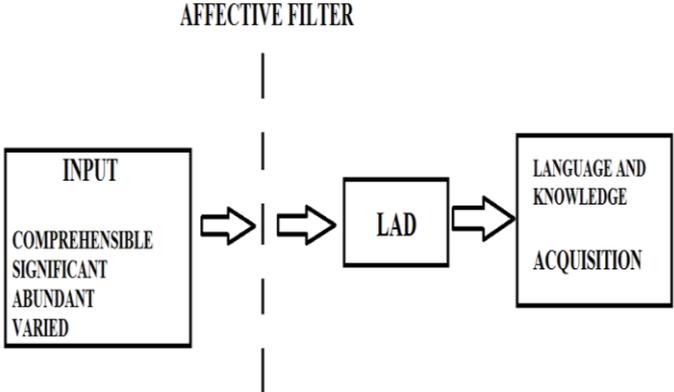
(p.409)

Por otro lado, para que se produzca el aprendizaje y la adquisición correcta del input, es necesario crear en las aulas un clima distendido y relajado para que los alumnos estén predispuestos a la consecución de dicho aprendizaje. En este sentido Krashen desarrolló la hipótesis del filtro afectivo –Affective Filter Hypothesis- que hace alusión a los sentimientos que han de aparecer en el aula para que los alumnos puedan adquirir y aprender la lengua extranjera. Esta hipótesis hace referencia a los factores afectivos que se relacionan con el proceso de adquisición de la segunda lengua; estos

factores se agrupan principalmente en tres categorías; a) la motivación, b) la confianza en sí mismos y c) la ansiedad (Krashen, 1981).

Los dos primeros factores, suponen el éxito en la adquisición de la lengua extranjera, mientras que la ansiedad –causada de forma individual, por la propia personalidad, o por la situación del alumno en el aula- puede generar una sensación de fracaso en el alumno y, por tanto, un desarrollo de la segunda lengua más lento o dificultoso.

Por lo general, estos factores influyen más profundamente en la adquisición que en el aprendizaje, puesto que el primer proceso supone la utilización de situaciones comunicativas mientras que el segundo es una internalización personal e individual de las normas o reglas de uso del lenguaje.

VYGOTSKY'S THEORIES	KRASHEN'S HYPOTHESIS
	
<p>ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT AND SCAFFOLDING</p>	<p>INPUT HYPOTHESIS AND AFFECTIVE FILTER HYPOTHESIS</p>

Como puede verse en la figura, existe una estrecha relación entre lo defendido por Vygotsky y las hipótesis de Krashen. La zona de desarrollo próximo es el momento del aprendizaje en el que los alumnos están preparados y predispuestos para adquirir los nuevos conocimientos; esta zona está completamente en relación con la hipótesis del

filtro afectivo, puesto que, al situarse en esa zona, los sentimientos de estrés, nervios y ansiedad de los alumnos disminuyen. En la tabla, también se hace referencia al concepto de Language Acquisition Device, un término desarrollado por Chomsky (1957,1978) en el que se entiende la mente humana, y por tanto la de los estudiantes, como una mente preparada para adquirir ciertos contenidos de forma innata. Tal y como recogen Birchenall y Müller (2014) se propone, según Chomsky, “la existencia de un dispositivo mental abstracto que puede generar cualquier frase de cualquier idioma natural mediante la conexión de sonidos y significados” (p.5).

Finalmente, volviendo a las la hipótesis del orden natural hace referencia a la forma natural en que los alumnos adquieren la lengua materna –o L1- y la forma en que más tarde aprenderán la lengua extranjera –o L2-. De este modo, puede verse que los alumnos adquieren primero los conocimientos de forma oral para llegar progresivamente a alcanzar el aprendizaje de contenidos presentados o recibidos de forma escrita (Krashen, 1983). De la misma forma, los alumnos adquirirán unas estructuras gramaticales antes que otras, no porque sean necesariamente más complejos, pero sí porque resulten menos comunes en el lenguaje cotidiano.

Aunando los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo, Andamiaje y Aprendizaje significativo, y teniendo en cuenta lo mencionado sobre las hipótesis de Krashen, cabe decir que el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras debe centrarse en lo que el alumno es capaz de hacer con la asistencia de un agente externo o facilitador, de forma que, finalmente, el alumno pueda desarrollar las capacidades necesarias para trabajar de forma autónoma y comience de nuevo el proceso de asistencia para adquirir las habilidades necesarias en otro ámbito de conocimiento. Del mismo modo, el papel que el aprendizaje significativo juega dentro del aprendizaje de la lengua extranjera es muy importante porque los alumnos tienden a relacionar su lengua materna (L1 o estructuras cognitivas previas, en este caso) con lo que están aprendiendo en la lengua extranjera (L2 o nuevos conocimientos). De este modo, Ausubel defiende la posibilidad de adquirir y aprender la segunda lengua en comparación con la lengua materna, observando sus diferencias y similitudes.

Para desarrollar la interacción entre el alumno y el profesor y entre alumnos, durante el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera se hace necesario que tanto las partes implicadas –docente y alumno- como la legislación reguladora sea consciente de la necesidad de introducir el diálogo y la conversación.

Esta necesidad se deriva de la importancia que supone la parte oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. De este modo, se hace necesario enfatizar la interacción oral, factor motivante para el desarrollo de la Competencia Comunicativa en el aula de Lengua Extranjera. Esto implica introducir en el aula situaciones de la vida cotidiana, de tal forma que, aun teniendo unos objetivos prefijados, el docente tiene que ir dirigiendo y planificando las sesiones en función de las micro-habilidades de tipo conversacional de los alumnos y en función de la dirección o la propia intencionalidad comunicativa que adquiera la conversación a lo largo de las sesiones.

En relación con la interacción durante el aprendizaje, los diversos estudios de Harley, Allen, Cummins y Swain (1990) evidencian que los alumnos necesitan de la interacción con otros alumnos y con el docente para alcanzar el aprendizaje esperado de la lengua que se está adquiriendo. De este modo, entra en juego un aprendizaje metalingüístico, que permitirá a los alumnos acercarse, de una forma motivadora, a la lengua, analizando y utilizando las diferencias de producción entre la lengua materna y la segunda lengua.

La perspectiva social es una de las bases de la teoría constructivista, de este modo Vygotsky (1995) señala la importancia de los agentes externos, es decir, de la sociedad, como agentes facilitadores del desarrollo del lenguaje. Sociedad y alumno interaccionan para crear el lenguaje necesario para poder atender a las interacciones que se generan a lo largo de la evolución de los niños, en este caso a lo largo de su aprendizaje de la lengua extranjera. De este modo, Vygotsky distinguirá entre el lenguaje interno (necesidad de habla que se transforma en pensamiento) y el lenguaje externo (pensamiento que, necesariamente, se transforma en habla).

En relación con el constructivismo y con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, Oxford (1990, 2003) propone los estilos y las estrategias de aprendizaje necesarios poner en funcionamiento los mecanismos cognitivos pertinentes para rentabilizar el proceso de adquisición y aprendizaje en el aula de lengua extranjera. Los estilos son definidos como los diferentes enfoques y/o planteamientos cognitivos que puede adoptar un alumno para adquirir una nueva lengua (Byron, 2000); por otro lado, las estrategias se refieren a las acciones intrínsecas o técnicas que utilizan los alumnos para mejorar la lengua que se está adquiriendo.

En este capítulo vamos a centrarnos en las estrategias de aprendizaje. Como docentes, podemos ayudar a nuestros alumnos enseñándoles o activándoles dichas estrategias, aunque no sabremos si serán beneficiosas o no para cada alumno hasta que este las ponga en marcha. Los alumnos activarán sus propias estrategias de aprendizaje en función de sus estilos de aprendizaje. Estas estrategias son importantes y esenciales porque hacen que los alumnos sean independientes y autónomos. Tal y como refleja Oxford (1990) “Strategies that fulfill these conditions: they make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations” (p.8).

