



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO PARA
PROMOVER LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS,
LENGUA EXTRANJERA Y MEJORAR LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL**

TRABAJO FIN DE GRADO

EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS

AUTOR: Néstor F. Vallejo Martín

TUTORA: Mariemma García Alonso



RESUMEN

La propuesta didáctica que se presenta en este trabajo aborda la inclusión de la dramatización en el aula como recurso para promover el aprendizaje significativo del inglés en un aula de tercero de Educación Primaria y para fomentar la inteligencia emocional en este grupo-clase. Así, el objetivo general del trabajo es “diseñar una propuesta didáctica basada en la dramatización como recurso para promover la adquisición del inglés y mejorar la inteligencia emocional del alumnado de tercero de Educación Primaria, de un Centro educativo de la ciudad de Valladolid”. Centro, a su vez, utilizado como referencia para la realización del trabajo que se plantea y, en el cual, he llevado a cabo la realización de mi Practicum II. Para ello, se diseñan un total de ocho sesiones basadas en tres cuentos tradicionales en inglés y en su dramatización en el aula.

Palabras clave

Educación Primaria, Idioma extranjero (inglés), Literatura infantil (cuentos), Metodologías activas, Dramatización, Desarrollo Inteligencia emocional.

ABSTRACT

The didactic proposal presented in this paper addresses the inclusion of dramatization in the classroom as a resource to promote significant learning of English in the third year classroom of Primary Education and to promote emotional intelligence in this group-classroom. Thus, the general objective of the work is "to design a didactic proposal based on dramatization as a resource to promote the acquisition of English and improve the emotional intelligence of students in third year of Primary Education, in the Center for Early Childhood and Primary Education.". To do this, a total of 8 sessions are designed based on three traditional stories in English and their dramatization in the classroom.

Keywords

Third of Primary Education, English, Didactic Proposal, Dramatization, Emotional Intelligence.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	8
2.1. Objetivo general	8
2.2. Objetivos específicos de la propuesta	8
3. JUSTIFICACIÓN	9
3.1. Relevancia	9
3.2. Relación con las competencias del título	10
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	14
4.1. El inglés como lengua meta según el Marco Común Europeo de Referencia y el Real Decreto 126/2014	14
4.2. Metodología tradicional de la enseñanza del inglés	18
4.3. Estrategias alternativas en la enseñanza actual	19
4.3.1. La dramatización en el aula	21
4.4. Las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional	22
5. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO	25
6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO	27
7. PROPUESTA DIDÁCTICA	28
7.1. Destinatarios	28
7.2. Atención a la diversidad	28
7.3. Contenidos a trabajar	30
7.3.1. Objetivos educativos	30
7.3.2. Contenidos educativos	31
7.3.3. Elementos transversales	33
7.4. Principios metodológicos	33
7.5. Cronograma	34
7.6. Recursos materiales y humanos	34
7.7. Diseño de las actividades	35
7.8. Evaluación del alumnado	41
8. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	45
9. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE HA DE DESARROLLARSE	46
10. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	47

11.	BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	48
12.	APÉNDICES	51
12.1.	Apéndice 1. Relación entre los niveles de inglés en el sistema educativo y según lo propuesto por el MCER	51
12.2.	Apéndice 2. Características de las competencias clave	52
12.3.	Apéndice 3. Obra de teatro: <i>Little Chickpea</i> (Sesión 1)	57
12.4.	Apéndice 4. Primer cuento: <i>The Three Little Pigs</i> (Sesión 4)	58
12.5.	Apéndice 5. Segundo cuento: <i>The Wizard of Oz</i> (Sesión 5)	61
12.6.	Apéndice 6. Tercer cuento: <i>The Jungle Book</i> (Sesión 6)	62
12.7.	Apéndice 7. Rúbrica de evaluación de los contenidos conceptuales	64
12.8.	Apéndice 8. Tabla de ítems para la evaluación de los contenidos actitudinales por parte del docente	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Características de la primera sesión. Fuente: elaboración propia.	35
Tabla 2.	Características de la segunda sesión. Fuente: elaboración propia.	36
Tabla 3.	Características de la tercera sesión. Fuente: elaboración propia.	36
Tabla 4.	Características de la cuarta sesión. Fuente: elaboración propia.	37
Tabla 5.	Características de la quinta sesión. Fuente: elaboración propia.	38
Tabla 6.	Características de la sexta sesión. Fuente: elaboración propia.	39
Tabla 7.	Características de la séptima sesión. Fuente: elaboración propia.	40
Tabla 8.	Características de la octava sesión. Fuente: elaboración propia.	40
Tabla 9.	Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de los contenidos procedimentales. Fuente: elaboración propia basada en el R. D. 126/2014.	43

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se ha globalizado de manera notoria, circunstancia que distingue las interacciones sociales, el mercado laboral e, incluso, el mundo académico, respecto a las sociedades pasadas. En este contexto de globalización, y atendiendo al hecho de que el ser humano es un ser social, es fundamental que se promueva la adquisición de otros idiomas, además del materno, para fomentar la comunicación entre los individuos de distintos países (Garrido, 2005).

En la actualidad, tanto a nivel europeo como a nivel mundial, el inglés se erige como vehículo de comunicación en diversos ámbitos laborales y académicos, por lo que se ha seleccionado como lengua meta en el presente proyecto (Lorenzo, 2015).

Este idioma se trabaja, de manera tradicional, desde la primera infancia en las aulas españolas. No obstante, las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo general, no proporcionan elementos innovadores, ni motivadores para el alumnado. Por ello, se plantea la inclusión de la dramatización como estrategia de innovación en el aula de Educación Primaria, concretamente, en la materia de inglés, de modo que se convierta en una asignatura atractiva para los menores.

Por otro lado, en este contexto de globalización, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han supuesto una clara evolución respecto al concepto tradicional de educación. En esta sociedad globalizada, en la que la información se encuentra al alcance de cualquier individuo a través de internet y las TIC, el sistema educativo debe reinventarse y modificar las metodologías tradicionales de aprendizaje, poniendo así en valor una serie de metodologías alternativas y un conjunto de valores nuevos: los aprendizajes transversales, las competencias y habilidades deben reforzarse en la escuela actual, en detrimento de los contenidos puramente memorísticos, a los que hoy en día se tiene acceso prácticamente desde cualquier parte del mundo. Gracias a estas TIC, la sociedad actual se conoce como sociedad del conocimiento y la información, y resulta altamente compleja, proporcionando innumerables posibilidades de interacción y de aprendizaje (Alfonso-Sánchez, 2016).

Así, la inclusión de las TIC en el aula responde a una adecuación del sistema educativo a las necesidades e intereses de los menores con quienes se trabaja. Esta

inclusión se ha llevado a cabo teniendo en cuenta que la escuela, junto con la familia, se erige como uno de los dos agentes de socialización primaria más importantes para la transmisión de los componentes materiales e inmateriales de la cultura (Pérez, 2011).

Tal como se deriva de lo expuesto hasta el momento, las TIC constituyen una potente herramienta de comunicación en la sociedad actual y su inclusión en las aulas se ha potenciado como recurso de gran interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia y a cualquier nivel educativo. El uso adecuado de estos recursos favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que resultan adecuados y beneficiosos para el alumnado, tal como señalan de Caso, Blanco y Navas (2012).

Sin embargo, aún se observan diversas reticencias por parte del colectivo docente en la inclusión de determinadas herramientas e instrumentos en el aula. Por ello, el presente trabajo plantea la inclusión de un recurso educativo como la dramatización, acompañado del uso de las TIC en el aula para favorecer el aprendizaje del inglés y la mejora de la inteligencia emocional.

Esta mejora de la inteligencia emocional se centra en el nuevo rol que debe adquirir la educación, tal como se plantea en los párrafos anteriores, debido a que la sociedad actual dispone de toda la información necesaria a través de las TIC (Flores, 2010). En este contexto, los aprendizajes transversales, la educación en valores y el fomento de las competencias clave constituyen un claro ejemplo de la dirección hacia la que avanza el sistema educativo. Así, el presente trabajo se centra en la promoción de las inteligencias emocionales, habida cuenta de las posibilidades que se infieren de su trabajo.

Esta inteligencia emocional se describe como la capacidad para gestionar, comprender o manejar las propias emociones y, atendiendo a los problemas de conflictividad, frustraciones y aumento de enfermedades mentales como la depresión que se observan en la sociedad actual, resulta de gran interés que los menores aprendan a gestionar dichas emociones, como una estrategia de prevención ante este tipo de situaciones dañinas y patológicas para el individuo. De este modo, se trabajará también por alcanzar un bienestar global del individuo y no se abordará sólo el ámbito académico.

2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1. Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo es diseñar una propuesta didáctica basada en la dramatización como recurso para promover la adquisición del inglés y mejorar la inteligencia emocional del alumnado de tercero de Educación Primaria, en un Centro de Educación Infantil y Primaria ubicado en la ciudad de Valladolid.

2.2. Objetivos específicos de la propuesta

Para alcanzar este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Contextualizar el marco normativo y formal correspondiente a la adquisición del inglés y a los aspectos educativos transversales como la inteligencia emocional.
2. Conocer los beneficios formativos de la dramatización durante la etapa educativa en la que se diseña la presente propuesta.
3. Identificar el potencial educativo de la dramatización como recurso para implementar en el Centro de elección.
4. Diseñar una propuesta de actividades atractivas, innovadoras e interesantes para la adquisición del inglés y la mejora de la inteligencia emocional.
5. Promover la educación transversal del alumnado.

3. JUSTIFICACIÓN

La justificación del presente trabajo se centra en dos aspectos clave: en primer lugar, la relevancia de la propuesta en el contexto social en el que se plantea y, en segundo lugar, la relación del trabajo con las competencias propias del título.

3.1. Relevancia

El dominio de un idioma extranjero es un vehículo que proporciona múltiples posibilidades tanto académicas, como laborales e incluso personales en el mundo actual. Las ventajas y beneficios de conocer otro idioma pueden aplicarse a cualquier ámbito de la vida tanto pública como privada de un individuo, por lo que, en el contexto social actual, donde prácticamente toda la información se encuentra disponible en internet, la enseñanza de un idioma puede erigirse como una de las prioridades o potencialidades del sistema educativo que no pueden sustituirse a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Actualmente, el inglés se utiliza como vehículo de comunicación en prácticamente todos los ámbitos de relación humana: en el ámbito científico, en investigación, en deportes, en política, e incluso en la carrera espacial es el idioma que amalgama a todos los profesionales, independientemente de su país de origen (Ceballos, 2004; Meken, 2015).

