



---

# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Especialidad de Inglés

Las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula de  
inglés: propuesta didáctica

NOELIA GARCÍA BUENO

Tutora: Natalia Barranco Izquierdo

Valladolid, 2018

## RESUMEN

Este trabajo se ha basado en el tratamiento de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras dentro del aula de inglés. Estas estrategias son las que propone Rebecca Oxford (1998) en su libro *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Por lo tanto, el objetivo principal del trabajo ha sido planificar una propuesta didáctica con la que se pudiesen poner en práctica dichas estrategias con el fin de que los estudiantes experimenten con ellas y puedan tomar consciencia de cuáles favorecen más a su proceso de adquisición de la lengua. Para ello, en primer lugar, se ha recopilado información en la que basar la propuesta didáctica y, en segundo lugar, se han diseñado seis sesiones con las que trabajar las distintas estrategias de aprendizaje en el aula. A pesar de que no se ha llevado a la práctica, la propuesta didáctica está diseñada para ser implementada en un contexto real y para ayudar a los estudiantes en su proceso de adquisición de la lengua inglesa.

Palabras clave: lengua inglesa, estrategias de aprendizaje, adquisición de la lengua, competencia comunicativa intercultural, enfoque por tareas

## ABSTRACT

This work is based on the treatment of language learning strategies within the English classroom. It is Rebecca Oxford (1998) who talks about these learning strategies in her book *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Therefore, the main objective of this work is to design a didactic proposal through which to put in practice such strategies. Thus, students could experiment with and be aware of the different strategies that most favour their language acquisition process. In order to achieve this objective, it has been necessary to compile some information on which to base the didactic proposal and to design six lessons through which to introduce the different learning strategies within the classroom. Despite the fact that the proposal has not been implemented, it has been thought to be carried out in a real context and to help students during their language acquisition process.

Key words: English language, learning strategies, language acquisition, intercultural communicative competence, task-based approach



## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN .....	1
MARCO TEÓRICO .....	3
1. Un nuevo objetivo: la competencia comunicativa intercultural .....	3
2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera .....	7
3. Las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras .....	13
4. El enfoque por tareas: instrumento para fomentar la competencia comunicativa .....	17
5. Interdisciplinariedad y transversalidad en el aula de lenguas extranjeras .....	23
PROPUESTA DIDÁCTICA .....	27
1. Justificación didáctica.....	27
2. Propuesta de sesiones .....	31
2.1. Sesión para el desarrollo de las estrategias cognitivas.....	31
2.2. Sesión para el desarrollo de las estrategias de memoria .....	35
2.3. Sesión para el desarrollo de las estrategias de compensación .....	39
2.4. Sesión para el desarrollo de las estrategias metacognitivas.....	43
2.5. Sesión para el desarrollo de las estrategias afectivas.....	47
2.6. Sesión para el desarrollo de las estrategias sociales .....	51
CONCLUSIONES .....	55
LISTA DE REFERENCIAS .....	57
ANEXOS.....	61



## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera es, en muchos casos, un proceso, costoso a la vez que necesario para participar activamente en el mundo globalizado que existe hoy en día. Por esta razón, los sistemas educativos están otorgando cada vez más importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras en las aulas. Esta enseñanza desempeña un papel esencial en la construcción de una sociedad plurilingüe que sea capaz de participar en diversas situaciones comunicativas interculturales. Sin embargo, no siempre se obtienen los resultados esperados de este proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en ocasiones los estudiantes no llegan a ser capaces de desenvolverse en situaciones comunicativas interculturales reales. Asimismo, según las manifestaciones de varios autores, podemos atrevernos a manifestar que existe otro aspecto al que no se otorga el debido tratamiento en el aula. Se trata de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, cuyo trabajo explícito, como se abordará más adelante, favorece la adquisición de la lengua. Por ello, la propuesta didáctica que se ofrece en este trabajo está enfocada hacia la puesta en práctica de las diferentes estrategias de aprendizaje – directas e indirectas- en el aula de inglés.

Las estrategias de aprendizaje son las propuestas por Rebecca Oxford (1998) en *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. En este libro, Oxford habla de estas estrategias y de su influencia en el proceso de adquisición de una lengua, propone distintas actividades para implementarlas en el aula y defiende la puesta en práctica de cada una de ellas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido y partiendo de los planteamientos de esta autora, lo que se va a presentar en la propuesta didáctica va a ser, no sólo actividades independientes con las que se puedan trabajar las distintas estrategias, sino seis sesiones que conduzcan a la elaboración de un proyecto final.

En este orden de cosas, este trabajo tiene tres objetivos principales:

1. Proponer seis sesiones en las que se pongan en práctica las diferentes estrategias de aprendizaje de lenguas para que los estudiantes experimenten con ellas y puedan tomar conciencia de cuáles favorecen más a su proceso de adquisición de la lengua.

2. Desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes que contribuya a su pertenencia a la sociedad plurilingüe e intercultural en la que vivimos.
3. Tratar temas transversales dentro del aula dando cuenta de una perspectiva interdisciplinar del proceso educativo.

La metodología que se ha utilizado para lograr los objetivos previamente mencionados ha estado basada en la atención a aspectos teóricos-conceptuales que han sustentado el diseño y la planificación de las sesiones didácticas. Hemos acudido a varias fuentes de información, especialmente libros y artículos académicos, que tratan sobre aspectos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Toda esa información ha sido la base del diseño y la planificación de la propuesta didáctica.

Este documento está estructurado en dos grandes bloques: el marco teórico, que recoge la fundamentación teórica, y la propuesta didáctica, en la que se presenta el diseño de las seis sesiones. Le sigue el apartado de conclusiones, la lista de referencias y los anexos que incluyen tablas y materiales requeridos para la puesta en práctica de cada sesión.

## MARCO TEÓRICO

### 1. Un nuevo objetivo: la competencia comunicativa intercultural

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así como todas las acciones que se lleven a cabo durante dicho proceso, está condicionado por uno de sus grandes objetivos, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Esta competencia está formada por “un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (Vilà, 2008, p. 144). Por ello, algunos requisitos fundamentales para el alcance de esta competencia son, entre otros, la presencia de un lenguaje común, el interés por otras culturas o la capacidad de empatizar. Además de considerar todos estos elementos, conviene hacer especial hincapié en el hecho de que la competencia comunicativa intercultural, según el modelo del profesor Byram (1997), surge de la combinación de la competencia comunicativa y la intercultural. Éstas competencias y todos los conceptos relativos a ellas serán abordadas en los párrafos siguientes.

Respecto al concepto de competencia comunicativa introducido por Hymes (1972), se debe entender que la acción de comunicarse implica la transmisión de un mensaje con significado, ya sea de forma consciente o inconsciente, o utilizando un lenguaje verbal o no verbal. Esta idea se ve reflejada en la definición de Vilà sobre el concepto de comunicación: “área de estudio centrada en el análisis de cómo las personas usan los mensajes verbales y no verbales para generar significados entre y a través de diversos contextos, culturas, canales y medios” (2008, p. 41). A raíz de esto, cabe destacar la diferenciación que ya hizo el lingüista Chomsky entre actuación y competencia, siendo ambas necesarias para la acción comunicativa. La actuación hace referencia al uso de la lengua para comunicarse, mientras que la competencia engloba la gramática universal innata que permite a un hablante nativo producir enunciados gramaticalmente correctos. Este concepto de competencia, sin embargo, no se ajusta al concepto de competencia comunicativa que nos interesa. La competencia a la



que se refería Chomsky era exclusivamente lingüística, la cual se basa en saber producir mensajes gramaticalmente correctos (Young, 1996, pp. 121-127).

En este orden de cosas, Hymes (1972) introduce una noción de competencia comunicativa en la que tienen la misma importancia el saber adecuar el mensaje al contexto sociocultural y la posesión de destrezas que una persona necesita para comunicarse eficazmente. De esta misma idea parten Canale y Swain (1980) cuando introducen una serie de subcompetencias que componen la competencia comunicativa. Estas subcompetencias, según estos autores, son la gramatical, que se basa en la lingüística; la discursiva, que hace referencia a la capacidad de aportar cohesión y coherencia al discurso; la sociolingüística, que engloba la capacidad de adecuar el discurso al contexto; y la estratégica, que consiste en saber cómo utilizar las competencias verbales y las no verbales.

Tanto el concepto de destreza abordado por Hymes, como algunas de las subcompetencias enumeradas por Canale y Swain como parte de la competencia comunicativa, están recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), en adelante, MCERL. Lo que se establece en el MCERL es que las competencias que forman la competencia comunicativa, que son la lingüística, la pragmática y la sociolingüística, están ligadas tanto a las destrezas productivas y receptoras - las cuales permiten la interacción - como a las competencias de orden general. Entre estas competencias de orden general se distinguen el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender. La combinación de todas ellas da lugar a lo que se conoce como consciencia intercultural, que se define como “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio” (MCERL, 2002). Esta visión está estrechamente ligada al desarrollo de la competencia intercultural.

Para ello, debemos ahondar en lo que se entiende por comunicación intercultural. Esta comunicación, que tiene lugar entre personas de distintas culturas, se basa en interacciones que han de ser “recíprocas entre las culturas, en una posición de simetría, y de reconocimiento y aceptación de las diferencias” (Vilà, 2008, p. 43). Por lo tanto, se puede afirmar que la comunicación intercultural está caracterizada por la presencia de participantes que pertenezcan a distintas culturas, siempre y cuando se observe un “grado aceptable o suficiente de comprensión mutua y de satisfacción en las relaciones interpersonales” (Vilà, 2008, p. 46).

Lo que permite que se dé este tipo de comunicación es la competencia intercultural, que podría definirse como un conjunto de “habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural” (Aguado, 2003, p. 141). Teniendo en cuenta esta idea, sería esencial que se alcanzasen una serie de aptitudes y conocimientos que contribuyesen al desarrollo de cada una de las habilidades que componen dicha competencia. Para las habilidades cognitivas, por ejemplo, sería necesario adquirir una serie de conocimientos sobre la propia cultura y sobre las otras; para las afectivas, se requeriría de un sentimiento de empatía y de ciertos valores personales; y para las habilidades prácticas, se deberían desarrollar aquellas destrezas que permiten tanto interpretar como aprender y poner en práctica elementos culturales (Vilà, 2008).

Lo que se debería buscar, pues, es “la formación de una ciudadanía intercultural” (Vilà, 2008, p. 4) que tenga la posibilidad de comunicarse con otras personas de este mundo globalizado. En la perspectiva del logro de esta competencia, debemos abordar su desarrollo desde el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.



## **2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera**

Existen numerosos estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En primer lugar atendemos al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, utilizando como fuentes principales las teorías socio-constructivistas del aprendizaje de lenguas y las teorías sobre adquisición de lenguas. En segundo lugar atendemos al proceso de enseñanza, centrandó la atención en el diseño, la secuenciación y el tipo de actividades.

### ***El proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras***

Considerando que el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es comunicativo, es fundamental que el proceso de aprendizaje se base en la interacción social, que es lo que defienden las teorías socio-constructivistas del aprendizaje de lenguas y las teorías sobre adquisición de lenguas. Entre los defensores de las teorías socio-constructivistas se encuentran psicólogos como Lev Vygotsky o David Ausubel.

Las teorías socio-constructivistas del aprendizaje de lenguas defienden que el “proceso de aprendizaje de una lengua es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos” (Instituto Cervantes, 2018). Es decir, que el aprendizaje no tiene lugar si se copia una realidad, solo si se construyen nuevos conocimientos en contextos reales y estos se incorporan a los previos. Por ello, estas teorías promueven las prácticas interactivas en contextos socioculturales donde los aprendices o estudiantes tengan la oportunidad y la necesidad de construir por sí mismos esos nuevos conocimientos. De este modo, el estudiante estará participando activamente en la construcción de su propio aprendizaje. Para que estas teorías se puedan poner en práctica, es clave que los estudiantes estén motivados y que tengan suficiente confianza en sí mismos para seguir aprendiendo la lengua de forma activa. En torno a esta idea de motivación del alumnado se desarrolla una teoría de Vygotsky (1996) conocida como la Zona de Desarrollo Próximo. Según esta teoría, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se definiría como:

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

Partiendo de esta definición, podemos afirmar que en la zona de desarrollo real el estudiante necesita hacer uso de sus conocimientos previos, en la zona de desarrollo potencial, de los conocimientos previos ya reestructurados, y en la zona de desarrollo próximo será donde construya de forma autónoma nuevos conocimientos. Por ello, es esta zona en la que se deben situar las tareas de enseñanza-aprendizaje, de modo que el estudiante sea capaz de resolver un problema de forma autónoma pero que al mismo tiempo le suponga un reto en el que recurra a nuevos conocimientos. Esta idea de aprender a través del descubrimiento autónomo de nuevos conocimientos está muy relacionada con el aprendizaje significativo defendido por Ausubel.

El aprendizaje significativo implica, según Ausubel (1997), “la adquisición de nuevos significados” (p. 2) por parte del sujeto a través de un proceso en el que se relacionan los conocimientos nuevos con conocimientos previos, situaciones cotidianas y experiencias reales. Gracias a esta relación, todo ese conocimiento que ya posee el sujeto se complementa y se enriquece con nuevas realidades. Este proceso requiere un procesamiento mental intenso en el que “el sujeto adquiere un papel activo, reestructurando y organizando la información” [y logrando] “un aprendizaje profundo” (Sanfeliciano, 2018, p. 1). En relación al aprendizaje de una lengua extranjera, por lo tanto, se podría afirmar que el aprendizaje significativo se opone al aprendizaje memorístico y que, en lugar de memorizar normas lingüísticas, se debe intentar que el estudiante experimente situaciones reales en las pueda utilizar o comprender de forma autónoma diferentes exponentes lingüísticos pertenecientes a funciones comunicativas específicas.

Considerando todo esto, el modelo educativo idóneo para desarrollar estas teorías socio-constructivistas del aprendizaje de lenguas debería caracterizarse por el fomento una participación activa del estudiante, así como de su autoestima, el uso de estrategias metodológicas individualizadas y una atención especial a los procesos cognitivos para el aprendizaje. Sin embargo, en el diseño del modelo educativo para un aula de lenguas

extranjeras, no solo se debe prestar atención a las teorías socio-constructivistas, sino también a las teorías sobre adquisición de lenguas mencionadas anteriormente.

Como es de rigor, debemos atender a la teoría sobre adquisición de lenguas formulada por Stephen Krashen (1981). En primer lugar y como base de su teoría, se encuentra la hipótesis de adquisición-aprendizaje. Krashen hace una diferenciación entre la acción de aprender una lengua y la de adquirirla. Por un lado, aprender una lengua implica conocer las reglas lingüísticas y saber aplicarlas de forma consciente. Por otro lado, la adquisición de una lengua es un proceso en el que la lengua se utiliza inconscientemente como un instrumento para comunicarse y en el que se desarrollarían las habilidades lingüísticas de forma natural. Como uno de los objetivos principales del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es alcanzar la competencia comunicativa intercultural, se debe abogar por que los estudiantes adquieran la lengua y que, una vez adquirida y automatizada, puedan aprender sus normas lingüísticas para llevarlas a la práctica en situaciones interculturales.

En segundo lugar, Krashen enuncia la hipótesis del monitor, que defiende que los conocimientos lingüísticos adquiridos en el aula son simplemente una herramienta para guiar y corregir los enunciados formulados. Según esta hipótesis, se trata de que los estudiantes aprendan de sus errores y que lleguen a ser capaces de identificarlos. Una técnica que puede ayudarles a desarrollar su fluidez oral y, por tanto, esta habilidad de auto-monitorizarse tiene que ver con la siguiente hipótesis del lingüista, conocida como hipótesis del input comprensible.

Respecto a la hipótesis del input +1, este autor afirma que para que el alumnado adquiera la lengua, se le debe proporcionar un input lingüístico que esté ligeramente por encima de su nivel, con el condicionante de que este input sea comprensible para lo que se debe hacer uso del contexto, de ayudas visuales, de simplificaciones lingüísticas, etcétera. Otra de sus hipótesis, la del filtro afectivo, aboga por un ambiente del aula que esté libre de tensiones y en el que el alumnado se sienta seguro y con confianza en sí mismo. Si ese filtro está alto, el alumnado no recibirá ni utilizará el input lingüístico proporcionado por el interlocutor, pero si está bajo, se fortalecerá el proceso de adquisición.

En otro orden de cosas, vamos a atender a las estrategias de aprendizaje planeadas por Rebecca Oxford. Las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar

la segunda lengua (Oxford, 1998, p. 18). Cada estudiante puede hacer uso de unas u otras estrategias para la adquisición de una segunda lengua y obtener mejores resultados. Sin embargo, lo idóneo sería que los estudiantes desarrollasen todas las estrategias a las que se refiere Rebecca Oxford y las cuales enumeraremos y detallaremos en un apartado posterior.

### ***El proceso de enseñanza de lenguas extranjeras***

Durante el proceso de planificación e intervención de una lengua extranjera, siempre se partirá de unos objetivos generales y unos específicos subsecuentes. En torno a estos objetivos específicos, se determinarán los contenidos que se van a trabajar en el aula y qué tipo de actividades se van a planificar para su trabajo en el aula. A la hora de diseñar estas actividades, se debe buscar que todas ellas generen experiencias de aprendizaje en el alumnado y que requieran una participación activa de éste, promoviendo así el aprendizaje significativo de la lengua. Además de este aspecto, todas las actividades deben presentar tres características clave.