Todas las estrategias son utilizadas por los alumnos de forma consciente e intencionada, de forma que, dentro del ámbito de aprendizaje de las lenguas extranjeras, todas las estrategias se desarrollan para alcanzar un objetivo lingüístico. Los estudiantes de lenguas extranjeras que mejor desarrollen sus habilidades comunicativas, no sólo desarrollaran dichas estrategias, sino que aunarán unas con otras para trabajar de forma efectiva. Y, a su vez, a la unión entre las estrategias propuestas por la autora y lo que ya se ha elaborado sobre el constructivismo, cabe mencionar lo que Larkin (2002) Scaffolding Guidelines. Este término hace referencia, una vez más, al concepto de ayuda o andamiaje defendido por Bruner, pero profundiza en el concepto para desarrollar las características o singularidades que ha de tener el citado andamiaje. Zhao y Orey (1999) también se mueven en estos términos, aportando dos ideas o aspectos clave relacionados con el andamiaje; a) ayudar al alumno en todo lo que aún no puede hacer de forma independiente y b) permitir al alumno realizar de forma autónoma todo aquello de lo que sea capaz.

2.3 Rasgos del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo, se define como una estrategia o marco pedagógico que establece los principios para la consecución de una comunicación real en las aulas de lengua extranjera. Encabo y Pastor (1999) entienden que “en el enfoque comunicativo se promulga un tipo de enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje” (p. 42). La base de este enfoque radica en la intención de alcanzar una *competencia comunicativa* en las aulas.

Hymes (1972) define el término competencia comunicativa como la habilidad de conocer y utilizar la competencia gramatical -inherente a todo ser humano según lo

establecido por Chomsky- en una amplia variedad de situaciones comunicativas, impregnando dicha competencia de una perspectiva sociolingüística. De este modo, podemos decir que la competencia comunicativa es la capacidad de entender y ser entendido, de forma tanto oral como escrita, en una lengua extranjera en diferentes situaciones y contextos comunicativos. Mitchell (1994) habla de Hymes como el autor que populariza el concepto de lengua extranjera estableciendo que “the competent language user not only commands accurately the grammar and the vocabulary of the chosen target language, but also knows how to use that linguistic knowledge appropriately in a range of social situations” (p.34).

Autores como Hymes (1972) establecen una descripción general para el concepto de competencia comunicativa, sin embargo, existen otros autores que desglosan dicha competencia para hacer referencia a las diferentes capacidades –o competencias- que deben desarrollar los alumnos para fomentar la competencia general. Canale & Swain (1980) fueron los autores que expusieron las diferentes subcompetencias que conforman la competencia comunicativa. Estas competencias fueron reelaboradas por Canale (1983) resultando cuatro competencias finales: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

La competencia gramatical –*grammatical competence*- hace referencia al conocimiento de las reglas y las estructuras de la lengua extranjera y al uso adecuado de las mismas. Este conocimiento del código de la lengua se explica a través del estudio de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación,... Según Canale (1983) la competencia gramatical “focusses directly on the knowledge and skill required to understand and express accurately the literal meaning of utterances” (p. 7).

La competencia sociolingüística –*sociolinguistic competence*- radica en la capacidad de los individuos para adecuar los mensajes y las interacciones al contexto en que se encuadre la comunicación. Esta competencia se basa en el control de los códigos socioculturales para una buena interacción en las situaciones comunicativas; esto se refiere a la aplicación de los registros, estilos y normas de cortesía propias para cada situación. Tal y como indica Canale (1983) la competencia sociolingüística “addresses the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic context depending on contextual factor such as status of participants, purposes of the interaction, and norms or convections of interaction” (p.7).

La competencia discursiva –*discourse competence*- se define como la capacidad de los alumnos de utilizar diferentes tipos de discursos o de modificar la organización de los mismos en función de la intención comunicativa y del contexto en que se desarrolle. Esta competencia se basa en la habilidad de utilizar las estructuras lingüísticas de forma combinada para crear diferentes textos, como por ejemplo, textos políticos, poéticos,... (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995). Según indica Canale (1983) la competencia discursiva “concerns mastery of how to combine grammatical forms and meaning to achieve a unified spoken or written text in different genres” (p.9).

La competencia estratégica –*strategic competence*- se refiere a la capacidad de realizar los cambios o adaptaciones que sean necesarios en el discurso para lograr un intercambio comunicativo eficaz. Esta competencia se basa en un compendio de estrategias tanto verbales como no verbales que pueden ponerse en marcha, por ejemplo, para suplir carencias o dudas respecto a las estructuras gramaticales, al vocabulario... (Canale, 1983). Por su parte, Celce-Murcia, Dörnyei & Turrel (1995) definen esta competencia como “the knowledge of [...] communication strategies which enhance the efficiency of communication and, where necessary, enable the learner to overcome difficulties when communication breakdowns occur” (p. 7).

2.3.1. Las destrezas comunicativas (Skills)

Por otro lado, la competencia comunicativa se adquiere, además, a través del desarrollo de ciertas habilidades *comunicativas*, tanto orales como escritas, que se ponen en marcha mediante la realización de diferentes actividades. Estas habilidades, o destrezas comunicativas (skills), son la comprensión oral –*listening*-, la expresión oral –*speaking*-, la comprensión escrita –*reading*- y la expresión escrita –*writing*-. Como puede verse, las habilidades no solo se clasifican en función de si son orales o escritas, sino también por la implicación cognitiva que suponen: comprensión y expresión. Es por ello, que el orden de adquisición o desarrollo de las habilidades se relaciona estrechamente con la hipótesis del orden natural de Krashen (1983).

La comprensión oral –*listening*- es la primera destreza comunicativa que los alumnos desarrollan cuando comienzan su proceso de adquisición y de aprendizaje de una lengua, ya que supone la asimilación de un discurso de forma oral. La habilidad de *listening* ha de desarrollarse a través de textos orales que ofrezcan input comprensible, variado y contextualizado, tal y como definen Clark and Clark (1977) y recoge Richards (1983).

La expresión oral –*speaking*- supone un avance en el uso de las estructuras cognitivas de los alumnos puesto que los alumnos tendrán que empezar a producir. El objetivo último de esta destreza –en relación con las hipótesis de Krashen (1983)- se encuentra en conseguir que los alumnos sean capaces de producir en lengua extranjera con fluidez y de un modo personal y creativo. Para llegar a este objetivo, los alumnos primero producirán lenguaje oral a través de la imitación de modelos prefijados o producciones muy controladas, para finalmente, crear sus propias producciones orales de forma autónoma. Esto es, por lo tanto, el resultado de tres fases que suceden en el proceso de expresión oral: la fase de imitación, la de expresión controlada y la de expresión autónoma. Además, tal y como recogen Wallace, Stariha and Walberg (2004) “students can learn speaking and social skills by suggesting possible improvements to one another’s practice speech. Positive experiences in speaking can lead to greater skills and confidence in speaking in front of larger groups” (p.10).

La comprensión escrita –*Reading*- supone el desarrollo de una habilidad que permita a los alumnos la descodificación de un texto: sus intenciones, la forma en que se escribe... Los textos que se presenten a los alumnos han de ser en todo momento comprensibles y significativos, por lo que partirán siempre de los conocimientos previos de los alumnos y de sus intereses. Es por ello que, en relación con la comprensión escrita, se ha de desarrollar una fase previa a la lectura en la que se pretende descubrir y extraer los conocimientos previos de los alumnos en relación al tema. Fase previa en la cual se pueden proporcionar experiencias que expandan el conocimiento (previo) de los alumnos (Tierney y Cunningham, 1980).

La expresión escrita –*writing*- por norma general se suele trabajar en último lugar por la complejidad que supone para los alumnos. Para desarrollar esta destreza los alumnos tienen que conocer tanto el léxico necesario como su ortografía, además de adquirir previamente una mínima competencia gramatical y un conocimiento de las reglas de puntuación de la lengua extranjera. Al igual que para desarrollar la comprensión escrita los alumnos deben descodificar un mensaje; en este caso, para la expresión escrita, los alumnos tendrán que codificar ese mensaje, lo que supone mayor dificultad para ellos. Badger & White (2002) señalan algunas fases del writing destacando que “writing in process approaches is seen as predominantly to do with linguistic skills, such as planning and drafting, and there is much less emphasis on linguistic knowledge, such as knowledge about grammar and text structure” (p. 154).

