



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Grado en Educación Primaria – Mención en Lengua extranjera (Inglés)

TRABAJO FIN DE GRADO

**Enseñar inglés en contextos desfavorecidos. Una propuesta
de intervención en Educación Primaria**

Estudiante: Dña. Ruth San José Gallego

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2021

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado presenta una propuesta de intervención didáctica para la asignatura de inglés, desarrollada en un centro de Educación Primaria al que acuden alumnos que se encuentran inmersos en un contexto de vulnerabilidad socioeducativa.

Así pues, el documento está estructurado en dos partes. La primera, dedicada a la fundamentación teórica que sustenta la propuesta didáctica, atendiendo a las determinaciones europeas en cuanto a la enseñanza de lenguas, las teorías de la adquisición de una segunda lengua y el enfoque comunicativo. La segunda parte trata sobre los aspectos metodológicos, temporales y normativos que enmarcan la propuesta didáctica y la explicación de las sesiones. Como observaciones finales, se resalta la relevancia de la adquisición de la lengua inglesa en entornos desfavorecidos mediante la elaboración de tareas comunicativas que primen la comprensión oral.

Palabras clave: Enseñanza del inglés, Educación Primaria, Propuesta didáctica, contexto de aprendizaje.

ABSTRACT

This Final Degree Project presents a lesson proposal for the English subject developed in a Primary Education school, where students immersed in a context of socio-educational vulnerability attend.

The document is structured in two parts. The first one tackles the theoretical aspects that sustains the lesson proposal, taking into account the European determinations regarding the teaching of languages, the second language acquisition theories and the communicative approach. The second part deals with the methodological, temporal and legislative aspects that frame the lesson proposal.

As concluding remarks, the relevance of the acquisition of the English language in disadvantaged environments through the development of communicative tasks that prioritize oral comprehension is highlighted.

Key words: English teaching, Primary Education, Lesson proposal, Learning environment.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
<i>Justificación</i>	2
<i>Objetivos</i>	3
ASPECTOS TEÓRICOS	4
1. Determinaciones europeas en torno a la enseñanza de lenguas	4
2. Bases teóricas para la enseñanza del inglés.....	6
2.1. El enfoque comunicativo.....	6
2.2 Las teorías de la adquisición de una segunda lengua.....	9
2.3. Las actividades comunicativas de la lengua.....	12
2.4. El enfoque por tareas.....	14
3. La enseñanza del inglés en contextos de aprendizaje desfavorables. Los Programas 2030.....	15
MARCO METODOLÓGICO	18
4. Contextualización y justificación de la propuesta	18
5. Fundamentación y toma de decisiones.....	20
6. Propuesta Didáctica	22
6.1. Aspectos curriculares	22
6.2. Materiales	24
6.3. Temporalización y organización de las sesiones.....	25
6.4. Presentación de las sesiones.....	26
6.5 Elementos de atención para la implementación de la propuesta.....	37
ASPECTOS FINALES	39
REFERENCIAS	40

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la diversidad en la educación ha cobrado más importancia dentro de nuestra sociedad actual. Somos conscientes de la variedad de necesidades educativas y culturales que podemos encontrar en las aulas debido a la vulnerabilidad educativa y por ello, los colegios deben adaptarse a la situación para ser capaces de brindar la mejor respuesta. Las escuelas son centros de educación en valores y desarrollo personal y todos los profesionales que trabajan en ellas cooperan y se esfuerzan por hacer frente a los obstáculos que dificulten una educación de calidad.

Estas trabas educativas se ven reflejadas al igual en la enseñanza del inglés dentro de este tipo de contextos. Suele resultar un reto para el maestro el que el alumnado llegue a interesarse por esta asignatura. Generalmente, existe un fuerte rechazo al aprendizaje de segundas lenguas por parte de este tipo de población al creerse incapaces de progresar en el desarrollo de sus competencias o al darse obstáculos que lo dificultan como la falta de conocimiento del idioma de escolarización.

En definitiva, son numerosos los aspectos para tener en cuenta a la hora de programar dentro de un aula actualmente, no solo a nivel de contenido, sino al nivel situacional en el que nos encontramos. La atención a la diversidad en estos días es primordial, y en la enseñanza del inglés es deber del especialista considerar todas las variables para conseguir una educación efectiva y de calidad.

Justificación

Las escuelas son cada vez más conscientes de la necesidad de adaptar su metodología a las situaciones que viven sus alumnos fuera de ella. En el presente, la vulnerabilidad socioeducativa está creciendo y todo individuo tiene el derecho de ser atendido correctamente.

Tal y como afirman Castro Durán & Cano González (2012), la mayor causa de la vulnerabilidad de las personas es la pobreza ya que es un problema social que debería erradicarse con el fin de no alcanzar mayores desigualdades sociales. Por ello, las escuelas asumen también el deber de albergar en sus muros a todo aquel que lo precise, brindándole una educación de calidad sin atender a variables como el nivel social o cultural del alumnado. En el caso de muchos niños, el tiempo en la escuela es, en ocasiones, su válvula de escape. Por este motivo, los colegios trabajan duro por adaptarse y llamar la atención de sus alumnos por aprender e incentivarles para conseguir una vida mejor.

Son muchas las asignaturas que se imparten en cada uno de los cursos de Educación Primaria, pero una en la que más dificultades encuentran la mayoría de los alumnos es el inglés como Lengua extranjera. Bien es cierto que los idiomas se han venido impartiendo con métodos tradicionales que siguen una estructura de enseñanza muy marcada. Por este motivo, es preciso un cambio en la mentalidad del alumno y del maestro, y hacer entender que la enseñanza de segundas lenguas se ha de llevar a cabo siguiendo una metodología más activa y funcional para conseguir un pleno desarrollo comunicativo del niño/a.

En virtud de ello, este trabajo aborda la enseñanza del inglés en contextos desfavorecidos, con el fin de elaborar una propuesta didáctica que se adapte a las necesidades educativas, culturales y sociales del alumno en el aula.

Objetivos

A partir de los planteamientos anteriores, en este Trabajo Fin de Grado se considera necesario plantear los siguientes objetivos:

- Recoger una revisión teórica acerca de la enseñanza del inglés en contextos desfavorecidos, en función de las políticas lingüísticas y educativas.
- Caracterizar un contexto escolar específico y justificar las decisiones curriculares y metodológicas oportunas para la elaboración de una propuesta de intervención.
- Elaborar una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas para la enseñanza del inglés en cuarto curso de Educación Primaria.
- Aportar elementos de atención estimados de importancia a la hora de implementar la propuesta en un aula de cuarto de Educación Primaria, y asegurar su funcionamiento.
- Extraer conclusiones acerca de cómo articular una enseñanza eficaz del inglés en aulas con alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa para enseñar inglés en centros 2030.

ASPECTOS TEÓRICOS

Para sustentar teórica y conceptualmente el objeto de estudio que nos ocupa, en primer lugar, debemos hacer alusión a las determinaciones europeas acerca de la enseñanza de lenguas. En segundo lugar, a las bases teóricas que apoyan la enseñanza de lenguas extranjeras y, por último, debido al contexto socioeducativamente vulnerable en el que se enmarca la propuesta que contiene este Trabajo Fin de Grado, conviene explicar los programas de centros 2030, sus características y su normativa.

1. Determinaciones europeas en torno a la enseñanza de lenguas

Para comenzar a indagar sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos remitirnos a las directrices comunes que se plantean en el espacio europeo para todos los Estados miembro que forman la Unión Europea.

Entre ellas, cabe citar el emblemático *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Council of Europe, 2001, 2018) (MCER). Se trata de un referente internacional que define la competencia lingüística y las destrezas comunicativas de los estudiantes mediante una escala de niveles, con la finalidad de garantizar la calidad educativa y lingüística. Es decir, su principal objetivo es favorecer la calidad de una educación lingüística y la promoción de una Europa con ciudadanos plurilingües y pluriculturales que posean una mente abierta.

Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, & Panthier (2016) indican los dos objetivos fundamentales que persigue la educación plurilingüe y pluricultural. En primer lugar, posibilitar la adquisición de habilidades lingüísticas e interculturales, de tal forma que cada alumno pueda crear su propia recopilación de recursos útiles para una futura interacción. El segundo objetivo, trata sobre el impulso del desarrollo del potencial personal del alumnado, haciendo hincapié en el respeto y la aceptación de la diversidad lingüística y cultural.

El conocimiento de lenguas es, por tanto, una necesidad que posee todo individuo y las administraciones educativas, atendiendo a las directrices marcadas por Europa, deben asumirlas de forma consecuyente.

Según Domínguez & Fiocchini, (2004), las escuelas asumen los siguientes compromisos que deben cumplir en torno a la enseñanza y aprendizaje de idiomas:

- Adoptar políticas que posibiliten la diversidad lingüística.
- El alumno deberá aprender 2 lenguas extranjeras además de la propia.
- Se deben dar las condiciones para expedir certificaciones homologables.
- Se han de atender las distintas necesidades en idiomas de los ciudadanos.
- Un mayor número de alumnos tiene que llegar a ser usuario competente de los idiomas aprendidos. (p. 11).

Por otra parte, para que el individuo sea capaz de cooperar activamente con la sociedad que le rodea, deberá adquirir nuevas competencias a través de un aprendizaje e interacción continuos.