En primer lugar, las actividades deben estar basadas en situaciones reales y se debe utilizar material auténtico en su desarrollo. De este modo, los estudiantes experimentarán en el aula situaciones a las que se tengan que enfrentar en la vida real y sabrán cómo responder a ellas.

En segundo lugar, las actividades deben promover que el estudiante utilice una o varias destrezas para comunicarse en la lengua extranjera, incluyendo las destrezas receptivas y las productivas, tanto orales como escritas.

Por último, es importante que se determine si la actividad está orientada a la fluidez, que implica que el estudiante logre expresar sus ideas sin preocuparse de cometer errores, o a la exactitud gramatical, que supone que el estudiante no cometa errores gramaticales, léxicos o de pronunciación.

Una vez establecidos los criterios para el diseño de las actividades que se van a llevar a cabo en el aula, se ha de reflexionar sobre cómo secuenciarlas y sobre qué tipo de actividad introducir en cada fase. Para esta secuenciación, es recomendable seguir el siguiente esquema: actividades de presentación + actividades prácticas + actividades de producción. Las actividades de presentación son actividades introductorias en las que el profesor participa de

forma muy activa y entre las que podemos encontrar actividades de motivación o de diagnóstico de conocimientos previos. Las actividades prácticas requieren una participación activa tanto del estudiante como del profesor y estas suelen ser de consolidación o refuerzo. Por último, las actividades de producción suelen ser de desarrollo y evaluación, el objetivo es exclusivamente comunicativo y, por tanto, implican una participación completamente activa del estudiante en la que el profesor solo monitoriza. Dentro de estas actividades comunicativas podemos encontrar, entre otras, actividades de relaciones interpersonales, expresión o comprensión oral y escrita para dar u obtener información, o resolución de problemas a través de la interacción social.

Todos estos requisitos para la toma de decisiones a la hora de planificar e intervenir en el aula de lengua extranjera se ajustan al proceso de adquisición y todas sus teorías. Sin embargo, como ya se ha mencionado, también deben ajustarse en cierta medida a las estrategias de aprendizaje de Rebecca Oxford, ya sea de forma directa o transversal.





### **3. Las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras**

Las estrategias de aprendizaje, según las define Rebecca Oxford (2003) y como ya se ha mencionado previamente, se pueden entender como comportamientos, técnicas o procesos mentales específicos a los que recurren los estudiantes para hacer más efectiva su adquisición de la lengua o su aprendizaje en general. En relación con estas estrategias se encuentran también los estilos de aprendizaje, que son distintos enfoques metodológicos que los estudiantes utilizan para desarrollar su aprendizaje.

Rebecca Oxford (1998) clasifica estas estrategias en dos grandes grupos, las directas, que contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua a través de un procesamiento mental de la misma, y las indirectas, que proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje.

Dentro de las estrategias directas se incluyen las estrategias cognitivas, las de memoria y las de compensación. En primer lugar, las estrategias cognitivas permiten al estudiante manejar el material lingüístico de forma directa. Se consideran estrategias cognitivas, por ejemplo, las técnicas que impliquen razonar, analizar, tomar notas, sintetizar, esquematizar, u organizar información para desarrollar esquemas más sólidos (Oxford, 2003). En segundo lugar, las estrategias de memoria ayudan al alumnado a relacionar conceptos de la lengua que está adquiriendo con otros. De este modo, los estudiantes aprenden y almacenan información. Sin embargo, con esta estrategia los estudiantes pueden no comprender el concepto en profundidad. Algunas estrategias memorísticas, según ejemplifica Oxford, son el uso de acrónimos, ritmos sonoros, imágenes mentales, palabras clave, tarjetas con imágenes, y el método TPR o de respuesta física total (2003). Por último, las estrategias de compensación ayudan al estudiante a compensar aquellos conocimientos que no posee, especialmente en situaciones comunicativas tanto orales como escritas. Algunos ejemplos podrían ser el uso del contexto para comprender la información o el uso de sinónimos, reformulaciones o incluso gestos para expresarse (Oxford, 2003).

Por otro lado, entre las estrategias indirectas encontramos las estrategias metacognitivas, las afectivas y las sociales. Las estrategias metacognitivas se utilizan para

manejar y controlar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Algunos comportamientos que impliquen el uso de estas estrategias son la identificación de las propias preferencias y necesidades en cuanto a estilos de aprendizaje, la recopilación y organización de material, la monitorización de errores, o la evaluación de una tarea o del proceso de aprendizaje en general (Oxford, 2003). Las estrategias afectivas son aquellas que ayudan al estudiante a tomar conciencia de sus propias emociones. Estas estrategias se ponen en funcionamiento al identificar el propio nivel de ansiedad o estado de ánimo, al hablar sobre los propios sentimientos, o al valorarse a uno mismo (Oxford, 2003). Por último, las estrategias sociales ayudan a los estudiantes a aprender trabajando con otros, así como a entender, no solo la lengua meta, sino también su cultura. Algunas situaciones en las que se utilizan estas estrategias, según explica Oxford, son al hacer preguntas para verificar información, al preguntar para que se aclare una duda, al pedir ayuda para hacer una tarea lingüística, o al mantener conversaciones con un compañero nativo y explorar su cultura (2003).

Tanto las estrategias como los estilos de aprendizaje son dos aspectos que se han de tener en cuenta en el diseño de las actividades que se lleven a cabo en el aula. Siempre se debe intentar hacer uso de aquellos estilos y estrategias que fomenten el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, pues hay estrategias y estilos que pueden resultar más beneficiosos para unos estudiantes que para otros. Sin embargo, es importante que todos ellos sean conscientes de qué estilos y estrategias les pueden favorecer más y, para ello, se les debe dar la oportunidad de experimentarlos a través de distintas actividades.

Como ya se ha mencionado, los estilos y las estrategias de aprendizaje están estrechamente relacionados, pues se considera que ambos son los principales factores que ayudan a determinar cómo aprenden los estudiantes la lengua extranjera (Oxford, 2003). Además, estos factores pueden alterar significativamente el desarrollo y la metodología de una clase. Esto se debe a que, tomando como ejemplo el caso de los estilos de aprendizaje, las características de un estilo concreto podrían hacer que un mismo método didáctico resulte maravilloso para unos estudiantes y terrible para otros (Dunn & Griggs, 1988).

Según Ehrman & Oxford (1989), la relación que hay entre estilos y estrategias de aprendizaje, normalmente los estudiantes recurren a estrategias de aprendizaje que reflejen sus estilos de aprendizaje más básicos (pp. 1-13). Por ello, se debe tratar de fomentar la armonía entre las preferencias de los estudiantes en cuanto a estilos y estrategias y entre la metodología y los materiales empleados, los estudiantes se sentirán más seguros y participarán mejor en su

propio proceso de aprendizaje mejor. Sin embargo, el profesor puede intentar que los estudiantes experimenten más allá de sus estilos de aprendizaje introduciendo actividades en las que necesiten hacer uso de estrategias de aprendizaje que no se ajustan a sus estilos (Oxford, 1998). Con ello los estudiantes podrán experimentar y descubrir distintos estilos y estrategias que pueden resultarles útiles al adquirir la lengua extranjera.

Un profesor cualificado, por lo tanto, debe ayudar a sus estudiantes a ser conscientes de la existencia de distintas estrategias de aprendizaje, así como proporcionarles experiencias donde puedan desarrollarlas, ponerlas en práctica, e identificar aquellas que resulten más eficientes para su aprendizaje. Lo que hace que una estrategia de aprendizaje sea beneficiosa y útil para un estudiante, como propone Rebecca Oxford (1998), es que ésta se vea reflejada en la tarea sobre la lengua extranjera en cuestión; que se ajuste en cierto modo al estilo de aprendizaje del estudiante; que sea utilizada de una forma eficiente por el estudiante, y que éste pueda relacionar la estrategia con otras igual de relevantes. Si las estrategias cumplen todas estas condiciones, el proceso de aprendizaje será “más fácil, más rápido, más agradable, más, efectivo, más autónomo, y más transferible a situaciones nuevas” (Oxford, 1998, p. 8).



#### **4. El enfoque por tareas: instrumento para fomentar la competencia comunicativa**

En los últimos años se ha percibido una evolución en la metodología empleada para la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta evolución surge como respuesta a las nuevas concepciones sobre el aprendizaje de lenguas que se han abordado en los apartados anteriores. Así, se podría afirmar que se ha producido un cambio en el que las metodologías más tradicionales, como es el método audiolingual, se quedan obsoletas y se substituyen por metodologías como la del enfoque por tareas, que acoge los mejores aspectos de otras metodologías que buscan el desarrollo de la competencia comunicativa, como el método comunicativo o el método directo. Las metodologías más tradicionales se basaban en la enseñanza de estructuras lingüísticas de la lengua extranjera donde se dejaba al aprendiz en un segundo plano, mientras que en el enfoque por tareas el aprendiz desempeña un papel fundamental, ya que se considera que “el aprendizaje de la lengua es un proceso psicolingüístico y no meramente lingüístico” (Long y Crookes, 1989, p. 37).

El enfoque por tareas, por lo tanto, como afirman Roca et al. (1990), “se deriva de una serie de nuevas perspectivas y planteamientos diversos sobre la idea de competencia, la metodología de la enseñanza, la planificación de la enseñanza-aprendizaje, y la contribución del aprendiz” (p. 2). En primer lugar, en relación a la competencia que se pretende desarrollar es necesario recurrir a “actividades comunicativas que integren en unidades reales los diferentes procesos que permiten utilizar el lenguaje con un objetivo de comunicación” (Zanón, 1990, p. 23). Estas son el tipo de actividades que se incluyen en el enfoque por tareas. En segundo lugar, considerando los métodos didácticos, en el enfoque por tareas se da más importancia a las oportunidades de interactuar utilizando la lengua extranjera dentro del aula, que es como realmente se adquiere la lengua, que a la metodología empleada para ello. En tercer lugar, en cuanto a la planificación de la enseñanza-aprendizaje, en esta metodología las decisiones no se toman en torno a los contenidos y los objetivos. Se considera el “uso de la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Roca et al., 1990, p. 3). Por último, con este nuevo método se busca que el

aprendiz adquiera la lengua desempeñando un papel activo en el que pueda utilizar sus propias estrategias de aprendizaje para resolver las distintas tareas.

Teniendo todo esto en cuenta, el enfoque por tareas se podría definir como una metodología para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras cuyo propósito es objetivo es que la lengua se adquiera utilizándola en situaciones comunicativas dentro el aula y no solo trabajando con las unidades y normas lingüísticas que la describen (Zanón, 1990). Esta metodología, por lo tanto, se caracteriza por:

Aunar los procesos de uso con los de aprendizaje, esto es, de aprender la lengua usándola, al modo como sucede en las situaciones de aprendizaje natural; y, al propio tiempo, esos procesos de uso y aprendizaje se vinculan con procesos de atención a la forma, de reconocimiento necesidades de aprendizaje y de selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua. (Centro Virtual Cervantes, 2018)

Todas esas posibilidades de utilizar la lengua de forma real en el aula se llevan a cabo a través de la realización de una serie de tareas comunicativas que normalmente funcionan como pasos previos para la realización de una tarea o proyecto final mayor. La forma de trabajo que se suele utilizar para completar las tareas es el trabajo cooperativo, de modo que los estudiantes puedan utilizar la lengua extranjera entre ellos a la hora de poner en común sus ideas. “Estas tareas deberán tener elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana y tener un sentido de finalización” (Roca et al., 1990, p. 12). Además, según defienden Breen y Candlin (1980), cada una de las tareas debe contar con un input con el que los estudiantes trabajen; unos roles que determinen las funciones de cada miembro del grupo; una monitorización de la tarea mientras ésta se desarrolla; y unos resultados y un feedback para evaluar la tarea.

El hecho de trabajar a través de tareas y no de ejercicios tiene una serie de ventajas para la adquisición de la lengua extranjera. En primer lugar, considerando las necesidades del estudiante, las tareas fomentan el aprendizaje significativo cuando se seleccionan siguiendo “criterios de relevancia, familiaridad, frecuencia, posibilidad de generalización, etc.” (Roca et al., 1990, p. 4). En segundo lugar, centrando la atención en los objetivos, dentro del enfoque por tareas se pueden encontrar tanto tareas comunicativas, que, según estos autores (1990),

“se centrarían en el intercambio de significados en situaciones cotidianas de comunicación” (p. 4), como tareas de aprendizaje, que buscan “la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico (p. 4). Sin embargo, en el desarrollo de la tarea, según Breen (1987), ambas se complementan, ya que “una tarea comunicativa puede dar lugar al aprendizaje de algo nuevo” (p. 22) y una tarea de aprendizaje puede “generar algún tipo de comunicación entre los alumnos o entre éstos y el profesor” al resolverla” (p. 22). Por último, en cuanto a las oportunidades para adquirir la lengua extranjera, las tareas permiten que aumente “en cantidad y calidad el trabajo de negociación de significado en términos de mayor reciclaje de lengua, más feedback, mayor elaboración, etc.” (Roca et al., 1990, p. 4).

Toda tarea de aprendizaje que se lleve a cabo en el aula tiene siempre detrás un objetivo general, que es el de adquirir la lengua para comunicarse, y otros más específicos. Estos objetivos “están en estrecha relación con los resultados que se espera que los alumnos consigan con esa tarea” (Roca et al., 1990, p. 12). Los objetivos de una tarea, por lo tanto, son los que establecen los procedimientos y los contenidos que formarán parte del proceso de aprendizaje. La formulación de estos objetivos suele estar relacionada con el desarrollo de ciertas capacidades, como son “las destrezas lingüísticas, los procedimientos para desarrollar esas destrezas, incluyendo las estrategias directas e indirectas, y la reflexión sobre la lengua” (Roca et al. 1990, p. 12). Para que los alumnos desarrollen esas capacidades y puedan construir su propio aprendizaje, es importante que participen en la planificación de los objetivos, en el sentido de que se consideren sus intereses y sus motivaciones y de que “sean conscientes del por qué y el cómo” de la tarea (Nunan, 1987, p. 76).

Otro aspecto relevante para el desarrollo de una tarea es el input, que se entiende como un conjunto de información y directrices que se proporciona a los estudiantes para que lleven a cabo la tarea. Según la distinción que hacen Roca et al. (1990), los materiales utilizados para suministrar ese input a los estudiantes pueden ser pedagógicos, que son aquellos que se han modificado para usarlos en el aula, o auténticos, que son aquellos que no han sido modificados. Lo más recomendable para conseguir el objetivo general que ya se ha mencionado es recurrir a materiales auténticos, tanto escritos como orales, ya que lo que se persigue es que los estudiantes aprendan a comunicarse utilizando la lengua extranjera en situaciones reales, en las cuales encontrarán se enfrentarán a ese mismo material auténtico. Además del uso de material auténtico, el profesor debe recurrir a diferentes recursos o estrategias para hacer el input comprensible para los estudiantes, como ya se ha mencionado en un punto anterior. Para ello, se debe tener en cuenta la complejidad del texto, que vendrá



determinada por la simplicidad de las oraciones y la longitud de éste; el tipo de apoyo que se proporcione, ya sea visual o escrito; y el tipo de texto, considerando si es descriptivo, narrativo, de opinión, etcétera (Roca et al. 1990).

En la realización de las distintas tareas y sub-tareas, tanto el profesor como el estudiante tienen unos roles específicos que son completamente distintos a los que desempeñaban en metodologías anteriores. Dentro del enfoque por tareas, “el profesor ha dejado de ser el centro y eje alrededor del cual gira la clase” (Roca et al., 1990, p. 17) y el estudiante ha adoptado un papel mucho más activo en el que construye su propio aprendizaje. El nuevo rol del profesor, por un lado, está enfocado a actuar como monitor y facilitador del proceso comunicativo, como interlocutor y guía en las actividades de enseñanza-aprendizaje, y como suministrador de feedback tanto positivo, que implica un refuerzo para la producción del estudiante, como negativo, que da la oportunidad al estudiante de que modifique su comportamiento (Chaudron, 1988). Sin embargo, respecto al feedback negativo, se ha de ser muy cauto para no llevar al estudiante a la desmotivación. Este estudiante, por otra parte, debe asumir ahora un nuevo rol en el que tiene que aplicar sus estrategias de aprendizaje para aprender la lengua de forma creativa y autónoma. Así, en este nuevo rol el estudiante debe actuar como negociador de significados, especialmente cuando se trabaja en grupo interaccionando con los compañeros; como responsable de su propio aprendizaje cuando reflexiona sobre la naturaleza del lenguaje y las formas de aprender; y como monitor tanto de su propio aprendizaje como del de otros (Roca et al., 1990).

Según establecen Roca et al. (1990), “El último componente de la tarea sería el de evaluar los resultados, teniendo en cuenta los objetivos marcados y el proceso seguido” (p.20). El concepto de evaluar suele considerarse una función exclusiva de la figura del profesor. Sin embargo, en las metodologías didácticas más actuales se está experimentando con otras formas de evaluar, como son la coevaluación, que consiste en evaluar el trabajo de los compañeros, y la autoevaluación, en la que se analiza el propio trabajo. Otra idea equívoca es la de pensar que la evaluación siempre va dirigida hacia el trabajo de los estudiantes, pero un buen docente debe observar también su propia labor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, a la hora de evaluar las tareas, se deben tener en cuenta aspectos como el cumplimiento de los objetivos, tanto a nivel de destrezas como de procedimientos; el input proporcionado y la producción recibida, tanto oral como escrita; la secuenciación y selección de las actividades; y el grado de beneficio obtenido por los estudiantes a la hora de adquirir la lengua (Roca et al., 1990).