2.3.2. Actividades comunicativas

Entre las principales actividades que pueden utilizarse en el aula de lenguas extranjeras en Educación Primaria para desarrollar la competencia comunicativa por parte de los alumnos. Estas actividades son:

- *Problem solving tasks*: estas actividades pueden desarrollarse a través de la comprensión de un input oral a partir del cual los alumnos tendrán que tomar una decisión basándose en lo que han escuchado para alcanzar la solución de un problema planteado previamente. Por otro lado, esta actividad puede también desarrollarse a través del trabajo en la expresión oral organizando ideas o poniendo en común diferentes opiniones para llegar a una conclusión o acuerdo final.
- *Simulation games & Roleplaying*: están destinados a las actividades de libre producción en niveles más altos. Los alumnos deberán situarse en el lugar de un personaje y desarrollar un discurso en función de las características de dicho personaje. Estas actividades ayudan a los estudiantes a desarrollar la competencia estratégica y discursiva, puesto que tienen que adaptarse al personaje que están representando.
- *Jigsaw activities*: surgido en 1971 en Estados Unidos, se trata de una actividad estratégica de aprendizaje cooperativo donde los estudiantes comparten información grupalmente, la debaten y la evalúan con la finalidad de dar resolución a un problema planteado. Similar a la construcción de un puzzle, cada grupo contiene un “subtopic” del cual se convierte en experto para, al final, completar la información final (*topic*) y comprenderla.
- *Decision-making activities*: implican activar procesos cognitivos y creativos para afrontar el reto de tomar decisiones efectivas y/o estratégicas, siendo conscientes de las consecuencias y los cambios que van a aparecer tras la adopción de las acciones que se derivan de esa toma de decisiones.
- *Information gap activities*: esta tipología de actividades está destinada al desarrollo de la comunicación de los alumnos. Cada alumno posee cierta información que el otro no. Los estudiantes tendrán que “cubrir el vacío de información”, es decir, resolver ciertas actividades o cuestiones a través de la información que obtengan de sus compañeros.
- *Discussions*: consisten en desarrollar un debate en la clase. A través de estas actividades los alumnos desarrollarán las subcompetencias de Canale y Swain (1980) de forma oral y colaborativa, puesto que la necesidad de hacerse entender hará que los alumnos cooperen para mantener un discurso comprensible.

PARTE II: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Introducción

Este apartado está dedicado a presentar la propuesta práctica del presente Trabajo Fin de Grado. Una propuesta que se traduce en una secuencia de actividades planteada para el aula de lengua extranjera –inglés- de quinto curso de Educación Primaria.

Esta secuenciación de actividades responde tanto a las necesidades específicas de los alumnos, en relación con las habilidades que ya han alcanzado y trabajado durante los cursos y temas anteriores; como a las directrices que se estipulan desde la legislación vigente, siempre atendiendo a lo que se recoge en la Ley para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

A lo largo de esta Parte II, presentamos una serie de apartados que recogen los procedimientos metodológicos seguidos durante el proceso. Así pues, a) comenzamos delimitando la contextualización del centro escolar donde se implementó la propuesta mencionada, b) atendemos a las fases curriculares para su planificación y diseño, c) presentamos la propia secuencia de actividades, d) describimos la intervención llevada a cabo durante la propuesta, así como la respuesta del alumnado y e) reflejamos algunos criterios para evaluar la propuesta.

A través de los diferentes puntos que se van a tratar en la Parte II, se espera que los alumnos adquieran las capacidades y/o habilidades requeridas para el desarrollo de las actividades planteadas, que el docente desarrolle las habilidades necesarias para la correcta consecución de las actividades planteadas y que, ambos, tanto alumnos como docentes, desarrollen una evaluación y autoevaluación crítica y eficaz que permita mejorar los aspectos que sean necesarios para alcanzar un proceso de aprendizaje motivador y gratificante.

CAPÍTULO 3. EL DISEÑO CURRICULAR

3.1. Contexto

El centro escolar de titularidad pública, donde se ha podido implementar la secuencia de actividades, se localiza en el municipio de Laguna de Duero, a 7

kilómetros de Valladolid. La localidad cuenta con una población que oscila entre los 21000 y los 23000 habitantes, el 30% de los cuales se encuentran escolarizados en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria o Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Se trata de una población joven con un alto índice de natalidad y que acoge un amplio abanico de inmigrantes y etnias culturales/minorías étnicas.

En la localidad podemos encontrar, además, otros cinco centros públicos de Educación Primaria, además de acoger a un centro concertado, con niveles desde Infantil hasta Bachillerato. Los dos centros de Educación Secundaria Obligatoria –uno de ellos con sección bilingüe- de la localidad se encuentran próximos a los colegios y acogen tanto a alumnos del municipio como a los jóvenes que residen en pueblos colindantes (como Boecillo o Viana de Cega).

Laguna de Duero cuenta con numerosos espacios deportivos distribuidos por el pueblo: el polideportivo, las piscinas municipales, las piscinas cubiertas privadas (Club Torrelago), el estadio de fútbol y los campos anexos al mismo, y diferentes campos de uso público (fútbol, baloncesto, frontón, ...) . Posee, además, un edificio moderno, La Casa de las Artes, que recibe su nombre al estar destinado a la realización de actividades de carácter cultural, además de albergar la biblioteca y la sala de estudio para los jóvenes. Todas estas infraestructuras dotan al municipio de un conjunto de recursos educativos, lúdicos y deportivos –entre otros-, de los cuales se benefician los niños y niñas, puesto que están muy próximos a los centros escolares y su accesibilidad es casi inmediata, inscribiéndose así en su entorno más próximo.

Nos centramos a continuación en las características y rasgos definitorios del centro en que se va a poner en práctica las actividades de intervención diseñadas. El colegio fue inaugurado en 1992 y, desde entonces, desarrollan su labor docente en relación con sus señas de identidad, que hacen referencia tanto a la teoría sobre lo que se espera obtener como a la práctica diaria de todos y cada uno de los docentes. Las señas de identidad del centro se contemplan en su Proyecto Educativo estableciendo que si actividad educativa será *“participativa, practica, compensadora, integradora, democrática, personalizada e integral”* (p.8-9). Estas notas de identidad, marcadas y defendidas tanto por el equipo directivo como por los docentes, se desarrollan a través de una metodología basada en los intereses de los alumnos, en el trabajo tanto individual como grupal, y en la transformación de los alumnos en personas activas y participativas, que disfrutan y desarrollan su propio aprendizaje.

Las señas de identidad y los objetivos que el centro plantea año a año son posibles gracias a la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, de la que extraemos la información necesaria gracias a los datos del citado Proyecto Educativo de Centro y su estadística realizada en el curso 2007/2008.

Por lo que se refiere a los miembros de la Comunidad Educativa trataremos sobre las familias, los profesores y, lo más importante, los alumnos:

- ⇒ Las familias con alumnos escolarizados en el centro son matrimonios, en su mayoría jóvenes, con una media de dos hijos; son pocas las familias compuestas por padres separados o viudos.
- ⇒ El claustro del centro está formado por un total de 42 profesores, que atienden su labor docente como maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y especialistas. Se trata de un claustro joven participativo y dinámico y la mayoría de los docentes ya cuenta con su plaza definitiva en el centro.
- ⇒ El colegio cuenta con un profesor-tutor para cada uno de los cursos, numerosos especialistas de música, inglés y educación física, existiendo algún caso en el que se comparten las especialidades de inglés y educación física. Además, en el centro encontramos profesorado de Pedagogía Terapéutica (P.T.), de Audición y Lenguaje (AyL) y la atención a tiempo parcial de la Psicóloga y Orientadora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica correspondiente; una trabajadora social y diverso profesorado de atención a alumnos de Compensatoria.
- ⇒ El centro cuenta con niveles desde Infantil hasta 6º de Educación Primaria, con línea tres en cada curso y una media de 25 alumnos en cada aula. Podemos observar una relación de comprensión y compañerismo entre alumnos, una relación de confianza y simpatía hacia los docentes y una relación cariñosa y dialogante con las familias.

El aula de quinto, donde se desarrolló la secuencia de actividades, se encuentra situada en la parte nueva del centro, una reforma reciente que amplió el colegio para dar cabida a los numerosos alumnos que querían acceder al mismo. Esta clase cuenta, como material ajeno a la docencia, con un sistema eléctrico de persianas y numerosos armarios y estanterías para almacenar los diferentes materiales de los alumnos. Además, el centro comparte el aula con la Escuela Municipal de Música, por lo que el aula dispone de una pizarra pautada para dicha actividad.