Por otro lado, el idioma inglés es uno de los pilares del sistema educativo actual, lo que se afirma atendiendo al recorrido de esta asignatura, desde las primeras etapas en educación infantil hasta el bachillerato, es una de las materias troncales a las que asiste el alumnado; además, el peso en el horario lectivo es importante durante toda la etapa académica del menor. No obstante, actualmente constituye una de las asignaturas con mayor número de suspensos durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Pérez, 2008).

Además, en el contexto educativo actual, la atención a las inteligencias múltiples y a la inteligencia emocional va cobrando fuerza en una filosofía de la educación más transversal, centrada en promover las potencialidades del alumnado y de motivar las competencias clave, tales como aprender a aprender, que puede definirse como la gestión

del propio alumno en la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y competencias de manera cada vez más autónoma; desde esta perspectiva, resulta esencial que el estudiante se conozca, sepa gestionar sus emociones y comprenda que éstas pueden influir no sólo en su relación con los demás (inteligencias intra e interpersonales) sino en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, puede establecerse el nexo entre la motivación intrínseca del alumnado y la propia gestión emocional; todos estos apoyos permiten afirmar que la educación emocional supone un aspecto clave en el desarrollo integral de un individuo y en el fomento de una personalidad adulta más completa, autónoma y responsable, tanto consigo mismo como con el entorno.

3.2. Relación con las competencias del título

A través del estudio propuesto, se destaca la adquisición de las competencias propias del Grado de Educación Primaria que se esperan alcanzar según lo previsto por la normativa correspondiente. Los objetivos de aprendizaje y las competencias se desarrollan a lo largo del presente Grado y a través de este Trabajo de Fin de Grado, en el que se plasman los siguientes objetivos y competencias, reflejadas en el documento publicado por la Universidad de Valladolid y adscrito al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias:

Objetivos:

El objetivo fundamental del título es formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria.

Para ello, los docentes deberán:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

Competencias generales:

- A. Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se va a trabajar mediante el análisis de la terminología educativa propia de esta etapa, y a través del estudio de las características tanto psicológicas como sociológicas y educativas del nivel de educación primaria en torno al cual se diseñan las consiguientes actividades.
- B. Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio

–la Educación-. Esta competencia se alcanza mediante la planificación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones consiguientes a los diversos contextos educativos en los que pueda implementarse la presente propuesta didáctica.

- C. Reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. En este caso concreto, la reflexión que se aborda a tenor de la perspectiva tanto teórica como práctica propuesta, se centra en los aspectos de la educación integral del alumno, teniendo presente el bienestar individual del alumnado; para lo que se promueve la atención a la inteligencia emocional, además de los ámbitos académicos de la adquisición de un segundo idioma.
- D. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Esta competencia se desarrolla a través de la comunicación de los planteamientos que conforman el presente trabajo, tanto a nivel escrito como a nivel oral.
- E. Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Esta competencia se fomenta a través de la actualización y la búsqueda bibliográfica en torno a las áreas de interés que se trabajan en el presente documento, así como mediante la investigación en las metodologías y estrategias vigentes y validadas en la actualidad.

Competencias específicas:

- A. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- B. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- C. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- D. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- E. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

- F. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
- G. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
- H. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- I. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

Las competencias tanto generales como específicas señaladas en los párrafos anteriores se trabajan a lo largo de los distintos aspectos abordados en el presente documento. En primer lugar, la programación de actividades constituye un nexo entre los aspectos normativos y teóricos, y las características del aula en la que se desea implementar, por lo que es preciso analizar y correlacionar ambos ámbitos (el teórico y el práctico) y planificar en torno a las necesidades y los objetivos que se deseen alcanzar.

Por otro lado, el uso de nuevos recursos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje como es la dramatización constituye una fuente de innovación del proyecto y promueve la curiosidad, la motivación del alumnado y el fomento de las competencias transversales.

Dado que la propuesta se centra en tercero de Educación Primaria, se trabajan las características de los menores durante esta etapa y se profundiza en las necesidades específicas de su etapa evolutiva.

Por último, las competencias que hacen referencia al trabajo autónomo y cooperativo se han podido trabajar a lo largo de todo el proyecto, tanto en la búsqueda de las referencias bibliográficas que sustentan los aspectos teóricos del trabajo, como en los diseños y desarrollos de las correspondientes actividades, en las que el principal protagonista es el propio alumno.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

En este apartado se abordan los aspectos teóricos que justifican los ámbitos de trabajo seleccionados, así como el estado actual y los antecedentes más relevantes para comprender y ubicar el contexto práctico en el que se desarrolla la presente propuesta didáctica. En primer lugar, se analiza la lengua inglesa, atendiendo a las consideraciones expuestas en el Marco Común Europeo de Referencia; posteriormente se valora la metodología tradicional y las estrategias alternativas en la enseñanza, haciendo especial hincapié en las posibilidades de la dramatización en el aula. Por último, se valoran las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, así como la importancia de ésta en el proceso educativo.

4.1. El inglés como lengua meta según el Marco Común Europeo de Referencia y el Real Decreto 126/2014

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) supone una estrategia propuesta a nivel europeo para igualar los niveles educativos, las capacidades, competencias y habilidades en un idioma, de modo que, tal como señala Garrido (2005) en su artículo, se puedan coordinar las labores docentes, las pautas metodológicas y el enfoque didáctico con el que se orienta al alumnado en el aprendizaje de un idioma:

El marco de referencia europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar la lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz; la descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua (Garrido, 2005: 68).

Además, existen distintas referencias a las estrategias de aprendizaje de un idioma, en concreto, Simarro y Aguilar (2017) valoran en su artículo el impacto del MCER en el diseño de materiales y en las metodologías educativas que se recomiendan aplicar. Estos autores concluyen que:

La metodología de enseñanza más adecuada para lograr tan ambicioso objetivo [adquisición de un idioma extranjero] es el enfoque orientado a la acción. A través de él, los sujetos que pretendan aprender una lengua deberán ser insertados en situaciones de comunicación próximas a las que protagoniza un sujeto real en su vida diaria en diferentes ámbitos (p. 955).

Por último, Gisbert (2011) equipara los niveles lingüísticos en el sistema educativo actual a los estipulados por el MCER, por lo que se establece el nexo entre el nivel que se espera en tercero de educación primaria y el correspondiente al propuesto por el MCER. En este caso, el nivel educativo es de A1, correspondiente al nivel de acceso, dentro del nivel más bajo o de Usuario Básico (tabla comparativa disponible en Apéndice 1).

El nivel A1 está asociado al interlocutor que comprende y utiliza expresiones cotidianas muy frecuentes y frases sencillas que satisfagan necesidades inmediatas. Es capaz de presentarse a sí mismo y pedir o dar información básica del domicilio, sus pertenencias o conocidos; así como comprender a un individuo siempre que la comunicación sea clara y pausada. A mayor detalle, este nivel A1 se caracteriza porque el usuario debe alcanzar los siguientes criterios de evaluación en los ámbitos de comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral, expresión oral y escritura (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 36)

- Comprensión auditiva: Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
- Comprensión lectora: Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.
- Interacción oral: Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y que me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
- Expresión oral: Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y a las personas que conozco.

- Escritura: Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con mis datos personales, nombre, nacionalidad y dirección.

Además, en el MCER se establecen los siguientes indicadores de éxito en cuanto a la comunicación oral y escrita, valorándose el alcance, la corrección, la fluidez, la interacción y la coherencia estipulados para el nivel A1.

- Alcance: Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.
- Corrección: Muestra un control limitado a unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio memorizado.
- Fluidez: Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.
- Interacción: Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.
- Coherencia: Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como “y” y “entonces”.

Estos criterios de evaluación e indicadores de éxito proporcionan un marco de evaluación coherente con lo expuesto en la normativa vigente, tal como se señala a continuación y permite, de este modo, evaluar la adquisición de contenidos y competencias lingüísticas por parte del alumnado de tercero de Educación Primaria.

La normativa actual recoge el aprendizaje de las lenguas extranjeras como una de las áreas fundamentales de la etapa de Educación Primaria. Prueba de ello es que en el Real Decreto 126/2014, reflejo de las recomendaciones y pautas a seguir durante esta etapa formativa, el artículo 13 se destina a estas lenguas extranjeras. Este artículo señala lo siguiente (p. 11):

1. Las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real

decreto. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas.

2. Los centros que impartan una parte de las asignaturas del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Entre tales criterios no se incluirán requisitos lingüísticos.

3. La lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral.

Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

En cuanto a la asignatura de inglés, tanto el R.D. 126/2014 como el D. 26/2016 señalan lo siguiente (p. 40):

En la etapa de Educación Primaria deberá tenerse muy en cuenta que se parte de un nivel competencial básico por lo que, tanto en la interacción comunicativa como en la comprensión y producción de textos, resultará esencial remitirse siempre a contextos familiares para el alumnado de esta edad, aprovechando así los conocimientos previamente adquiridos y las capacidades y experiencias que posee. Partiendo de este hecho, se fomentará un uso de la lengua contextualizado, en el marco de situaciones comunicativas propias de ámbitos diversos y que permitan un uso de la lengua real y motivador. El empleo del juego, sobre todo en los primeros años, y la realización de tareas conjuntas, no solo son elementos esenciales para sentar adecuadamente las bases para la adquisición de una lengua, sino que pueden además contribuir a que la materia, lejos de limitarse a ser un mero objeto de estudio, se convierta además en un instrumento de socialización al servicio del grupo.

Teniendo en cuenta este planteamiento, cobra especial importancia la filosofía en la que se basa la presente propuesta: la inclusión de la dramatización en el aula como recurso (el juego) para potenciar la adquisición del inglés y utilizando para ello cuentos tradicionales, que forman parte del contexto familiar para el alumnado de esta edad (puesto que son cuentos muy famosos y, muy probablemente los conozcan por haberlos oído en español en sus respectivos hogares).

4.2. Metodología tradicional de la enseñanza del Inglés, Lengua Extranjera.

Las metodologías tradicionales de enseñanza de un idioma extranjero, en este caso, el inglés, se adscribieron durante todo el siglo XX a una filosofía de educación en la que el conocimiento de los contenidos era la base fundamental, a través de la memorización y repetición de las ideas. Así, Ceballos (2004) señala una serie de características que permiten comprender las bases de las estrategias metodológicas implementadas de manera tradicional:

1. Se considera al maestro la clave del éxito de la educación, ya que es él quien organiza y elabora la materia que los alumnos han de aprender. El maestro se considera un modelo a seguir, y la obediencia, la disciplina y la elaboración de las actividades que él dispone llevan al desarrollo de las virtudes de los alumnos.
2. Todo está programado y organizado con antelación. El manual escolar es el único documento de aprendizaje que se le permite consultar al alumno y todo lo que se busque fuera de éste puede llevarle a la distracción y la confusión.
3. Se utiliza el mismo método de enseñanza en todos los alumnos por igual y destaca la utilización del aprendizaje mediante la repetición por parte de los alumnos de lo expuesto por el maestro.