Con el tiempo, la enseñanza de idiomas ha experimentado un cambio metodológico que supone una actitud más activa por parte del alumno en cuanto a su interacción sociocultural. Se propone un enfoque “orientado a la acción” que, según el MCER (Consejo de Europa, 2002) concibe a los alumnos como “agentes sociales” que participan en la sociedad dentro de un contexto particular que no es necesariamente lingüístico. Así lo establece: “Los alumnos participan en actos de comunicación que ocurren dentro de actividades lingüísticas que forman parte de un contexto social que les da un significado concreto.” (p. 9)

El aprendizaje y uso de la lengua conllevan acciones que realizan los alumnos (agentes sociales) los cuales poseen unas competencias lingüísticas y comunicativas. Estas competencias podrían definirse como las habilidades comunicativas (*communication skills*) que permiten al alumno desempeñar una acción bajo diferentes contextos para participar en actividades lingüísticas como, por ejemplo, la comprensión y producción de textos en relación con temas específicos. De este modo, ellos mismos activan aquellas estrategias que les parecen más adecuadas para cumplir con esas tareas y para modificar sus competencias. Entendemos pues, que este nuevo enfoque “orientado a la acción” se basa en la corriente pedagógica del constructivismo social (Castorina, Ferreiro, de Oliveira & Lerner, 1996).

El *European Centre for Modern Languages* (ECML) apoya el cambio metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras, basado en un enfoque orientado a la acción.

En uno de sus proyectos de investigación titulado *Languages for social cohesion: language education in a multilingual and multicultural Europe* (Flanagan, Lundberg, Mattheoudakis, Mihaljević & Nikolov, 2007), tiene como objetivo destacar el papel del lenguaje en la educación para fomentar el respeto y comprensión entre los ciudadanos europeos. Se ha observado lo necesaria que es esta transformación en aquellas clases que siguen una metodología tradicional, en la cual son frecuentes los ejercicios repetitivos de gramática y la traducción, sin dar importancia a los intereses y necesidades del alumnado para crear unas clases de inglés que fomenten la autonomía comunicativa y la motivación en el aula.

Otros proyectos del ECML, como el que han llevado a cabo autores como Hasselgreen, Kalédaitė, Maldonado & Pižorn (2011) se han interesado por la investigación y desarrollo de las habilidades de escritura y lectura de los alumnos con el fin de alcanzar un nivel de dominio de la lengua vinculado a los del MCER. Si bien, en estos planes solo se contemplan las destrezas escritas (*reading* y *writing*) cuando, para la enseñanza de una lengua extranjera en niveles obligatorios, el desarrollo de destrezas orales es crucial para llevar a cabo una comunicación óptima.

2. Bases teóricas para la enseñanza del inglés

A continuación, se desarrollan algunos de los aspectos generales del tema a tratar con el fin de establecer un corpus teórico que sustente la programación planteada posteriormente.

2.1. El enfoque comunicativo

A lo largo de la historia, la enseñanza de las lenguas ha evolucionado. Progresivamente, surgieron diferentes corrientes metodológicas que han ido cambiando según las necesidades acaecidas en cada momento.

Inicialmente, la enseñanza de otras lenguas se llevaba a cabo de manera errónea, pues como indica Beghadid (2013) se enseñaba:

una lengua viva con medios y reglas muertas, porque una lengua no se compone de palabras aisladas y yuxtapuestas, sino de frases; y las palabras sueltas o frases que están fuera de todo contexto textual, no despertarán nunca el interés de los alumnos (p. 113)

Este hecho inició una revolución metodológica, de la cual surgieron los métodos directo y audio-lingual.

A partir de la década de los 70, el enfoque más utilizado para la enseñanza de idiomas era el comunicativo, que según Kaliska (2016) se centra, principalmente, en actos de comunicación de la vida real dentro de un determinado contexto o tema. Este gran paso deja atrás las características del aprendizaje que sustentaba la corriente conductista de los métodos directo y audio-lingual, para seguir aquellas que sostenía el constructivismo que, tal y como afirman Coloma Manrique & Tafur Puente (1999), se basan en un fenómeno social contextualizado, activo, procesual y cooperativo.

Por su parte, Hymes (1972) hacía hincapié en la función y el contexto social en el uso del lenguaje y no solo en el conocimiento de estructuras gramaticales. Bien es cierto que el enfoque comunicativo apoya la contextualización del acto comunicativo por encima del dominio perfecto de aspectos relacionados con la gramática, por lo que el desarrollo de la competencia comunicativa implica inevitablemente errores gramaticales y de pronunciación. Estos errores son al mismo tiempo esenciales en este progreso (Savignon, 2018).

En la actualidad, lo que se pretende es integrar las cinco destrezas comunicativas en la enseñanza de una segunda lengua, las cuales se corresponden con la comprensión lectora, comprensión oral, interacción o destreza conversacional, expresión escrita y expresión oral.

Comprensión oral:

El MCER (Consejo de Europa, 2002) define la comprensión oral como la interpretación de un discurso oral en la que también se requiere la participación activa del individuo y permite una interacción entre emisor y receptor.

La escucha se produce siguiendo unos propósitos concretos dependiendo del contexto en el que se produce el acto comunicativo como la escucha detallada, de ideas principales o inferir mensajes.

Porter & Roberts (1981) sugieren algunas actividades acerca de la comprensión oral como, por ejemplo, ver la televisión o películas; en las cuales podemos encontrar un apoyo visual del mensaje oral o escuchar la radio o el teléfono; en el cual no existe un apoyo visual del mensaje y potencia la importancia de la escucha.

Expresión oral:

Se trata de la habilidad para producir un discurso oral. Esta capacidad que posee el individuo supone el dominio de diversos recursos lingüísticos y socioculturales.

Cassany, Luna y Sanz (1994) clasifican las actividades acerca de la expresión oral bajo cuatro criterios: Según la técnica, el tipo de respuesta, los recursos y su especificidad.

Las actividades según la técnica se utilizan para trabajar determinadas funciones del lenguaje, como por ejemplo en una dramatización o role-playing. En aquellas relacionadas con el tipo de respuesta (cerrada o abierta) se valorará especialmente la creatividad, por ejemplo, repeticiones o dar instrucciones. Los tipos de materiales determinan el soporte que apoyará la actividad en cuestión, es decir, si el recurso utilizado para llevar a cabo la tarea se tratará de un sonido, una imagen o un objeto. La especificidad de una actividad de expresión oral marcará la temática de la tarea como, por ejemplo, la exposición de un tema.

Interacción:

Habitualmente, se conocen a las actividades de interacción como aquellas que se producen oralmente cara a cara y en un tiempo real, pero también puede darse una interacción escrita. La negociación entre emisor y receptor es por tanto crucial, siguiendo el principio de cooperación para la construcción de una conversación o texto escrito entre ambos. Ellos desarrollan una serie de procesos lingüísticos de expresión y comprensión con el fin de intercambiar información de forma efectiva.

Algunas actividades relativas al desarrollo de la interacción pueden ser conversaciones formales e informales, mantener correspondencia o un debate.

Comprensión escrita:

Según Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez (2012) “es una de las herramientas psicológicas más relevantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza” (p. 183). Para comprender correctamente un texto escrito se precisa desde la descodificación y comprensión lingüística del mensaje, hasta la interpretación y la valoración personal del mismo.

El fomento de la lectura es un aspecto obligatorio en todas las aulas, por lo que las escuelas deben hacer que los alumnos se interesen por ella, ya que su aprendizaje dura toda la vida y acarrea numerosos beneficios como la obtención de información o el estímulo de la imaginación.

Grellet (1981) propone una serie de actividades para desarrollar esta habilidad dentro del aula. Entre ellos destacan hacer inferencias de un texto, unir ideas con fragmentos del texto, ordenar secuencias mediante imágenes o resumiendo el texto en cuestión.

Expresión escrita:

Tal y como explica el MCER (Consejo de Europa, 2002), la expresión escrita es la habilidad que permite producir lenguaje escrito con claridad y fluidez, rigiéndose por un estilo correcto.

Esta habilidad comunicativa no solo trata el lenguaje verbal, sino también trabaja aspectos no verbales a los cuales los alumnos se encuentran acostumbrados dentro del aula.

Algunas de las actividades propuestas para desarrollar la expresión escrita en clase son la elaboración de cuentos, anuncios o redacciones. Existen diferencias a la hora de trabajar la escritura en el aula, distinguimos pues *Writing as a product* y *Writing as a process*.

Writing as a product es un enfoque de la escritura más tradicional en el que los alumnos tratan de imitar modelos que se les ha presentado y analizado anteriormente. Mientras que el *Writing as process* trabaja la escritura mediante actividades en el aula que fomenta el uso creativo del lenguaje como puede ser la lluvia de ideas o la reescritura (grupala) de un texto.

2.2 Las teorías de la adquisición de una segunda lengua

Una segunda lengua (L2) es aquella que un individuo adquiere después de tener un dominio sobre su lengua materna (L1). Este proceso se lleva a cabo de forma continua y natural. A continuación, se exponen las teorías que explican la adquisición/apropiación de una L2.

○ **Cinco hipótesis en torno a la adquisición**

El Profesor norteamericano Stephen Krashen sostiene que la adquisición del lenguaje se lleva a cabo de forma natural, procesual y automática. Según este modelo, la lengua que un individuo produce es el resultado de su proceso de adquisición.

Así pues, Krashen (1981) desarrolló su modelo en torno a 5 hipótesis:

a) *La hipótesis de adquisición-aprendizaje*

Existen dos procesos diferentes para el desarrollo de habilidades en una L2: Adquirir y aprender una lengua.