La clase cuenta, como material docente, con una pizarra tradicional, una pizarra digital y un proyector en la pared frontal, donde, además, encontramos un armario con el ordenador de aula –utilizado para explicaciones o presentaciones de trabajos- y un reproductor de CD. En la parte trasera del aula, detrás de los asientos de los alumnos, se encuentra un armario cerrado en el que se guardan los Lap Books de los alumnos, que se utilizan para la asignatura de Informática y para la realización de trabajos en grupo o la búsqueda de información.

En el centro del aula, se encuentran los pupitres de los alumnos, generalmente organizados por parejas excepto para la realización de ciertas actividades en grupo, en las que la distribución de la clase se modifica para facilitar el trabajo. A la derecha de las mesas de los alumnos, se encuentra la mesa de la profesora y un tablón con diferentes documentos, que son utilizados tanto por la profesora como por los alumnos. En el tablón aparecen: a) las hojas de control y registro de las patrullas verdes y los recicladores (que pertenecen a uno de los planes desarrollados por el centro), b) las normas de aula y de convivencia que se establecen desde el Reglamento de Régimen Interno del Centro, c) la hoja para el control de las faltas de asistencia y d) la hoja con los nombres de los alumnos para indicar quiénes serán los responsables de cada semana.

En cuanto a los alumnos, se trata de una clase formada por un total de 25 alumnos, de los cuales 11 son niños y 14 son niñas. Por lo general, se trata de una clase cuyos progenitores residen en el mismo domicilio y comparten la educación de los hijos. Los alumnos cuentan con un nivel de aprendizaje bastante igualado, lo que permite realizar actividades dinámicas y motivadoras, pues los contenidos son adquiridos con facilidad. Existen tan solo dos casos en los que, por diferentes motivos, los alumnos encuentran alguna dificultad para seguimiento de la clase, por ello abandonan el aula de dos a tres horas a la semana para recibir una ayuda o refuerzo externo que les permitan paliar sus dificultades para mejorar sus habilidades y lograr los objetivos esperados al término de este curso.

Atendiendo al aprendizaje de la lengua inglesa –como área disciplinar que nos ocupa para este trabajo- no existen dificultades en la adquisición de los conocimientos y se trabaja, generalmente, a través de la realización de actividades tanto de comprensión como de expresión oral de forma participativa. Cabe mencionar el elevado nivel de participación que existe en el aula y que fomenta y enriquece el aprendizaje, tanto de forma individual como en grupo. Los alumnos dominan el inglés al nivel requerido por la legislación y disfrutan utilizando esta lengua y aprendiendo nuevos conceptos que no dudan en incorporar a su lenguaje habitual.

3.2. Elaboración de la propuesta

3.2.1. Planificación

El diseño curricular para esta secuencia de actividades se encuentra estrechamente relacionado con los diferentes ámbitos en los que el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra inmerso. De este modo, atendemos, para la secuenciación, a las características ya mencionadas del centro, el aula y los alumnos, así como el contexto del centro. Por otro lado, la base de todas las decisiones tomadas, estará en relación con lo establecido en la legislación vigente en materia de lenguas extranjeras. Los contenidos, objetivos y actividades que se plantean serán seleccionados de forma específica en función de las características e indicaciones de los dos apartados tratados anteriormente –el contexto, los alumnos y la LOMCE-. Finalmente, habremos de reflexionar sobre los procesos o actividades que van a tenerse en cuenta para la evaluación de la secuencia de actividades, su validez para los alumnos y el cumplimiento o no de los objetivos planteados en primera instancia.

Como ya se ha reflejado anteriormente, el centro en que se desarrolla la secuencia de actividades es un centro bilingüe, lo cual implica que los alumnos poseen ciertas habilidades comunicativas que facilitarán en todo momento la labor docente. La participación y la motivación que muestran los alumnos en el aula es también un factor positivo, contribuye al correcto funcionamiento del aula y, por tanto, aumenta la posibilidad de trabajar desde diferentes perspectivas. Los alumnos tienen una gran creatividad e imaginación a la hora de desarrollar las tareas establecidas y muestran gran capacidad para organizar y gestionar su propio aprendizaje, sobretodo, a través del trabajo cooperativo en el aula.

Por otro lado, la presente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ofrece numerosas ventajas y oportunidades para trabajar la lengua inglesa en las aulas de Educación Primaria. A lo largo de la secuencia de actividades, y tal y como se pretende con la nueva Ley, se espera que los alumnos aprendan la lengua inglesa a través de la realización de actividades motivadoras de carácter lúdico que permitan la adquisición de la lengua de una forma inconsciente y natural. De igual modo, una de las finalidades básicas de esta secuenciación estará centrada en que los alumnos adquieran las Competencia Básicas establecidas por la LOMCE y, de manera más específica, la

competencia en comunicación lingüística a través de competencias como la social y cívica, aprender a aprender y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. En la LOMCE y, de manera más específica, en su concreción para Castilla y León se indica, en el apartado de Orientaciones Metodológicas que “todos los elementos que constituyen la etapa de Educación Primaria están dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva, en distintos contextos sociales significativos y que abarquen una gran variedad de discursos orales y escritos”. (p.307) En este sentido, y en relación con la legislación y el constructivismo, el docente actuará como un orientador y facilitador del proceso de aprendizaje, permitiendo que el alumno adquiera un rol activo y autónomo.

Tanto los contenidos como los objetivos y las actividades que se plantean para esa secuenciación de actividades están completamente relacionados con los conocimientos previos de los alumnos y los objetivos que han alcanzado previamente o que aún no han sido alcanzados. Además, los contenidos se encuentran agrupados en comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos; de forma que nos encontramos ante cuatro grandes bloques de trabajo que deben ser abordados. Estos bloques de contenidos recogen los elementos constitutivos del sistema lingüístico, su funcionamiento y relaciones y la dimensión social y cultural de la lengua extranjera, aspecto clave en la presente secuenciación de actividades. Las actividades con que los alumnos van a encontrarse a lo largo de toda la secuencia están llamadas a desarrollar los cuatro bloques a través del trabajo en las destrezas comunicativas (*skills*) -*listening, speaking, reading, writing* y *interacting*-.

En cuanto a la tarea evaluativa, se hace necesario reflexionar en los aspectos que serán participes en mayor o menos medida de la evaluación final de la secuencia de actividades. De este modo, existen tres aspectos que han de ser sometidos a evaluación al finalizar dicha secuencia: en primer lugar los alumnos, en cuanto a las habilidades y/o capacidades se espera que alcancen a través de la realización de las diferentes actividades; del mismo modo, se pretende valorar la participación y motivación que presenten a lo largo de la secuencia, de manera que la colaboración de unos y otros en pro de la comunicación efectiva y del trabajo cooperativo será también un aspecto clave en la evaluación. En segundo lugar, el papel del docente será también motivo evaluable, teniendo en cuenta su papel de acompañante y facilitador a lo largo del proceso; se

espera lograr, por parte del docente, el desarrollo de capacidades y/o competencias que permitan la consecución efectiva de las actividades planteadas, así como una autoevaluación crítica y eficaz a cada paso de la secuencia que permita mejorar los aspectos que se susceptibles de mejora para alcanzar un proceso de aprendizaje motivador para los alumnos. En última instancia, la propia planificación de la secuencia será susceptible de evaluación, en cuanto que, al ser planificación sobre el papel, cualquier cambio o modificación que haya podido realizarse durante la puesta en práctica será merecedora de evaluación para posibles repeticiones de la secuencia.

3.2.2. Secuenciación

A tenor de todo lo anterior se establecen, de forma gradual, los siguientes contenidos para la secuencia de actividades:

- Léxico sobre las tareas domésticas: “*do the washing up, make the dinner, put out the rubbish, tidy the living room, vacuum the carpet, clean the windows, make the bed, water the plants, do the washing, ...*”
- Léxico y expresiones para indicar hábitos y rutinas.
- Expresión del aspecto durativo (past continuous)
- Expresión del aspecto puntual (past simple)
- Diferenciación entre el aspecto durativo y el aspecto puntual.
- Expresiones temporales para el pasado: *when, while, before, then, later, at...*
- Expresiones temporales de rutina: *every day, always, never,...*

Como puede observarse en la enumeración anterior, los contenidos que van a trabajarse a lo largo de la secuencia se movilizan desde lo sencillo a lo más complejo. La secuenciación de los contenidos responde a la forma en la que se pretende conseguir el desarrollo de las habilidades de los alumnos: en primera instancia se quiere desarrollar un nuevo léxico a partir de las estructuras gramaticales y expresiones ya conocidas y trabajadas por los alumnos para, finalmente, añadir los conocimientos gramaticales nuevos para utilizarlos en pro de la comunicación.