Esta escuela tradicional tiene su origen en el siglo XVII y en el contexto de la burguesía, en la que se estructura la enseñanza colectiva en torno a una figura central, la del docente, y un elevado número de menores, con características muy diversas (Gómez, 2011).

Otro de los aspectos que caracterizó la educación tradicional fue la separación de los aprendizajes en función del género del estudiante. Sin embargo, García (2000) justifica la concepción de la escuela tradicional atendiendo a las siguientes palabras:

Y es que la escuela tradicional se apoya en ciertas evidencias “de sentido común” como el hecho de que la humanidad ha ido produciendo “conocimiento eficaz”, que “se puede conservar y acumular transmitiéndolo a las nuevas generaciones” (...), bajo la forma de la especialización disciplinar que hoy conocemos. Desde esa óptica la función básica de la escuela sería transmitir a esas generaciones “los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura”. Sin duda esta perspectiva sigue vigente en la mayoría de las prácticas de enseñanza de nuestras escuelas (p. 2).

En este contexto, puede comprenderse la rigidez de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas según estas estrategias metodológicas y la evaluación del alumnado en torno a unos criterios o parámetros altamente estandarizados y constreñidos que pueden resumirse en la memorización de los contenidos.

4.3. Estrategias alternativas en la enseñanza actual

En contraposición a la metodología tradicional, la aparición de las TIC tanto en la sociedad como en el aula y el desarrollo de las nuevas teorías del desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos, como la propuesta de Piaget y Vigotsky del constructivismo, han derivado en la implementación de estrategias más activas para el alumnado, otorgando un rol protagonista a los menores durante su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas pautas se exponen en la bibliografía, señalando las ventajas del uso de las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera. Este autor muestra que son numerosos los recursos disponibles para trabajar la comprensión de textos, la fluidez, la lectura, la pronunciación, la elaboración de frases, la adquisición indirecta de reglas de pronunciación, o la memorización, entre otros aspectos, concluyendo que la efectividad de las TIC como herramientas útiles y esenciales dentro del entorno escolar, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por ello, puede afirmarse que las TIC constituyen un ejemplo de recurso actual a través del cual se proporciona un contexto de aprendizaje activo y basado en la

experiencia para el alumnado; no obstante, conociendo los principios de las metodologías alternativas de enseñanza, es posible implementar diversas herramientas o recursos en el aula, que trabajen para promover la motivación del alumnado, el aprendizaje activo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje a través de la acción. En este contexto de implementación de estrategias alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación a través de competencias clave, habilidades o adquisición de valores constituye una propuesta ampliamente validada y aceptada.

La normativa vigente también aborda las estrategias metodológicas más adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y, en general, proporciona una serie de pautas que implementar durante la etapa educativa de Primaria. A continuación, se señalan los aspectos más relevantes al respecto, reflejados en el Artículo 6 (principios generales) del R. D. 126/2014:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

Por otro lado, el D. 26/2016 expone, en su artículo 12 (Principios pedagógicos), que:

La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias.

La acción educativa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y tendrá en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo la capacidad de aprender por sí mismos y promoviendo el trabajo en equipo.

La enseñanza de estrategias lectoras y de producción de textos escritos, por ser elementos fundamentales en la adquisición de las competencias del currículo, tendrán un tratamiento sistemático y análogo en todas las áreas de la etapa.

Se promoverá la integración y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, como recurso metodológico eficaz para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.

4.3.1. La dramatización en el aula

El concepto de dramatización se sustenta sobre el del juego simbólico y permite al alumnado otorgar un significado e interpretar el entorno en el que conviven, por lo que se erige como un importante juego creativo durante la infancia y se desarrolla en una serie de fases consensuadas previamente entre el docente y el alumno (Reina, 2009).

A través de la dramatización se practica y mejora la expresión lingüística, corporal, plástica y musical del alumnado, promoviendo el desarrollo integral del mismo e incluye tanto la comunicación verbal como no verbal, permitiendo que el menor perciba, identifique y sea consciente de ambos tipos de comunicaciones.

En el ámbito de la comunicación oral, existen diversos autores que señalan que la dramatización constituye un contexto idóneo para que los menores desarrollen la expresión oral. A modo de ejemplo, se aborda el artículo de Prieto (2003) quien advierte que la propia representación exige que se dominen las destrezas orales, por lo que permite que se ejercite esta capacidad. En esta misma línea pueden encontrarse las conclusiones de Gómez y Bustamante (2009) quienes señalan que la representación artística y el juego simbólico fomentan la expresión oral puesto que se basan en una comunicación clara, fluida y coherente. De este modo, son numerosas las propuestas en las que se implementa la dramatización como recurso para promover la comunicación oral en el aula de Educación Primaria, y, en algunos casos, para fomentar la cooperación y la empatía.

Por otro lado, e íntimamente ligado con la inteligencia emocional, cabe señalar que a través de la dramatización pueden desarrollarse tanto la imaginación como la espontaneidad y la afectividad; el menor socializa con su entorno más cercano y se crean

nexos afectivos de gran potencia; la representación en sí misma fomenta la adquisición e interiorización de los valores sociales (Morón, 2011).

La dramatización en el contexto del aprendizaje supone una experiencia muy enriquecedora para el alumnado, tal como exponen Barrios et al. (2013), quienes expresan los potenciales beneficios del uso de este recurso en los siguientes términos:

Pensamos que la importancia de esta herramienta, sobre la que nos hemos formado, radica en que a través de ella se aprenden y desarrollan innumerables valores y actitudes, imprescindibles para la educación emocional, social y transformadora a la que aspiramos, como la empatía, la valoración de la diversidad, la confianza y la creatividad (Barrios et al., 2013: 7).

Por todo ello, podemos afirmar que la dramatización constituye un punto de conexión entre los dos ámbitos que se proponen trabajar en la presente propuesta: la adquisición del Inglés, Lengua Extranjera y el fomento de la Inteligencia Emocional del alumnado, en torno a la cual se profundiza a continuación.

4.4. Las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional

Se definen las inteligencias múltiples como la concepción de la inteligencia como una entidad plural, dinámica, compuesta de diversas facetas y potencialidades, en torno a las cuales puede trabajarse (Gardner, 1999).

Se han clasificado en ocho tipos de inteligencias: la inteligencia lingüística (o habilidad para procesar la información y crear mensajes orales o escritos), la inteligencia lógico-matemática (o capacidad para trabajar con ecuaciones, pruebas, cálculos y problemas), la inteligencia espacial (habilidad para reconocer y manipular imágenes espaciales), la inteligencia musical, la inteligencia cinética-corporal, la inteligencia naturalista, la inteligencia interpersonal (habilidad para conocer y entender los estados de ánimo de otras personas, sus deseos, motivaciones e intenciones) y la inteligencia intrapersonal (capacidad para reconocer los estados de ánimo, deseos, intenciones y motivaciones propias). Estos dos últimos tipos de inteligencia se encuentran íntimamente ligados a la inteligencia emocional, tal como se expone en los párrafos siguientes.

Tras su descripción por primera vez en los años 70 y 80 por Gardner, las inteligencias múltiples han revolucionado la perspectiva de la educación. Así, Suárez, Maiz y Meza (2010) trabajan en torno a la posibilidad de promover las inteligencias múltiples en el contexto de la innovación pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la percepción de los diversos estilos de aprendizaje por parte de los docentes hace plausible que se incluyan distintas estrategias metodológicas para favorecer que cada alumno mejore sus capacidades cognitivas al máximo. Esta teoría de las inteligencias múltiples resulta diametralmente opuesta a la metodología tradicional de enseñanza, pero es muy coherente con las estrategias actuales utilizadas en el aula, por lo que constituye un aspecto apropiado en el presente proyecto, a tenor del nexo entre estas inteligencias y la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional, popularizada por Goleman (1996), se define como la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, que, según este autor, implica cinco capacidades básicas: descubrir las emociones y sentimientos propios, reconocerlos, manejarlos, crear una motivación propia y gestionar las relaciones personales.

Este autor señala que un individuo con inteligencia emocional se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Reconoce y maneja todas las emociones de tipo negativo que experimenta.
- Tiene mayor capacidad de relación con los demás, porque cuenta con la ventaja de que puede entenderlos.
- Utiliza las críticas como algo positivo, aprendiendo de ellas y construyendo algo mejor.
- Tiene mayor capacidad para ser feliz.
- Es capaz de enfrentarse a las adversidades.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, es evidente la utilidad de formar al alumnado tanto en torno a las inteligencias múltiples como en la inteligencia emocional. Así, son numerosos los trabajos que abordan esta inteligencia emocional en los centros educativos, como los que se comentan a continuación.

García (2012) advierte que, de manera tradicional, en los centros educativos se han proporcionado ciertos privilegios a los aspectos cognitivos en detrimento de los emocionales e, incluso, se han analizado como entidades separadas. Sin embargo, resulta cada vez más evidente que se trata de dos ámbitos complementarios del individuo y que

deben ser trabajados simultáneamente para obtener un desarrollo integral de los menores. Este autor constata que incluso el rol docente y las emociones tanto de éste como del alumnado, influyen en el proceso pedagógico. Por último, García (2012) concluye que deben tenerse en cuenta las emociones y los estilos de aprendizaje como parte de la atención a la diversidad del alumnado.

También puede observarse la influencia de las emociones tanto dentro como fuera del aula en Educación Primaria y, se puede entender, concretamente, la afectividad, el reconocimiento y la expresión de los sentimientos y emociones como un proceso de aprendizaje vital para que el menor se desarrolle e interaccione de manera sana tanto consigo mismo como con el entorno. Además, se advierte de que el mundo emocional se vuelve, con el crecimiento, cada vez más complejo, por lo que resulta de gran interés que todo individuo sepa gestionarlo de la manera más eficiente posible.

Por último, Flores (2010) se centra en la inteligencia emocional durante la etapa de Educación Primaria, estableciendo los nexos y justificaciones entre una gestión inadecuada de las emociones y gran parte de los problemas que pueden encontrarse durante esta etapa de la vida (problemas de conducta, actividades de riesgo, etc.). Además, se asocia el nivel de autoestima y autocontrol a la inteligencia emocional, por lo que se debe reflexionar acerca de la necesidad de promover ejercicios específicos para trabajar este aspecto, al igual que se trabajan los aspectos cognitivos y las asignaturas ordinarias.