Cuando hablamos de aprendizaje, este se lleva a cabo de forma intencional y enfatiza el conocimiento de reglas gramaticales, es decir se focaliza en la forma de la lengua y la interacción pasa a un segundo plano. Por el contrario, la adquisición, se lleva a cabo de manera inconsciente y hace referencia a la necesidad de comunicación. Para ello, se precisa una gran interacción del individuo con la lengua en cuestión. Es decir, se hace hincapié en el acto comunicativo y no en la forma de la lengua.

b) *La hipótesis del orden natural*

Esta hipótesis está ligada a la adquisición de una lengua, no a su aprendizaje. El autor mencionado sostiene que la adquisición sigue un orden predeterminado. Es decir, algunas estructuras gramaticales se adquieren antes que otras, pero este orden no se sigue de la misma forma al adquirir una lengua materna que una L2. Tampoco todos los individuos siguen necesariamente los mismos estadios.

c) *La hipótesis del monitor*

Establece la relación entre los procesos de adquisición y aprendizaje previamente nombrados. La adquisición es la responsable de la fluidez y la capacidad de poder usar una L2 cómodamente. Mientras que, el aprendizaje consciente es utilizado a la hora de realizar correcciones en antes de producir oralmente un mensaje. Para que un individuo sea capaz de realizar correcciones deben darse tres condiciones necesarias: Tiempo, para que el sujeto sea capaz de utilizar determinadas reglas; centrarse en la forma, es decir, pensar en la exactitud de la corrección; y finalmente, el conocimiento de la norma.

En definitiva, la adquisición permite la habilidad de expresarse con fluidez, pero el aprendizaje es el encargado de corregir los errores adquiridos contrastándolos con las normas.

d) *La hipótesis del input*

Como ya se ha indicado, la adquisición cumple con un papel fundamental. Previamente Chomsky, mediante su teoría de adquisición de lenguas, ya sostuvo la existencia de una capacidad llamada dispositivo de adquisición de lenguas (DAL) mediante la cual los niños procesan sus propios datos lingüísticos a partir del input al que se encuentran expuestos. Cuando un niño comienza a hablar, está poniendo en práctica todas las estructuras lingüísticas y gramaticales que ha ido adquiriendo durante el proceso de desarrollo de forma natural.

Es por lo que esta hipótesis postula que las personas adquirimos debido al conocido input +1 ($i+1$), es decir, gracias al entendimiento de estructuras lingüísticas que van un poco más allá de las que el individuo ya posee. Las estructuras se adquieren entendiendo el mensaje en cuestión, no analizando su forma. Por ello, hacer que el input sea entendible para los alumnos es fundamental. Esto explica por qué un sujeto puede llegar a entender estructuras desconocidas que se encuentran inmersas en un contexto determinado. En estas situaciones, el habla surge sin ser aprendida. Por ello, inicialmente, esta no es formalmente correcta.

Para hacer comprensible ese “+1” se ha de proporcionar contexto al input ofrecido. Ese contexto comprende desde apoyo visual, hasta gestualización y ajustes conversacionales (variaciones tonales, prosódicas, enfatizaciones, silencios, pausas, paráfrasis, etc.)

e) *La hipótesis del filtro afectivo*

La quinta y última hipótesis trata el papel que posee el afecto, la motivación y otras variables en la adquisición de una L2. Variables como la ansiedad, la desmotivación o la baja autoestima bloquean al alumno e impiden alcanzar la adquisición, puesto que no permitirán la entrada correcta de input lingüístico y, en consecuencia, no se logrará entender. Mientras que, si existen variables positivas como un buen clima de aula o un rol docente no autoritario, el filtro afectivo está bajo y permite por tanto la entrada de input para favorecer, en consecuencia, la adquisición de esa L2.

Podríamos resumir estas cinco hipótesis en una sola afirmación: Las personas adquieren una L2 cuando comprenden el *input* y sus variables afectivas son lo suficientemente aptas para ello.

2.3. Las actividades comunicativas de la lengua

Promover la comunicación en el aula y favorecer la adquisición de la lengua extranjera requiere que el docente proponga actividades comunicativas, en lugar de puramente gramaticales. El MCER (Consejo de Europa, 2002) define las actividades comunicativas de la lengua como aquellas tareas que se realizan en situaciones de interacción diversas, dentro de un contexto social, mediante un lenguaje natural con el fin de alcanzar un objetivo determinado.

En su capítulo 4.4 establece cuatro grupos de actividades y estrategias comunicativas de la lengua, a saber:

1) *Actividades y estrategias de comprensión*

Están relacionadas con la escucha y la lectura. Algunas de las actividades ligadas a la comprensión auditiva son la escucha de programas de radio, avisos informativos o conferencias, mientras que en las vinculadas con la comprensión lectora destacan la interpretación de un manual de instrucciones, artículos o novelas. En el caso de la comprensión audiovisual, en la que el individuo recibe información por dos canales diferentes de forma simultánea, se propone ver películas con subtítulos o leer textos en voz alta.

2) *Actividades y estrategias de expresión*

Aquellas que competen al habla o la escritura y precisan de unas habilidades de expresión oral y escrita. Estas actividades y estrategias son utilizadas por los individuos en situaciones tanto académicas como externas al aula. Algunas de las actividades de expresión oral planteadas por el MCER comprenden diferentes situaciones como dar instrucciones o una información concreta a un público en voz alta. Entre las actividades de expresión escrita destacan la redacción de correspondencia tanto personal como profesional, artículos, notas o completar cuestionarios.

3) *Actividades y estrategias de interacción*

La interacción supone la creación de una conversación o texto mediante la negociación del emisor y del receptor. En dicho proceso de interacción es necesario el desarrollo de actividades tanto de expresión como de comprensión, con el fin de alcanzar fines concretos. Esta cooperación entre emisor y receptor puede llevarse a cabo de forma oral o escrita, por lo tanto, la interacción es un proceso comunicativo bidireccional.

Algunas de las actividades propuestas por el MCER para la interacción oral son la conversación casual, el debate o una entrevista. Mientras que la interacción escrita puede llevarse a la práctica realizando actividades como intercambiar notas o mantener correspondencia.

4) *Actividades y estrategias de mediación*

La mediación es un proceso de interpretación entre hablantes que comparten una misma lengua o de lenguas distintas. Puede darse en situaciones en las que uno de los hablantes no comprende el mensaje y el emisor aclara o resume la información al receptor.

Las actividades propuestas por el MCER acerca de la mediación son aquellas que supongan el desarrollo de las actividades de la lengua anteriormente descritas. Además, no son exclusivas del ámbito académico, sino que también pueden darse en contextos cotidianos.

Concretando aún más, estas actividades comunicativas de la lengua se podrían traducir en los siguientes ejemplos, estimados valiosos para todo tipo de contexto socio-cultural:

-Actividades de *Jigsaw*: Basadas en un método de aprendizaje cooperativo en el que el contenido se divide en varias partes. Cada miembro del grupo se hace responsable de una fracción de trabajo para posteriormente ponerla en común con el resto de los integrantes.

-Actividades de *role playing*: Consisten en la representación de una situación de la vida real por parte de una o varias personas, mientras el resto pasan a ser espectadores.

-Actividades de *picture dictation*: El docente o uno de los alumnos describe una imagen que el resto deberá dibujar siguiendo las indicaciones de su compañero.

-Actividades de escritura grupal (*writing as a process*): Tienen como propósito la cooperación entre alumnos para conseguir creativamente un fin, escribir una historia, siguiendo unos pasos previos como son la preescritura (*prewriting*), la organización (*planning*), la redacción (*drafting*), la revisión (*revising*) y la publicación (*publication*).

-Actividades de vacío de información (*information gap*): Técnica utilizada para fomentar la comunicación entre alumnos. La carencia de información impide completar la tarea, por lo que los alumnos deberán realizar intercambios verbales los unos con los otros para encontrar la información que falta.

2.4. El enfoque por tareas

Las actividades comunicativas descritas más arriba pueden inscribirse en el método de enseñanza que corresponda. Si bien, se estima idóneo el denominado *enfoque por tareas* (Estaire, 2005), como método de enseñanza donde se pretende un uso real de la lengua, fomentando la motivación del alumnado y favoreciendo su aprendizaje activo (Lorenzo, 2006). Por lo tanto, la pertinencia de este enfoque por tareas reside en que es compatible con el enfoque comunicativo, impulsando así la adquisición natural de la lengua extranjera.

Se trata de un enfoque que sigue una organización secuencial de tareas construidas alrededor de un tema determinado y relacionadas entre sí, con el fin de elaborar una tarea final que englobe cada una de las tareas realizadas con anterioridad.

Entendemos por tareas aquellas actividades cotidianas en las que nos es preciso el uso de lenguaje para alcanzar un fin determinado. Estas mismas tareas se trasladan al aula para conseguir un objetivo.

Según Estaire (2005), para trasladar dentro del aula aquellas tareas que se emplean en la vida cotidiana, es preciso dividir las en dos tipos: tareas de comunicación y de apoyo lingüístico (posibilitadoras).

Las tareas de comunicación engloban a todos los alumnos y dan importancia al significado de lo que se quiere expresar y no la exactitud con lo que se expresa. Mientras que, las tareas de apoyo lingüístico se centran en los aspectos formales de una lengua y tienen como objetivo el aprendizaje del uso correcto de aspectos lingüísticos para que, posteriormente, el alumno consiga una comunicación óptima. Dentro de una unidad didáctica, ambos tipos de tareas se intercalan progresivamente con el fin de realizar una tarea final.