Considerando todos los aspectos que se han tratado a lo largo de este apartado, se podría decir que el enfoque por tareas es un método que se ajusta a los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Este método, además, puede resultar de gran utilidad para tratar temas transversales e interdisciplinarios dentro del aula, aspectos que se desarrollarán en el siguiente punto.



## **5. Interdisciplinariedad y transversalidad en el aula de lenguas extranjeras**

El último aspecto que debemos abordar en el trabajo que nos ocupa es el de la interdisciplinariedad y la transversalidad en el aula de lenguas extranjeras. El tratamiento de estos aspectos en el aula, además de tener grandes beneficios en el desarrollo personal de los estudiantes, está contemplado en el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

En primer lugar, es importante tener una idea clara sobre lo que conlleva la interdisciplinariedad en el sistema educativo. “La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento” (Van del Linde, 2007, p. 11). En otras palabras, una educación interdisciplinar implica que las diferentes disciplinas o asignaturas estén relacionadas entre sí, manteniéndose en contacto, trabajando juntas en un proyecto común.

La interdisciplinariedad, como se ha mencionado previamente, está contemplada en el Real Decreto 1105/2014 como una nueva visión educativa que favorece el aprendizaje por competencias. Este tipo de aprendizaje, que “se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral”, “debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento” (Real Decreto, 2014, p. 3). Considerando esta idea, la introducción de elementos interdisciplinares dentro del aula de lenguas extranjeras estaría bastante justificada, pues la nueva perspectiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas se basa en ese aprendizaje por competencias, concretamente en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Además de la contribución al desarrollo del aprendizaje por competencias, la educación interdisciplinar tiene una serie de ventajas que favorecen principalmente a los alumnos, que es lo que nos concierne en este trabajo. En primer lugar, según Llano Arana et al. (2016), la interdisciplinariedad ayuda a los estudiantes a abordar la realidad multidimensional que se les presenta en el mundo actual, lo cual no podría darse “desde

disciplinas aisladas y con fragmentación del conocimiento” (p. 323). En segundo lugar, la educación interdisciplinar “incrementa la motivación de los estudiantes al poder aplicar conocimientos recibidos de diferentes asignaturas” (Llano Arana, 2016, p. 324). En tercer lugar, este enfoque “permite desarrollar las habilidades y valores al aplicarlos simultáneamente en las diferentes disciplinas que se imparten” (Llano Arana, 2016, p. 324). Por último, la interdisciplinariedad “estimula la creatividad de profesores y alumnos al enfrentarse a nuevas vías para impartir y apropiarse de los contenidos” (Llano Arana, 2016, p. 324).

Otro aspecto relevante a tratar en este punto es el de la transversalidad en el aula. La transversalidad, según Cristelina Henríquez y Judith Reyes (2008), se podría entender como un conjunto de:

Contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad, porque a través de una educación en valores los alumnos se sensibilizan, toman posiciones ante dichos problemas, emiten juicios críticos y actúan con un compromiso libremente asumido. (p. 14)

No es necesario que estos temas “conformen una asignatura en particular”, pero sí “deben abordarse en todas las áreas que lo integran y en toda situación concreta de aprendizaje” (Henríquez y Reyes, 2008, p. 14). Por ello, es igual de importante el que los estudiantes aprendan los contenidos de las diferentes disciplinas que el hecho de que adquieran conocimientos que los preparen para la vida en sociedad. Algunos ejemplos de estos temas transversales son la “educación moral y cívica, la educación sexual, la educación para la equidad de género, la educación vial, o la educación ambiental” (Henríquez y Reyes, 2008, p. 14).

Del mismo modo que la interdisciplinariedad, la idea de introducir los elementos transversales en el aula está también contemplada en el Real Decreto 1105/2014. Concretamente, establece que en todas las materias se tratarán temas como “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”

(2014, p. 173). También se ha de abordar “el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato” (Real Decreto, 2014, p. 173). Por último, según esta ley, se ha de fomentar “la actividad física y la dieta equilibrada” [y algunas] “acciones para la mejora de la convivencia y la prevención de los accidentes de tráfico” (2014, p. 174).

Las ventajas que puede tener el tratamiento de todos esos elementos transversales dentro del aula son innumerables. Algunas de las más significativas podrían ser el desarrollo del “pensamiento crítico” [en los estudiantes para que sean capaces de] “analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables” (Palos, 1998, p. 43), o el desarrollo de “capacidades... que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias” (Palos, 1998, p. 43). En definitiva, el tratamiento de los temas transversales en el aula fomenta la creación de personas humanísticas capaces de vivir en sociedad.

La transversalidad, en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, desempeña un papel de gran importancia, pues cuantas más cualidades humanas y libres de prejuicios adquieran los estudiantes, mayores serán las posibilidades de que experimenten situaciones comunicativas interculturales.



## **PROPUESTA DIDÁCTICA**

Todos los aspectos que se han abordado en los apartados previos son los que han orientado el desarrollo de la propuesta de seis sesiones para la asignatura de lengua inglesa en las que se tratará de desarrollar las estrategias de aprendizaje. Cada una de estas estrategias se tratará individualmente en una sesión específica, por lo que las seis sesiones no estarán relacionadas entre sí como si formasen parte de una misma unidad didáctica. A pesar de esto, el diseño de las tareas de cada sesión está basado en los mismos contenidos, por lo que cualquiera de las sesiones podría implementarse durante una misma unidad didáctica. Otras características comunes en las seis sesiones, en mayor o menor medida, son el fomento de la competencia intercultural y la comunicativa, y la introducción de aspectos transversales e interdisciplinares. Todo ello se irá detallando y justificando en los puntos siguientes.

### **1. Justificación didáctica**

Las seis sesiones que se presentarán a continuación están diseñadas para ser implementadas preferiblemente en un centro educativo con acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Además del uso de las TICs, sería deseable que el centro estuviese hermanado con un centro educativo de Hungría para realizar tareas de telecolaboración y fomentar la competencia comunicativa intercultural. Este contacto se realizaría a través del programa eTwinning, que permite a los docentes ponerse en contacto con otros centros para realizar proyectos comunes con sus estudiantes.

El curso al que van dirigidas las seis sesiones es el de 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Se ha seleccionado este curso con el objetivo de que los estudiantes sean conscientes desde el comienzo de la etapa de cuáles son las estrategias de aprendizaje existentes y poder seleccionar las que más les favorecen al adquirir la lengua extranjera. Considerando este objetivo, sería también recomendable que las sesiones se implementasen durante el primer trimestre del curso académico, lo cual permitiría conocer las necesidades de



los estudiantes desde un principio y adaptar así la metodología del resto del curso a dichas necesidades.

Como ya se ha mencionado anteriormente, las sesiones no forman parte de una misma unidad didáctica, sino que son independientes. Por este motivo, la única restricción que se puede encontrar respecto a la temporalización sería la duración de cada sesión. Esta duración es de sesenta minutos, aunque algunas tareas finales, por motivos de interdisciplinariedad, continúan en otras asignaturas. A pesar de este carácter independiente de las sesiones, todas ellas siguen los mismos objetivos, la misma metodología, la misma estructura y los mismos métodos de evaluación.

En primer lugar, los principales objetivos en todas las sesiones son el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes y la puesta en práctica de distintas estrategias de aprendizaje para adquirir la lengua inglesa. Por un lado, se pretende desarrollar la competencia comunicativa intercultural especialmente para que los estudiantes sean conscientes de la funcionalidad de la lengua extranjera y aumente así su deseo de adquirirla. Por otro lado, el propósito de que experimenten con distintas estrategias de aprendizaje es que sean conscientes de cuál o cuáles les resultan más útiles para su proceso de aprendizaje de la lengua y las puedan implementar en dicho proceso. Además de estos objetivos, en todas las sesiones se intenta fomentar el desarrollo de las destrezas receptivas y, especialmente, las productivas, las cuales intervienen en la construcción de la competencia comunicativa. En relación con las competencias, también se pretenden fomentar en la práctica totalidad de las sesiones las competencias clave recogidas en la LOMCE. Las tareas que contribuyen a alcanzar todos estos aspectos están basadas en unos contenidos comunes y que forman parte del currículo establecido para este curso. Estos contenidos están relacionados con las descripciones personales.

La metodología que se ha seguido en la elaboración de cada sesión ha sido el enfoque por tareas, por lo que en todas encontramos sub-tareas que dan lugar a una tarea final. Esta metodología motiva a los estudiantes, pues les permite ser conscientes de la utilidad de cada sub-tarea para después completar la final. Además, la mayoría de las tareas están pensadas para hacerse en grupo, lo cual requiere una interacción entre los compañeros en la que puedan poner en práctica la lengua inglesa, favoreciendo así la competencia comunicativa. Durante estos trabajos cooperativos, los estudiantes se organizarán en grupos de cuatro y cada uno tendrá un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador. También se han introducido las

TICs como una herramienta con la que los estudiantes puedan desarrollar su autonomía y aprender de una manera innovadora. Por último, cabe mencionar que la mayoría de las sesiones está dividida en seis tareas secuenciadas de manera similar. De este modo, la primera tarea será introductoria, las siguientes serán de motivación y refuerzo y la última, de evaluación. Esta última tarea de evaluación es una autoevaluación en la que los estudiantes tienen que completar una rúbrica para que reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre la estrategia de aprendizaje que se ha trabajado en la sesión. Por parte del docente, la evaluación se llevará a cabo a través de parrillas de observación para las sub-tareas y a través de rúbricas para las tareas finales.



## **2. Propuesta de sesiones**

### **2.1. Sesión para el desarrollo de las estrategias cognitivas**

La primera sesión que se propone está dirigida al desarrollo de las estrategias cognitivas (ver Anexo 1). Estas estrategias, como ya se ha explicado anteriormente, están vinculadas a aquellos procesos mentales que permiten al estudiante manejar el material lingüístico de forma directa. Entre esos procesos se encuentran la recepción de nuevos conocimientos, la relación de estos con otros previos, y la selección, organización y aplicación del nuevo conocimiento para la producción de nuevos materiales. Todos estos procesos se irán viendo reflejados en las distintas sub-tareas que contribuirán a la realización de la tarea final de la sesión.

La tarea que abre la sesión se titula *Open your mind*, es introductoria y tiene una duración de cinco minutos. Durante esta tarea, los estudiantes estarán sentados en grupos de cuatro, pero la interacción tendrá lugar entre la profesora y el grupo completo. Esta interacción estará basada en el método directo, por lo que la profesora irá formulando una serie de preguntas en inglés a las que los estudiantes irán dando respuesta también en la lengua extranjera. Estas preguntas estarán relacionadas con el concepto de amistad y con características culturales de seis países diferentes, uno de cada continente. A su vez, las preguntas estarán formuladas de tal manera que los estudiantes deban responder utilizando el presente simple, especialmente del verbo *to have got*, y vocabulario sobre descripciones personales y sobre la amistad. El objetivo de esta tarea, además de proporcionar información útil para realizar la siguiente y de establecer un diálogo fluido en la lengua extranjera, es que los estudiantes lleguen a la conclusión de que pueden establecer relaciones de amistad con personas de cualquier cultura, evitando actitudes discriminatorias y prejuicios. En esta tarea, por lo tanto, se puede observar la introducción de temas transversales e interculturales que contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural y de uno de los procesos mentales que engloban las estrategias cognitivas: la recepción de nuevos conocimientos.

La siguiente tarea se titula *Organise your mind*, es de refuerzo y tiene una duración de diez minutos. Para llevar a cabo la tarea, los estudiantes trabajarán en grupos de cuatro y cada estudiante desempeñará su rol, el cual, como ya se ha mencionado, puede ser de secretario, portavoz, organizador o moderador. La tarea consiste en crear un mapa conceptual incluyendo dos o tres características de las seis culturas sobre las que se ha hablado en la tarea anterior: oceánica, norteamericana, mejicana, china, francesa y marroquí. Para realizar la tarea, los estudiantes tendrán que recurrir a estrategias cognitivas, seleccionando y organizando los nuevos conocimientos obtenidos de la tarea anterior, los cuales incluyen tanto información lingüística como contenidos más teóricos, para aplicarlos a ésta. Además, sus mapas serán expuestos como fuente de información para el resto de la clase, por lo que se les pedirá que sean originales, contribuyendo así al desarrollo de su creatividad.

El título de la tercera tarea es *Seek and find* y tiene una duración de diez minutos. Ésta se presenta como un juego en grupos y funciona como un calentamiento para realizar la siguiente tarea. Así, a cada grupo se le asignará un color y tendrá que buscar por el aula unas tarjetas que contienen su color y que el/la profesor/a ha escondido previamente. Cada tarjeta tendrá una palabra que formará parte de una oración (ver ejemplo en Anexo 7). Cuando encuentren todas las tarjetas deberán ordenarlas creando una oración que proporcionará una característica de una de las culturas trabajadas previamente. Los estudiantes tendrán que adivinar de qué cultura se trata y, cuando lo hagan y su oración esté correctamente construida, se les entregará una tarjeta con la cultura sobre la que van a trabajar en las tareas siguientes. Con esta actividad, los estudiantes tienen que relacionar los nuevos conocimientos adquiridos con conocimientos anteriores para poder ordenar las palabras correctamente y adivinar la cultura.

La cuarta tarea, titulada *If the world were a village*, es de refuerzo y tiene una duración de quince minutos. Para llevar a cabo la tarea, los estudiantes volverán a trabajar en grupo y tendrán que centrarse en la cultura que se les asignó al finalizar el juego anterior. La tarea consiste en que los estudiantes vayan seleccionando la información que necesitan a partir de un vídeo que se les va a proyectar. El vídeo proporciona datos y características sobre, entre otras, las distintas culturas que se han trabajado en la sesión. Así, los estudiantes deberán tomar nota de aspectos como el continente al que pertenece la cultura sobre la que están trabajando, sus características físicas más comunes, o su lengua, religión y riqueza económica. Para completar esta tarea, en la que se requiere que los estudiantes seleccionen y organicen nueva información, los estudiantes tendrán que recurrir nuevamente a estrategias cognitivas.

Además, a través del vídeo se trabajará la comprensión oral y temas transversales como el respeto a otras culturas.

La quinta tarea forma parte del proyecto final de la sesión. Su título es *Intercultural friendship*, también es de refuerzo y tiene una duración de quince minutos. Durante la realización de la tarea, los estudiantes trabajarán otra vez en grupo, desempeñando sus distintos roles y utilizando la información obtenida en la cuarta tarea. Lo que tendrán que hacer en este tiempo será crear un monólogo en inglés que dure uno o dos minutos y que incluya dicha información. Este monólogo será un material fundamental para el proyecto final, que consiste en crear una breve historia sobre amistades interculturales utilizando la aplicación *Stopmotion*. Lo que permite esta aplicación es crear breves vídeos compuestos por una serie de fotografías de objetos que van cambiando de posición, creando así una sensación de movimiento. El proyecto final, por tanto, consistirá en construir un breve vídeo que cuente la historia de seis personajes de distintas culturas que van hablando sobre ellos y que al final establecen una amistad. Para ello, cada grupo tendrá que hacer un muñeco que represente la cultura sobre la que están trabajando. Esto lo harán en la asignatura de educación artística. También tendrán que grabar un archivo de audio con el monólogo que han diseñado en la clase de inglés, el cual pondrá voces a sus personajes. Además del monólogo, todos juntos deberán pensar u grabar una frase sobre la amistad para cerrar la historia. Tanto la grabación de voz y como las fotografías que necesitarán para hacer el montaje se harán en la asignatura de tecnología utilizando los ordenadores. Cuando los estudiantes hayan preparado todos los materiales, la profesora de tecnología editará la versión final del vídeo, juntando todas las fotografías y las grabaciones de voz. Este proyecto final y todas las sub-tareas que contribuyen a su elaboración, no solo promueven el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes, sino que también permiten que se trabaje con elementos transversales y con las estrategias cognitivas desde una perspectiva interdisciplinar.

Por último, la sesión finaliza con una autoevaluación que los estudiantes realizan individualmente en cinco minutos. En esta autoevaluación los estudiantes reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje durante la sesión y valoran, en este caso, la utilidad de las estrategias cognitivas en su adquisición de la lengua inglesa. Esto lo hacen través de una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a (ver Anexo 14). Con esta rúbrica, el estudiante valora cómo ha aplicado los diferentes procesos mentales que se engloban en dichas estrategias a lo largo de la sesión, tomando así consciencia de si realmente esas estrategias le benefician o no.



## 2.2. Sesión para el desarrollo de las estrategias de memoria

La segunda sesión que se ha diseñado está destinada a trabajar las estrategias de memoria en el aprendizaje de una lengua extranjera (ver Anexo 2). Estas estrategias permiten a los estudiantes adquirir la lengua estableciendo relaciones entre nuevos conceptos sobre ésta y otros elementos como imágenes, ritmos sonoros, gestos, palabras clave, etcétera. A lo largo de la sesión se irán trabajando algunas de estas estrategias de memoria, con las que los estudiantes deberían adquirir los contenidos establecidos. Esto se hará siguiendo especialmente una metodología de gamificación, la cual se basa en aprender jugando.