Por este motivo, se vuelve a insistir en la importancia de incluir este tipo de aprendizajes de manera transversal en el aula, puesto que es uno de los agentes de socialización primaria más importantes, junto con la familia.

5. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

El presente trabajo se ha llevado a cabo a través de una serie de etapas, correspondientes a los respectivos epígrafes (tanto teóricos como prácticos) que conforman el proyecto. En primer lugar, se ha diseñado una extensa búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos de consulta, lo que ha permitido identificar y seleccionar los documentos de referencia para profundizar en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa y en la inteligencia emocional como competencia transversal a la educación durante la etapa de Primaria. Estas bases de datos fueron las siguientes: Pubmed, Dialnet, Scopus, Web of Science y Google Académico, puesto que todas ellas cuentan con una amplia validación en la realización de trabajos académicos y de investigación, siendo coherentes con el estudio que se diseña en este documento.

La dinámica conllevó, en cada caso, el establecimiento de estrategias de búsqueda mediante la combinación de los términos clave siguientes: Dramatización, Tercero de Educación Primaria, Inteligencia emocional, Propuesta Didáctica, inglés, y los operadores booleanos AND y OR, facilitando la recuperación del máximo número posible de documentos de interés.

A continuación, los documentos recuperados se sometieron a los filtros impuestos por los criterios de inclusión y exclusión enumerados a continuación:

Criterios de inclusión:

- Fecha de publicación: artículos publicados en los últimos 20 años.
- Idioma de publicación: español o inglés.
- Artículos vinculados al nivel educativo de tercero de educación primaria.
- Propuestas didácticas que validasen la inclusión de la dramatización en el aula de educación primaria.

Criterios de exclusión:

- Artículos que se centrasen en los niveles educativos de infantil, educación secundaria obligatoria o bachillerato.
- Documentos de opinión, blogs o cartas al editor.
- Artículos relativos a la educación no formal.

Todos los artículos, informes y páginas web consultadas se encuentran detalladas en el apartado de Referencias bibliográficas, atendiendo a las consideraciones de la normativa APA 6º edición, tal y como se recomienda en la guía académica que rige el presente Trabajo Fin de Grado de Educación Primaria.

Además, para abordar el diseño de la propuesta didáctica ha sido preciso consultar las normativas correspondientes al Real Decreto 126/2014 y el Decreto 26/2016, por lo que se ha indagado en torno a los planteamientos, directrices, estrategias de enseñanza-aprendizaje, objetivos, competencias, contenidos y evaluación, ajustándose a lo recogido en la Ley. Finalmente, se analizó la página web del centro para profundizar en el contexto educativo en el que se desea implementar la propuesta.

Una vez en disposición de toda la información planteada, se establecieron los nexos oportunos para justificar la presente propuesta y se diseñaron las sesiones que la conforman de modo que se fomentase la adquisición de la lengua inglesa y se trabajase la inteligencia emocional en la etapa educativa de tercero de primaria. Este planteamiento ha permitido vincular los objetivos didácticos de etapa, los contenidos, la metodología y las estrategias de evaluación a los ejes de trabajo planteados.

6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

La propuesta de intervención diseñada en este documento se plantea para implementarse en un centro de Educación Infantil y Primaria, ubicado en la ciudad de Valladolid; centro que también me ha servido de referencia para la elaboración de este trabajo, ya que allí, realicé mi Practicum II.

Este centro se encuentra en la zona norte de la capital y en su entorno más próximo se ubican diversos negocios, instituciones públicas y privadas, además de amplias zonas ajardinadas.

Las instalaciones de este centro educativo se reparten entre dos edificios, denominados edificio A y B, en emplazamientos distintos. Dispone de tres aulas de infantil, seis de primaria, un aula de música y religión, una biblioteca y una sala de ordenadores, así como de un gimnasio y dos patios de recreo. Dentro de sus servicios destaca el comedor escolar. Se trata de uno de los centros más antiguos de Valladolid que aún se encuentra en activo. El AMPA de este colegio, con una gran actividad, se encarga de las actividades extraescolares y complementarias, de las cuales destaca el patinaje, el teatro, la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa, la natación, o la práctica de artes marciales como el kárate y el taekwondo.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta de intervención se sustenta en la normativa tanto estatal como autonómica. En el primer caso, el documento de referencia es el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, mientras que la normativa correspondiente a Castilla y León se refleja en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Ambos documentos detallan las pautas y recomendaciones necesarias para abordar las competencias, objetivos, atención a la diversidad, contenidos a trabajar, metodología de referencia y evaluaciones. Por ello, a continuación, se detallan los aspectos esenciales de la propuesta didáctica planteada.

7.1. Destinatarios

El grupo para el que se diseña la presente propuesta didáctica corresponde a tercero de educación primaria, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años. En el aula conviven un total de 22 menores, que asisten regularmente a las distintas asignaturas; de ellos, 12 son niñas y el resto (10) niños. En el grupo se ha diagnosticado a un menor con TDAH, por lo que se detallan las correspondientes medidas de atención a la diversidad y dos de las niñas son extranjeras (provenientes de Marruecos y Turquía). Sin embargo, dado que llegaron a España con apenas uno y dos años de edad respectivamente, no tienen ningún problema con el idioma español ni se han detectado conflictos con sus compañeros por motivo de su origen.

7.2. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad constituye, en los planteamientos actuales de la educación, una de las áreas prioritarias durante las primeras etapas formativas. Ejemplo de ello es que tanto a nivel estatal (en el Real Decreto 126/2014) como en el ámbito autonómico

(Decreto 26/2016) se refleja explícitamente esta atención a la diversidad. Concretamente, el Artículo 9 del R. D. 126/2014 ahonda en el proceso de aprendizaje y la atención individualizada, mientras que la sección 2º del D. 26/2016 se centra en la atención a la diversidad.

En el R. D. 126/2014 queda constancia de que “en esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades”. Además, se expone el rol del profesorado y, concretamente, del tutor en la detección de dichas dificultades y en las estrategias de intervención educativa para implementar aquellos mecanismos de refuerzo que se precisen en cada caso.

Por su parte, el D. 26/2016 define la atención a la diversidad como “el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias de todos y cada uno de los alumnos en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios” (p. 34196). Además, se establecen los siguientes principios generales de actuación para la atención a la diversidad:

- a) La consideración y el respeto a la diferencia y la aceptación de todas las personas como parte de la diversidad y la condición humana.
- b) El respeto a la evolución y desarrollo de las facultades del alumnado con capacidades diversas.
- c) La personalización e individualización de la enseñanza con un enfoque inclusivo, dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado, ya sean de tipo personal, intelectual, social, emocional o de cualquier otra índole, que permitan el máximo desarrollo personal y académico.
- d) La equidad y excelencia como garantes de la calidad educativa e igualdad de oportunidades, ya que esta sólo se consigue en la medida en que todo el alumnado aprende lo máximo posible y desarrolla todas sus potencialidades.
- e) La detección e identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado que permitan adoptar las medidas educativas más adecuadas para garantizar su éxito educativo.
- f) La igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la promoción en la etapa.

- g) La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas facilitadoras para la individualización de la enseñanza y mejora de la atención a la diversidad del alumnado.

Por último, en el ámbito de la adquisición de una lengua extranjera, en lo que se centra el presente trabajo, el D. 26/2016 señala, en su artículo 25.3. lo siguiente respecto a la atención a la diversidad: “En las áreas de Primera y Segunda Lengua Extranjera se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación para el alumnado con necesidades educativas y discapacidad, en especial, para aquel que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas” (p. 34198).

En el contexto de aula que se ha planteado existe un menor con TDAH, por lo que se deberán implementar una serie de pautas en las dinámicas de trabajo de aula, con el fin de facilitar la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades, y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características de este alumno. Algunas de las pautas básicas que deben incluirse es la de ubicar al estudiante en una zona próxima a la parte más cercana a la pizarra y al docente, de manera que se minimicen las posibles distracciones durante el desarrollo de las sesiones en el aula. Por otro lado, se promoverá la presentación de las tareas a través de distintos estímulos, como esquemas, dibujos, frases cortas y claras.

No obstante, respecto a las dos menores extranjeras no se plantean en principio ningún tipo de adaptación específica puesto que no se ha detectado ningún problema ni en el dominio del español como lengua vehicular del contexto educativo en el que se desarrollan ni en la inclusión dentro del aula. Se espera por tanto que las dificultades que puedan surgir respecto a la adquisición de otra lengua (el inglés) sean equiparables a las de cualquier otro compañero del aula en el que se desea implantar la propuesta didáctica.

7.3. Contenidos a trabajar

7.3.1. Objetivos educativos **Objetivos educativos de etapa**

En ambos documentos normativos se establecen los objetivos educativos de la etapa de Educación Primaria, que deben alcanzarse a través de la implementación de las diversas materias que conforman esta etapa. En concreto, a través de la presente propuesta

didáctica se esperan trabajar los siguientes objetivos, recopilados en el R. D. 126/2014 en su artículo 7 y en el D. 26/2016 en su artículo 4 (en el que se hace referencia a la normativa estatal):

- A. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- B. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.
- C. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- D. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- E. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- F. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- G. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

7.3.2. Contenidos educativos

La presente propuesta organiza los contenidos en tres tipos, conceptuales o saberes (en los que se explicita la información, los datos o hechos que el menor debe conocer); procedimentales o saber hacer (que constituyen las competencias desarrolladas durante el proceso) y actitudinales o saber ser (en los que se describen los valores, actitudes y normas).

Contenidos conceptuales

- Contenidos sintáctico-discursivos (R.D. 126/2014, p. 45):
 - Expresión de relaciones lógicas (conjunción – AND, disyunción – OR, oposición – BUT, causa – BECAUSE, finalidad, comparación).
 - Relaciones temporales (WHEN, BEFORE, AFTER).
 - Afirmación
 - Exclamación
 - Negación
 - Interrogación
 - Expresión del tiempo pasado (simple past, present perfect), presente y futuro (going to, will).
 - Expresión del aspecto puntual, durativo y habitual.
 - Expresión de la modalidad (capacidad, posibilidad, obligación, permiso e intención).
 - Expresión de la existencia (entidad y cualidades)
 - Expresión de la cantidad
 - Expresión del espacio
 - Expresión del tiempo
 - Expresión del modo.
- Léxico oral y escrito: partes del cuerpo, la casa, actividades de la vida diaria, amistades y familia, actividad física, alimentación, animales, etc.