Como indica la siguiente figura, las tareas comunicativas conducen a la elaboración de una tarea final diaria que será fundamental en la posterior elaboración de la tarea final que englobe todos los contenidos trabajados durante la propuesta.

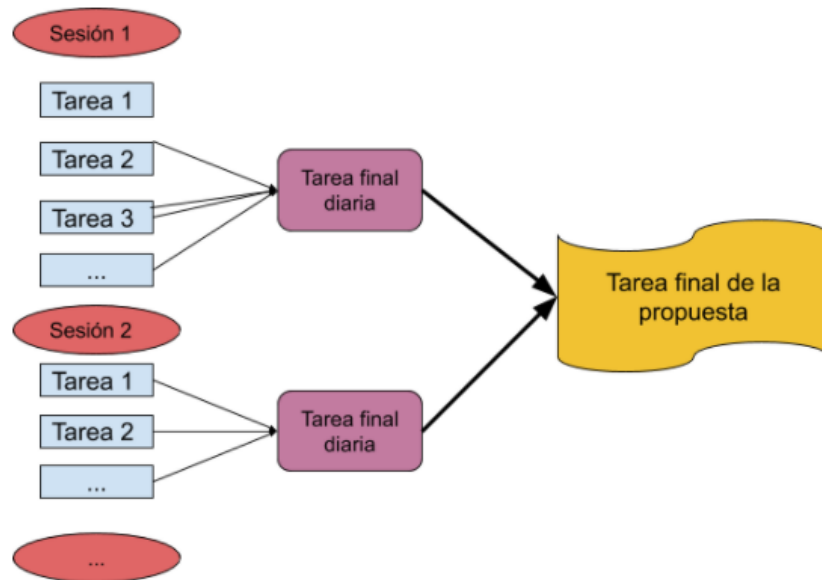


Figura 1. Disposición secuencial y organizativa de tareas

3. La enseñanza del inglés en contextos de aprendizaje desfavorables. Los Programas 2030

Díaz López, & Pinto Loria (2017) definen el concepto de *vulnerabilidad educativa* como:

Aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase. (p. 46)

Tal y como ocurre en la sociedad actual, las escuelas deben adaptarse y estar preparadas para incluir a todo tipo de alumnado y potenciar el desarrollo personal de cada alumno. Este hecho hace precisa la elaboración de un programa que favorezca la inclusión y garantice una educación de calidad para aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social y educativa.

Centrando la atención en el ámbito regional castellanoleonés, cabe aludir al artículo 23 del Real Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, en donde se establecen los principios generales de actuación para la atención a la diversidad. Entre ellos destaca:

La personalización e individualización de la enseñanza con un enfoque inclusivo, dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado, ya sean de tipo personal, intelectual, social, emocional o de cualquier otra índole, que permitan el máximo desarrollo personal y académico (...) La accesibilidad universal y diseño para todos. (p. 14)

Asimismo, en el año 2018, se publicó en el Boletín Oficial de Castilla y León la *ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa*. Este documento trata de acoger medidas tanto individuales como a nivel de centro educativo que se encuentra inmerso en contextos desfavorables. Para que un centro sea considerado como “2030”, se deben cumplir con un mínimo de requisitos marcados por la normativa de la Consejería de Educación. Las principales medidas por las que se rigen este tipo de centros son la reducción del número de alumnos por aula y la flexibilización del currículo educativo, además de la adaptación de recursos (Consejería de Educación, 2018)

Centrándonos en la enseñanza del inglés en este tipo de contextos, es pertinente establecer unas pautas específicas a tener en cuenta dentro del aula.

Como se ha indicado anteriormente, este tipo de centros precisa de una flexibilización del currículum con el fin de alcanzar una educación más efectiva y de calidad. La diversidad cultural dentro del centro escolar es uno de los motivos fundamentales por los que se requiere dicha flexibilización y lograr así una mayor atención a la diversidad.

Para ello, la elaboración de materiales adaptados es primordial a la hora de enseñar una L2. Estos recursos deben confeccionarse teniendo muy claros los objetivos que se quieren conseguir y atendiendo a las necesidades del grupo. Tal y como se ha expresado en puntos anteriores, la enseñanza del inglés debe estar contextualizada y basada en situaciones reales.

Por lo tanto, los materiales también deben seguir esta función. El alumnado logrará un mejor entendimiento de la lengua si los recursos son auténticos y se apoyan en lo que el alumno puede observar y manipular. En situaciones en las que se hace difícil la comprensión, el uso de imágenes y gestos suelen ser de gran apoyo. Por ese motivo, primar la destreza de comprensión oral en estos contextos es importante. Si el alumno no es capaz de llegar a la comprensión oral, será aún más complicado que desarrolle correctamente el resto de las destrezas comunicativas.

Un método que resulta apropiado para la enseñanza del inglés en el aula es el método *Total Physical Response* (TPR). Según Asher (1969), este método acelera la comprensión de una lengua mediante la aplicación de una serie de actividades que implican respuestas físicas por parte del alumnado. Esta técnica resulta útil para la enseñanza de segundas lenguas en todo tipo de contextos, resultando aún más provechosa en entornos de vulnerabilidad educativa en los cuales, como ya se ha indicado, debe prevalecer el desarrollo de la comprensión oral y el impulso de la motivación por aprender.

Sin embargo, todas estas pautas a seguir no resultarán efectivas dentro del aula sin fomentar un clima positivo dentro de ella. Considerando la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1981) explicada en puntos anteriores, si el alumno no consigue eliminar las barreras que dificultan el entendimiento de la lengua extranjera, no logrará alcanzar los objetivos. Por tanto, un clima confortable, que permita la comunicación entre el profesor y los iguales, que atienda a los intereses y necesidades del grupo y sin barreras afectivas es esencial para obtener una enseñanza-aprendizaje positiva.

En definitiva, en este tipo de centros, la adquisición se vería favorecida primando:

-Actividades de comprensión oral, como *Picture dictation*, puesto que ayudan a mantener la motivación del grupo y suponen una gran fuente de input lingüístico con el fin de lograr un progreso en el nivel comunicativo del alumnado.

-Actividades de expresión oral, como *Find someone who*, dado que conllevaría una implicación activa de los alumnos mediante las cuales no fuesen conscientes de que están adquiriendo una segunda lengua.

- Actividades de interacción, como por ejemplo un *Escape room* el cual fomenta la comunicación entre iguales y el contexto para conseguir un objetivo concreto.

- Actividades de comprensión escrita, como *Running dictation* que estimulan el interés y movimiento del grupo en la adquisición de una lengua.

- Actividades de expresión escrita, como *Creative writing* o *Writing as a process* mediante las que impulsamos la imaginación del alumnado y la cooperación en el caso de que fuese una tarea grupal.

MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se recogen los aspectos metodológicos relacionados con la propuesta de intervención didáctica. En esta parte se explican las características normativas que rigen dicha propuesta, el contexto en el que se ha llevado a cabo, tanto a nivel de centro como de aula, y se argumentan las razones de actuación atendiendo al tipo de alumnado al que está dirigida, conforme a los aspectos teóricos ya desarrollados. Seguidamente, se presenta la articulación de la propuesta didáctica atendiendo a su organización por sesiones y a los aspectos curriculares de base.

4. Contextualización y justificación de la propuesta

La propuesta didáctica se ha desarrollado en un colegio público situado en un barrio con nivel socio-cultural medio-bajo de la ciudad de Valladolid. Este centro es señal de identidad de la gran diversidad de culturas que engloba nuestra sociedad actual. A él acuden familias de diversas etnias y culturas, lo que hace enriquecer educativamente tanto a los alumnos como al profesorado.

Las familias poseen un nivel socioeconómico y sociocultural medio-bajo. Encontramos entre el alumnado niños/as de procedencia extranjera y etnia gitana, generalmente expuestos a vulnerabilidad socioeducativa y con escasos recursos.

Este centro se encuentra inmerso en el ya nombrado «Programa 2030», publicado en el Boletín Oficial de Castilla y León mediante la ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. Este hecho es motivo por el cual el currículo escolar se ha flexibilizado teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, con el objetivo de alcanzar una educación efectiva. Sin embargo, todo el alumnado que acude al aula debe adquirir unos contenidos mínimos marcados por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

El absentismo escolar es un fenómeno habitual al que se confronta este centro educativo y dificulta enormemente el desarrollo de la labor docente en las aulas. Esta propuesta didáctica se ha llevado a cabo en el aula de 4º de primaria con 18 alumnos matriculados de los cuales la mitad, aproximadamente, acuden de forma regular. Al mismo tiempo, el aula es un claro ejemplo de la diversidad cultural y social, ya que podemos encontrar alumnado de diferentes nacionalidades, etnias y culturas, lo que ha enriquecido en gran manera la puesta en práctica. Por otro lado, este hecho ha sido, en ocasiones, un reto debido al desconocimiento de la lengua española por parte de algunos alumnos de origen extranjero.