La tarea que abre la sesión, como su título indica, es un *Kahoot*. La tarea tiene una duración de cinco minutos, se realiza en grupos organizados del mismo modo que en la sesión anterior y tiene un carácter introductorio, ya que tratará los contenidos que se van a trabajar a lo largo de la sesión: presente simple del verbo *to have got*, descripciones personales y partes del cuerpo. El *kahoot* es un juego online que permite crear un número de preguntas con sus posibles respuestas para que los estudiantes seleccionen la correcta. Las preguntas se muestran en una pantalla común, pero los estudiantes seleccionan la respuesta en sus propios ordenadores, móviles o tabletas, por lo que cada grupo tendrá uno de estos materiales. Para poder participar en la partida, antes de comenzar a jugar, los estudiantes deberán introducir un código de juego que les proporcionará el/la profesor/a. Cuando finalice el juego, el grupo más rápido y con más aciertos habrá ganado. Esta tarea, además de motivar a los estudiantes y permitirles experimentar con las TICs, hace que estos vayan estableciendo relaciones entre los nuevos contenidos y las imágenes con las posibles respuestas proyectadas en sus pantallas, lo cual contribuye al desarrollo de las estrategias de memoria.

La segunda tarea que se propone en esta sesión se presenta también como un juego y se titula *Remember me*. La duración es de cinco minutos y se lleva a cabo formando un gran círculo, de modo que toda la clase y el/la profesor/a interactúen. El juego está basado en la repetición de estructuras e información con el verbo *to have got*, ya sea con oraciones afirmativas o negativas. El/la profesor/a dirá una frase utilizando este verbo; por ejemplo *I have got two little sisters*. El siguiente estudiante deberá repetir la información que ha escuchado y añadir una frase nueva: *She has got two little sisters and I have got a dog*, por



ejemplo. La siguiente persona repetirá las dos frases anteriores, añadirá una nueva y así sucesivamente. Con este juego se pretende que los estudiantes vayan familiarizándose con las formas de presente simple del verbo *have got* para poder realizar la tarea final en los últimos minutos de la sesión. A parte de esto, esta dinámica permite trabajar con las estrategias de memoria, no solo ejercitando la mente para recordar información, sino también estableciendo relaciones entre un nuevo contenido lingüístico y un ritmo sonoro repetitivo.

El siguiente juego se llama *Body bingo*, tiene una duración de diez minutos aproximadamente y se juega de manera individual. Como su propio nombre indica, el juego es un bingo en el que se van a repasar las partes del cuerpo humano y algunos adjetivos relativos a éstas. Cada estudiante tendrá un cartón igual o similar al que se muestra en el Anexo 8 y deberá ir tachando las casillas que contengan la parte del cuerpo que escuche en una serie de descripciones que el/la profesor/a va a leer. Cuando algún estudiante haya tachado todas las casillas, gritará *Bingo!* y será el ganador. El propósito de este juego es revisar las partes del cuerpo, ampliar el vocabulario que los estudiantes ya deberían conocer sobre este tema y consolidar las estructuras con el verbo *to have got* a través de la lectura de breves descripciones físicas. Con este juego, además, se trabaja la comprensión oral y las estrategias de memoria al relacionar el vocabulario de las partes del cuerpo con las imágenes que se muestran en los cartones de bingo.

El último juego que contribuirá a la elaboración de la tarea final de esta sesión se llama *Broken TV*, tiene una duración de quince minutos y se juega en seis pequeños equipos formados por cuatro estudiantes. Para jugar, un estudiante voluntario de cada equipo saldrá fuera de clase durante un minuto. En este tiempo, el/la profesor/a mostrará al resto de la clase seis imágenes de personas con distintos rasgos físicos (ver Anexo 9), teniendo que memorizar cada grupo los rasgos de una persona específica. Tras esto, la pantalla se apagará y los compañeros podrán entrar. Tres de estos compañeros se colocarán en pizarra e irán dibujando en la parte superior de ésta un personaje siguiendo las descripciones que su equipo le dé en la lengua inglesa. Cuando acaben, se repetirá el mismo proceso con los tres compañeros restantes, que dibujarán sus personajes en la parte inferior de la pizarra. Una vez completados todos los dibujos, se compararán con las fotografías originales y el que más se parezca ganará. El objetivo de esta dinámica es trabajar otro de los contenidos establecidos para la sesión: las descripciones detalladas de personas. Además, el juego requiere que se utilicen también los contenidos trabajados previamente. Otros aspectos que se pretenden trabajar son la producción y la comprensión oral, al dar y recibir instrucciones, y las estrategias de memoria,

ya que los estudiantes debían memorizar imágenes visuales y relacionar éstas con estructuras y vocabulario sobre descripciones físicas.

La parte final de la sesión, al igual que en la primera, está dedicada a la elaboración de materiales para realizar el proyecto final. Este proyecto consiste en crear entre toda la clase un gran póster de *Visual Thinking* (ver ejemplo en Anexo 10) en el que los estudiantes incluirán los contenidos trabajados a lo largo de la sesión. Se trabajará en los grupos de cuatro utilizando anteriormente, de modo que cada grupo se centre en un contenido específico. Por lo tanto, dos grupos trabajarán con las formas del verbo *to have got*, otros dos se centrarán en *the parts of the body*, y los dos últimos trabajarán con *physical and personal descriptions*. En los últimos veinte minutos de la clase los estudiantes tendrán que pensar ideas y organizarlas en un pequeño esquema que utilizarán después para crear su parte del poster. La creación del póster, sin embargo, se llevará a cabo en la asignatura de tecnología utilizando los programas de ordenador. Este pequeño proyecto también contribuye, en cierta medida, a una educación interdisciplinar en la que los estudiantes pueden experimentar, en este caso, con la lengua inglesa en diferentes ámbitos. El proyecto también fomenta el desarrollo de su creatividad, el aprendizaje cooperativo y la puesta en práctica de las estrategias de memoria, pues los estudiantes necesitan recurrir a ellas en las distintas sub-tareas y en la elaboración de la tarea final, donde deben relacionar los contenidos que han aprendido con cualquier elemento visual que les ayude a recordarlos.

Por último, al igual que la primera sesión, los estudiantes tendrán cinco minutos para realizar una autoevaluación en la que reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje durante la sesión y valoren la utilidad de las estrategias de memoria en su adquisición de la lengua inglesa. Esta vez utilizarán una rúbrica diferente con la que valorarán los procesos memorísticos que han utilizado a lo largo de la sesión y tomarán consciencia de si les han beneficiado o no a la hora de adquirir nuevos contenidos de la lengua (ver Anexo 15).



### 2.3. Sesión para el desarrollo de las estrategias de compensación

La tercera sesión que se propone está dirigida al desarrollo de las estrategias de compensación (ver Anexo 3). Estas estrategias, como se ha explicado en un punto anterior, ayudan al estudiante a compensar aquellos conocimientos que no posee, especialmente en situaciones comunicativas tanto orales como escritas. De este modo, los estudiantes pueden recurrir al contexto, para comprender la información, o al uso de sinónimos, reformulaciones y gestos, para expresarse. Lo que se trabajará a lo largo de esta sesión es la puesta en práctica de distintas estrategias de compensación con las que los estudiantes irán adquiriendo los contenidos e irán tomando consciencia de distintas formas de comprender y expresar la lengua inglesa.

La primera tarea que los estudiantes realizarán se titula *A real friend*, es introductoria, tiene una duración de quince minutos y es individual. Para completar la tarea, los estudiantes deberán leer una historia sobre la amistad que el/la profesor/a les dará en una fotocopia y tendrán que prestar especial atención a cuatro palabras que hay subrayadas en el texto (ver Anexo 10). Estas cuatro palabras habrán sido seleccionadas con el objetivo de que los estudiantes descubran su significado sin utilizar otro tipo de material que no sea el contexto. Con esta tarea, además de introducir los contenidos que se van a abordar en la sesión, los estudiantes trabajan la comprensión escrita, temas transversales sobre ayudar y respetar a los demás, y estrategias de compensación, como es el uso del contexto, para comprender el significado de las palabras más complicadas del texto.

La segunda tarea sirve como refuerzo de la anterior, por lo que están muy relacionadas. Su título es *Guess the word*, tiene una duración de unos cinco minutos y se realiza como un juego en grupos de cuatro. El juego consiste en que, después de que el/la profesor/a asigne en secreto uno de los cuatro términos de la tarea anterior a cada miembro del grupo, cada estudiante explique el significado de la palabra a sus tres compañeros restantes. La única regla del juego es que no pueden producir ningún tipo de sonido, por lo que tendrán que hacerse entender a través de gestos y mímica. El propósito de esta tarea es que los estudiantes experimenten con la estrategia de compensación que consiste en recurrir al

lenguaje no verbal o gestual para hacerse entender en la lengua extranjera cuando no se encuentren las palabras necesarias, aunque en este caso la estrategia está llevada al extremo.

La tercera tarea de la sesión se llama *Guess who*, tiene una duración de diez minutos y se utilizará como un calentamiento para llevar a cabo la tarea final. En realidad se trata de un juego en el que los estudiantes participarán organizándose en grupos de cuatro. Para poder jugar, cada estudiante recibirá una de las cuatro tarjetas que se muestran en el Anexo 11, la cual no podrán mostrar a sus compañeros. De este modo, cada estudiante tratará de explicar a los otros miembros de su grupo cuál es el personaje famoso que contiene su tarjeta y estos deberán adivinarlo. Para la explicación, los estudiantes tendrán que utilizar contenidos como las partes del cuerpo, el verbo *to have got* o adjetivos de descripciones físicas. La única restricción para explicar las características del personaje, además de tener que hacerlo en inglés, es que el estudiante no podrá utilizar las cuatro palabras que aparecen en su tarjeta, teniendo que recurrir a sinónimos, parafraseo, definiciones, etcétera. Por lo tanto, a través de este juego los estudiantes pueden experimentar otras estrategias de compensación a la hora de expresarse en la lengua inglesa. Además de esto, con esta tarea se trabajan las destrezas productivas y receptivas orales y se introducen indirectamente aspectos que contribuyen a la interculturalidad, ya que se trabaja con personas famosas de otros países.

La siguiente tarea también contribuye a la elaboración de la final, tiene una duración de diez minutos, está diseñada para trabajar en grupos y se titula *What are they saying?*. Para llevarla a cabo, el/la profesor/a proyectará en la pizarra la mitad de un vídeo musical en el que aparecen distintos personajes de películas infantiles. El vídeo se reproducirá dos veces y, dada su longitud, se proyectará solo la mitad porque es demasiado largo para utilizarlo en la tarea final. Además, teniendo en cuenta que los personajes van apareciendo a una velocidad bastante rápida, se modificará el vídeo para que se reproduzca a cámara más lenta. Durante esta reproducción, los estudiantes pueden ir tomando notas de los nombres y de algunas características físicas o personales de los personajes, pero será al finalizar el vídeo cuando empiecen realmente a trabajar en la tarea. Lo que tendrán que hacer en los minutos restantes será dialogar en inglés con su grupo para pensar e intercambiar ideas sobre breves narraciones que podrían incluir en el vídeo como una voz en off que describa a los personajes. Puesto que los estudiantes deben dialogar y expresar sus ideas en inglés para completar la tarea, se puede afirmar que entre los objetivos principales de la ésta se encuentran el desarrollo de la competencia comunicativa y el de las diferentes estrategias de compensación. Además de

esto, la tarea fomenta la creatividad del alumnado, el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo, aprendiendo a ayudar y respetar a los demás.

El proyecto o tarea final de esta sesión se titula *Dubbing scenes* y los estudiantes la llevarán a cabo utilizando los mismos grupos que en las tareas anteriores. Al igual que los proyectos finales anteriores, éste también tiene un carácter interdisciplinar, pues en su realización colaborarán tanto el/la profesor/a de inglés como el/la de tecnología. Por un lado, en la asignatura de inglés los estudiantes prepararán el material necesario para el proyecto. Por tanto, en esta última tarea de quince minutos y utilizando sus ideas, cada grupo deberá elaborar un monólogo escrito que vaya presentando a los diferentes personajes mostrados en el vídeo de la tarea anterior. Una vez finalizada esta tarea final, en la asignatura de tecnología, los distintos grupos leerán y grabarán sus monólogos utilizando programas de ordenador para después incorporarlos al vídeo y crear una especie de tráiler con sus voces como narradores. A través de este proyecto, se intenta fomentar el uso de las TICs, la creatividad del alumnado, la competencia lingüística y la comunicativa, y el uso de estrategias de compensación, especialmente para expresarse.

Del mismo modo que en las sesiones anteriores, la tarea que cierra la clase es una autoevaluación que los alumnos deben realizar en cinco minutos. Para ello, los alumnos tendrán que completar una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a (ver Anexo 16) con la que reflexionarán sobre las estrategias de compensación y valorarán la utilidad que tienen dentro de su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.



## 2.4. Sesión para el desarrollo de las estrategias metacognitivas

Esta cuarta sesión se pondrá en práctica en una sala con ordenadores y estará centrada en las estrategias metacognitivas para el aprendizaje de una lengua extranjera (ver Anexo 4). Estas estrategias se utilizan para manejar el proceso de aprendizaje e incluyen, por ejemplo, la identificación de preferencias y necesidades en cuanto a estilos de aprendizaje, la recopilación y organización de material, la monitorización de errores, o la evaluación de una tarea. Todos estos comportamientos se irán reflejando en los objetivos de las distintas tareas que se proponen a lo largo de la sesión.

La primera tarea de la sesión se titula *Different perspectives*, es introductoria y fundamental para la realización de las siguientes. Esta tarea tiene una duración de veinte minutos y en ella el/la profesor/a tendrá un papel más activo que los estudiantes, por lo que éstos permanecerán sentados en grupos pero simplemente deberán prestar atención a la explicación para responder individualmente a una pregunta cuando finalice. A lo largo de esta introducción el/la profesor/a va a explicar un mismo contenido de tres maneras diferentes. Este contenido será *friendship values* y se trabajará recurriendo, en este orden, a métodos visuales, auditivos y kinestésicos. En primer lugar, se proyectará un breve video sobre la amistad y, utilizando el método directo, se harán preguntas aleatorias a los estudiantes para que éstos, además de poner en práctica la lengua respondiéndolas, puedan reflexionar sobre el tema del video. En segundo lugar, el/la profesor/a leerá en voz alta un texto sobre la amistad (ver Anexo 10) y, recurriendo nuevamente al método directo, hará preguntas sobre el texto a los alumnos con los mismos objetivos que en el método anterior. Por último, se propondrá una breve dinámica en la que los estudiantes jugarán por equipos de cuatro a relevos. Los miembros de cada equipo se colocarán en fila de a uno e irán pasando una pequeña pelota de adelante hacia atrás. Cuando el último de la fila reciba la pelota, se colocará en primera posición y así sucesivamente hasta que todos hayan estado en esa posición. Tras este simple juego, se volverán a hacer preguntas relacionadas con el trabajo en equipo para que los alumnos practiquen la lengua de forma oral y reflexionen sobre la importancia de ayudar a los demás, que es uno de los valores de la amistad. Tras finalizar estas tres explicaciones, los estudiantes deberán elegir cuál les ha resultado más útil para trabajar los nuevos contenidos. Para ello,



tendrán que responder a través de unas tarjetas (ver Anexo 12). Levantarán la tarjeta con la letra V si se han identificado más con la explicación visual y, por tanto, su estilo de aprendizaje es *visual*; mostrarán la tarjeta con la letra A si es la auditiva con la explicación que más se identifican y, por tanto, su estilo de aprendizaje es *Auditory*; y seleccionarán la tarjeta con la letra K si creen que la explicación kinestésica ha sido la que más les ha ayudado y, por tanto, su estilo de aprendizaje es *kinaesthetic*. Con esta tarea se pretende ayudar a los estudiantes a que identifiquen sus preferencias y necesidades en cuanto a estilos de aprendizaje, lo cual se encuentra entre las estrategias metacognitivas. Además de esto, a lo largo de las tres explicaciones se fomentan las destrezas orales y se trabajan temas transversales sobre el compañerismo, el respeto y la ayuda a los demás.

La segunda tarea se titula *Cooking explanations* y para llevarla a cabo, los estudiantes serán agrupados en seis grupos dependiendo del estilo de aprendizaje que hayan seleccionado en la tarea anterior. Cada grupo dispondrá de un ordenador y de diez minutos para buscar materiales e información que puedan utilizar en la siguiente tarea, en la cual deberán preparar una explicación de un máximo cinco minutos sobre descripciones físicas. En esta explicación deberán incluir formas del presente simple del verbo *to have got* y vocabulario sobre partes del cuerpo, adjetivos y complementos. Por otra parte, los materiales que seleccione cada grupo deberán ajustarse al estilo de aprendizaje que han seleccionado, pues la posterior explicación también se basará en esto. Los objetivos más importantes de esta tarea son fomentar el uso de las TICs y el trabajo cooperativo y poner en práctica otra de los comportamientos incluidos en las estrategias metacognitivas: la recopilación de materiales útiles para el propio proceso de aprendizaje.

La siguiente tarea recibe el nombre de *Learning by teaching* y también sirve de preparación para realizar la tarea final de la sesión. Los estudiantes van a convertirse en pequeños grupos de profesores y tendrán diez minutos para organizar los materiales que han recopilado en la tarea anterior y para preparar esa explicación sobre descripciones físicas de la que ya se ha hablado. Además de interpretar el papel de que son profesores de inglés, deberán imaginarse que sus estudiantes son de Hungría y que no saben nada de español, por lo que deben hacerse entender exclusivamente en inglés. Al realizar esta tarea, los estudiantes ponen en práctica estrategias metacognitivas, ya que tienen que organizar los materiales según su conveniencia. También desarrollan su creatividad y trabajan la competencia comunicativa y el aprendizaje cooperativo al dialogar con sus compañeros en inglés. Además, al asumir su papel de profesores enseñando a estudiantes húngaros, se trabaja también la interculturalidad.