Contenidos procedimentales

- Comprensión de lenguaje oral y escrito: identificación del tipo textual y movilización de información previa. Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
- Producción de textos orales y escritos: expresión e interacción; concepción del mensaje con claridad; expresión del mensaje con claridad y coherencia, compensar las carencias lingüísticas con procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales (pedir ayuda, señalar objetos).

Contenidos actitudinales

- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: Convenciones sociales, normas de cortesía, valores, lenguaje no verbal. Valorar la lengua extranjera como instrumento o vehículo de comunicación.
- Inteligencia emocional: conocer la propia autoestima, las emociones y sentimientos. Aprender habilidades emocionales, aprender la gestión emocional. Escucha, comunicación y solución de conflictos. Autonomía, pensamiento positivo y asertividad.
- Competencias clave: aprender a aprender, competencia en comunicación lingüística, competencias sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales, competencia digital (para profundizar en las características de cada una de estas competencias, consultar apéndice 2).

7.3.3. Elementos transversales

El R. D. 126/2014 expone, en su artículo 10, una serie de elementos transversales a la etapa educativa de Primaria. Concretamente, se señalan los siguientes aspectos, que desean trabajarse a lo largo de las actividades propuestas:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas.

Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

7.4. Principios metodológicos

Los principios metodológicos que guían la presente programación se basan en lo expuesto en la normativa tanto estatal como autonómica; respectivamente, el Artículo 6 (principios generales) del R. D. 126/2014 y el artículo 12 (Principios pedagógicos) del D. 26/2016 ya mencionados en el marco teórico del presente trabajo.

Estos principios reflejados en la normativa se trasladan al aula atendiendo a las consideraciones del constructivismo de Piaget y Vigotsky y quedan plasmados a través de un diseño de las sesiones siguiendo una dinámica en cuatro fases:

- ❖ Fase 1. Debate y activación de conocimientos previos.
- ❖ Fase 2. Introducción teórica a la materia.
- ❖ Fase 3. Ejercicios de integración con conocimientos previos, propios de cada alumno.
- ❖ Fase 4. Puesta en común y cierre de la sesión.

7.5. Cronograma

Se diseñan un total de ocho actividades que conforman la presente propuesta didáctica, centrada en la dramatización como recurso para la adquisición del inglés y la mejora de la inteligencia emocional. Con el objetivo de crear una base sólida sobre la que seguir construyendo los conocimientos relativos al curso de tercero de Educación Infantil, se propone implementar esta propuesta durante el primer trimestre lectivo.

Las actividades, con una duración total de 55 minutos y una periodicidad semanal, se estipula que comiencen en octubre del correspondiente curso y finalicen en la primera semana de diciembre.

7.6. Recursos materiales y humanos

Los recursos materiales que se precisan para la presente propuesta didáctica son los siguientes: un ordenador con conexión a internet para crear el blog en el que los alumnos irán exponiendo las vivencias de cada una de las sesiones; los tres libros que se dramatizarán en las correspondientes sesiones, todos ellos en inglés (“*The Three Little Pigs*”, “*The Wizard of Oz*” y “*The Jungle Book*”); material fungible de manualidades para

hacer los decorados (cartulinas de colores, folios, tijeras, pegamentos, témperas, rotuladores, bolígrafos, etc.) y telas de disfraces para las representaciones. Además, será necesario una cámara de vídeo con un trípode para grabar las escenificaciones y un ordenador con proyector.

7.7. Diseño de las actividades

A continuación, se recogen en formato de tabla las ocho sesiones que conforman la presente propuesta didáctica (Tablas 1 a 8).

Tabla 1. Características de la primera sesión. Fuente: elaboración propia.

Sesión 1	Visita al teatro	Objetivos	A, C.
Contenidos	<u>Conceptuales</u> Sintáctico-discursivos: relaciones lógicas y temporales, afirmación, exclamación, negación. Léxico oral y escrito: amistades y familia.	<u>Procedimentales</u> Comprensión del lenguaje oral.	<u>Actitudinales</u> Convenciones sociales, lenguaje no verbal, valorar la lengua extranjera. Competencia social y cívica.
Descripción general	Actividad 1. El docente responsable de la actividad presentará la propuesta y proporcionará la rúbrica de evaluación al alumnado. A continuación, se valorará el nivel inicial del aula (10 minutos). Actividad 2. El docente leerá el cuento de “ <i>The Little ChickPea</i> ” en el aula (10 minutos). Actividad 3. El alumnado asistirá a una obra de teatro en el salón de actos del propio centro titulada “ <i>The Little Chickpea</i> ” (25 min). (Apéndice 3). Actividad 4. El alumnado comentará y reflexionará acerca de la representación del cuento. El docente dispondrá así del contexto		

	adecuado para exponer cómo se desarrollarán las siguientes sesiones (10 min).
--	---

Tabla 2. Características de la segunda sesión. Fuente: elaboración propia.

Sesión 2	El club de lectura	Objetivos	B, E.
Contenidos	<u>Conceptuales</u> Contenidos sintáctico-discursivos: expresión del aspecto, la modalidad, la existencia, la cantidad y el espacio.	<u>Procedimentales</u> Comprensión lenguaje escrito Producción textos escritos.	<u>Actitudinales</u> Inteligencia emocional y competencias clave.
Descripción general	<p>Actividad 1. En el aula se creará un Club de lectura en el que cada alumno proponga un libro en inglés para compartir con sus compañeros. De manera paralela, se creará un blog en el que el alumnado irá exponiendo las experiencias de esta sesión y de las siguientes, reflexionando en torno a las actividades realizadas en el aula. (25 min).</p> <p>Actividad 2. El docente guiará la lectura del libro que más guste a los menores en el aula, para lo que todos ellos se sentarán en círculo e irán, a la vez, observando las ilustraciones del mismo. (20 min).</p> <p>Actividad 3. Al finalizar la lectura, los menores reflexionarán y comentarán el relato. (10 min).</p>		

Tabla 3. Características de la tercera sesión. Fuente: elaboración propia.

Sesión 3	Introduciendo la dramatización	Objetivos	D, F, G.
Contenidos	<u>Conceptuales</u>	<u>Procedimentales</u>	<u>Actitudinales</u>

	Léxico oral y escrito (cuerpo, casa, actividades vida diaria, alimentación, animales).	Comprensión del lenguaje oral y escrito, producción de textos orales.	Convenciones sociales, normas de cortesía, lenguaje no verbal. Competencias clave
Descripción general	<p>Actividad 1. El docente expondrá la importancia de la dramatización y los nexos tanto con el inglés como con la inteligencia emocional. (15 min).</p> <p>Actividad 2. El alumnado deberá buscar (con ayuda de un ordenador con conexión a internet) qué es, qué significa y qué implica tanto la dramatización como la inteligencia emocional. (30 min).</p> <p>Actividad 3. La sesión finaliza con un debate en el que participen y se pongan en común todos los contenidos. (10 min).</p>		

Tabla 4. Características de la cuarta sesión. Fuente: elaboración propia.

Sesión 4	<i>The Three Little Pigs</i>	Objetivos	D, F, G.
Contenidos	<u>Conceptuales</u> Contenidos sintáctico-discursivos (afirmación, exclamación, relaciones temporales, espacio, tiempo).	<u>Procedimentales</u> Producción de textos orales, comprensión del lenguaje oral	<u>Actitudinales</u> Inteligencia emocional, competencias clave (aprender a aprender, competencias sociales y cívicas)
Descripción general	Actividad 1. El docente leerá el cuento <i>The three Little pigs</i> y el alumnado irá señalando qué protagonistas son los más		

	<p>importantes y cuál es el pasaje o pasajes que prefieren representar. (15 min).</p> <p>Actividad 2. Se representan y ensayan los pasajes elegidos. (30 min).</p> <p>Actividad 3. La sesión finaliza reflexionando y debatiendo en torno a la representación, los contenidos trabajados y las dificultades percibidas. (10 min).</p>
--	---

Tabla 5. Características de la quinta sesión. Fuente: elaboración propia.

Sesión 5	<i>The wizard of Oz</i>	Objetivos	D, F, G.
Contenidos	<p><u>Conceptuales</u></p> <p>Contenidos sintáctico-discursivos (relaciones lógicas, relaciones temporales, expresión de aspecto y modalidad).</p> <p>Léxico oral y escrito (actividades de la vida diaria)</p>	<p><u>Procedimentales</u></p> <p>Producción de textos orales, comprensión del lenguaje oral</p>	<p><u>Actitudinales</u></p> <p>Inteligencia emocional, competencias clave (aprender a aprender, competencias sociales y cívicas)</p>
Descripción general	<p>Actividad 1. El docente leerá el libro <i>The Wizard of Oz</i> y el alumnado irá señalando qué protagonistas son los más importantes y cuál es el pasaje o pasajes que prefieren representar. (15 min).</p> <p>Actividad 2. Se representan y ensayan los pasajes elegidos. (30 min).</p>		

	Actividad 3. La sesión finaliza reflexionando y debatiendo en torno a la representación, los contenidos trabajados y las dificultades percibidas. (10 min).
--	---

Tabla 6. Características de la sexta sesión. Fuente: elaboración propia.

Sesión 6	<i>The Jungle Book</i>	Objetivos	D, F, G.
Contenidos	<u>Conceptuales</u> Contenidos sintácticos discursivos (expresión de existencia, tiempo, espacio, afirmación, interrogación y negación). Léxico oral y escrito (partes del cuerpo, amistades y familia, animales)	<u>Procedimentales</u> Producción de textos orales, comprensión del lenguaje oral	<u>Actitudinales</u> Inteligencia emocional, competencias clave (aprender a aprender, competencias sociales y cívicas)
Descripción general	Actividad 1. El docente leerá el libro de <i>The Jungle Book</i> y el alumnado irá señalando qué protagonistas son los más importantes y cuál es el pasaje o pasajes que prefieren representar. (15 min). Actividad 2. Se representan y ensayan los pasajes elegidos. (30 min). Actividad 3. La sesión finaliza reflexionando y debatiendo en torno a la representación, los contenidos trabajados y las dificultades percibidas. (10 min).		

Tabla 7. Características de la séptima sesión. Fuente: elaboración propia.

Sesión 7	Preparamos la función	Objetivos	A, B, E.
Contenidos	<u>Conceptuales</u> Contenidos sintáctico-discursivos (repaso).	<u>Procedimentales</u> Comprensión del lenguaje oral y escrito, producción de textos orales.	<u>Actitudinales</u> Convenciones sociales, valores. Inteligencia emocional y competencias clave.
Descripción general	<p>Actividad 1. Se preparan los decorados y disfraces correspondientes a los tres cuentos que van a representarse en la última sesión. Para ello, los menores deberán trabajar en grupos y gestionar las diferentes adaptaciones, las escenas, los diálogos, el tiempo y los recursos materiales necesarios (trabajo cooperativo) (40 min).</p> <p>Actividad 2. Se cierra oficialmente el Club de lectura con una reflexión acerca de las actividades realizadas e incluyendo esta reflexión en el blog del aula (15 min).</p>		

Tabla 8. Características de la octava sesión. Fuente: elaboración propia.