Cabe destacar el bajo nivel curricular del grupo, situándose por debajo del nivel normativo que deberían poseer en 4º curso de primaria. Los contenidos que acostumbran a seguir en la mayor parte de las asignaturas son los relativos a 2º de primaria, por lo que se ha de tener en cuenta este hecho a la hora de programar la propuesta didáctica. Por otra parte, cabe señalar que los contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación seleccionados para la propuesta son los establecidos por el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Al igual que el nivel curricular, la motivación e interés por aprender y acudir a la escuela son muy escasos. La falta de esfuerzo y estímulo se puede observar en la mayoría de las asignaturas. Este hecho se traduce especialmente en la asignatura de inglés ya que, las propias percepciones de los alumnos apuntan a que no entienden esta lengua y no sirve. La tarea del cuerpo docente es, por tanto, crucial para conseguir que el inglés resulte una asignatura atractiva y divertida para ellos, además de incentivar un cambio de pensamiento en ellos y hacerles entender que es fundamental para comunicarse y para su futuro.

En cuanto a la organización del espacio y tiempo de la propuesta, se han visto alterados, en cierta medida, por la situación de pandemia global. La organización física de la clase se ubica de una forma específica, siguiendo las medidas de distancia social entre alumnos, por lo que las mesas se disponen en filas, dificultando así el trabajo en grupo.

Se han establecido breves periodos de tiempo dedicados a la higiene personal de manos y materiales, especialmente en los momentos en los cuales es precisa la manipulación de recursos grupales. El espacio está dotado de los medios tecnológicos habituales como son la pizarra digital, proyector, ordenador de aula y conexión a internet, además de los medios más tradicionales como son las dos pizarras situadas al frente y en la parte trasera del aula.

5. Fundamentación y toma de decisiones

La propuesta de intervención se ha diseñado con arreglo a las siguientes determinaciones adaptadas al contexto en el que nos encontramos.

Al tratarse de un aula muy diversa, se ha optado por un enfoque que se ajuste a las necesidades educativas del alumnado. Por ello, el *enfoque comunicativo* es uno de los que más se ajustan a la situación de aprendizaje en la que nos encontramos. Como ya se ha indicado antes, este enfoque se basa en actos comunicativos que pueden darse en la vida real en torno a un tema determinado. El alumnado necesita experimentar con la lengua y percibirla desde situaciones que ellos conocen para llegar a entenderla correctamente.

Todas las actividades realizadas en el aula están inscritas dentro del *enfoque por tareas*. Este enfoque fomenta el uso real de la lengua siguiendo una secuencia de actividades organizadas de tal forma que todas ellas desemboquen en la consecución de una tarea final mediante el uso del lenguaje. El tema escogido, los viajes por países de habla inglesa, sumado a esta nueva forma de trabajo resultan motivantes y atractivos para los alumnos, lo que ha incrementado notablemente el interés por la asignatura de inglés.

Los contenidos trabajados mediante las tareas comunicativas han necesitado de una flexibilización. Al tratarse de un centro 2030, todos los alumnos deben ser capaces de adquirir unos contenidos básicos. En muchos casos, los alumnos logran alcanzar este nivel mínimo en la asignatura, por lo que es fundamental dar prioridad a lo que el alumno puede llegar a interiorizar, sin atender exhaustivamente a lo que se debería impartir en un nivel de 4º de primaria. Por esta razón, se ha proporcionado un *i+1* apoyado por soportes visuales y la elaboración de materiales en todas las tareas propuestas.

En un primer momento, se deben conocer cuáles son los contenidos y conocimientos previos que los alumnos poseen sobre el tema a tratar para poder adecuar el input al grupo en el que nos encontramos y lograr así un incremento en sus posibilidades. Por este motivo, se decidió impulsar y trabajar el desarrollo de las ya nombradas *destrezas orales* al no haber adquirido aún el resto de sus habilidades comunicativas correctamente, como por ejemplo, la expresión y comprensión escritas.

Toda la *práctica* comunicativa dentro del aula se ha llevado a cabo de manera *contextualizada* y siguiendo un *orden lógico*, teniendo en cuenta el desarrollo de las cinco destrezas comunicativas: Comprensión oral, expresión oral, interacción, comprensión y expresión escritas.

La *factibilidad*, el tema escogido para el desarrollo de la propuesta y la elección de contenidos, han resultado ser un gran avance en la concepción del alumnado sobre la lengua inglesa. Basándonos en la hipótesis de adquisición del filtro afectivo, los alumnos se encontraban muy incómodos durante las clases de inglés al no entender el contenido ni el contexto de lo que se les explicaba normalmente. Gracias a esta forma de tratar los contenidos y adaptarlos a sus necesidades han disminuido notablemente el nivel de bloqueo hacia la lengua extranjera. La desmotivación y la ansiedad dificultaban su desarrollo en el aula por lo que se ha procurado el uso de la segunda lengua como algo natural y útil para ellos, mejorando así su nivel de comprensión y atención en la lengua inglesa. Este hecho se ha visto reflejado enormemente durante la evolución de la propuesta didáctica, llegando incluso a la lectura de textos breves, algo de lo que ellos mismos no se creían capaces.

En definitiva, las circunstancias del alumnado han sido la causa principal de la adaptación y flexibilización de los contenidos trabajados en el aula. Siguiendo un enfoque por tareas en el aula, se ha dado prioridad a la utilidad y viabilidad de la lengua con el fin de conseguir un grupo motivado e interesado por la asignatura de inglés, mejorando así su autoestima con respecto al aprendizaje de idiomas.

6. Propuesta Didáctica

A continuación, se presenta de forma más específica la propuesta didáctica “This is London”, desarrollada en el aula de 4º curso de primaria en el centro público ya contextualizado.

6.1. Aspectos curriculares

A continuación, se especifican:

- los objetivos generales de la propuesta, seleccionados del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y
- la selección de los contenidos alojados en el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- la selección de criterios de evaluación recogidos en la ley anterior.
- la selección de los estándares de aprendizaje evaluables más oportunos.

<p>Objetivos generales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. 2. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. 3. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
<p>Contenidos: Primera Lengua Extranjera (inglés)</p>	<p>Bloque 1: Comprensión de textos orales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de estrategias básicas para apoyar la comprensión: escucha activa, lenguaje no verbal, lectura de imágenes, identificación de expresiones y rutinas. - Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. - Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de las rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, series de dibujos animados <p>Bloque 2: Producción de textos orales: Expresión e interacción</p> <p>Compensación mediante procedimientos paralingüísticos o paratextuales de las carencias lingüísticas a través de:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Señalización de objetos o realización de acciones que aclaren el significado. <p>Bloque 3: Comprensión de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los signos ortográficos básicos (por ejemplo, punto, coma, interrogación y exclamación) <p>Bloque 4. Producción de textos escritos: Expresión e interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicio del deletreo y dictado de palabras.
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>BLOQUE 1: COMPRENSIÓN TEXTOS ORALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el sentido general y un repertorio limitado de vocabulario y de expresiones en textos orales muy breves y sencillos, con predominio de estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y muy lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos muy predecibles siempre que se cuente con apoyo, visual, posibilidad de repetición y con una importante referencia contextual. - Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, actividades y celebraciones) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto. <p>BLOQUE 2. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas. <p>BLOQUE 3. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias e intereses. <p>BLOQUE 4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.
<p>Estándares de aprendizaje</p>	<p>BLOQUE 1: COMPRENSIÓN TEXTOS ORALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende lo que se le dice en transacciones habituales muy

<p>evaluables</p>	<p>sencillas (rutinas diarias del aula, instrucciones...).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entiende la información esencial en conversaciones breves y muy sencillas en las que participa. - Comprende el sentido general y lo esencial de narraciones orales adecuadas a su nivel con apoyo visual. <p>BLOQUE 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproduce las expresiones del docente y las grabaciones utilizadas en el aula. - Responde adecuadamente en situaciones muy básicas de comunicación (saludo, preguntas muy sencillas sobre sí mismo, petición u ofrecimiento de objetos, expresión de lo que le gusta o no, etcétera). <p>BLOQUE 3. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende correspondencia (postales y tarjetas) muy breve y sencilla que trate sobre temas familiares <p>BLOQUE 4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Completa formularios sencillos marcando opciones y rellenando datos u otro tipo de información personal (nombre, dirección, teléfono, gustos, título de un cuento leído, etcétera)
--------------------------	--

6.2. Materiales

Al no seguirse las directrices marcadas por un libro de texto, la elaboración de materiales por parte de los docentes que apoyen los contenidos de las distintas sesiones es continua. Todos los recursos son auténticos y se basan en el desarrollo del uso real de la lengua.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son de gran importancia en el fomento de la competencia digital del alumnado. Toda la propuesta se estructura en torno a una herramienta interactiva como es *Genially*, que vertebra todos los contenidos trabajados en cada sesión brindando un apoyo visual, además de facilitar el entendimiento de los alumnos.

Por otro lado, los materiales manipulativos también son fundamentales a la hora de trabajar una nueva lengua. Juegos como el bingo o el *Dobble*, a los que los alumnos están acostumbrados a jugar en su tiempo libre, han sido trasladados al aula con fines educativos, lo que ha promovido un gran interés y motivación.

Al mismo tiempo, los materiales elaborados sirven al docente como herramienta para el control de la asistencia a clase. Al inicio de la Unidad Didáctica, el maestro proporcionará a cada alumno un sobre en el que deberán ir guardando todos los materiales que vayan trabajando en cada sesión. Todos los materiales que se hayan ido guardando, se utilizarán posteriormente en la realización de la tarea final. Aquel que posea todos los materiales, podrá desempeñar la tarea final sin ningún problema. En cambio, si encontramos algún alumno que no ha asistido a clase de forma injustificada, el docente tomará nota de ello para tenerlo en cuenta a la hora de evaluar la Unidad. Esta forma de organización de materiales ha resultado ser un incentivo en cuanto a la responsabilidad del alumnado ya que, en cada sesión, cada niño/a debe encargarse de su sobre y sus materiales.