En cuanto a los objetivos, se han diseñado unos objetivos generales que se esperan serán alcanzados por los alumnos a lo largo de la secuencia de actividades.

Estos objetivos también se habrán de desarrollar de forma progresiva, se encuentran en completa relación con los contenidos planteados y al igual que en el caso anterior, se especifican y desarrollan de lo simple a lo complejo; de esta forma los alumnos pueden enlazar sus conocimientos y/o estructuras previas con estos nuevos conocimientos para después asimilar los conocimientos más complejos. Por otro lado, se hace necesario mencionar que se han establecido un número limitado de objetivos generales, puesto que se espera que las habilidades alcanzadas se desarrollen de forma completa, por lo que se ha preferido desarrollar pocos objetivos de forma íntegra antes que abarcar un gran número de objetivos de forma más superficial. Los objetivos son los siguientes:

- Comprender y utilizar el léxico relacionado con las tareas domésticas.
- Obtener información a partir de un texto simple (tanto oral como escrito).
- Identificar expresiones de tiempo durativas (pasado continuo).
- Reconocer expresiones de tiempo puntuales (pasado simple).
- Utilizar el cuerpo para trabajar los contenidos de la unidad.
- Usar la imaginación y la creatividad para producir o continuar diferentes historias, tanto de forma oral como de forma escrita.
- Participar y cooperar activamente en las actividades de aula.

De igual modo, y en relación con los contenidos y los objetivos, las actividades también se encuentran organizadas de forma gradual con respecto a la dificultad que presentan y a las destrezas que los alumnos ponen en funcionamiento para llevarlas a cabo. De este modo, las actividades aumentan sus exigencias en dos líneas principales: a lo largo de cada sesión y a lo largo de secuencia completa. A lo largo de las sesiones, las actividades comienzan siendo de carácter comprensivo, tanto oral como escrito, proporcionando a los alumnos el input principal con el que se va a trabajar a lo largo de la sesión. A medida que se avanza, las actividades conllevan más esfuerzo por parte de los alumnos, puesto que tendrán que activar habilidades más complejas destinadas a la producción oral y escrita.

3.3.3. Criterios para la elaboración de la propuesta

Para la elaboración de esta propuesta, tal y como se ha indicado anteriormente, se han tenido en cuenta tanto las características del alumnado (sus gustos, intereses, lo que les es próximo,...) como lo establecido en la Ley actual. Del mismo modo, la secuencia que se propone en este Trabajo se encuadra en las directrices establecidas por el centro para el presente curso.

Así, según lo establecido en la LOMCE, las cinco destrezas comunicativas deben ser trabajadas a lo largo de la secuencia de actividades, de forma que se desarrollen y amplíen a través de trabajo activo del alumno y del rol de acompañante del docente. Es por este motivo que, a lo largo tanto de las sesiones como de la secuencia, se van sucediendo las diferentes actividades de *listening*, *speaking*, *reading*, *writing* y *interacting*, siempre integradas de forma motivadora al uso de las nuevas tecnologías tal y como se propone desde LOMCE.

Por otro lado, la cercanía de los alumnos al ámbito de trabajo de esta secuencia facilita la elección de las actividades y de la metodología a emplear, puesto que es algo tan común que en todo momento se sabe de qué se está hablando. Además, este contenido ayudará a desarrollar en los alumnos la competencia más social, al tratarse de conceptos colaborativos desarrollados a través de tareas conjuntas, generalmente.

Finalmente, la secuencia de actividades no podría incluirse en el centro se forma aislada y sin tener en cuenta los conocimientos previos o las expectativas del centro para este curso. De este modo, el amplio elenco de posibilidades que tanto la Ley como los intereses de los alumnos ofrece queda sutilmente reducido por lo establecido desde el centro. Aun así, el tema ofrece muchas posibilidades de trabajo, desde diferentes perspectivas y con la ventaja de los recursos y la colaboración del centro y los alumnos.

3.3.4. Consideraciones sobre la secuencia de actividades

En este apartado procedemos a explicar la estructura y las partes de la secuencia de actividades, la cual se encuentra en el apartado de *Apéndices* del Trabajo.

En la primera fila de la tabla encontramos el tipo de sesión –introducción, recordatorio, refuerzo,...-, la duración de la sesión y la organización de la clase para la realización de las actividades- Esta organización es, de forma general, trabajo en grupo completo, parejas o pequeños grupos de actividades breves o grupos más amplios -5 o 6 alumnos- para las actividades más extensas o complejas.

Seguidamente se introducen los objetivos para cada sesión, es decir, *teaching and learning aims*, que se establecen en forma de infinitivos breves que indican los objetivos a corto plazo que pretenden lograrse, de forma que ofrezcan la base para el cumplimiento de objetivos a largo plazo. Se introducen también los contenidos que se trabajan para cada sesión, que están estrechamente relacionados con los objetivos, y las funciones del lenguaje que se pondrán en marcha en cada sesión. Así mismo, aparecen en las tablas las formas lingüísticas que se espera que los alumnos adquieran y pongan en práctica, entendiendo dichas formas como expresiones o intervenciones útiles para desarrollar la comunicación en el aula a lo largo de la sesión.

Se indican, a continuación, las actividades que van a desarrollarse en cada sesión con una breve descripción de las mismas atendiendo al carácter de la actividad – comprensión, expresión, actividad oral o escrita-, a la forma de trabajar,... Del mismo modo, se introducen los recursos o materiales que van a ser utilizados para el desarrollo de dichas actividades. Aparece, además, la forma de evaluación de las sesiones, completamente en relación con los objetivos y con los contenidos e indicados en términos de habilidades y capacidades desarrolladas y/o alcanzadas por los alumnos.

En última instancia encontramos las destrezas –*skills*- que van a ser desarrolladas con la realización de las actividades, así como las competencias básicas que van a desarrollarse en la sesión, en su mayoría, la competencia lingüística y la relacionada con las habilidades sociales de los alumnos.

CAPÍTULO 4. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA

4.1. Los resultados de la intervención docente

Durante la implementación de la secuencia se han desarrollado una serie de habilidades encaminadas, principalmente, a la toma de decisiones y a la organización del aula para la realización de las actividades. Las diferentes situaciones que se han planteado a lo largo de las sesiones han promovido la reflexión continua sobre la intervención didáctica a lo largo de las mismas.

De este modo, la posición del docente en el aula ha cambiado durante la implementación de esta secuenciación y ha sido una posición cercana a los alumnos, siempre en contacto con ellos y ayudándoles a realizar las diferentes actividades. No ha sido una posición estática, sino que ha ido variando a lo largo de las sesiones permitiendo llegar a todos los alumnos en algún momento para conocer tanto las ventajas como las dificultades y así poder facilitar el aprendizaje.

Por otro lado, el buen nivel de los alumnos ha desarrollado mi habilidad en la toma de decisiones, ya que se ha necesitado de la creación de más actividades de las esperadas para los “*fast-finishers*” y una organización mucho más intensiva del aula, para permitir que los alumnos trabajasen de forma lo más autónoma posible.

SESIÓN 1:

Para la realización de esta primera sesión se comenzó planteando un *brainstorming* que permitiese conocer los conocimientos previos de los alumnos en relación con el léxico que iba a ser utilizado durante la secuenciación. Parte del léxico presentado les resultaba familiar, lo que permitió centrarnos en las nuevas estructuras y dedicar más tiempo a las diferentes actividades que se habían planteado para practicar. Dedicamos más tiempo del esperado a la actividad de la mímica, por ser una actividad dinámica, diferente y motivadora que animó a los alumnos a participar. Para alargar el tiempo de esta actividad se abrevió la duración de otra de las actividades.