Sesión 8	Representamos nuestras obras	Objetivos	D, E, F.
Contenidos	<u>Conceptuales</u> Contenidos sintáctico-discursivos (repaso) léxico oral	<u>Procedimentales</u> Producción de textos orales (repaso).	<u>Actitudinales</u> Aspectos socioculturales (repaso), inteligencia emocional (repaso),

			competencias clave (repaso)
Descripción general	<p>Actividad 1. El grupo representará las tres obras en el salón de actos, invitando para este evento a todas las aulas del centro educativo en el que se lleva a cabo la propuesta. Estas tres obras serán grabadas utilizando una cámara de vídeo y un trípode desde el fondo del salón de actos; de este modo, se dispondrá de material para analizar y comentar al finalizar la sesión. (40 min).</p> <p>Actividad 2. Se volverán a evaluar los conocimientos del alumnado, para analizar la evolución desde el inicio de la propuesta. además, se evaluará la propuesta didáctica (15 min).</p>		

7.8. Evaluación del alumnado

La evaluación del alumnado se llevará a cabo en tres momentos esenciales: al inicio de la propuesta de intervención, de manera que el docente conozca el nivel de partida desde el que deben ajustarse las actividades que se lleven a cabo en el aula; durante el desarrollo de las sesiones, de modo que pueda conocerse la evolución del alumnado y adaptarse gradualmente el nivel de exigencia a las características del aula-grupo y al finalizar la propuesta, de manera que se detecten los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas. Así, la evaluación del alumnado cumplirá sus dos funciones: sumativa (en la que se establecen balances de los resultados obtenidos al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje) y formativa (o evaluación continua, que trata de interpretar el logro de los estudiantes ante la meta académica propuesta).

De este modo, los contenidos conceptuales que deben adquirir los alumnos se valorarán a través de una rúbrica de evaluación que se entrega al alumnado al inicio de las actividades, de manera que cumpla su doble función: facilita la evaluación al docente y permite al alumno autoevaluar su proceso de enseñanza-aprendizaje y gestionarlo atendiendo a las demandas explicitadas en la rúbrica. Esta rúbrica de evaluación se encuentra disponible en el apéndice 7.

Teniendo en cuenta lo expuesto en los epígrafes correspondientes al marco teórico y atendiendo a la normativa vigente que se plasma en el R. D. 126/2014, se establecerán, en la tabla 9, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que correspondan a la evaluación de los contenidos procedimentales del alumnado.

Tabla 9. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de los contenidos procedimentales. Fuente: elaboración propia basada en el R. D. 126/2014.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Comprensión de lenguaje oral y escrito		
Identificación del tipo textual.	Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales de textos (orales o escritos) breves y sencillos.	Comprende lo esencial de anuncios publicitarios sobre temas que le interesan. Comprende mensajes con instrucciones o información (horarios, números, precios).
Movilización de información previa.	<p>Conoce y aplica estrategias básicas para la comprensión del sentido general o los puntos principales del texto.</p> <p>Distingue la función o funciones comunicativas principales del texto.</p>	<p>Entiende lo que se le dice en transacciones habituales sencillas.</p> <p>Identifica el tema de una conversación cotidiana predecible.</p>
Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.	<p>Reconoce los significados más comunes asociados a estructuras sintácticas básicas de la comunicación.</p> <p>Reconoce un repertorio limitado de léxico oral y escrito.</p> <p>Discrimina patrones sonoros, rítmicos y de entonación.</p>	<p>Comprende las ideas principales de presentaciones sencillas y estructuradas sobre temas de su interés.</p> <p>comprende el sentido general y distingue cambios de tema.</p>

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Producción de textos orales y escritos		
Expresión e interacción.	Participar de manera simple y comprensible en interacciones muy breves con intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata.	Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas.
Concepción del mensaje con claridad.	Conocer y aplicar estrategias básicas para producir textos (orales o escritos) muy breves y sencillos.	Se desenvuelve en transacciones cotidianas.
Expresión del mensaje con claridad y coherencia.	Cumplir la función comunicativa principal del texto. manejar estructuras sintácticas básicas.	Participa cara a cara en conversaciones en las que establece contacto social.
Compensar las carencias lingüísticas con procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales (pedir ayuda, señalar objetos).	Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, repeticiones o pausas. Interactúa de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales, para iniciar, mantener o concluir una breve conversación.	Participa en entrevistas o conversaciones pudiendo indicar (por ejemplo) qué le duele.

Finalmente, los contenidos actitudinales que forman parte de la presente programación se van a valorar a través de la observación directa en el aula, llevada a cabo por el profesor y anotada en su portfolio personal docente. Para ello, se recurrirá a reflexionar acerca de diversos ítems (expuestos en el apéndice 8) y su cumplimiento o no, por parte de cada estudiante.

8. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La evaluación de la propuesta didáctica resulta uno de los aspectos esenciales del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que la evaluación no debe restringirse a analizar los conocimientos del alumnado, sino que también es preciso analizar la propuesta didáctica en sí misma, se proponen las siguientes estrategias y herramientas de evaluación.

En primer lugar, el docente reflexionará y anotará en su portfolio personal aquellas consideraciones que deban tenerse en cuenta respecto al desarrollo de las actividades: adecuación del nivel, distribución de tiempos y espacios, recursos disponibles y recursos óptimos; interés y motivación propia y del alumnado, actitud en el aula, etc.

Por otro lado, a través del blog creado expresamente para la presente propuesta, el alumnado podrá ir reflexionando acerca de las actividades, lo que le servirá como guía para conocer, en cada sesión, la percepción del alumnado acerca de las tareas realizadas en el aula. Por último, al finalizar la propuesta didáctica, se llevará a cabo una evaluación global de la misma con los estudiantes, quienes mostrarán su grado de satisfacción con las sesiones y con su propio aprendizaje a través de tres rostros: uno contento, uno neutro y uno triste.

9. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE HA DE DESARROLLARSE

La reflexión crítica del presente proyecto permite establecer las siguientes consideraciones al respecto de las actividades diseñadas. En primer lugar, cabe señalar que la propuesta didáctica planteada puede entenderse como un interesante ejemplo del aprendizaje de un idioma extranjero a través de un planteamiento novedoso, incluyendo no sólo la dramatización en el aula, sino un elemento transversal muy potente, como es la inteligencia emocional, que puede suponer un importante apoyo a todos los niveles en el alumno. La base teórica que subyace a la presente propuesta didáctica permite afirmar su coherencia, complejidad y adecuación al nivel y a los objetivos planteados.

Sin embargo, la principal limitación del presente trabajo es que se restringe al plano teórico, al no haberse puesto en marcha en el aula para la que se ha diseñado. Del mismo modo, esta situación supone la principal oportunidad del proyecto, por lo que se plantea la posibilidad de incluir estas actividades de cara al próximo curso lectivo. Para ello, deberá consultarse al equipo docente del centro y tras su implementación, evaluar los beneficios que se han constatado entre los alumnos.

Además, disponer de estos datos prácticos permitirá a su vez mejorar las debilidades que puedan detectarse en el desarrollo de cada actividad, y constatar las fortalezas para potenciarlas.

10. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Por último y teniendo en cuenta los objetivos planteados al inicio del presente proyecto, pueden establecerse las siguientes consideraciones finales y conclusiones. En primer lugar, puede afirmarse que la presente propuesta didáctica se ajusta de manera idónea a lo contemplado en la normativa tanto estatal (R. D. 126/2014) como autonómica (D. 26/2016).

Las estrategias actuales implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje destierran el concepto tradicional de la educación y, en esta línea, la propuesta que se recoge en este trabajo resulta coherente y muy apropiada a estas metodologías activas, en las que el alumnado es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se convierte en su propio gestor en la adquisición tanto de contenidos, como de habilidades y competencias. En este aspecto, y teniendo en cuenta las referencias bibliográficas consultadas, se espera que las actividades que se plantean en este trabajo constituyan un ejemplo de innovación, atractivo y motivación para los participantes.

Finalmente, cabe destacar que las actividades y recursos necesarios resultan realistas en el entorno para el que se diseña la propuesta y proporcionan una perspectiva novedosa de abordar la lengua extranjera, rompiendo las rutinas establecidas en las aulas y fomentando la participación del alumnado, de manera que se promueva el aprendizaje significativo tanto de los conocimientos conceptuales como procedimentales y actitudinales y, además, fomentando una formación integral de los menores en un ámbito de gran relevancia: el de la inteligencia emocional, con las consiguientes ventajas que de ella derivan.

11. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Alfonso-Sánchez, I. R. (2016). La sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Anales de investigación* 12 (2), 235-243.
- Barrios Orozco, A., Hidalgo Ruiz, A., Maceira Marco, E., Moreno Beltrán, J., Rodríguez Moya, E. M., Uceró Calderón, L. (2013). El juego dramático como recurso educativo en el aula. Una experiencia de formación enriquecedora.
- Ceballos, A. (2004). La escuela tradicional. Universidad abierta. Material no publicado. Recuperado de http://www.uhu.es/36012/trabajos_alumnos/pt1_11_12/biblioteca/2historia_educacion/esc_nueva/escuela_tradicional_vs_nueva.pdf
- De Caso, A. M., Blanco, J. y Navas, G. (2012). Las TICs en segundo ciclo de educación infantil. *Infancia y adolescencia en un mundo de crisis y cambio* 1, 189-197.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León. *BOCYL* n ° 142, de 25 de julio de 2016.
- Flores Martínez, E. (2010). La inteligencia emocional en la educación primaria. *Revista de la educación en Extremadura*, 1-6.
- García Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación* 36(1), 1-35
- Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.
- Garrido Rodríguez, M. del C. (2005). Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. *Revista electrónica internacional Glosas didácticas* 13, 64-79.