La tarea final de la sesión es de refuerzo, tiene una duración de quince minutos y también se realiza en grupos. Su título es *Becoming teachers* y, como indica el título, se trata de un juego de roles en el que los estudiantes se convertirán realmente en profesores y tendrán que poner en práctica la explicación que han preparado previamente. La audiencia que preparará atención a esta explicación será otro grupo de estudiantes que haya trabajado con el mismo estilo de aprendizaje, si esto es posible. Este otro grupo actuará como un grupo de estudiantes húngaros que no entienden nada de español. Después, se intercambiarán los roles. Tras finalizar esta dinámica, ambos grupos dialogarán en inglés comparando la ejecución y los resultados de las dos explicaciones. A través de esta tarea, se intenta mejorar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes y que desarrollen sus destrezas productivas y receptivas orales. Sin embargo, el objetivo principal es que los estudiantes monitoricen sus propios errores y autoevalúen su tarea para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Estas son otras dos estrategias que se incluyen entre las metacognitivas.

Para cerrar la sesión, como se ha propuesto en las anteriores, los alumnos realizarán una autoevaluación a través de una rúbrica (ver Anexo 17). Con esta rúbrica se pretende que los estudiantes reflexionen sobre si las estrategias metacognitivas o, en otras palabras, el propio control de su proceso de aprendizaje les ha resultado útil o no para adquirir nuevos conocimientos sobre la lengua inglesa. Así, cada estudiante deberá valorar los procesos de identificación de estilos de aprendizaje, los de selección y organización de materiales, y los de evaluación de resultados.



## 2.5. Sesión para el desarrollo de las estrategias afectivas

La siguiente sesión que se propone para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en el aula está basada en las estrategias afectivas (ver Anexo 5). Éstas ayudan al estudiante a tomar conciencia de sus propias emociones al identificar el propio nivel de ansiedad o estado de ánimo, al hablar sobre los propios sentimientos, o al valorarse a uno mismo. Se trata de estrategias que, aunque sea indirectamente, pueden influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues están relacionadas con la autoestima y los estados de ánimo de éstos y, por lo tanto, pueden afectar a su motivación y su deseo de mejorar. Dado el carácter tan personal que presentan estas estrategias, la mayoría de las tareas de esta sesión se realizarán de forma individual.

La primera tarea de esta sesión se titula *Helping the others*, tiene una duración de diez minutos, es introductoria y se realiza a través de la interacción entre el/la profesor/a y los estudiantes. La tarea consiste en que la clase vea un breve vídeo que cuenta la historia de un niño que sufre acoso y que es ayudado por otra niña. Tras reproducir el vídeo y siguiendo el método directo, se irá haciendo preguntas relacionadas con la historia a los distintos miembros de la clase. A través de estas preguntas, además de fomentar la expresión oral, se tratan temas como el *bullying* y los estudiantes van reflexionando sobre el mensaje del vídeo, el cual sería que siempre hay que ayudar a los demás, especialmente a los que tienen problemas, sean nuestros amigos o no. En cuanto a las estrategias afectivas, con esta tarea se pretende que los estudiantes empiecen a tomar conciencia de su situación personal y de sus emociones a través de la lengua extranjera.

La segunda tarea que realizarán los estudiantes en esta sesión se titula *Expressing feelings*. Ésta tiene una duración de diez minutos, se debe llevar a cabo individualmente y está estrechamente vinculada a las siguientes tareas. Uno de los objetivos que se intentan conseguir con esta tarea y las siguientes es subir la autoestima de cada miembro de la clase, por lo que lo primero que hará el/la profesor/a será explicar a los estudiantes el significado de este concepto. Además, les hará reflexionar sobre que muchas veces las personas solo se fijan en sus debilidades hasta que otra persona les hace ver sus puntos fuertes. Por este motivo, en esta segunda tarea los estudiantes tendrán que pensar en sus debilidades. Para ello, se les

proporcionará una cartulina dividida en dos y tendrán que escribir en la parte izquierda algunas oraciones en inglés que describan cómo se ven a ellos mismos. Pueden incluir aspectos físicos o personales, pero siempre pensando en sus debilidades. Con esta tarea se pretende que los estudiantes expresen y tomen consciencia de sus propias emociones y estados de ánimo, lo cual se considera una estrategia afectiva, a través de la identificación de sus puntos más débiles para después poder superarlos o verlos de una manera más positiva. Aparte de esto, durante la realización de la tarea, los estudiantes desarrollan las destrezas receptivas orales y las productivas escritas en la lengua extranjera.

La tercera tarea está pensada para completar la anterior y recibe el título de *The brighter side*. Para llevarla a cabo, los estudiantes trabajarán nuevamente de forma individual durante diez minutos. El primer paso será que el/la profesor/a recoja las cartulinas de la tarea anterior y las reparta aleatoriamente entre los estudiantes, intentando que nadie reciba su propia cartulina. El segundo y último paso será que los estudiantes escriban, esta vez en el lado derecho de la cartulina, algunas oraciones en inglés que describan aspectos positivos de la persona que les haya tocado. Pueden incluir aspectos físicos o personales que sirvan de “antídoto” para esos aspectos negativos que el/la compañero/a había reflejado en la tarea anterior. El objetivo de esta tarea, además de desarrollar las destrezas productivas escritas en los estudiantes, vuelve a estar relacionado con las estrategias afectivas. Al realizarla, los estudiantes deberían reflexionar sobre la importancia de ayudar a los demás a que se sientan mejor, pues probablemente los resultados de esa acción afecten positivamente a sus emociones y, por tanto, mejoren su estado de ánimo y autoconcepto.

La siguiente tarea se titula *Sharing emotions* y es muy simple, por lo que dura unos cinco minutos. En dicha tarea habrá una interacción entre toda la clase y el/la profesor/a utilizando la lengua inglesa. Durante esta interacción, los estudiantes irán leyendo en voz alta alguna de las características positivas que han incluido para describir a sus correspondientes compañeros/as. El propósito de compartir estas ideas en alto es simplemente crear un ambiente positivo y emotivo en el aula para dar paso a la siguiente tarea, que es la final.

La tarea final, aunque no es la que cierra la sesión pero sí en torno a la que giran todas las anteriores, se titula *Sharing happiness*. Esta tarea tiene una duración de quince minutos, se lleva a cabo individualmente y es de refuerzo, pues en ella los alumnos deberán poner en práctica las descripciones físicas y personales y las emociones con las que han ido trabajando. Como se ha hecho en otras tareas o proyectos finales, se ha intentado introducir una

perspectiva interdisciplinar para la realización de ésta. Así, durante esta sesión de inglés, los estudiantes tendrán que realizar una parte de la tarea, pero deberán finalizarla en sus clases de educación artística. La labor de los estudiantes en estos minutos de la sesión será escribir el contenido de una postal que luego entregarán a su correspondiente compañero/a. Este contenido deberá respetar tres requisitos: incluir una descripción positiva de la persona, tener una longitud de unas cincuenta palabras y ser creativo. Cuando finalicen esta parte de la tarea, como se ha mencionado previamente, podrán diseñar y decorar una postal donde incluirán su descripción en sus clases de educación artística. Entre los objetivos principales de esta tarea final encontramos los siguientes: trabajar la expresión escrita de los alumnos, desarrollar su creatividad, introducir una perspectiva interdisciplinar e incluir temas transversales relacionados con el respeto y con actitudes humanísticas durante el proceso de aprendizaje del idioma, y poner en práctica las estrategias afectivas para que los estudiantes experimenten con ellas y puedan tomar consciencia de su utilidad.

Para cerrar la sesión, antes de realizar la rutinaria autoevaluación, los estudiantes y el/la profesor/a cantarán y bailarán una canción que habla sobre la amistad con el objetivo de relajarse y reforzar esas emociones que se han ido trabajando en la sesión. Tras esto, se les proporcionará a los estudiantes una rúbrica para que evalúen en los últimos cinco minutos su proceso de aprendizaje y el uso de las estrategias afectivas (ver Anexo 18). A través de esta rúbrica, podrán valorar su capacidad para poner en práctica las estrategias afectivas y cómo éstas han influido en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.



## 2.6. Sesión para el desarrollo de las estrategias sociales

La sexta y última sesión está enfocada hacia el desarrollo de las estrategias sociales para adquirir una lengua extranjera (ver Anexo 6). Las estrategias sociales ayudan a los estudiantes a aprender trabajando con otros, así como a entender, no solo la lengua meta, sino también su cultura. Es por ello que a lo largo de la sesión los estudiantes irán realizando tareas que fomenten la socialización entre ellos y que les hagan reflexionar sobre la importancia tanto de dejarse conocer como de conocer a otras personas y aprender de ellas.

Esta sesión se abre con una tarea introductoria titulada *Ally, the accepting alligator*. La tarea tiene una duración de diez minutos y está dividida en dos partes. En primer lugar, se proyectará un vídeo de unos tres minutos que cuenta una breve historia en inglés. La historia trata de un aligátor que cuenta con un variopinto grupo de amigos en el que se incluyen animales de diferentes especies. Un día aparece un unicornio que quiere unirse a su grupo de amigos, pero éstos le rechazan hasta que el aligátor decide darle una oportunidad y se divierten todos juntos. Tras ver el vídeo, se llevará a cabo la segunda parte de la tarea, la cual consiste en preguntar a los estudiantes por la historia que acaban de visualizar utilizando el método directo. A través de estas preguntas se pretende que los estudiantes reflexionen sobre la posibilidad y los beneficios de establecer relaciones de amistad entre personas de distintas culturas, razas, países, sexos, etcétera; al igual que lo ha hecho el grupo de animales de la historia. Por lo tanto, con esta tarea, además de trabajar la comprensión y la expresión oral, se tratan temas transversales con los que se pueden eliminar prejuicios y barreras hacia los demás, lo cual es fundamental para poner en práctica las estrategias sociales.

La siguiente tarea es un juego llamado *Five fingers* que durará unos diez minutos. Es un juego con el que los estudiantes empezarán a conocer mejor a sus compañeros/as y también a dejarse conocer. Durante el juego, todos irán moviéndose por la clase hasta que oigan una señal que hará el/la profesor/a. Cuando oigan esta señal, tendrán que colocarse frente a un/una compañero/a e ir juntando los dedos de sus manos uno por uno, proporcionando un dato personal por cada dedo que junten. Así, los estudiantes intercambiarán información sobre sus características físicas, sobre aspectos de su personalidad, sobre sus aficiones, sobre sus gustos y sobre cosas que no les gusten. Una vez compartida toda esa información, los estudiantes



seguirán moviéndose por la clase para repetir la misma dinámica y para intentar encontrar a alguien con quien coincidan en algo, lo cual les resultará útil para realizar la siguiente tarea. A través de este juego se intentan conseguir varios objetivos: motivar a los alumnos, trabajar las destrezas productivas orales, introducir contenidos sobre descripciones personales, y, principalmente, experimentar con las estrategias sociales para aprender la lengua. Si con este juego los estudiantes consiguen socializar, romper barreras y escuchar a los demás, podrán aprender los unos de los otros, lo cual es una característica básica de las estrategias de aprendizaje.

La tercera tarea de la sesión es muy simple, se titula *Not so different*, tiene una duración de cinco minutos y sirve de refuerzo de la anterior. A pesar de su simplicidad, esta tarea tiene un papel importante, ya que conecta la segunda y la cuarta tarea. Lo único que deben hacer los estudiantes en este tiempo es compartir su experiencia respecto al juego anterior. Por tanto, se espera que los estudiantes interactúen con el/la profesor/a utilizando la lengua inglesa para describir características de sus compañeros/as que sean comunes a las suyas propias. Se espera que todos los estudiantes encuentren al menos una coincidencia con otro miembro de la clase y, como recompensa, todos ganarán un instrumento necesario para realizar la siguiente tarea; una tabla que tendrán que completar. Con esta breve tarea se pretende que los estudiantes trabajen su expresión oral en inglés y que reflexionen sobre otro aspecto que puede influir a la hora de poner en práctica las estrategias sociales; el hecho de que no son tan diferentes los unos de los otros y de que, aunque así fuese, siempre se puede aprender de esa diferencias.

La cuarta tarea se titula *Knowing each other*, debería durar unos diez minutos y está pensada para hacerse en grupos de cuatro. Para realizarla, los estudiantes tendrán que utilizar las tablas que se les ha proporcionado en la tarea anterior y completarlas con información sobre los miembros de otro grupo. Esta información, como se puede observar en la tabla (ver Anexo 13), es la misma que intercambiaron durante el juego *Five fingers*: características físicas, características de personalidad, aficiones, gustos y cosas que no gustan. Cada grupo tendrá que conseguir esta información sobre los miembros de otro grupo que se le haya asignado; para ello, deberán hacerles preguntas en inglés y tomar nota de sus respuestas. Una vez completadas todas las tablas, los estudiantes podrán utilizar la información que hayan conseguido para elaborar la tarea final. Nuevamente, con esta tarea se espera que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa y sus destrezas productivas y receptivas orales. También se pretende que trabajen los contenidos de forma colaborativa, que socialicen

y aprendan los unos de los otros, todo lo cual forma parte de las estrategias sociales de aprendizaje.

La tarea final de esta sesión sirve de refuerzo de todo lo trabajado por los estudiantes en las distintas sub-tareas. Esta tarea se titula *Socialising*, tiene una duración de veinte minutos y se ha de llevar a cabo en los mismos grupos de cuatro que se han utilizado previamente. Como se ha propuesto en proyectos finales anteriores, éste se elaborará durante esta clase de inglés y también durante una de educación artística. El proyecto consiste en escribir una carta en la que se describa a los miembros de los distintos grupos de la clase. Por tanto, cada grupo deberá escribir un texto de unas cien palabras explicando cómo son los miembros del grupo sobre el que hayan trabajado en la tarea previa. Pueden decorar la carta e incluir un dibujo o una fotografía de sus compañeros/as, pero esto lo harán en la asignatura de educación artística. Cuando finalicen la cartas, éstas se enviarán a un grupo de estudiantes de Hungría, pues se supone que el centro está hermanado con un instituto de este país, como ya se mencionó en un punto anterior. Estos estudiantes harán la misma tarea en su centro y las enviarán a éste para que ambos grupos se vayan conociendo mejor y puedan establecer relaciones sociales. Los objetivos de este proyecto final son los siguientes: introducir la interdisciplinariedad y la transversalidad dentro del aula de lenguas extranjeras, fomentar la creatividad de los estudiantes, desarrollar su competencia comunicativa intercultural y experimentar con las estrategias sociales de aprendizaje para aprender la lengua inglesa.

Por último, del mismo modo que en las anteriores sesiones, los estudiantes tendrán cinco minutos para completar una rúbrica sobre las estrategias sociales de aprendizaje (ver Anexo 19). A través de esta rúbrica podrán reflexionar de forma individual sobre aspectos como la interacción con sus compañeros/as, su participación en las tareas, el aprendizaje cooperativo o su actitud al socializar con los demás. Haciendo esta reflexión, se espera que los estudiantes puedan valorar la utilidad que pueden tener las estrategias sociales en su aprendizaje de la lengua inglesa para que, en caso de resultarles beneficiosas, las pongan en práctica durante su proceso de aprendizaje.



## CONCLUSIONES

La adquisición de una lengua extranjera dentro del aula, como se ha pretendido reflejar a lo largo de este trabajo, es un proceso complejo y que requiere de un gran esfuerzo tanto por parte del profesorado como del alumnado. Esto se debe a que, para que los estudiantes realmente adquieran la lengua, se ha de intentar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más natural posible; que se asemeje a la adquisición de la lengua materna. Para ello, el profesorado puede recurrir, entre otras herramientas, a metodologías, materiales y estrategias que fomenten el desarrollo de la competencia comunicativa dentro del aula. Por parte del alumnado, una de las acciones que más puede contribuir a su proceso de adquisición de la lengua extranjera es hacer uso de las estrategias de aprendizaje que se adapten a sus necesidades. Sin embargo, dado que en muchas ocasiones el alumnado no es consciente de la existencia de estas estrategias o de cuáles les pueden resultar más beneficiosas, recae sobre el profesorado la responsabilidad de que los estudiantes puedan experimentar y reflexionar sobre la aplicación de dichas estrategias en su proceso de adquisición de la lengua extranjera dentro del aula. Otro aspecto a considerar es el momento en el que los estudiantes deberían tomar consciencia de estas estrategias. Cuanto antes las conozcan, antes podrán empezar a incorporarlas en su proceso de aprendizaje, haciéndolo más eficaz. Por ello, las sesiones que se han propuesto en este trabajo han sido diseñadas para implementarlas en el curso más bajo de educación secundaria y durante el primer trimestre del año escolar.