SESIÓN 2:

La segunda sesión estuvo dedicada a la introducción de los aspectos más gramaticales y a la escucha y representación de una breve historia. Como en la sesión anterior, la representación y el uso del cuerpo para adquirir los conocimientos fue un

reclamo para la atención y la participación de los alumnos, pero en este caso la actividad no pudo alargarse más de lo que estaba previamente establecido, puesto que la parte gramatical de esta sesión también era un aspecto importante. En su lugar, la repetición de la “puesta en escena” de la historia se ha realizado durante algunos momentos más distendidos en otras sesiones o se ha preparado por grupos de “*fast-finishers*” para representarla cuando los compañeros hubiesen acabado.

SESIÓN 3:

La tercera sesión confrontaba los tiempos verbales pasados para inducir a los alumnos a su correcta diferenciación y uso durante el discurso, tanto oral como escrito. Hubo algunos aspectos de esta diferenciación que fueron complejos de tratar y de comprender, por lo que las actividades fueron algo más breves, dejando tiempo para aclaraciones y dudas cuando fuera necesario. Ante la actividad escrita planteada (actividad 6) los alumnos reaccionaron de forma dudosa, puesto que necesitaban más tiempo para asimilar los contenidos antes de comenzar a redactar, por ello la actividad se modificó, pasando a ser realizada en pequeños grupos, igualmente de forma escrita, para que pudiesen colaborar y ayudarse unos a otros.

SESIÓN 4:

Para la cuarta sesión se propuso un *role-play* en pequeños grupos en el que dos de ellos debían ser pareja mientras que los otros dos investigarían el reparto de las tareas domésticas entre ambos. El hecho de agruparse y formar “parejas” ficticias supuso un pequeño conflicto en el primer momento causado por la vergüenza, pero en cuanto una de las parejas estuvo formada, los grupos fueron organizándose velozmente para comenzar a trabajar. Por otro lado, la actividad individual de creación del poster fue un total éxito. Al no existir mucho espacio libre en el aula los alumnos trabajaban muy cerca unos de otros lo que facilitó la ayuda y la colaboración entre ellos para conseguir unos carteles muy creativos y correctos, tanto en el léxico como en lo gramatical.

SESIÓN 5:

En la última sesión se pretendía que los alumnos mostrasen los conocimientos y habilidades adquiridas durante las diferentes sesiones, para ello se propuso la exposición del poster individual y la escritura y representación de un pequeño teatro. La primera actividad resultaba muy interesante pero algo lento, por lo que se estimó

oportuno detenerla y exponer los carteles por la clase y el pasillo para que todos pudiesen disfrutarlo. Por otro lado, la planificación y escritura del teatro hizo disfrutar a los alumnos del trabajo con otros compañeros, así como del trabajo de otros compañeros. La actividad de representación tomaría más tiempo de lo previamente establecido, pero los alumnos estaban tan encantados con la actividad que quisieron acabar de ver el trabajo de los compañeros durante unos minutos más en el recreo.

4.2. La triple evaluación

Al finalizar la implementación de la propuesta de intervención para este Trabajo Fin de Grado, existen diferentes campos susceptibles de evaluación: el papel de los alumnos, el papel del docente y, finalmente, el instrumento de planificación curricular, es decir, la secuencia de actividades propuesta.

El *papel de los alumnos* durante todo el desarrollo de la secuencia de actividades ha supuesto la base principal para el tratamiento de la misma; al ser un grupo tan participativo se ha trabajado de forma autónoma y sin presentar mayores dificultades a la hora de plantear nuevas actividades. Los alumnos se han mostrado en todo momentos dispuestos a trabajar y aprender, mostrando interés y motivación por el tema y por las actividades y, lo más importante y esencial, han mostrado una gran colaboración y cooperación para trabajar y alcanzar los objetivos propuestos.

Los estudiantes han reaccionado de un modo muy positivo a las diferentes actividades planteadas, sugiriendo en todo momento cambios o propuestas de mejora para las mismas, intentando asimilarlas a sus gustos o inquietudes más inmediatas. El rol activo que se esperaba por parte de los alumnos ha sido cumplido en todo momento, por lo que la mayoría de las propuestas han podido ser aceptadas, de forma que se han cumplido tanto los objetivos iniciales planteados, como los objetivos que poco a poco han ido determinando para su propio aprendizaje.

En segundo lugar, se hace necesario realizar una *autoevaluación del papel del docente* en cuánto a las habilidades que se han desarrollado, como profesor, durante la puesta en práctica de la secuencia de actividades. De este modo, se plantean diferentes aspectos como la capacidad de motivar a los alumnos, la utilización correcta o no del *input* lingüístico –tanto para las explicaciones como para las correcciones-, la organización del aula,... En este sentido, se hace necesario destacar principalmente, que

el correcto funcionamiento del aula así como la personalidad de los alumnos ha facilitado sobremanera el papel del docente, puesto que, como facilitador del aprendizaje, la tarea de acompañar a los alumnos durante el proceso se hace mucho más sencilla cuando los alumnos son perfectamente capaces de trabajar de forma autónoma. Sin embargo, e inevitablemente, existen algunas dinámicas y/o actividades que los alumnos encuentran más o menos atractivas, aunque una presentación motivadora de estas últimas puede hacer que los alumnos vuelvan a una situación que los predisponga para el aprendizaje y el trabajo. En este sentido, creo que mi papel como docente ha sido motivador para los alumnos, en cuanto que se ha tratado de plantear todas las actividades desde la misma perspectiva o esfera de importancia, dándole a cada una de las actividades un papel esencial claro para el proceso de construcción del conocimiento. De este modo, los alumnos entienden que todas las actividades son útiles para el desarrollo del aprendizaje y, por lo tanto, la motivación consigue mantenerse.

Otro punto a tener en cuenta al evaluar el papel del docente es el referido al *input* lingüístico que se ha desarrollado a lo largo de la secuencia. En este caso, el *input* lingüístico ha sido correcto aunque susceptible de mejora en algunas ocasiones: a la hora de explicar se han utilizado expresiones similares o referencias en varios momentos, lo que ha causado dos posibles problemas, o que los alumnos no llegasen a comprender las explicaciones de forma completa o que perdiesen el interés al entenderlo a la primera y haberlo escuchado tantas veces de la misma forma. Por otro lado, durante las correcciones ha sucedido todo lo contrario, pues con afán de que los alumnos adquiriesen conocimientos, en muchos casos las correcciones han superado los límites de su comprensión, lo que ha hecho que pudiesen sentirse saturados al no entender las correcciones a sus producciones o intervenciones en el aula. A pesar de esto, el clima de confianza que existe en el aula y la relación docente-alumno, que se creó desde el primer momento supuso que estos problemas existiesen solamente durante las dos primeras sesiones, de forma que luego se fue mejorando el *input*, tanto en las explicaciones como en las correcciones.

Finalmente, la organización del aula y de los alumnos por parte del docente para la realización de las actividades ha sido una tarea sencilla, puesto que, como ya se ha dicho, la autonomía de los alumnos para realizar las tareas cooperativas es muy elevada y la organización fue establecida principalmente por ellos. Por otro lado, la organización

en grupos venía ya establecida en la planificación de la secuencia, por lo que solo se han tenido que establecer diversos cambios poco relevantes pero que han ayudado al éxito en la consecución de las actividades y los objetivos propuestos.

En última instancia, se pasa a la *evaluación del instrumento de planificación curricular*, es decir, de la secuencia de actividades. Dicha secuencia se encuentra elaborada en torno a los contenidos previamente mencionados y diseñada con la intención de atraer los intereses de los alumnos, de forma que estén motivados y predispuestos a alcanzar el aprendizaje esperado. Como ya se ha señalado anteriormente, los alumnos, siempre participativos, han propuesto numerosos cambios o ampliaciones para algunas actividades a lo largo de la secuencia; en la medida que ha sido posible estos cambios han sido introducidos para adaptar las diferentes actividades a los intereses o motivaciones de los alumnos. Por otro lado, y aunque en las tablas no se indica la temporalización de las mismas, algunas actividades han tenido que modificar su duración en función de lo inmersos o no que estuviesen los alumnos para su realización.