- Gisbert, X. (2011). Niveles lingüísticos en el sistema educativo español. Propuestas. Recuperado el 27/06/19. Disponible en: http://www.ebspain.es/pdfs/niveles_linguisticos.pdf
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Naranjo, J. A. (2011). *La escuela del siglo XVII según las pinturas de Jan Steen*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gómez, A. y Bustamante, M. (2009). Influencia del taller “expresiones literarias” en el fortalecimiento de la expresión oral de los niños y niñas del tercer grado de educación primaria de la I. E. 15015 “*Héroes del Cenepa*” distrito de Castilla.
- Lorenzo, L. (2015). *El bilingüismo individual: enfoques sobre un concepto*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 325-331.
- Menken, K., & Solorza, C. (2015). Principals as linchpins in bilingual education: The need for prepared school leaders. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 676-697.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Subdirección general de cooperación internacional para la edición impresa en español.
- Morón Macías, M. C. (2011). El juego dramático en educación infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* 12, 1-6.
- Pérez Daza, M. A. (2011). Familia y escuela: agentes para la socialización del alumnado. Propuesta de participación familia-escuela. *Revista digital innovación y experiencias educativas* 38, 1-8.
- Pérez, M. G. (2008). Tercero es el curso de la ESO con más suspensos en matemáticas, lengua e inglés. 20 minutos. Recuperado el 19/06/19. Disponible en: <https://www.20minutos.es/noticia/366059/0/suspensos/secundaria/valladolid/>
- Prieto Grande, M. (2003). *De la expresión dramática a la expresión oral*.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE* n° 52, 1 de marzo de 2014.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. *BOE* n ° 260, de 30 de octubre de 2007.

Reina Ruiz, C. (2009). El teatro infantil. *Revista digital de innovación y experiencias educativas* 15, 1-13.

Suárez, J., Maíz, F., Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje. *Investigación y postgrado* 25 (1), 81-94.

12. APÉNDICES

12.1. Apéndice 1. Relación entre los niveles de inglés en el sistema educativo y según lo propuesto por el MCER

	CURSO	MCER	
PRIMARIA	PRIMERO	A1	A1.1
	SEGUNDO		A1.2
	TERCERO		A1.3
	CUARTO		A1.4
	QUINTO	A2	A2.1
	SEXTO		A2.2
SECUNDARIA	PRIMERO	A2	A2.3
	SEGUNDO		A2.4
	TERCERO	B1	B1.1
	CUARTO		B1.2
BACH.	PRIMERO	B1	B1.3
	SEGUNDO		B1.4

12.2. Apéndice 2. Características de las competencias clave

Aprender a aprender

Aprender a aprender

Saber

Los procesos implicados en el aprendizaje (cómo se aprende)

- Conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce
- El conocimiento de la disciplina y el contenido concreto de la tarea
- Conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar tareas

Saber hacer

- Estrategias de planificación de resolución de una tarea
- Estrategias de supervisión de las acciones que el estudiante está desarrollando
- Estrategias de evaluación del resultado y del proceso que se ha llevado a cabo

Saber ser

- Motivarse para aprender
- Tener la necesidad y la curiosidad de aprender
- Sentirse protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje
- Tener la percepción de auto-eficacia y confianza en si mismo

COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA



SABER

El vocabulario.

Las funciones del lenguaje.

La gramática.

Tipos de interacción verbal.

Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua.

La diversidad de lenguaje y de la comunicación en función del contexto.

SABER HACER

Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas.

Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes.

Comprender distintos tipos de textos; buscar, recopilar y procesar información.

Escuchar con la atención y el interés, controlando y adoptando su respuesta a los requisitos de la situación.

SABER SER

Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo.

Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia.

Tener interés por la interacción con los demás.

Ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas.

Competencias sociales y cívicas

Saber

Comprender códigos de conducta aceptados en distintas sociedades y entornos

Comprender los conceptos de igualdad, no discriminación entre mujeres y hombres, diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura

Comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas

Comprender los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos



Saber hacer

Saber comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos y mostrar tolerancia

Manifestar solidaridad e interés por resolver problemas

Participar de manera constructiva en las actividades de la comunidad

Tomar decisiones en los contextos local, nacional o europeo mediante el ejercicio del voto



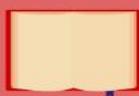
Saber ser

Tener interés por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social

Tener disposición para superar los prejuicios y respetar las diferencias

Respetar los derechos humanos

Participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles



Conciencia y expresiones culturales

Saber



Herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico; literario; filosófico; tecnológico; medioambiental, etc.).



Diferentes géneros y estilos de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro, danza)



Manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclores, fiestas...)



Saber hacer



Aplicar diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético.



Desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad.



Ser capaz de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos.



Respetar el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades.



Saber ser



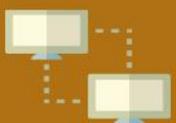
Valorar la libertad de expresión.



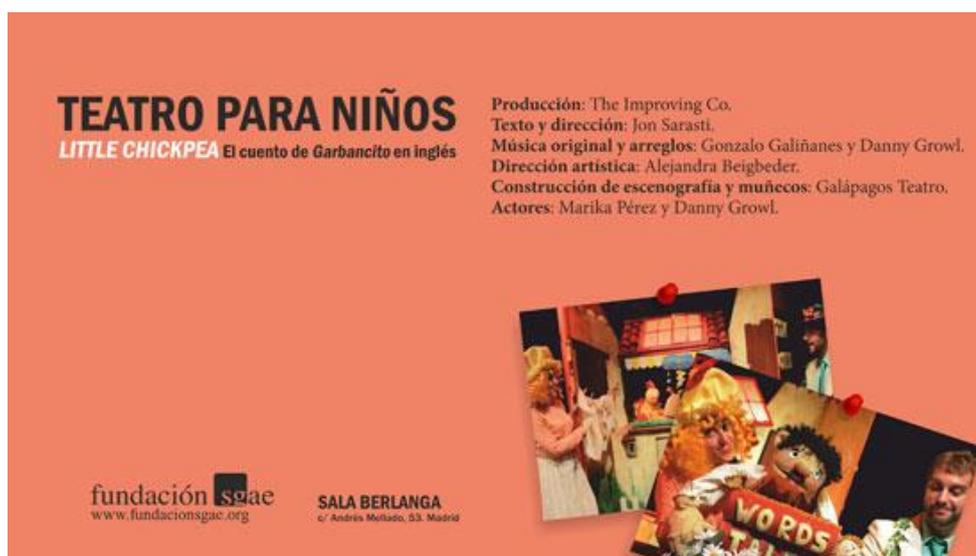
Tener interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales.



Competencia digital

 <p>Saber</p>	<p><i>Los derechos y los riesgos en el mundo digital</i></p>  <p><i>Lenguaje específico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro</i></p>  <p><i>Principales aplicaciones informáticas</i></p>  <p><i>Fuentes de información</i></p> 
 <p>Saber hacer</p>	<p><i>Utilizar recursos tecnológicos para la comunicación y resolución de problemas</i></p>  <p><i>Buscar, obtener y tratar información</i></p>  <p><i>Usar y procesar información de manera crítica y sistemática</i></p>  <p><i>Crear contenidos</i></p> 
 <p>Saber ser</p>	<p><i>Tener una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos</i></p>  <p><i>Valorar fortalezas y debilidades de los medios tecnológicos</i></p>  <p><i>Tener la curiosidad y la motivación por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías</i></p>  <p><i>Respetar principios éticos en su uso</i></p> 

12.3. Apéndice 3. Obra de teatro: *Little Chickpea* (Sesión 1)



Little Chickpea es la versión en inglés del clásico cuento de *Garbancito*. Esta historia de tradición oral es una de las más queridas por los niños porque se identifican con el protagonista: un héroe pequeño pero valiente, que lejos de acomplejarse o lamentar su tamaño, tiene la iniciativa, el empeño y el optimismo necesario para salir airoso de las pruebas que la vida le plantea a diario. Un espectáculo participativo, lleno de fantasía, alegría y música adecuado para el público familiar, que muestra al pequeño espectador cuál es el proceso de creación de una canción: la inspiración, el ritmo, la melodía... hasta llegar a componer la canción de esta obra. Teatro en inglés adaptado para niños.

Producción: **The Improving Co.**

Texto y dirección: **Jon Sarasti**

Música original y arreglos: **Gonzalo Galiñanes y Danny Growl**

Dirección artística: **Alejandra Beigbeder**

Construcción de escenografía y muñecos: **Galápagos Teatro**

Actores: **Marika Perez y Danny Growl**

Disponible en: <http://www.salaberlanga.com/teatro-para-ninos-little-chickpea-el-cuento-de-garbancito-en-ingles/>.

12.4. Apéndice 4. Primer cuento: *The Three Little Pigs* (Sesión 4)

Once upon a time . . . there were three little pigs, who left their mummy and daddy to see the world.

All summer long, they roamed through the woods and over the plains, playing games and having fun. None were happier than the three little pigs, and they easily made friends with everyone. Wherever they went, they were given a warm welcome, but as summer drew to a close, they realized that folk were drifting back to their usual jobs, and preparing for winter. Autumn came and it began to rain. The three little pigs started to feel they needed a real home. Sadly they knew that the fun was over now and they must set to work like the others, or they'd be left in the cold and rain, with no roof over their heads. They talked about what to do, but each decided for himself. The laziest little pig said he'd build a straw hut.

«It will only take a day,' he said. The others disagreed.

«It's too fragile,» they said disapprovingly, but he refused to listen. Not quite so lazy, the second little pig went in search of planks of seasoned wood.

«Clunk! Clunk! Clunk!» It took him two days to nail them together. But the third little pig did not like the wooden house.

«That's not the way to build a house!» he said. «It takes time, patience and hard work to build a house that is strong enough to stand up to wind, rain, and snow, and most of all, protect us from the wolf!»

The days went by, and the wisest little pig's house took shape, brick by brick. From time to time, his brothers visited him, saying with a chuckle:

«Why are you working so hard? Why don't you come and play?» But the stubborn bricklayer pig just said «no».

«I shall finish my house first. It must be solid and sturdy. And then I'll come and play!» he said. «I shall not be foolish like you! For he who laughs last, laughs longest!»

It was the wisest little pig that found the tracks of a big wolf in the neighbourhood.

The little pigs rushed home in alarm. Along came the wolf, scowling fiercely at the laziest pig's straw hut.

«Come out!» ordered the wolf, his mouth watering. I want to speak to you!»

«I'd rather stay where I am!» replied the little pig in a tiny voice.

«I'll make you come out!» growled the wolf angrily, and puffing out his chest, he took a very deep breath. Then he blew with all his might, right onto the house. And all the straw the silly pig had heaped against some thin poles, fell down in the great blast. Excited by his own cleverness, the wolf did not notice that the little pig had slithered out from underneath the heap of straw, and was dashing towards his brother's wooden house. When he realized that the little pig was escaping, the wolf grew wild with rage.

«Come back!» he roared, trying to catch the pig as he ran into the wooden house. The other little pig greeted his brother, shaking like a leaf.

«I hope this house won't fall down! Let's lean against the door so he can't break in!»