6.3. Temporalización y organización de las sesiones

Compuesta por 9 sesiones, la propuesta se prevé de una duración de 3 semanas aproximadamente al impartir 3 horas semanales de inglés, siendo los martes y miércoles de 10:00h a 11:00h y los jueves de 12:30h a 13:30h las horas destinadas a esta asignatura dentro de su horario de aula.

Temporalización	Sesiones
(X) 4/11/2020	1. INTRODUCTION: Here we go! (& Bonfire Night)
(L) 9/11/2020	2. Royal Family in Buckingham Palace
(M) 10/11/2020	3. We keep knowing the family members
(X) 11/11/2020	4. The British Museum
(L) 16/11/2020	5. London Sightseeing tour
(M) 17/11/2020	6. London symbols
(X) 18/11/2020	7. Tourist guide (Lapbook)
(L) 23/11/2020	8. Review and passport
(M) 24/11/2020	9. Evaluation and reflection

Todas las sesiones siguen una estructura de trabajo determinada, con el fin de establecer una práctica cotidiana (rutina) dentro de la Unidad. Cada sesión se abre con un momento de rutina en el que se retoman contenidos anteriores y cotidianos como son los días de la semana, meses, el tiempo y las emociones.

Cada sesión dura 1 hora y se estructura en tareas grupales de unos 5-10 minutos aproximadamente. Estas tareas servirán a los alumnos para realizar la tarea final individual de cada sesión que se lleva a cabo los 10-15 últimos minutos. Al mismo tiempo, estas tareas finales individuales elaboradas en cada una de las sesiones serán fundamentales para confeccionar la tarea final de la Unidad Didáctica, en este caso, una guía turística de la ciudad que reúne todos los contenidos trabajados previamente.

En definitiva, cada día constará de una rutina diaria, tareas grupales acerca de los contenidos pertinentes y una tarea final individual de sesión, que serán importantes a la hora de realizar la tarea final de la Unidad Didáctica.

6.4. Presentación de las sesiones

La propuesta de intervención didáctica sigue un enfoque por tareas que precisan del desarrollo de la habilidad comunicativa del alumnado. Está compuesta de 9 sesiones en las cuales se encuentran programadas una serie de tareas que conllevan a la consecución de una tarea final primando el desarrollo de la comprensión oral.

Todos los contenidos están contextualizados y vinculados a la temática de la ciudad de Londres. Las sesiones siguen una estructura de las tareas muy similar compuesta por una rutina diaria y tareas facilitadoras que ayudarán en la consecución de una tarea final diaria. Dichas tareas finales diarias se utilizarán posteriormente en la confección de una tarea final de la Unidad, en este caso, una guía turística.

La primera sesión se corresponde con la introducción de la temática que se va a trabajar durante el resto de las sesiones. Para ellos, se recurrirá a la elaboración de recursos reales que contextualicen la materia. En este caso, cabe destacar, la creación de billetes de avión con los datos del colegio que dan credibilidad a los hechos y una maleta con *souvenirs* típicos del lugar al que viajamos de forma ficticia. El rol del docente durante esta sesión debe ser promotor de la motivación e interés por parte del alumnado y activo en la formulación de hipótesis. La verosimilitud es, por tanto, clave para la presentación de este nuevo tema en el aula. Es necesario remarcar también el vínculo de la temática con calendario de festividades anglosajón que potencia la fundamentación de la propuesta.

Las actividades correspondientes a esta sesión son:

- **1.1: We go now, do you know where?** Consiste en la introducción del tema dentro del aula, mediante la presentación del proyecto en forma de viaje. Se repartirán billetes de avión a todos los alumnos para fomentar la emisión de hipótesis sobre cuál será su destino.
- **1.2: Destination: London!** Se basa en la exposición y descripción de la temática que seguirán todas las sesiones que componen la propuesta de intervención. En esta tarea se realizará una evaluación previa de los conocimientos que poseen los alumnos mediante la realización de preguntas grupales y la lluvia de ideas.
- **1.3: I am a London City fan:** Se mostrarán diferentes objetos característicos de los viajes y de la ciudad de Londres. Esta tarea servirá de apoyo a la evaluación de conocimientos previos de la tarea anterior, además de brindar otra visión al alumnado sobre lo que se va a trabajar posteriormente.
- **1.4: Routine forecast:** Esta tarea servirá como rutina de iniciación de las sesiones posteriores. Consistirá en hacer un pronóstico del día en el que nos encontremos utilizando un panel en el cual un alumno por día señalará con una batuta la fecha, la estación del año, el tiempo atmosférico y su estado emocional diario como si de un telediario se tratase. Esta tarea iniciará cada sesión de la propuesta, en este caso, se ha optado por realizarla después ya que servirá al docente como conexión para las siguientes tareas.
- **1.5: Something happens the 5th of November:** Con el fin de vincular la propuesta al calendario de festividades anglosajón, se aprovechará el día del desarrollo de la sesión (4 de noviembre) para introducir elementos propios de la cultura inglesa como es la festividad de *Bonfire Night (5th of November)*. Se proyectará un video en el que una niña y su familia nos cuentan las costumbres típicas de este día, con el fin de realizar una puesta en común.
- **1.6: Enjoy Bonfire Night!** Para representar esta primera sesión en la tarea final, se repartirá a cada alumno un pequeño dibujo para colorear que representa la festividad ya nombrada. Junto a ella, se repartirá también un sobre en el cual los alumnos deberán guardar todas las tareas representativas para utilizarlas en la tarea final.
- **1.7: Individual worksheet: Bonfire Night Crossword:** En los últimos 10 minutos de la sesión, se repartirá una sopa de letras individual a cada alumno para buscar elementos típicos de esta festividad. Finalmente, se comentarán aquellas palabras que hayan encontrado.

En la segunda sesión se sigue estimulando al grupo con la llegada de una carta escrita desde Buckingham Palace. El uso del recurso a la Familia Real inglesa sirve como eje vertebrador de los contenidos de la familia y el árbol genealógico. La contextualización de los conceptos sigue siendo fundamental para que el interés del grupo siga incrementándose.

Las tareas relativas a esta sesión son:

- **2.1: Routine forecast**
- **2.2: A letter from Buckingham palace!** Con el fin de introducir el contenido de la familia en el aula, se mostrará una carta enviada desde el Palacio de Buckingham en la cual la Reina Elizabeth II nos invita a tomar el té y a conocer a su familia.
- **2.3: Let's meet The Royal Family:** Se trabajan los miembros de la familia mediante la proyección del árbol genealógico de la Familia Real inglesa. Se formulan preguntas al grupo, con el fin de analizar las posibles relaciones de parentesco entre los diferentes miembros.
- **2.4: Family song:** Consiste en la reproducción de una canción con la cual el grupo adquiere el contenido de los miembros de la familia mediante la repetición de un ritmo melódico.
- **2.5: Who is he/she?** En continuación de la canción anterior, se formularán preguntas sobre quién es cada miembro de la familia. El grupo deberá responder antes del tiempo estipulado de la canción.
- **2.6: Family whiteboard game:** Consiste en la escucha y reconocimiento del léxico referido al contenido de los miembros de la familia. Tendrán que conectar una imagen con la palabra correspondiente escuchando la pronunciación de esta.
- **2.7: Individual work: My family tree:** Se repartirá a cada alumno un fragmento de papel en el que se encuentra el árbol genealógico de la familia real inglesa visto anteriormente. Por la parte de atrás, los alumnos deberán confeccionar su propio árbol genealógico, estableciendo correctamente las conexiones entre sus familiares. Esta tarea deberá ser recogida en el sobre para su futura implementación en la tarea final.

En la tercera sesión, el contenido de la familia sigue trabajándose mediante el uso de recursos que fomenten la adquisición como son las canciones y los videos. Cabe destacar en esta sesión el uso de recursos interactivos que se encuentran muy a la orden del día en la vida de los más jóvenes gracias a plataformas como YouTube. El recurso “*Draw my life*” brinda la oportunidad al maestro de conocer más al grupo y a sus familias a través del propio relato de los alumnos. Por tanto, el rol del docente en estas situaciones debe permanecer activo e interesado por las situaciones individuales de cada alumno, formulando preguntas e impulsando la comunicación alumno-profesor.