Partiendo de todas estas ideas, los objetivos principales de este trabajo eran, por un lado, presentar una propuesta didáctica en la que se pusiesen en práctica las diferentes estrategias de aprendizaje de lenguas y, por otro, desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes. Ambos propósitos se han visto reflejados a lo largo de las seis sesiones que se han presentado. En primer lugar, cada una de las sesiones ha estado dirigida a poner en práctica una estrategia de aprendizaje específica dentro del aula de inglés. Esto se traduce en que, para elaborar tanto las sub-tareas como la tarea final de cada sesión, los estudiantes necesitan recurrir a estrategias cognitivas, de memoria, de compensación, metacognitivas, afectivas o sociales. En segundo lugar, se ha intentado introducir tareas con las que los estudiantes pudiesen desarrollar su competencia comunicativa intercultural. Un

ejemplo es que la mayoría de las tareas se han diseñado para realizarse en pequeños grupos o entre toda la clase, de modo que los estudiantes tuviesen que utilizar la lengua para comunicarse e intercambiar información. También se han introducido en las tareas aspectos interculturales con los que los estudiantes pudiesen trabajar y aprender para así desarrollar su competencia intercultural. Para favorecer el cumplimiento de estos dos objetivos principales, se han perseguido otros secundarios, como la introducción de la transversalidad y la interdisciplinariedad dentro del aula. A lo largo de las sesiones se han tratado temas transversales estrechamente vinculados al respeto hacia los demás, lo cual favorece el desarrollo de la competencia intercultural y el uso de algunas estrategias de aprendizaje. También se ha incorporado una perspectiva interdisciplinar a la tarea final de cada sesión, incluyendo en su elaboración a las asignaturas de inglés, tecnología y educación artística. Esta interdisciplinariedad contribuye, entre otros aspectos, a trabajar la competencia comunicativa y a seguir experimentando con las estrategias de aprendizaje fuera del aula de lengua extranjera.

Este trabajo, especialmente la sección en la que se presenta la propuesta didáctica, demuestra que las estrategias de aprendizaje de lenguas se pueden trabajar de forma directa en el aula al mismo tiempo que se tratan los contenidos curriculares establecidos para el curso. Cada una de las sesiones que se han propuesto podría ser implementada en cualquier momento de una misma unidad didáctica y constituye un ejemplo del tipo de tareas que se podrían introducir. Por ello, una posible implicación de este trabajo sería que los docentes viesen la necesidad y la facilidad de introducir las estrategias de aprendizaje en el aula y que, consecuentemente, lo empezasen a llevar a cabo. Para futuros trabajos, sería recomendable implementar estas sesiones en un contexto real, evaluar los resultados y mejorar aquellos elementos que no funcionen.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Nueva York: Mcgraw-Hill.
- Ausubel, D. et al. (1997). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Breen, M. y Candlin, C. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, 1 (2), 98-112. Recuperado el 2 de marzo de 2018 de <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/1/2/89/171657?redirectedFrom=fulltext>.
- Breen, M. (1987). Contemporary Paradigms in Syllabus Design. *Language Teaching*, 20, (2 y 3). Recuperado el 13 de marzo de 2018 de <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/contemporaryparadigms-in-syllabus-design-parti>
- Canale, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Centro Virtual Cervantes. (2018). CVC. Diccionario de Términos Clave De ELE. Enfoque por Tareas. *Cvc.Cervantes.Es*. Recuperado el 9 de marzo de 2018 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm).
- Centro Virtual Cervantes. (2018). CVC. Diccionario De Términos Clave De ELE. Hipótesis Del Monitor. *Cvc.Cervantes.Es*. Recuperado el 3 de marzo de 2018 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesismonitor.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesismonitor.htm).
- Chaudron, C. (1998). *Second language classrooms*. Cambridge: C.U.P.
- Dunn, R. y GRIGGS, S. (1988). *Learning styles: Quiet revolution in American schools*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Ehrman, M. y Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal*, 1 (73), 1-13.

- Recuperado el 19 de marzo de 2018 de <http://www.sid.ir/En/Journal/ViewPaper.aspx?ID=319147>.
- Franco, P. (2004). El Uso De Las Estrategias De Aprendizaje Del Inglés Como Lengua No Materna: Aplicación De Cuestionario Como Fase Previa A La Enseñanza De Estrategias En El Aula. *Porta Linguarum*, 1 (2), 57-67. Recuperado el 19 de marzo de 2018 de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero2/3%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20en%20ingles%20LE-P%20Franco.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/3%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20en%20ingles%20LE-P%20Franco.pdf).
- Henríquez, C, y REYES, J. (2008). La Transversalidad: Un Reto Para La Educación Primaria Y Secundaria. *Colección Pedagógica Formación Inicial De Docentes Centroamericanos De Educación Básica*, 7 (375) 14-18.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes. (2018). CVC. Diccionario De Términos Clave De ELE. Constructivismo. *Cvc.Cervantes.Es*, Recuperado el 3 de marzo de 2018 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/constructivismo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm).
- Jordá, M. et al. (2018). *Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Krashen, S. (1981). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Llano, L. et al. (2016). La Interdisciplinariedad: Una Necesidad Contemporánea Para Favorecer El Proceso De Enseñanza Aprendizaje. *Medisur*, 14 (3), 320-327. Recuperado el 21 de marzo de 2018 de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3289>.
- Long, M. y Crookes, C. *Units of analysis in syllabus design*. Hawaii: University Of Hawaii.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Oxford, R. (1998). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle, 1998. Recuperado el 12 de marzo de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117709>.

- Oxford, R. y Philips, D. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. Oxford: Gala. Recuperado el 12 marzo de 2018 de <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>.
- Palos, J. (1998). *Educación para el futuro. Temas transversales*. Madrid: Desclée de Drouwer, S.A.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, núm 3, 21 de diciembre, p. 3, 173 y 174).
- Roca, J. et al. (1990). Hacia Un Nuevo Paradigma En La Enseñanza De Idiomas Modernos: El Enfoque Por Tareas. *Universidad de Murcia*, 8 (213), 25-46. Recuperado el 12 de marzo de 2018 de [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-HaciaUnNuevoParadigmaEnLaEnsenanzaDeIdiomasModerno-117709%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-HaciaUnNuevoParadigmaEnLaEnsenanzaDeIdiomasModerno-117709%20(2).pdf).
- Sanfeliciano, A. (2018). Aprendizaje Significativo: Definición Y Características. *La Mente Es Maravillosa*. Recuperado el 3 de marzo de 2018 de <https://lamenteesmaravillosa.com/aprendizaje-significativo-definicion-caracteristicas/>.
- Vilà, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural*. Madrid: Ministerio De Educación, Política Social Y Deporte. Centro De Investigación Y Documentación Educativa.
- Young, R. (1996). *Intercultural Communication*. Bristol: Multilingual Matters.
- Van Del Linde, G. (2007). ¿Por qué es Importante la Interdisciplinariedad en la Educación Superior?" *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 1 (8), 11-13. República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Recuperado el 13 de marzo de 2018 de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/68>.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zanón, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Cable 5.





# ANEXOS

## Anexo 1

### Sesión 1: Estrategias cognitivas

Tareas	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Open your mind.</li> <li>- Organise your mind.</li> <li>- Seek and find.</li> <li>- If the world were a village.</li> <li>- Intercultural friendship.</li> <li>- Self-assessment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a preguntas orales de forma fluida y utilizando el presente simple.</li> <li>- Utilizar la información obtenida en anteriores tareas para realizar la siguiente.</li> <li>- Construir oraciones simples pero gramaticalmente correctas utilizando el presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario sobre descripciones de personas.</li> <li>- Inferir información proporcionada de manera audiovisual para seleccionarla, organizarla y aplicarla en la elaboración de una tarea posterior.</li> <li>- Evaluar su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde de forma fluida a al menos una de las preguntas orales formuladas por el/la profesor/a utilizando el presente simple.</li> <li>- Relaciona la información de la tarea anterior con la realización de la actual, proporcionando al menos dos ideas a su grupo para completar la tarea.</li> <li>- Construye una oración ordenando las palabras de las que dispone en una serie de tarjetas sin cometer errores y comprendiendo su significado.</li> <li>- Establece relaciones entre la información obtenida al finalizar la tarea y distintas culturas del mundo con el fin de concluir a qué cultura de refiere dicha información.</li> <li>- Interpreta la información, tanto visual como auditiva, proporcionada por un video proyectado en clase.</li> <li>- Selecciona de un video proyectado en clase aquella información que necesita para completar la tarea.</li> </ul>
Tiempo	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formula al menos ocho oraciones simples pero gramaticalmente correctas utilizando el presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario sobre descripciones de personas con el fin de escribir un monólogo para completar la tarea final.</li> <li>- Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.</li> </ul>
60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario sobre valores de la amistad.</li> <li>• Descripción de características personales y físicas de las personas.</li> <li>• Formas verbales en presente simple que expresen posesión: <i>to have got</i>.</li> </ul>	

<b>Tarea 1- Sesión 1</b>		
<b>Título:</b> Open your mind.	<b>Tipo:</b> Introduction.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro. Interacción entre el/la profesor/a y el grupo de estudiantes completo.		<b>Recursos:</b>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Responde de forma fluida a al menos una de las preguntas orales formuladas por el/la profesor/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Hi! How are you? Would you like to answer some oral questions that I am going to ask you? They are about friendship and about different cultures: <ul style="list-style-type: none"> <li>- How would you define the word “friendship”?</li> <li>- Tell me four personal characteristics that a friend of yours should have.</li> <li>- Have you got any friend who comes from a different country?</li> <li>- For those who haven’t got a friend from a different country, would you like to have a friend from other county and to learn things about his culture?</li> <li>- What do you know about Oceanian culture?</li> <li>- What do you know about North American culture?</li> <li>- What do you know about Mexican culture?</li> <li>- What do you know about Chinese culture?</li> <li>- What do you know about French culture?</li> <li>- What do you know about Moroccan culture?</li> <li>- Is there any similarity between the culture of those countries and the Spanish one?</li> <li>- In your opinion, are cultural differences an obstacle or an opportunity to construct a friendly relationship?</li> </ul>		

<b>Tarea 2- Sesión 1</b>		
<b>Título:</b> Organise your mind.	<b>Tipo:</b> Refuerzo.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>  Cartulinas y pinturas de colores.
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Relaciona la información de la tarea anterior con la realización de la actual, proporcionando al menos dos ideas a su grupo para completar la tarea.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now, in groups, you have to create a mind map including some information about the six cultures that we have just talked about: Oceanian, North American, Mexican, Chinese, French and Moroccan. You only need to include two or three relevant features for each culture. When you finish, I will hang your mind maps on the wall, so that your classmates can compare their information with yours. You have 10 minutes. Let's go!		

<b>Tarea 3- Sesión 1</b>		
<b>Título:</b> Seek and find.	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>  Tarjetas plastificadas con palabras (ver ejemplo en Anexo 7).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construye una oración ordenando las palabras de las que dispone en una serie de tarjetas sin cometer errores y comprendiendo su significado.</li> <li>- Establece relaciones entre la información obtenida al finalizar la tarea y distintas culturas del mundo con el fin de concluir a qué cultura de refiere dicha información.</li> </ul>		
<b>Input lingüístico:</b>  <p>I am going to give a colour to each group: group 1 will be blue, group 2 will be pink, group 3 will be green, group 4 will be red, group 5 will be yellow, and group 6 will be orange.</p> <p>I have hidden different coloured cards with a word around the classroom. You have to look for the cards that correspond to your colour. When you find all of them, order the cards to create a sentence. That sentence is a clue that you have to use to guess the culture that you are going to work with. When you finish, I will give you a card with the name of your culture.</p>		

<b>Tarea 4- Sesión 1</b>		
<b>Título:</b> If the world were a village.	<b>Tipo:</b> Reinforcement.	<b>Temporalización:</b> 15 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>  Ordenador con acceso a internet. Proyector. Altavoces. Vídeo de YouTube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QrcOdLYBIw0">https://www.youtube.com/watch?v=QrcOdLYBIw0</a>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Interpreta la información, tanto visual como auditiva, proporcionada por un video proyectado en clase.  - Selecciona de un video proyectado en clase aquella información que necesita para completar la tarea.		
<b>Input lingüístico:</b>  Each group has received a culture to work with: Oceanian, Chinese, Mexican, North American, French and Moroccan.  Now, we are going to watch a video in which different features of those cultures are explained. Each group has to pay special attention to the characters that belong to its culture in order to take note of the following information: continent, common physical features, language, religion, and economic wealth. You will need this information to complete the final task, so... Are you ready? Let's go!		

<b>Tarea 5- Sesión 1</b>		
<b>Título:</b> Intercultural friendship.	<b>Tipo:</b> Reinforcement.	<b>Temporalización:</b> 15 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Formula al menos ocho oraciones simples pero gramaticalmente correctas utilizando el presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario sobre descripciones con el fin de escribir un monólogo para completar la tarea final.		
<b>Input lingüístico:</b>  To finish the class, I would like you to elaborate some of the material that we are going to use in order to create our final project. The final project consists on creating a short story about intercultural friendship using the application <i>Stopmotion</i> . In the story there will be six characters from the six different cultures that we have seen. Each group will “bring to life” to one of these characters, making him/her introduce himself/herself using the information that the group has taken from the previous video. At the end of the story, the six characters together will say a sentence about friendship. So, you also have to think of a brief but emotive sentence about friendship.  The first step is organising the monologue that your character is going to say with your group. The monologue should last no more than one minute and it should include the information obtained from the previous task.  The second step is designing a puppy of your character in order to photograph him/her and construct the story with the stopmotion application. You will make the puppy during your Arts and Crafts lessons.  Finally, during your Technology lessons, you will photograph the puppies and you will record your monologues using the computers. When all the material is prepared, the Technology teacher will edit the final video including your photographs and your voices.  Now, it’s time to write your monologues and to think of the final sentence. You have 15 minutes, so let’s go! Of course, I am here to help you if you have doubts.		

<b>Tarea 6- Sesión 1</b>		
<b>Título:</b> Self-assessment.	<b>Tipo:</b> Dismissal.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>  24 fotocopias con una rúbrica (ver Anexo 14).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now it's time to reflect on what you have learnt today. So, I would like you to complete this rubric in 5 minutes. This is an individual task, OK?		



## Anexo 2

### Sesión 2: Estrategias de memoria

Tareas	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kahoot.</li> <li>- Remember me.</li> <li>- Body bingo.</li> <li>- Broken TV.</li> <li>- Visual thinking.</li> <li>- Self-assessment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar la respuesta correcta en un test sobre el verbo <i>to have got</i>, vocabulario de descripciones de personas y vocabulario de partes del cuerpo.</li> <li>- Formular oraciones utilizando el presente simple del verbo <i>have got</i> para describir personas.</li> <li>- Comprender textos orales sobre descripciones de personas seleccionando la información requerida.</li> <li>- Establecer relaciones entre imágenes visuales y contenidos teóricos de gramática o vocabulario.</li> <li>- Evaluar su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona la respuesta correcta en al menos 10 preguntas de un test sobre el verbo <i>to have got</i>, vocabulario de descripciones de personas y vocabulario de partes del cuerpo.</li> <li>- Formula de forma oral al menos dos oraciones utilizando las formas verbales <i>have got</i> y <i>has got</i> sin cometer errores de vocabulario o gramática.</li> <li>- Selecciona, según las necesidades de la tarea, información específica sobre partes del cuerpo que se le proporciona a través de la lectura oral de varias descripciones físicas.</li> <li>- Formula al menos una oración correcta para describir a un personaje utilizando vocabulario sobre descripciones físicas y de personalidad y el verbo <i>have got</i>.</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	<b>Contenidos</b>	
60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario sobre partes del cuerpo.</li> <li>• Descripción de características personales y físicas de las personas.</li> <li>• Formas verbales en presente simple que expresen posesión: <i>to have got</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crea al menos cuatro imágenes visuales para relacionarlas con contenidos gramaticales o de vocabulario previamente trabajados.</li> <li>- Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.</li> </ul>

<b>Tarea 1- Sesión 2</b>		
<b>Título:</b> Kahoot.	<b>Tipo:</b> Introduction.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>  Ordenador con acceso a internet. Proyector. Ordenadores/móviles/tabletas (uno por grupo) Aplicación online: <i>Kahoot</i>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Selecciona la respuesta correcta en al menos 10 preguntas de un test sobre los contenidos que se van a tratar en la sesión (verbo <i>to have got</i> , vocabulario de descripciones de personas y vocabulario de las partes del cuerpo).		
<b>Input lingüístico:</b>  We are going to start the class playing a game in groups. Are you familiar with the game Kahoot? It is an online game in which you have to select the correct answer for a number of questions. The questions will be shown on the screen, but you have to answer them using your mobile phones/tablets/computers. Before playing, you will need to copy a code that is going to appear on the screen in a second. Ready? Let's go!  (After the game)  All the questions you have seen are related to the contents that you will need to use for doing your final task today. The task consists on creating a big poster with images and some words that explain the contents that we are going to see today. Each group will work on a different content and will have to design and organise what is going to be included in the poster. You will do this at the end of the class, but the final poster will be created using online programs during your Technology lessons.		

<b>Tarea 2- Sesión 2</b>		
<b>Título:</b> Remember me.	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Todos los estudiantes del aula y el/la profesor/a forman un círculo.		<b>Recursos:</b>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Formula de forma oral al menos dos oraciones utilizando las formas verbales <i>have got</i> y <i>has got</i> sin cometer errores de vocabulario o gramática.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now, we are going to make a big circle in order to play a game. The rules are very simple. I am going to say a sentence using the verb “have got”. For example, I will say “I have got two little sisters”. The next classmate has to repeat what I have said and he also has to add a new sentence about himself; for example: “she has got two little sisters and I have got a dog”. The next classmate has to repeat the two previous sentences and to add a new one, and so on. The sentences can be both affirmative and negative.		

<b>Tarea 3- Sesión 2</b>		
<b>Título:</b> Body bingo.	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>  24 cartones de bingo de las partes del cuerpo (ver Anexo 8). Textos breves con descripciones físicas.
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Selecciona, según las necesidades de la tarea, información específica sobre partes del cuerpo que se le proporciona a través de la lectura oral de varias descripciones físicas.		
<b>Input lingüístico:</b>  Do you want to play bingo? We are going to play a body parts bingo. You simply have to cross out the parts of the body that you hear while I am reading a series of physical descriptions. When you finish crossing out all the parts of the body, say: Bingo!		