Por otro lado, otra de las modificaciones que se han introducido durante la implementación de la secuencia hace referencia a las actividades para *fast-finishers* y las actividades para *slow-finishers*. Estas actividades, que de forma general se planifican antes de llevar las actividades al aulas, no habían sido concretamente diseñadas, porque al ser actividades, principalmente, grupales no se esperaba necesitarlas. Pero, finalmente, a lo largo de la secuencia han tenido que introducirse, en algunas ocasiones, para igualar el tiempo y los conocimientos de los diferentes grupos de trabajo o parejas que se han ido estableciendo para las diferentes actividades.

CONCLUSIONES

A través del presente Trabajo Fin de Grado se ha pretendido la elaboración de una secuencia didáctica para el aula de Lengua Extranjera Inglés, que atendiera a las directrices legislativas -nacionales e internaciones- y que desarrollase, al mismo tiempo, las características esenciales del *enfoque comunicativo* y las *teorías constructivistas* para la *adquisición de las Lenguas extranjeras*.

La legislación actual ofrece, gracias en su mayoría a las nuevas tecnologías, un amplio abanico de posibilidades que nos permiten, como docentes, desarrollar el área de Lengua extranjera de una forma motivadora y dinámica. Las diferentes directrices de carácter internacional ofrecen unas guías básicas y completas para el tratamiento de la Lengua extranjera, de forma que el plurilingüismo y la competencia comunicativa sean una realidad cada vez más patente en las aulas. Por otro lado, la legislación nacional aporta unas directrices más específicas en cuanto a lo que los alumnos deben lograr alcanzar al finalizar el aprendizaje de la Lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria. En otras palabras, nos indican los niveles que los estudiantes han de superar para interactuar de forma efectiva en el mundo global.

Por otro lado, se ha pretendido enfocar dicha secuencia en función de los aspectos clave establecidos por la corriente constructivista en relación con la lengua extranjera, descartando los roles pasados del docente y el alumno para renovarlos y transformarlos. Es así como se crea, para el alumno, un papel activo que le hará responsable e instigador de su propio aprendizaje y, para el docente, un papel de facilitador en el proceso de adquisición de las Lenguas extranjeras. A través de estas corrientes se defiende, además, un aprendizaje significativo por lo que: a) la secuencia se inicia desde los conocimientos previos que poseen los alumnos y b) la secuencia se desarrolla a partir de actividades que les motivan y que forman parte de su día a día.

La competencia comunicativa, base de la secuencia de actividades, también se encuentra presente a lo largo del todo el trabajo, haciéndose visible en la necesidad de comunicación que se plantea para todas las actividades de la secuencia. De este modo, se pretende desarrollar en los alumnos una consciencia comunicativa para que los

alumnos comiencen a entender la lengua extranjera no solo como una asignatura sino como la puerta a un mundo global en el que dicha lengua será la base del crecimiento.

La secuencia de actividades, pretendiendo englobar los tres aspectos mencionados, se ha desarrollado de forma correcta, efectiva y motivadora, tanto para los alumnos como para el docente. La personalidad de los alumnos, las rutinas y “normas” pre-establecidas por el docente y el clima de confianza y trabajo que existió desde el primer momento, permitieron que el desarrollo de la secuencia siguiese el curso esperado y, en alguna ocasión, incluso que se lograsen los objetivos antes de lo esperado, dando tiempo a profundizar o desarrollar otros conceptos.

Los cambios establecidos en la secuencia durante su implementación han sido, en la medida de lo posible, introducidos a partir de las sugerencias de los alumnos o de su motivación y participación durante el desarrollo de unas u otras actividades.

Cabe señalar que los docentes son los últimos responsables de llevar a cabo la concreción curricular a través de la planificación, el diseño y la implementación de secuencias de actividades, unidades didácticas o, en mayor escala, programaciones didácticas. Por esta razón, la labor del docente no se circunscribe solamente al propio trabajo de aula, sino también al trabajo racional que comporta el proceso de diseño curricular, para lo cual ha de emplear el tiempo y la disposición necesarios en virtud de las características contextuales y los hechos que van aconteciendo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto está en consonancia con el carácter flexible, abierto y dinámico del currículum, pues una propuesta no ha de concebirse como un documento cerrado, sino susceptible de ser modificado en función de las exigencias del entorno.

El trabajo colaborativo entre los profesionales docentes de un centro educativo es indispensable para llevar a cabo propuestas de manera conjunta, ya que entre las perspectivas que cada docente ofrezca, enriquecerán la consistencia de los aspectos programáticos y su coherencia a la hora de implementar las propuestas en las aulas.

Dado que la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras evoluciona con el paso del tiempo, en función del avance social y educativo al que se confronta, los docentes de Lenguas extranjeras no han de reemplazar sino *incorporar* las nuevas técnicas, modelos o metodologías didácticas, a los que ya dispone, con el fin de beneficiar el proceso de adquisición de la Lengua extranjera de los alumnos utilizando uno de los modos que más convenga para cada ocasión en particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Badger, R. G. y White, A. G. (2002). A process genre approach to teaching writing. *ELT journal*, 54(2), 153-160.
- Beacco, J. C. y Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasburgo: Council of Europe.
- Beacco et al. (2010). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasburgo: Council of Europe.
- Birchenall, L. B. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton. Versión traducida al español: *Estructuras sintácticas* (1974) México.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes: Ministerio de Educación y Ciencia. Anaya.

- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1992). *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*, (pp. 269-293). London: Penguin.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. y Tracy D.T. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krashen, S.D. (1991). The Input Hypothesis: An Update. *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, 409-431.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Mitchell, R. (1994). The communicative approach to language teaching. Teaching modern languages. En A. Swarbrick (pp. 33-42), *Teaching Modern Languages*. London: Routledge.
- ORDEN EDU/519/214, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en Castilla y León.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishes.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL quarterly*, 17(2), 219-240.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. and Swain, M. (1990). *The development of second language proficiency*. New York: Cambridge University Press.

- Tierney, R. J., y Cunningham, J. W. (1980). Research on teaching reading comprehension. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 609-655). New York: Longman
- Vygotsky, L. S. (1978a). *Mind in Society. The development of higher psychological processes* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978b). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (Ed.). Barcelona: Paidós.
- Wallace, T., Stariha, W. E., y Walberg, H. J. (2004). *Teaching speaking, listening and writing*. International Academy of Education. Educational Practices series, H. J. Walberg (Ed.). Geneva, Switzerland: UNESCO, International Bureau of Education.
- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.
- Zhao, R., y Orey, M. (1999). The scaffolding process: Concepts, features, and empirical studies. Unpublished manuscript. University of Georgia.

APÉNDICES

Session 1					
Title:	Type: Introduction/warming up	Timing: 1 hour	Classroom management: Whole group and groups of four.		
Teaching and learning aims: <ul style="list-style-type: none"> • Introduce the topic of the unit by eliciting the prior knowledge. • Present the linguistic contents of the unit. • Identify the parts of the house and its main uses by recognizing sounds. • Mimic several tasks done inside a house • To grasp different actions people normally do in the house every day. • Find classmates who have the same and different role. • Complete a survey by collecting housework routines of their classmates. 		Contents <ul style="list-style-type: none"> • Understanding housework 			
		Functions <ul style="list-style-type: none"> • Asking for information/asking someone for something • Describing routines. • Expressing and finding out attitudes • Expressing ability to do something 	Linguistic forms <ul style="list-style-type: none"> • Do you do the washing? • Does she vacuum the carpet? 		
Sequence of activities:					
1. Introduction of the topic. Explaining the students what are they going to learn and do during this unit and discovering what they know about it.	2. Do you...? Students will listen to a record of different people explaining what they do in a day. They have to answer the questions about the listening.	3. Mimics. Students will take a paper with a housework activity and they have to represent it with mimics. The rest of the class has to guess	4. Find the pair. In groups of four they are going to play "Find the pair".	5. Crossword and word search. In pairs, they have to complete the two activities.	6. Find someone who... By talking with their classmates they will have to complete a questionnaire about their classmates' housework routines.

		the work.			
Resources Questionnaire, DVD player, cards, worksheet	Assessment <ul style="list-style-type: none"> • Connect previous and new knowledge • Understand the new linguistic contents • Differentiate the parts of the house and the housework related to each one. • Represent different housework • Discover classmates with the same or different role. • Full fill a questionnaire about the housework routines of their classmates. 				
Skills development <ul style="list-style-type: none"> • Listening • Speaking • Writing 	Key Competences <ul style="list-style-type: none"> • Competence in linguistic communication • Competence in social skills and citizenship 				