Las actividades correspondientes a esta sesión son:

- **3.1: Routine forecast**
- **3.2: Speed game:** Con el fin de activar al grupo y recordar los contenidos trabajados el día anterior, se realizará una prueba de velocidad en la pizarra en la cual se proyectarán imágenes que representen a los diferentes miembros de una familia. La maestra dirá en alto diferentes miembros; si lo que dice ella se corresponde con la imagen que está señalando, el grupo debe repetir dicha palabra. Si, por el contrario, se dice una palabra que no corresponde a la imagen, los alumnos deberán permanecer en silencio (Por ejemplo, la profesora dice “father” y señala la imagen “sister”)
- **3.3: Draw my life and questions:** Se reproducirá un video durante el cual un alumno nos cuenta hechos acerca de su vida familiar. Tras ello, se realizarán preguntas al alumnado acerca de aspectos tratados por la proyección y de sus experiencias propias.
- **3.4: Domino:** Para introducir el contenido de los pronombres posesivos se mostrará al grupo el juego del dominó. Se explicará previamente en qué consiste y se repartirá una ficha a cada alumno. A continuación, deberán gestionar la correcta posición de su ficha según el orden del juego. Más adelante, se procederá a la lectura de las breves frases elaboradas en torno a la temática de la familia.
- **3.5: Hangman:** El grupo completo juega al ahorcado en la pizarra. Cada alumno saldrá y elegirá una de las breves frases resultantes del dominó de la tarea anterior. El resto de los compañeros irá probando letras del abecedario hasta conseguir la respuesta final.
- **3.6: Individual worksheet: Can you spell it?** Para finalizar con el contenido de la familia, se repartirá a cada alumno una ficha en la cual tendrán que encontrar las palabras ocultas. Deberán observar qué letras faltan para formar correctamente una palabra relacionada con los miembros de la familia.

La cuarta sesión se centra en contenidos como el museo y las obras artísticas con el fin de trabajar otros conceptos como son los pronombres personales y posesivos mediante el seguimiento de un tour guiado por el establecimiento. La presentación de obras artísticas provenientes de todas partes del planeta promueve la motivación del grupo en cuanto al conocimiento de aspectos culturales que estas obras conllevan. La actitud del maestro durante la sesión debe ser facilitadora de todo tipo de conocimientos y de interés por las inquietudes del alumnado, surgiendo así otros temas de conversación vinculados a la variedad cultural y social que encontramos en la misma clase.

Las actividades correspondientes a esta sesión son:

- **4.1: Routine forecast**
- **4.2: Where do we go today?** Para introducir la temática de la sesión, se mostrará una imagen del Museo Británico. Se le preguntará al grupo si alguna vez ha visitado un museo y qué piensan que podrán encontrar en él.
- **4.3: Katebet and her Friends:** Se presenta al guía que nos hará una ruta por todo el museo. Se trata de la momia Katebet que nos enseñará su hogar y nos presentará a algunos de sus amigos y las obras de arte.
- **4.4: Our new friend, Moai:** Katebet nos presenta a Moai, una gran estatua que vive junto a sus amigos y familiares en la Isla de Pascua. Se pregunta a los alumnos si conocían estos famosos integrantes del museo y si sabían dónde se encontraba su isla.
- **4.5: A strange animal:** El grupo visita la siguiente sala del museo en la que se alberga un extraño animal. Se le pregunta al grupo acerca de la descripción de esta obra y sobre qué podría representar. Se trata de una escultura azteca, por lo que se pregunta al grupo sobre su origen y localización. A continuación, se muestran imágenes y de las pirámides aztecas para comentar grupalmente sus hechos más característicos.
- **4.6: Katebet's room:** El guía nos muestra su sala. Se le pregunta al grupo si saben de la procedencia de Katebet, con el fin de vincular la visita con el mundo egipcio. Se les pregunta sobre qué elementos pueden encontrar en esta sala y, a continuación, se les muestra la exposición de momias permanente que pueden visitar en dicho museo. Se muestra una imagen de una de las momias reales expuestas en esta sala y se le realizan preguntas acerca de ella como, por ejemplo, si saben lo que es, si saben por qué se hacía, etc.

- **4.7: Rosetta Stone:** En relación con la tarea anterior vinculada a la sala egipcia del museo, se muestra una de las obras más importantes del establecimiento. Se le pregunta al grupo acerca de la Piedra Roseta. Mediante la proyección de una imagen real, se formulan hipótesis acerca del significado de los jeroglíficos que esta posee.
- **4.8: Hieroglyphs:** A modo de continuación de la explicación de la obra anterior, se reparte a cada alumno una ficha en la que deberán encontrar el mensaje secreto descifrando una serie de jeroglíficos egipcios. Deberán observar el modelo del abecedario egipcio que se les brinda para descubrir el mensaje
- **4.9: Individual worksheet: The British Museum's brochure:** Para recoger los contenidos más importantes de la sesión en la tarea final, se repartirá a cada alumno un folleto ficticio del museo que deberán ir cumplimentando. Esta tarea deberán recogerla en su sobre para ser utilizada posteriormente.

La quinta sesión está dedicada a la exploración de la ciudad en cuanto a monumentos y espacios se refiere. La contextualización de la sesión asociada a un tour turístico impulsa, de nuevo, la realidad de los hechos al tratarse de una actividad que podrían experimentar los alumnos en su vida cotidiana. En el tour turístico se realizará una actividad de *Jigsaw* en la que la participación e interacción de todos los alumnos/as serán necesarias para la composición de contenidos de la sesión. La actitud del docente durante las tareas debe ser facilitadora y organizadora de tiempos y contenidos, al tratarse de una sesión muy estructurada y que precisa de un orden lógico de los contenidos para la realización de la tarea final de esta sesión.

Las tareas relativas a esta quinta sesión son:

- **5.1: Routine forecast**
- **5.2: We go on a tour:** Como introducción a la temática de la sesión, se pregunta a los alumnos si saben qué es un tour turístico y si alguna vez han realizado alguno.
- **5.3: London sightseeing tour:** En esta tarea de *Jigsaw* se realizará un recorrido guiado por los monumentos y espacios más representativos de la ciudad de Londres mediante un mapa proyectado en la pantalla digital. Se repartirá a cada alumno un breve fragmento con información relativa a un monumento. Cada alumno deberá estar

atento a si su información concuerda con la descripción del maestro acerca del punto del tour en el que se encuentra. De ser así, el alumno se levantará y adjuntará la información en la pizarra.

- **5.4: Our London Eye:** Aprovechando la última parada de nuestro tour turístico, se vincula el conocido monumento del “London Eye” con toda la información obtenida en la tarea de Jigsaw. Mediante el uso de una ruleta con imágenes que simboliza dicho monumento, cada alumno la hará girar con el fin de recordar la información del monumento correspondiente, para ello podrá hablar con el resto de los compañeros (*Information gap*).
- **5.5: Mimics:** Esta actividad de relajación dará la oportunidad al alumnado de representar con sus cuerpos los diferentes monumentos y espacios trabajados. Cada alumno saldrá a la pizarra a representar su elección mediante la realización de acciones o características de ese lugar y el resto deberá adivinar de cuál se trata.
- **5.6: Individual worksheet: London Tour:** Se repartirá a cada niño/a un mapa en blanco igual al que se ha estado siguiendo en las tareas anteriores en el cual deberán escribir los nombres de los monumentos o espacios ya visitados. Los nombres de los monumentos se encuentran reflejados en una parte de la clase, a la cual deberán acudir corriendo para apreciar cómo se escriben y volver a su mesa (*Running dictation*). Al finalizar, guardarán el mapa en el sobre destinado a la tarea final.

La sexta sesión se centra especialmente en el aprendizaje basado en juego y el seguimiento de normas e instrucciones para ello. Mediante la introducción y uso de símbolos propios de la temática, los alumnos utilizarán estrategias de interacción y negociación por grupos, con el fin de llevar a cabo un momento de juego contextualizado dentro de la sesión. El rol docente debe cumplir fundamentalmente la función de guía, apoyando a los alumnos en el entendimiento de las normas y brindando la oportunidad de juego para todos.

Las tareas que componen esta sesión son:

- **6.1: Routine forecast**
- **6.2: What is a symbol?** Se introduce la temática de la sesión mediante la realización de preguntas acerca de qué es un símbolo y para qué se utiliza. Se les pide a los alumnos que den ejemplos de símbolos de su vida cotidiana.

- **6.3: London symbols:** Se muestran símbolos característicos de la ciudad de Londres en la pizarra digital como un bus rojo de doble piso, un taxi negro, el Big Ben, etc. Y se comentan.
- **6.4: London Dobble:** Mediante este juego de atención y rapidez se trabajan diferentes símbolos de Londres. Se divide a la clase en dos grupos y se disponen en círculo para facilitar el juego. Consiste en repartir una carta de juego a cada alumno y dejando el resto boca abajo en el centro del círculo. El juego consiste en que los alumnos deben encontrar rápidamente el símbolo que coincide con la carta de su mano y del centro. El alumno que consiga encontrar el símbolo antes se queda con la carta del centro. Gana aquel que consiga más cartas.
- **6.5: Bingo:** Cada alumno se sienta en su pupitre y se le reparte un cartón con seis símbolos. La maestra irá diciendo en alto símbolos aleatorios apoyados por gestos y cada alumno deberá observar si se corresponde con alguno de su cartón. Gana aquel que consiga completar todo su cartón.
- **6.6: Make your own Dobble:** Con el fin de recoger esta sesión sobre los símbolos en la tarea final, se les pide a los alumnos que diseñen su propia ficha de Dobble. Para ello, se les reparte una ficha redonda en blanco. En ella deberán dibujar al menos seis símbolos trabajados durante la sesión.

La séptima sesión está dedicada a la elaboración de la tarea final, en este caso un *Lapbook* a modo de guía turística que recoge las tareas finales diarias ya elaboradas. El papel del docente es de modelo, organizador de contenidos y supervisor de la tarea, pero también flexible y facilitador de la creatividad del alumnado.

Las tareas propias de esta sesión son las siguientes:

- **7.1 Routine forecast**
- **7.2 What's a touristic guide?** Se introduce la temática de la sesión mediante la formulación de esta pregunta al grupo. Con el fin de elaborar la tarea final necesitarán observar ejemplos de guías turísticas que les brindará la maestra.