<b>Tarea 4- Sesión 2</b>		
<b>Título:</b>	<b>Tipo:</b>	<b>Temporalización:</b>
Broken TV.	Warm-up.	15 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>  Ordenador. Proyector. Pizarra digital. 6 rotuladores para pizarra digital. PPT con imágenes de personas (ver ejemplo en Anexo 9).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Formula al menos una oración correcta para describir a un personaje utilizando vocabulario sobre descripciones físicas y de personalidad y el verbo <i>have got</i> .		
<b>Input lingüístico:</b>  This game is called “Broken TV” and its rules are the following: <ul style="list-style-type: none"> <li>- I need one volunteer per group that is going to go out.</li> <li>- Then, I am going to show six photographs on the screen for 30 seconds and each group is going to pay attention to one of them.</li> <li>- After that, your classmates will re-enter the classroom and you will have to explain them what you have seen on the screen. They will have to draw a picture following the instructions that you give them. The closest drawing to the original photograph will be the winner.</li> </ul>		

<b>Tarea 5- Sesión 2</b>		
<b>Título:</b> Visual thinking.	<b>Tipo:</b> Reinforcement.	<b>Temporalización:</b> 20 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Crea al menos cuatro imágenes visuales para relacionarlas con contenidos gramaticales o de vocabulario previamente trabajados (partes del cuerpo, descripciones de personas y verbo <i>have got</i> ).		
<b>Input lingüístico:</b>  As I explained you at the beginning of the class, your final task consists on creating a big poster in which all the concepts that we have learnt today are included. Therefore, groups 1 and 2 are going to work on the verb “to have got”, groups 3 and 4 are going to work on “the parts of the body”, and groups 5 and 6 are going to work on “physical and personal descriptions”.  Now, you only have to organise your ideas with your group and to create a scheme about what you are going to include in your part of the poster. However, the final poster will be created during your Technology lessons. I am going to show you an example of what you have to do (see Annex 10) and then you can start working.		

<b>Tarea 6- Sesión 2</b>		
<b>Título:</b> Self-assessment.	<b>Tipo:</b> Dismissal.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>  24 fotocopias con una rúbrica (ver Anexo 15).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now it's time to reflect on what you have learnt today. So, I would like you to complete this rubric in 5 minutes. This is an individual task, OK?		

### Anexo 3

#### Sesión 3: Estrategias de compensación

Tareas	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A real friend.</li> <li>- Guess the word.</li> <li>- Guess who.</li> <li>- What are they saying?</li> <li>- Dubbing scenes.</li> <li>- Self-assessment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el significado de palabras haciendo uso del contexto.</li> <li>- Expresar el significado de palabras utilizando lenguaje no verbal.</li> <li>- Hacer uso de estrategias para hacerse entender, como usar sinónimos o parafrasear.</li> <li>- Formular oraciones correctas para describir personajes utilizando vocabulario sobre descripciones físicas y de personalidad y el presente simple del verbo <i>have got</i>.</li> <li>- Evaluar su proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica el significado de cuatro palabras específicas en un texto escrito haciendo uso del contexto.</li> <li>- Explica a sus compañeros el significado de una palabra haciendo uso de lenguaje no verbal para que éstos la adivinen.</li> <li>- Formula al menos tres oraciones correctas para describir a un personaje utilizando vocabulario sobre descripciones físicas y de personalidad y el presente simple del verbo <i>have got</i>.</li> <li>- Utiliza sinónimos y parafraseo para describir a un personaje sin utilizar cuatro palabras prohibidas.</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	<b>Contenidos</b>	
60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario sobre valores de la amistad.</li> <li>• Descripción de características personales y físicas de las personas.</li> <li>• Formas verbales en presente simple que expresen posesión: <i>to have got</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialoga en inglés con sus compañeros de manera fluida, formulando oraciones sencillas y recurriendo a diferentes estrategias para hacerse entender con el objetivo de compartir sus ideas.</li> <li>- Crea al menos dos oraciones gramaticalmente correctas utilizando vocabulario sobre descripciones físicas y el presente simple del verbo <i>have got</i> para describir diferentes personajes.</li> <li>- Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.</li> </ul>



<b>Tarea 1- Sesión 3</b>		
<b>Título:</b> A real friend.	<b>Tipo:</b> Introduction.	<b>Temporalización:</b> 15 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.	<b>Recursos:</b>  24 fotocopias con un texto (ver Anexo 10).	
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Identifica el significado de cuatro palabras específicas en un texto escrito haciendo uso del contexto.		
<b>Input lingüístico:</b>  This task is very easy. We are going to read a text about real friendship. In the text there are four words that are underlined. You simply have to discover the meaning of those words by making use of the context.		

<b>Tarea 2 - Sesión 3</b>		
<b>Título:</b>	<b>Tipo:</b>	<b>Temporalización:</b>
Guess the word.	Reinforcement.	5 minutos
<b>Gestión del aula:</b>	<b>Recursos:</b>	
Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica a sus compañeros el significado de una palabra haciendo uso de lenguaje no verbal para que éstos la adivinen.</li> </ul>		
<b>Input lingüístico:</b>		
<p>Now that you know the meaning of those words, we are going to play a game in groups. I am going to assign a word to the different members of each group and you will have to explain the meaning of that word to your group. The only rule is that you can't use sounds, so that you have to explain the word using mimicry.</p>		

<b>Tarea 3 - Sesión 3</b>		
<b>Título:</b> Guess who.	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>  4 tarjetas de Taboo por grupo (ver Anexo 11).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formula al menos tres oraciones correctas para describir a un personaje utilizando vocabulario sobre descripciones físicas y de personalidad y el presente simple del verbo <i>have got</i>.</li> <li>- Utiliza sinónimos y parafraseo para describir a un personaje sin utilizar cuatro palabras prohibidas.</li> </ul>		
<b>Input lingüístico:</b>  <p>Do you want to play another game with your group? We are going to play a game known as Taboo. Each of you will receive a card with the name of a famous person and four words that you can't say. The only rule is that you have to explain the character that you have to your group and you can't use the words that you have on the card. Are you ready?</p>		

<b>Tarea 4- Sesión 3</b>		
<b>Título:</b> What are they saying?	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>  Ordenador con acceso a internet. Proyector. Altavoces. Vídeo de YouTube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uf6h159mj3E">https://www.youtube.com/watch?v=uf6h159mj3E</a>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Dialoga en inglés con sus compañeros de manera fluida, formulando oraciones sencillas y recurriendo a diferentes estrategias para hacerse entender con el objetivo de compartir sus ideas.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now we are going to watch a video. The video is an introduction of different characters, so, in groups, I want you to think of different descriptions that could be incorporated to the video as if they were narrations. We have just 10 minutes to watch the video and share our ideas.		

<b>Tarea 5- Sesión 3</b>		
<b>Título:</b> Dubbing scenes.	<b>Tipo:</b> Reinforcement.	<b>Temporalización:</b> 15 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>  Ordenador con acceso a internet. Proyector. Altavoces. Vídeo de YouTube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uf6h159mj3E">https://www.youtube.com/watch?v=uf6h159mj3E</a>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Crea al menos dos oraciones gramaticalmente correctas utilizando vocabulario sobre descripciones físicas y el presente simple del verbo <i>have got</i> para describir diferentes personajes.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now that you have some ideas of descriptions that could be included in the video, we can start working on the final task.  What you have to do is designing a monologue to complete the video. Now you are going to write the monologues in groups and then, during your Technology lessons, you will record your dialogues using computers programs and you will edit the video with your audio files. Let's see how original you are!		

<b>Tarea 6- Sesión 3</b>		
<b>Título:</b> Self-assessment.	<b>Tipo:</b> Dismissal.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>  24 fotocopias con una rúbrica (ver Anexo 16).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now it's time to reflect on what you have learnt today. So, I would like you to complete this rubric in 5 minutes. This is an individual task, OK?		

## Anexo 4

### Sesión 4: Estrategias metacognitivas

Tareas	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Different perspectives.</li> <li>- Cooking explanations.</li> <li>- Learning by teaching.</li> <li>- Becoming teachers.</li> <li>- Self-assessment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir entre distintos estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico.</li> <li>- Crear explicaciones de contenidos sobre descripciones físicas según el estilo de aprendizaje que más le favorezca.</li> <li>- Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación para recopilar materiales de utilidad.</li> <li>- Hacer uso de estrategias de compensación para hacerse entender en inglés.</li> <li>- Evaluar su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distingue, a partir de explicaciones del/la profesor/a, entre diferentes estilos de aprendizaje con el objetivo de seleccionar el que más le favorece.</li> <li>- Selecciona materiales visuales, auditivos o kinestésicos para preparar una explicación en inglés sobre el presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario de partes del cuerpo, adjetivos y complementos.</li> <li>- Utiliza materiales auditivos, visuales o kinestésicos organizándolos para preparar una explicación en inglés sobre el presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario de partes del cuerpo, adjetivos y complementos.</li> <li>- Explica una serie de contenidos sobre descripciones físicas (presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario de partes del cuerpo, adjetivos y complementos) a un grupo de compañeros a través de oraciones simples en inglés y de estrategias para hacerse entender en esta lengua.</li> <li>- Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.</li> </ul>
Tiempo	Contenidos	
60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario sobre valores de la amistad.</li> <li>• Descripción de características personales y físicas de las personas.</li> <li>• Formas verbales en presente simple que expresen posesión: <i>to have got</i>.</li> </ul>	

<b>Tarea 1- Sesión 4</b>		
<b>Título:</b>	<b>Tipo:</b>	<b>Temporalización:</b>
Different perspectives.	Introduction.	20 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>  Fotocopia con texto (ver Anexo 10). Cartelitos con letras A, V y K (10 de cada) (ver Anexo 12). Ordenador con acceso a internet. Proyector. Altavoces. Vídeo de YouTube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TPkqoJk98">https://www.youtube.com/watch?v=TPkqoJk98</a>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Distingue, a partir de explicaciones del/la profesor/a, entre diferentes estilos de aprendizaje con el objetivo de seleccionar el que más le favorece.		
<b>Input lingüístico:</b>  I am going to explain something in three different ways. What I am going to explain is related to friendship values. When I finish my explanations, you will have to choose the explanation that has helped you the most.  1. Visual explanation: video about friendship values and direct questions related to the video, so that students can reflect on friendship values. 2. Auditory explanation: text about friendship read by the teacher and direct questions related to the text, so that students can reflect on friendship values. 3. Kinesthetic explanation: relay game in cooperative groups and direct questions related to the game, so that students can reflect on the need to help others.  Now, as I told you before, you have to choose the explanation that has helped you the most. If the best explanation has been the video, raise the cardboard with letter A, which means auditory; if it has been the text, raise the cardboard with letter V, which means visual; if it has been the game, raise the cardboard with letter K, which means kinaesthetic.		



<b>Tarea 2- Sesión 4</b>		
<b>Título:</b> Cooking explanations.	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro o cinco estudiantes en la sala de ordenadores.		<b>Recursos:</b>  Sala de ordenadores (uno o dos ordenadores por grupo).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Selecciona materiales visuales, auditivos o kinestésicos buscando en internet para preparar una explicación en inglés sobre el presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario de partes del cuerpo, adjetivos y complementos.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now, we are going to create six groups, depending on the learning style you have chosen, visual, auditory or kinaesthetic. Each group is going to prepare a five-minutes explanation about physical descriptions (including the present simple forms of the verb to have got, and vocabulary about body parts, adjectives and complements). The explanation should be visual, auditory or kinaesthetic, depending on the style your group has chosen. You have 10 minutes to search for information and materials on the internet.		

<b>Tarea 3- Sesión 4</b>		
<b>Título:</b> Learning by teaching.	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Utiliza materiales auditivos, visuales o kinestésicos organizándolos para preparar una explicación en inglés sobre el presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario de partes del cuerpo, adjetivos y complementos.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now, you are going to become teachers. Therefore, working in the same groups and using the materials you have collected, try to create the five-minutes explanation that I mentioned before. Imagine that you are going to explain those contents to Hungarian students that don't know a word of Spanish. You have 10 minutes. Let's go!		

<b>Tarea 4- Sesión 4</b>		
<b>Título:</b> Becoming teachers.	<b>Tipo:</b> Reinforcement.	<b>Temporalización:</b> 15 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Explica una serie de contenidos sobre descripciones físicas (presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario de partes del cuerpo, adjetivos y complementos) a un grupo de compañeros a través de oraciones simples en inglés y de estrategias para hacerse entender en esta lengua.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now it's time to perform as English teachers and Hungarian students in a role-play. So, you are going to explain the contents to a group with the same learning style as yours. When you finish, you will exchange your roles and, at the end of the activity, you will have to compare your explanations. Of course, you will have to speak in English during that conversation. Lights, camera, action!		

<b>Tarea 5- Sesión 4</b>		
<b>Título:</b> Self-assessment.	<b>Tipo:</b> Dismissal.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>  24 fotocopias con una rúbrica (ver Anexo 17).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now it's time to reflect on what you have learnt today. So, I would like you to complete this rubric in 5 minutes. This is an individual task, OK?		

## Anexo 5

### Sesión 5: Estrategias afectivas

Tareas	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Helping the others.</li> <li>- Expressing feelings.</li> <li>- The brighter side.</li> <li>- Exchanging emotions.</li> <li>- Sharing happiness.</li> <li>- Count on me.</li> <li>- Self-assessment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a preguntas orales de forma fluida y utilizando el presente simple.</li> <li>- Formular oraciones escritas y orales para describir aspectos de otras personas o de sí mismo utilizando vocabulario de descripciones y el presente simple del verbo <i>to have got</i>.</li> <li>- Elaborar postales describiendo a un compañero utilizando vocabulario de descripciones y el presente simple del verbo <i>to have got</i>.</li> <li>- Interpretar la letra de una canción con gestos y cantándola.</li> <li>- Evaluar su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde de forma fluida a al menos una de las preguntas orales formuladas por el/la profesor/a utilizando el presente simple.</li> <li>- Formula al menos tres oraciones escritas utilizando el presente simple y adjetivos físicos y de personalidad con el objetivo de expresar aspectos que no le gustan de sí mismo/a.</li> <li>- Formula al menos tres oraciones escritas utilizando el presente simple y adjetivos físicos y de personalidad con el objetivo de expresar aspectos que le gustan de un compañero/a.</li> <li>- Formula al menos una oración correcta utilizando el presente simple y vocabulario de descripciones personales para hablar de las virtudes de otro/a compañero/a.</li> <li>- Elabora una postal de al menos 40 palabras en inglés y en la que incluye oraciones descriptivas sobre un compañero/a utilizando formas del presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario sobre descripciones físicas.</li> <li>- Interpreta con gestos el contenido de una canción mientras la canta y sigue la letra proyectada en una pantalla.</li> <li>- Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.</li> </ul>
Tiempo	Contenidos	
60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario sobre valores de la amistad.</li> <li>• Descripción de características personales y físicas de las personas.</li> <li>• Formas verbales en presente simple que expresen posesión: <i>to have got</i>.</li> </ul>	

<b>Tarea 1- Sesión 5</b>		
<b>Título:</b>	<b>Tipo:</b>	<b>Temporalización:</b>
Helping the others.	Introduction.	10 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>		<b>Recursos:</b>
Estudiantes sentados en grupos de cuatro. Interacción entre el/la profesor/a y el grupo de estudiantes completo.		Ordenador con acceso a internet. Proyector y altavoces. Vídeo de YouTube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TPkqoJ_k_98">https://www.youtube.com/watch?v=TPkqoJ_k_98</a>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde de forma fluida a al menos una de las preguntas orales formuladas por el/la profesor/a utilizando el presente simple.</li> </ul>		
<b>Input lingüístico:</b>		
<p>We are going to watch a video. Please, pay attention because, after watching the video, I am going to ask you some questions about the message that it transmits.</p> <p>(After wathing the video)</p> <p>Now that you have watched the video, tell me:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What happens to the little boy? What is wrong with him?</li> <li>- Why do the other guys laugh at him?</li> <li>- Do you know that this boy is suffering bullying?</li> <li>- Do you think that bullying is an important problem nowadays? Why?</li> <li>- How do you think the little boy feels about that situation? Does he feel sad, happy...?</li> <li>- How does the little girl help him? What does the little girl do to make him feel better?</li> <li>- Is that girl a real fiend?</li> <li>- What can you conclude from the video?</li> </ul> <p>My conclusion would be: You always have to help those who are suffering or who have a problem, even if they are not your friends. This conclusion is related to our next tasks. Are you ready?</p>		

<b>Tarea 2- Sesión 5</b>		
<b>Título:</b> Expressing feelings.	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>  24 cartulinas divididas en dos partes (una por estudiante).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Formula al menos tres oraciones escritas utilizando el presente simple y adjetivos físicos y de personalidad con el objetivo de expresar aspectos que no le gustan de sí mismo/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Do you know the meaning of the word “self-esteem”? It’s the feeling of loving yourself and accepting both your strengths and your weaknesses. If you want to be happy, it is necessary for you to have a high self-esteem. Sometimes, we have a low self-esteem because we only pay attention to our weaknesses and we are only aware of our strengths when other people tell us. For this reason, the purpose of the tasks that we are going to do today is helping you feel better about yourselves.  So, the first task we are going to do is reflecting on our weaknesses. I am going to give you a cardboard which is divided into two parts. Write your name and then I would like you to write, on the left side of the card board, some sentences about how you see yourselves, including physical and personal aspects. You have 10 minutes and you can use dictionaries if you need it.		