Outside, the wolf could hear the little pigs' words. Starving as he was, at the idea of a two-course meal, he rained blows on the door.

«Open up! Open up! I only want to speak to you!»

Inside, the two brothers wept in fear and did their best to hold the door fast against the blows. Then the furious wolf braced himself a new effort: he drew in a really enormous breath, and went ... WHOOOOO! The wooden house collapsed like a pack of cards.

Luckily, the wisest little pig had been watching the scene from the window of his own brick house, and he rapidly opened the door to his fleeing brothers. And not a moment too soon, for the wolf was already hammering furiously on the door. This time, the wolf had grave doubts. This house had a much more solid air than the others. He blew once, he blew again and then for a third time. But all was in vain. For the house did not budge an inch. The three little pigs watched him and their fear began to fade. Quite exhausted by his efforts, the wolf decided to try one of his tricks. He scrambled up a nearby ladder,

on to the roof to have a look at the chimney. However, the wisest little pig had seen this ploy, and he quickly said:

«Quick! Light the fire!» With his long legs thrust down the chimney, the wolf was not sure if he should slide down the black hole. It wouldn't be easy to get in, but the sound of the little pigs' voices below only made him feel hungrier.

«I'm dying of hunger! I'm goin to try and get down.» And he let himself drop. But landing was rather hot, too hot! The wolf landed in the fire, stunned by his fall.

The flames licked his hairy coat and his tail became a flaring torch.

«Never again! Never again will I go down a chimney!» he squealed, as he tried to put out the flames in his tail. Then he ran away as fast as he could.

The three happy little pigs, dancing round and round the yard, began to sing:

«Tra-la-la! Tra-la-la! The wicked black wolf will never come back...!»

From that terrible day on, the wisest little pig's brothers set to work with a will. In less than no time, up went the two new brick houses. The wolf did return once to roam in the neighbourhood, but when he caught sight of three chimneys, he remembered the terrible pain of a burnt tail, and he left for good.

Now safe and happy, the wisest little pig called to his brothers:

«No more work! Come on, let's go and play!»

Texto extraído de: <https://www.pequeocio.com/cuento-de-los-tres-cerditos-en-ingles/>

Se recomienda la adquisición del libro (bilingüe) disponible en el siguiente enlace:

https://www.amazon.es/Three-Little-Cerditos-Brighter-Child/dp/076963818X/ref=sr_1_2?_mk_es_ES=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&keywords=cuento+los+tres+cerditos+en+ingl%C3%A9s&qid=1562084449&s=books&sr=1-2

12.5. Apéndice 5. Segundo cuento: *The Wizard of Oz* (Sesión 5)

Dorothy is a young girl who lives in a one-room house in Kansas with the care-worn Uncle Henry and Aunt Em; the joy of her life is her dog, Toto. A sudden cyclone strikes, and, by the time Dorothy catches Toto, she is unable to reach the storm cellar. They are still in the house when the cyclone carries it away for a long journey. When at last the house lands, Dorothy finds that she is in a beautiful land inhabited by very short, strangely dressed people. The Witch of the North informs her that she is in the land of the Munchkins, who are grateful to her for having killed the Wicked Witch of the East (the house having landed on the witch), thus freeing them. The Witch of the North gives Dorothy the silver shoes of the dead witch and advises her to go to the City of Emeralds to see the Great Wizard Oz, who might help her return to Kansas. The witch sends Dorothy off along the yellow brick road with a magical kiss to protect her from harm.

On the long journey to the Emerald City, Dorothy and Toto are joined by the Scarecrow, who wishes he had brains; the Tin Woodman, who longs for a heart; and the Cowardly Lion, who seeks courage. They face many trials along their route, but they overcome them all, often because of the Scarecrow's good sense, the Tin Woodman's kindness, and the bravery of the Cowardly Lion. At last they reach the Emerald City, where the Guardian of the Gates outfits them with green-lensed glasses and leads them to the Palace of Oz. Oz tells them that no favours will be granted until the Wicked Witch of the West has been killed.

Se recomienda la adquisición de uno de los dos siguientes libros:

- En inglés: https://www.amazon.es/READING-CHALLENGE-Wonderful-Wizard-Illustrated/dp/1076967027/ref=sr_1_2?__mk_es_ES=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&keywords=The+Wonderful+Wizard+of+Oz&qid=1562084582&s=gateway&sr=8-2
- Bilingüe: <https://www.casadellibro.com/libro-el-mago-de-oz-2f-the-wizard-of-oz-ed-bilingdce-espanolafingles/9788494543968/5257450>

12.6. Apéndice 6. Tercer cuento: *The Jungle Book* (Sesión 6)

Mowgli's brothers (podrá seleccionarse cualquier otro capítulo, de considerarse más apropiado)

One very warm evening in the Seeonee hills in Southern India, Father Wolf woke up from his day's rest. Next to him lay Mother Wolf, with their four cubs beside her. "It's time to look for food," said Father Wolf, and he stood up to leave the cave. "Good luck," said a voice. It was the jackal, Tabaqui, who eats everything and anything, even pieces of old clothes from the villages. The wolves of India do not like him, because he runs around making trouble and telling bad stories about them. "Shere Khan, the tiger, is coming to look for food here," said Tabaqui. "He can't," cried Father Wolf. "By the Law of the Jungle he must tell us first, before he comes here to hunt." "Shere Khan has a bad leg, so he can kill only cows. In the village near him the people are angry. That is why he is coming here to start hunting in a new place. Listen, you can hear him now," said Tabaqui. "He is a stupid animal," said Father Wolf, and he listened to the angry noise of a tiger who has not eaten. "No one will find anything to eat in the jungle now. But Shere Khan is hunting man, not animal, tonight," said Tabaqui. The Law of the Jungle says that animals must not hunt man, because man-killing brings men with guns. Then everybody in the jungle is in danger. Father and Mother Wolf listened to Shere Khan in the jungle not far away. Then, suddenly, they heard a noise much nearer to them. "It's a man. A man's cub. Look!" said Father Wolf. And there in front of them stood a baby who could just walk. He looked up at Father Wolf and laughed. "Is that a man's cub?" asked Mother Wolf. "I have never seen one. Bring it here." The baby, small and with no clothes, pushed its way between the cubs to get near to Mother Wolf. "Look," she said, "he is taking his meal with the others." "I have heard that this has happened before," said Father Wolf, "but I have never seen it until now. Look at him. He is not afraid." Suddenly, it was dark, and Shere Khan was pushing his great head in through the mouth of the cave. "We are pleased that you visit us, Shere Khan," said Father Wolf, but his eyes were angry. "What do you need?" "I am hunting a man's cub," said Shere Khan. "Its father and mother have run away. Give it to me." Father Wolf knew that Shere Khan could not get inside the cave because he was too big. "The man's cub belongs to us," he said. "The Pack, the other wolves and I will decide. If we want to kill him, we will kill him, not you." "The man's cub belongs to me! It is I, Shere Khan, who speaks!" And Shere Khan's roar filled the cave with noise. "No!" came the angry voice of Mother Wolf. "The man's cub belongs to me! We will not kill him. He will live, to run with the other wolves, to be my son. Now go

away, fish-killer, eater of cubs! Go!” Shere Khan went. He knew that he could not fight Mother Wolf in the cave. “But I will have this man-cub one day, you thieves!” he shouted from the jungle. “Do you really want to keep him, Mother?” said Father Wolf. “Keep him?” said Mother Wolf. “Yes. He came here by night, alone and hungry, but he was not afraid. Yes, I will keep him. And I will call him Mowgli, the frog.” “But what will the other wolves of the Pack say?” By the Law of the Jungle all wolf-cubs must come to the Pack when they can walk. The wolves look at the cubs carefully. Then the cubs are free to run anywhere because all the adult wolves know them and will not attack them. When the four wolf-cubs could run a little, Father Wolf took them and Mowgli and Mother Wolf to the Meeting Rock. Here, the hundred wolves of the Wolf-Pack met every month when the moon was full.

Se recomienda la adquisición del libro (en inglés) disponible en el siguiente enlace:

https://www.amazon.es/Jungle-Book-Rudyard-Kipling/dp/1075635756/ref=sr_1_1?mk_es_ES=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&keywords=the+jungle+book&qid=1562084971&s=gateway&sr=8-1

12.7. Apéndice 7. Rúbrica de evaluación de los contenidos conceptuales

Contenido	En ocasiones	Generalmente	Siempre
Contenidos sintáctico-discursivos			
Utiliza expresiones de relaciones lógicas (AND/OR/BUT/BECAUSE)			
Expresa relaciones temporales (WHEN/BEFORE/AFTER)			
Realiza afirmaciones			
Construye exclamaciones			
Construye negaciones			
Construye interrogaciones			
Utiliza expresiones del tiempo pasado, presente y futuro			
Utiliza expresiones del aspecto (puntual, durativo y habitual)			
Utiliza expresiones de modalidad (capacidad, posibilidad, obligación, permiso e intención)			
Expresa la existencia (entidad y cualidades)			
Utiliza expresiones de cantidad			
Utiliza expresiones de espacio			
Utiliza expresiones de tiempo			
Utiliza expresiones de modo			
Léxico oral y escrito			
Partes del cuerpo			
Casa			
Actividades de la vida diaria			
Familia y amistades			
Actividad física			
Alimentación			
Animales			

12.8. Apéndice 8. Tabla de ítems para la evaluación de los contenidos actitudinales por parte del docente

Ítem evaluable	Nunca	A veces	Siempre
Aspectos socioculturales y sociolingüísticos			
El alumno conoce las convenciones sociales y las practica en su interacción con el grupo de iguales.			
El alumno conoce las normas de cortesía y los valores sociales y los practica en su interacción.			
El alumno conoce, identifica e interpreta adecuadamente el lenguaje no verbal.			
El alumno valora la lengua extranjera como vehículo de comunicación.			
Inteligencia emocional			
El menor reconoce e identifica su propia autoestima.			
El menor reconoce e identifica sus emociones y sentimientos, así como los de los demás.			
El menor reconoce e identifica las habilidades emocionales y las aplica en su interacción con el entorno.			
El menor ha mejorado su gestión emocional.			
El menor es capaz de escuchar, comunicarse y solucionar pacíficamente sus conflictos.			
El menor es autónomo, muestra pensamiento positivo y es asertivo.			
Competencias clave			
El estudiante trabaja el aprendizaje autónomo (aprender a aprender)			
El estudiante trabaja en la competencia de comunicación lingüística.			
El estudiante trabaja las competencias sociales y cívicas.			
El estudiante trabaja la conciencia y expresiones culturales.			
El estudiante trabaja la competencia digital.			