Session 2					
Title:	Type:	Timing:	Classroom management:		
	Developmental session	1 hour	Whole group and peers		
Teaching and learning aims: <ul style="list-style-type: none"> To get information through listening to a story Follow the storyteller narration by reading a simple text shown on the digital board To dramatize the story. To briefly introduce the past continuous rules. To make questions by asking the classmates to guess the information required. To discuss and interact in peers by creating a fictitious issues. 		Contents <ul style="list-style-type: none"> Vocabulary about housework Durative expression of past time (past continuous) 			
		Functions <ul style="list-style-type: none"> Asking for information Persuading someone to do something Seeking factual information 	Linguistic forms <ul style="list-style-type: none"> What were you doing at...? What was she doing...? Were you guilty? Were you innocent? 		
Sequence of activities:					
1. Listen to the story. They will listen to the story and then the teacher asks some oral questions.	2. Listen and read. They will listen to the story while reading it on the whiteboard.	3. Represent. Students will represent the story by introducing some changes.	4. What were you doing? Introduce the grammar explanation and practice it orally by asking questions to	5. Were you guilty? This game is like the orchestra leader game. Three students go out: one is guilty and two are innocent.	6. Practicing grammar. In pairs, students will pretend to be a policemen and a thief. They have to ask and answer questions,

			the classmates.	When they come back to class, the rest of the students have to ask different questions (using past continuous) to guess who is guilty. The excuses they will use should be related with the housework activities.	creating strange excuses related to the housework activities they were doing at the time of the crime. Then they change the role.
Resources DVD player and digital board		Assessment <ul style="list-style-type: none"> • To understand an oral story. • To succeed the comprehension of a story by following the reading of a simple text. • To perform a simple story. • To set forth the past continuous tense. • To solve a question by asking classmates for information. • To interact with the other in order to create fictitious issues. 			

Skills development <ul style="list-style-type: none"> • Listening • Reading • Speaking 		Key Competences <ul style="list-style-type: none"> • Competence in linguistic communication • Competence in social skills and citizenship • Autonomy and personal initiative 	
Session 3			
Title:	Type: Reinforcement	Timing: 1 hour	Classroom management: Whole Group
Teaching and learning aims: <ul style="list-style-type: none"> • To get information from simple oral messages. • To introduce the difference between past simple and past continuous. • To make up an oral story by using different past tenses 		Contents <ul style="list-style-type: none"> • Durative expression of past time (past continuous) • Punctual expression of past time (past simple) • Temporary expressions for the past (when, later, before, at...) 	

<ul style="list-style-type: none"> • To read and skim a text to get the main ideas. • To continue a story in an orally way • To guess the end of a story by using the present continuous verbal tense. • To write short text about themselves and their routines. • To participate actively in whole class activities. 	<p>Functions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repairing communication • Asking for clarification • Describing people and things • Recounting past facts. • Suggesting people new things • Expressing opinions 	<p>Linguistic forms</p> <ul style="list-style-type: none"> • I think that... • I was... when he... • The policewoman told her... • She was... • At (hour) I was... 			
<p>Sequence of activities:</p>					
<p>1. Who is lying? They are going to listen to three people telling an alibi, using their housework routines as excuses. They have to discover who is lying by giving reasons and showing their opinions.</p>	<p>2. Past Simple Vs. Past Continuous. We are going to revise orally the past simple and make the difference between the two tenses.</p>	<p>3. I was...when he... We are going to create a story. One student say a sentence with past continuous and the next one continues by saying something with past simple. Ex. I was doing the washing when my</p>	<p>4. Read about Hanna. We are going to read a story with past tenses, so they can see the difference. Then they will have to answer some questions.</p>	<p>5. What did the policewoman say? The story is unfinished, so they have to guess what would happen then.</p>	<p>6. Writing They have to write a very simple text about their housework routines and what were they doing when something happened, for example: <i>someone stole a book while I was watering the plants.</i></p>

		mum arrived.			
Resources DVD player, digital board and reading worksheets.		Assessment <ul style="list-style-type: none"> • To obtain information from simple oral messages. • To understand the difference between past simple and past continuous. • To create an oral story with past tenses • To get the main ideas from a written text. • To finish an oral story. • To write short text about housework routines. 			
Skills development <ul style="list-style-type: none"> • Listening • Speaking • Reading • Writing 		Key Competences <ul style="list-style-type: none"> • Competence in linguistic communication • Competence in social skills and citizenship • Learning to learn 			
Session 4					
Title:	Type: Reinforcement	Timing: 1 hour		Classroom management: Individually and little groups	
Aims:		Contents			

<ul style="list-style-type: none"> • To create a poster to show the common housework they carry out. • To value and respect others' point of view. • To be able to express one's ideas. • Extract specific information from a video. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary about housework • Temporary expressions for routines (always, usually, never...) • Expression of habits and routines related to housework. 			
	<p>Functions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expression of one's ideas and routines. • Experience of a simulation • Prediction before a video. 	<p>Linguistic forms</p> <ul style="list-style-type: none"> • We met... We were... • I ... [Every day, often, never] (in written) • From my point of view it is important to... 		
Sequence of activities:				
1. The teacher shows a video of a couple arguing to give out the housework	2. The teacher will ask questions arisen from the ideas of the video	3. Role playing In groups of four students are going to set a roleplaying. Two of them are just got married and the others are investigating if both members of the couple do the housework equally.	4. Prediction. The students should write a sentence of the activity he/she is doing in the photograph brought in to the classroom.	5. Individually, students are going to create a poster with different photographs of themselves doing different housework. They should finally stick the sentence below their photographs.
Resources DVD player, pen, sheets, photographs and fanfold paper		Assessment <ul style="list-style-type: none"> • To get information from a video. • To fabricate a poster to show their common housework. • To merit and regard others' point of view. 		

	<ul style="list-style-type: none"> To show and share one's ideas.
Skills development <ul style="list-style-type: none"> Listening Speaking Writing 	Key Competences <ul style="list-style-type: none"> Competence in linguistic communication Competence in processing information and use of ITC Cultural and artistic competence Autonomy and personal initiative

Session 5			
Title:	Type: Conclusion	Timing: 1 hour	Classroom management: Whole group and groups of three or four
Aims: <ul style="list-style-type: none"> To explain a poster about one's housework routines at home. To express one's ideas in English with fluency. To respect others' opinions and explanations. 		Contents <ul style="list-style-type: none"> Durative expression of past time (past continuous) Punctual expression of past time (past simple) Vocabulary about housework Temporary expressions for routines (always, usually, never...) Expression of habits and routines related to housework. 	
		Functions	Linguistic forms

<ul style="list-style-type: none"> • To show interest on other's works • To actively participate on group assignments. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arrangement one's ideas. • Asking for a description of something from the past • Describing something from the past. • Creating stories. 	<ul style="list-style-type: none"> • As you can see in the poster, I... • On Monday, I ... • Mr. /Mss. _____ where were you last night? • Have you got a witness? • Were you alone? • No more questions, judge.
<p>Sequence of activities:</p>		
<p>1. Show us!</p> <p>Individually, students are going to present their posters, explaining what they do, how they help in housework... The rest of the class is going to ask some questions about the presentation.</p>	<p>2. Let's make a trial!</p> <p>In groups, they have to imagine they are in a trial. One is going to be the supposed guilty and the others have to ask questions to discover the truth. Both, questions and answers, should be related with housework routines or facts. They have to write the situation using all the new things we have seen during the sessions.</p>	<p>3. In the theatre</p> <p>They have to represent what they have made to their classmates.</p>
<p>Resources</p> <p>Pens, sheets, photographs and fanfold paper</p>	<p>Assessment</p> <ul style="list-style-type: none"> • To expound a poster with photographs of one's housework routines. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • To share one's ideas in English with fluency. • To listen to others' opinions and explanations. • To respect other's works • To cooperate and help the classmates on group assignments.
<p>Skills development</p> <ul style="list-style-type: none"> • Speaking • Writing 	<p>Key Competences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competence in linguistic communication • Competence in social skills and citizenship • Learning to learn • Autonomy and personal initiative.