<b>Tarea 3- Sesión 5</b>		
<b>Título:</b> The brighter side.	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>  Cartulinas de la tarea anterior completadas.
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Formula al menos tres oraciones escritas utilizando el presente simple y adjetivos físicos y de personalidad con el objetivo de expresar aspectos que le gustan de un compañero/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  To do the second task, I am going to collect your cardboards and I am going to give them to other classmates in an aleatory way.  (After exchanging the cardboards)  Now, I want you to write positive sentences on the right side of the cardboard. You have to write some sentences mentioning positive characteristics that your classmate has, including physical and personal aspects. You have an opportunity to help a classmate feel better, so be nice. You have 10 minutes.		



<b>Tarea 4- Sesión 5</b>		
<b>Título:</b> Sharing emotions.	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 5 minutes.
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la interacción es entre el/la profesor/a y todo el grupo.		<b>Recursos:</b>  Cartulinas de la tarea anterior completadas.
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Formula al menos una oración correcta utilizando el presente simple y vocabulario de descripciones personales para hablar de las virtudes de otro/a compañero/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now, I would like to listen to what you have written about your classmates. Who wants to share his/her ideas first?		

<b>Tarea 5- Sesión 5</b>		
<b>Título:</b> Sharing happiness.	<b>Tipo:</b> Reinforcement.	<b>Temporalización:</b> 15 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Elabora una postal de al menos 40 palabras en inglés y en la que incluye oraciones descriptivas sobre un compañero/a utilizando formas del presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario sobre descripciones físicas.		
<b>Input lingüístico:</b>  The last task for today is creating the content of a postcard. I've said just "the content" because you are going to design the postcard and the decorations during your Arts and Crafts lessons. Now you just have to write a positive description about the classmate you have described during the previous task. Try to write about 50 words and to be creative. You have 15 minutes to do this task. Let's go!  When you finish your postcards, you will give them to their owner and I'm sure that you will help him/her to feel better, which was one of the purposes of today's class.		

<b>Tarea 6- Sesión 5</b>		
<b>Título:</b> Count on me.	<b>Tipo:</b> Relax.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Toda la clase en pie formando un círculo.		<b>Recursos:</b>  Ordenador con acceso a internet. Proyector. Altavoces. Vídeo de YouTube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Yc6T9iY9SOU">https://www.youtube.com/watch?v=Yc6T9iY9SOU</a>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Interpreta con gestos el contenido de una canción mientras la canta y sigue la letra proyectada en una pantalla.		
<b>Input lingüístico:</b>  To finish with today's class, we are going to sing and dance a song by Bruno Mars. The song is called <i>Count on me</i> . Do you know the song? If not, don't worry because I am going to show the lyrics on the screen. Try to dance and sing the song using gestures related to what the song says.		

<b>Tarea 7- Sesión 5</b>		
<b>Título:</b> Self-assessment.	<b>Tipo:</b> Dismissal.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>  24 fotocopias con una rúbrica (ver Anexo 18).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now it's time to reflect on what you have learnt today. So, I would like you to complete this rubric in 5 minutes. This is an individual task, OK?		

## Anexo 6

### Sesión 6: Estrategias sociales

Tareas	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ally, the accepting alligator.</li> <li>- Five fingers.</li> <li>- Not so different.</li> <li>- Knowing each other.</li> <li>- Socialising.</li> <li>- Self-assessment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a preguntas orales de forma fluida y utilizando el presente simple.</li> <li>- Formular oraciones escritas y orales para describir aspectos de otras personas o de sí mismo utilizando vocabulario de descripciones y el presente simple del verbo <i>to have got</i>.</li> <li>- Formular preguntas orales utilizando el presente simple para obtener información básica sobre un/a compañero/a.</li> <li>- Elaborar cartas describiendo a un compañero utilizando vocabulario de descripciones y el presente simple del verbo <i>to have got</i>.</li> <li>- Evaluar su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde de forma fluida a al menos una de las preguntas orales formuladas por el/la profesor/a.</li> <li>- Formula al menos cinco oraciones orales simples utilizando el presente simple y vocabulario sobre descripciones y aficiones para hablar sobre sí mismo a un compañero/a.</li> <li>- Formula al menos una oración correcta utilizando el presente simple y vocabulario de descripciones personales para hablar aspectos en los que coincide con otro/a compañero/a.</li> <li>- Formula al menos cinco preguntas orales utilizando el presente simple y vocabulario de descripciones personales y aficiones para recopilar información sobre un/a compañero/a.</li> <li>- Elabora una carta de al menos 80 palabras en inglés y en la que incluye descripciones sobre compañeros/as utilizando formas del presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario sobre descripciones físicas y aficiones.</li> <li>- Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.</li> </ul>
Tiempo	Contenidos	
60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario sobre valores de la amistad.</li> <li>• Descripción de características personales y físicas de las personas.</li> <li>• Formas verbales en presente simple que expresen posesión: <i>to have got</i>.</li> </ul>	

<b>Tarea 1- Sesión 6</b>		
<b>Título:</b>	<b>Tipo:</b>	<b>Temporalización:</b>
Ally, the accepting alligator.	Introduction.	10 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>		<b>Recursos:</b>
Estudiantes sentados en grupos de cuatro. Interacción entre el/la profesor/a y el grupo de estudiantes completo.		Ordenador con acceso a internet. Proyector. Altavoces. Vídeo de YouTube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1pVIJexvivg">https://www.youtube.com/watch?v=1pVIJexvivg</a>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>		
- Responde de forma fluida a al menos una de las preguntas orales formuladas por el/la profesor/a.		
<b>Input lingüístico:</b>		
Hi, everyone! How are you? We are going to watch a video. Please, pay attention because, after watching the video, I am going to ask you some questions about the message that it transmits.		
(After watching the video)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Are Ally's friends alligators? Are they similar to Ally or are they very different?</li> <li>- What type of animals are they? Do they live in the same habitat as Ally?</li> <li>- If they are so different, why are they friends?</li> <li>- When the new animal comes, what is Ally's friends' reaction?</li> <li>- Why does Ally act in that way?</li> <li>- What happens when Ally decided to accept the unicorn?</li> <li>- What did Ally's friend learn at the end of the story?</li> <li>- What is your personal conclusion?</li> <li>- Don't you think that we should accept different people as Ally did in the story? Why?</li> <li>- What are the advantages of knowing new people that look different to us?</li> </ul>		

<b>Tarea 2- Sesión 6</b>		
<b>Título:</b> Five fingers.	<b>Tipo:</b> Warm-up.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes en pie moviéndose por el aula.		<b>Recursos:</b>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Formula al menos cinco oraciones orales simples utilizando el presente simple y vocabulario sobre descripciones y aficiones para hablar sobre sí mismo a un compañero/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now, we are going to play a game for you to know each other better. During the game you will need to move around the classroom until you hear a signal. When you hear that signal, you will have to look for a classmate and stand facing each other. Then, you will have to touch your fingers one by one. Each finger is a piece of information. When you touch the first finger, you have to talk about your physical description; then, about your personal characteristics; after that, about your hobbies; and finally, with the two last fingers, you will have to talk about your likes and dislikes.  Pay attention to coincidences because if you find at least one coincidence, you will win an instrument necessary to do the final task.		

<b>Tarea 3- Sesión 6</b>		
<b>Título:</b> Not so different.	<b>Tipo:</b> Reinforcement.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro. Interacción entre el/la profesor/a y el grupo de estudiantes completo.		<b>Recursos:</b>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Formula al menos una oración correcta utilizando el presente simple y vocabulario de descripciones personales para hablar aspectos en los que coincide con otro/a compañero/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now, I would like to listen to the coincidences you have found with your classmates. Who wants to share his/her results first?		



<b>Tarea 4- Sesión 6</b>		
<b>Título:</b> Knowing each other.	<b>Tipo:</b> Reinforcement.	<b>Temporalización:</b> 10 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>  24 fotocopias con tabla para completar (ver Anexo 13).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Formula al menos cinco preguntas orales utilizando el presente simple y vocabulario de descripciones personales y aficiones para recopilar información sobre un/a compañero/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  The next task is closely related to the final task in which you are going to write a letter to our new Hungarian friends. Each group is going to talk about the members of other group, so you need to collect some specific information using the table you have won in the previous task (Anexo 13).  So, group 1 is going to talk about group 3; group 2, about group 5; and group 4, about group 6, and vice-versa. You have 10 minutes to ask your classmates for information to complete the table. Of course, you have to ask questions in English. Let's go!		

<b>Tarea 5- Sesión 6</b>		
<b>Título:</b> Socialising.	<b>Tipo:</b> Reinforcement.	<b>Temporalización:</b> 20 minutos.
<b>Gestión del aula:</b>  Grupos de cuatro estudiantes. Cada uno tiene un rol: secretario, portavoz, organizador y moderador.		<b>Recursos:</b>  6 folios en blanco. 6 sobres.
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Elabora una carta de al menos 80 palabras en inglés y en la que incluye descripciones sobre compañeros/as utilizando formas del presente simple del verbo <i>have got</i> y vocabulario sobre descripciones físicas y aficiones.		
<b>Input lingüístico:</b>  As I explained before, the final task for today is writing a letter to our Hungarian friends talking about the members of other group. When you finish, we are going to send the letters to our friends and they are going to do the same, so you can know each other better.  Now, in groups, you are going to write the letter. Try to write about 100 words and to be original. You can use dictionaries and ask me questions. You have 20 minutes to do this, but you are going to continue decorating your letter during your next Arts and Crafts class. You can include a photograph, if your parents have authorised it, or you can include a drawing.		

<b>Tarea 6- Sesión 6</b>		
<b>Título:</b> Self-assessment.	<b>Tipo:</b> Dismissal.	<b>Temporalización:</b> 5 minutos
<b>Gestión del aula:</b>  Estudiantes sentados en grupos de cuatro, pero la tarea es individual.		<b>Recursos:</b>  24 fotocopias con una rúbrica (ver Anexo 19).
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  - Evalúa su propio proceso de aprendizaje utilizando una rúbrica proporcionada por el/la profesor/a.		
<b>Input lingüístico:</b>  Now it's time to reflect on what you have learnt today. So, I would like you to complete this rubric in 5 minutes. This is an individual task, OK?		

Anexo 7

**THEY**

**HAVE**

**GOT**

**DARK**

**HAIR**

**AND**

**ALMOND**

**EYES**

Anexo 8

B O D Y P A R T S			
1 finger 	brown eye 	mouth 	foot 
toe 	black hair 	hand 	ear 
nose 	knee 	blue eye 	1 leg 
head 	2 fingers 	orange hair 	5 fingers 

Anexo 9



## Anexo 10

### A REAL FRIEND

Delaney Clements is 11. She's got a big smile and beautiful hair. She's a very active girl and loves sport. Delaney is very popular with her classmates. Her best friend is a girl called Kamryn. She's in Delaney's class.

One day Delaney is very tired and feels bad. Her mum and dad take her to hospital. The doctors **check** the girl. They say that Delaney is very **ill**. She's got cancer. Her parents are very worried.

Delaney is in hospital for months. It's a very difficult time for her, but she often smiles. The doctors and **nurses** like her a lot. She's a very strong girl.

Delaney looks very different now. She hasn't got any hair. But she's got a real friend, Kamryn. Kamryn talks to her parents. She wants to help Delaney. She wants to look like Delaney. Delaney feels different from her classmates. Kamryn **shaves** her head. When Delaney sees her friend without hair, she's very happy. She's got a really good friend. Now Delaney isn't alone.

But there is a terrible surprise for Kamryn the next day at school. Her teachers say it isn't OK to have a shaved head. They don't want Kamryn to go to school with a shaved head.

A lot of people don't understand the teachers, and they tell the school what they think. The newspapers have got lots of stories about the two girls.

In the end, the teachers say it's OK. Kamryn goes back to school.

Taken from *Citizen Z*, by Herbert Puchta et al. (Cambridge).

**Anexo 11**

**SHAKIRA**

BLONDE  
HIPS  
SINGER  
COLOMBIA

**MICHAEL JACKSON**

THRILLER  
BLACK  
SINGER  
DEAD

**DONALD TRUMP**

PRESIDENT  
UNITED STATES  
BLONDE  
ARROGANT

**BEYONCÉ**

SINGER  
BLACK  
DANCE  
ALL THE SINGLE

**Anexo 12**



### Anexo 13

<b>Name of your classmate</b>	
<b>Basic physical description</b>	
<b>Personal characteristics</b>	
<b>Hobbies</b>	
<b>Likes</b>	
<b>Dislikes</b>	



### Anexo 14: Rúbrica para estrategias cognitivas

	0-4	5-8	9-10
<b>New knowledge</b>	I haven't learnt anything new.	I have learnt some new things.	I have learnt a lot of new things.
<b>Relation between prior and new knowledge</b>	I haven't related any new knowledge to previous knowledge.	I have related some new knowledge to previous knowledge.	I have easily related the new knowledge to previous knowledge.
<b>Selection and organization of new knowledge</b>	I haven't been able to select and organise my new knowledge.	I have been able to select and organise my new knowledge with some difficulties.	It has been very easy to select and organise my new knowledge.
<b>Application of new knowledge</b>	I haven't applied my new knowledge to the elaboration of tasks.	I have applied some of my new knowledge to the elaboration of tasks.	I have applied all my new knowledge to the elaboration of tasks.

### Anexo 15: Rúbrica para estrategias de memoria

	0-4	5-8	9-10
<b>Memorisation of oral information</b>	I haven't memorised much of the oral information received.	I have memorised some of the oral information received.	I have easily memorised much of the oral information received.
<b>Memorisation of visual information</b>	I haven't memorised much of the visual information received.	I have memorised some of the visual information received.	I have easily memorised much of the visual information received.
<b>Association of theoretical concepts with visual images</b>	I haven't associated the theory with visual images to memorise it.	I have associated part of the theory with visual images to memorise it.	I have associated all the theory with visual images to memorise it.
<b>Use of repetition to memorise grammatical structures</b>	I haven't repeated a grammatical structure to memorise it.	I have repeated a grammatical structure too many times to memorise it.	I have repeated a grammatical structure a few times to memorise it.

### Anexo 16: Rúbrica para estrategias de compensación

	0-4	5-8	9-10
<b>Interaction with my classmates</b>	I haven't spoken in English during my interactions.	I have spoken both in English and in Spanish during my interactions.	I have spoken in English during my interactions.
<b>Reading &amp; oral comprehension using the context</b>	I haven't understood the new information that appeared in the texts.	I have understood a few new words that appeared in the texts using the context.	I have understood all the new words that appeared in the texts using the context.
<b>Use of gestural strategies to be understood</b>	I haven't been able to express myself through gestures.	It has been difficult to express myself through gestures.	It has been easy to express myself through gestures.
<b>Use of verbal strategies to be understood</b>	I haven't been able to express myself through synonyms and paraphrasing.	It has been difficult to express myself through synonyms and paraphrasing.	It has been easy to express myself through synonyms and paraphrasing.

### Anexo 17: Rúbrica para estrategias metacognitivas

	0-4	5-8	9-10
<b>Learning styles</b>	I haven't been able to distinguish among different learning styles.	I have been able to identify different learning styles that help me learn.	I have been able to select the learning styles that help me the most.
<b>Selection of materials</b>	I haven't selected materials that could help me do the task.	I have selected materials that could help me do the task but they haven't worked.	I have selected useful materials that could help me do the task.
<b>Organisation of materials</b>	I haven't organised the materials in a way that could help me do the task.	I have organised the materials in a way that could help me do the task, but it hasn't worked.	I have organised the materials in a way that could help me do the task.
<b>Analysis of results</b>	I haven't identified the aspects that have helped me during my learning process.	I have identified some of the aspects that have helped me during my learning process.	I have identified all the aspects that have helped me during my learning process.

### Anexo 18: Rúbrica para estrategias afectivas

	0-4	5-8	9-10
<b>Awareness about my own emotions</b>	I haven't become aware of my own emotions.	I have become aware of my own positive emotions. / I have become aware of my own negative emotions.	I have become aware of my own positive and negative emotions.
<b>Expression of emotions</b>	I haven't been able to express my own emotions.	I have been able to express my own positive emotions. / I have been able to express my own negative emotions.	I have been able to express my own positive and negative emotions.
<b>Self-esteem</b>	My self-esteem hasn't grown during the class.	My self-esteem has grown a little during the class.	My self-esteem has grown a lot during the class.
<b>Personal growth</b>	I haven't felt good helping my classmates.	I have felt good helping my classmates.	I have felt so good helping my classmates.

### Anexo 19: Rúbrica para estrategias de sociales

	0-4	5-8	9-10
<b>Interaction with my classmates</b>	I haven't spoken in English during my interactions and I haven't felt comfortable.	I have spoken both in English and in Spanish during my interactions and I have felt comfortable.	I have spoken in English during my interactions and I have felt comfortable.
<b>Participation in tasks</b>	I haven't participated in the elaboration of tasks.	I have passively participated in the elaboration of tasks.	I have actively participated in the elaboration of tasks.
<b>Exchanging of information</b>	I haven't listened to my classmates' information and I haven't shared mine with them.	I haven't listened to my classmates' information but I have shared mine with them. / I have listened to my classmates' information but I haven't shared mine with them.	I have listened to my classmates' information and I have shared mine with them.
<b>Cooperative learning</b>	I haven't learnt anything new collaborating with my classmates.	I have learnt some new things collaborating with my classmates.	I have learnt a lot of new things collaborating with my classmates.