- **7.3 What do you have in your envelope?** Cada alumno saca su sobre de materiales y, entre todos, hacemos revisión de los elementos que cada uno debería poseer en relación con todas las sesiones para utilizarlos a continuación.
- **7.4 Model:** Con el fin de mostrar a los alumnos lo que se espera que realicen como tarea final, la profesora muestra un modelo previo ya elaborado y se explican brevemente su propósito y las partes.
- **7.5 Celebrations:** En relación con la primera sesión, los alumnos adjuntarán a la tarea final su material relativo a la festividad de Bonfire Night. Se recuerda la fecha de su celebración y las costumbres más significativas.
- **7.6 Royal family:** A cerca de la segunda y tercera sesión, cada alumno pegará en su *lapbook* su árbol genealógico junto con el de la familia real. Se recuerdan brevemente los miembros de la familia vinculándolos a la Familia Real inglesa.
- **7.7 The British Museum:** Conforme a la cuarta sesión, el alumnado incorporará a la tarea su folleto sobre el Museo Británico. Es preciso que los alumnos doblen el folleto en forma de acordeón, con el fin de que la presentación quede más visual.
- **7.8 London map:** De acuerdo con la quinta sesión, se incluirá un mapa turístico en el cual, previamente, los alumnos escribieron los nombres de los monumentos que visitaron en esa sesión. Se hace un breve recorrido por los monumentos para recordar el nombre de cada uno de ellos.
- **7.9 London Symbols:** Para finalizar, en relación con los símbolos de Londres relativos a la sexta sesión, se agregarán a la tarea dos cartas del juego “Dobble” al que ya jugaron ese día, una de ellas impresa y la otra confeccionada por los alumnos.
- **7.10 Decorations:** Los últimos minutos se dedicarían a la decoración del *lapbook*. Los alumnos pueden elaborar una portada o mejorar los títulos de cada apartado añadiendo dibujos o rótulos.

La octava sesión se corresponde con la sesión de repaso previa a la elaboración de una evaluación objetiva de la propuesta. En ella, el docente hará una revisión de todos los contenidos vistos hasta el momento con el fin de que, en el próximo día, los alumnos puedan demostrar todo aquello que han adquirido durante toda la propuesta de intervención. En esta misma sesión, se introducirá el tema de la próxima Unidad mediante la introducción y cumplimentación de un pasaporte, el cual será utilizado como eje vertebrador de posteriores propuestas didácticas.

Las actividades correspondientes a esta sesión son las siguientes:

- **8.1 Routine forecast**
- **8.2 Reviewing:** Se explica al grupo lo que se va a hacer en esa sesión y su propósito, la elaboración de una ficha compuesta por varias actividades que recogen los contenidos más importantes de la propuesta de intervención con el fin de recordar todo lo aprendido hasta el momento.
- **8.3 Order the letters:** En relación con el contenido de los miembros de la familia, los alumnos deberán observar las imágenes y las letras desordenadas correspondientes. Deberán ordenar las letras adecuadamente para formar la palabra correcta.
- **8.4 Find the hidden sentence:** Basado en la tarea del dominó de la tercera sesión, los alumnos deberán observar las imágenes para formar la frase secreta acerca de los miembros de la familia utilizando los pronombres posesivos.
- **8.5 Paint the correct option:** Cada alumno observará las imágenes que se le brinda y deberá colorear el pronombre posesivo correspondiente. Solo hay una única respuesta correcta.
- **8.6 The passport:** Como tarea vertebradora del proyecto, se le repartirá a cada alumno la plantilla de un pasaporte en blanco. Se pregunta al grupo acerca de su importancia y sus usos.
- **8.7 Fill in our passport:** Todos los alumnos rellenan el pasaporte con sus datos. La maestra explica cada apartado de forma general.
- **8.8 Decorate your Passport:** Los últimos minutos están dedicados a decorar la portada del pasaporte.

Por último, la sesión de evaluación se compone de la elaboración de una prueba escrita y su posterior corrección por parte del resto de compañeros en la que primará el desarrollo de la expresión escrita del grupo. El rol docente imperante durante la realización de la prueba es espectador, debe dejar al grupo expresar todo aquello que sabe, adaptándose a la forma en la cual ellos mismos lo han adquirido. Tras ello, se llevará a cabo una reflexión metalingüística, en la cual cada alumno observará los errores que previamente han corregido sus compañeros. Para finalizar la propuesta, se le brindará a cada alumno un sello sobre la ciudad de Londres para adjuntarlo en su pasaporte en el cual deberá recoger futuros destinos trabajados en posteriores propuestas didácticas. Esta tarea pone punto final a la temática, dando pie a la realización de hipótesis sobre cuál será el siguiente destino.

Las tareas que conforman esta última sesión son:

- **Routine forecast**
- **Good luck and focus on it!** Se explica cada apartado de la ficha de evaluación especificando lo que se pide en cada una de las actividades.
- **Evaluation task:** Se deja tiempo de trabajo individual para que cada alumno cumplimente la ficha de evaluación. La maestra solo interviene en caso de que haya alguna pregunta.
- **Passport stamp:** Para finalizar la propuesta, se reparte un sello representativo de la ciudad de Londres para que los alumnos lo peguen en su pasaporte como símbolo de conclusión de la temática.

6.5 Elementos de atención para la implementación de la propuesta

Tras la puesta en práctica de la propuesta de intervención en un aula de cuarto de Primaria, en este apartado se recogen elementos de atención de cara a futuras intervenciones en este tipo de contextos.

La adecuación conceptual al nivel curricular del grupo es fundamental. En la programación de contenidos de una lengua extranjera es imprescindible observar y conocer lo que el grupo es capaz de conseguir. En ocasiones, el docente no evalúa los conocimientos previos que el alumnado ya posee y programa sus sesiones en torno a los conceptos que se cree que los alumnos deberían manejar en función al curso en el que se encuentran. Con el fin de poder brindar un “*i+1*” que permita a los estudiantes el avance en la asignatura, la realización de una prueba de nivel es, por tanto, clave para la futura planificación de contenidos con el fin de evitar cambios inesperados que alteren el funcionamiento de la clase.

La incorporación del aprendizaje activo dentro de la propuesta resultará muy eficaz para una correcta adquisición de lenguas extranjeras. El alumno recordará mejor aquellos conocimientos con los que ha experimentado. La búsqueda de un objetivo práctico que conlleve la implicación del alumnado en las tareas propuestas mejorará el nivel de adquisición de la lengua inglesa.

Como se ha indicado anteriormente, la contextualización de contenidos es un aspecto básico que el docente ha de considerar en sus programaciones. Por este motivo, la interdisciplinariedad entre conceptos es muy importante para conectar el conocimiento y hacer del alumno un individuo capaz de entender y analizar el mundo que le rodea. Para ello, el conocimiento de los intereses del grupo fomentará un mayor grado de motivación y atracción por la lengua inglesa. Estamos acostumbrados a enfocar la enseñanza del inglés en torno al aprendizaje de vocabulario y reglas gramaticales con escasa conexión a la realidad. Por ello, la vinculación multidisciplinar de conceptos ayudará a la adquisición de una segunda lengua.

Por otro lado, la organización de tiempos y espacios durante las sesiones es indispensable. Para conseguir una mayor actividad y nivel de concentración y seguimiento del grupo, se han de diseñar todo tipo de actividades (*Introduction, warm up, reinforcement and*

relax activities) en las que la actitud y la posición del alumnado frente al aprendizaje cambien a lo largo de una hora de clase.

La programación de tareas que abarquen todo el tiempo de la sesión es importante para mantener ocupados a todos los alumnos. El docente ha de poseer una mente abierta y una capacidad de reacción que le permita encontrar posibles soluciones o nuevas tareas en el momento en el cual los alumnos hayan terminado antes de tiempo en su realización o las tareas programadas no llegan a ser tan factibles como se pensaba. La programación previa de actividades “*just in case*” facilitará, en gran medida, la labor docente en este tipo de situaciones impredecibles.

En definitiva, la adecuación de contenidos al contexto en el que nos encontramos, la integración de todo tipo de aprendizajes y actividades que involucren al alumnado de diferentes formas, la organización de tiempos y espacios durante las sesiones y el conocimiento de las inquietudes del grupo darán al docente la oportunidad de programar y perfeccionar el desarrollo de sus intervenciones dentro del aula.

ASPECTOS FINALES

Como conclusión, se aporta a continuación un conjunto de afirmaciones derivadas de la realización y reflexión de este Trabajo Fin de Grado.

En la enseñanza del inglés como Lengua extranjera en entornos educativos desfavorables debería primarse el fomento de la adquisición frente al aprendizaje mediante la elaboración de tareas incluidas dentro de un enfoque comunicativo, que integre el desarrollo de las cinco habilidades lingüísticas, primando el desarrollo de la comprensión oral.

Utilizar *Jigsaw* o *Roleplaying* como actividades comunicativas de la lengua inglesa, asociadas a destrezas orales, puede beneficiar en gran manera la adquisición de una segunda lengua impulsando así la motivación y el interés del alumnado.

El método TPR resulta adecuado para enseñar inglés en aulas de Primaria, y más aún en las que cuentan con alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa dado a su bajo grado de estímulo hacia la lengua inglesa. Por este motivo, el incentivo del grupo a la adquisición de la lengua inglesa mediante el movimiento debiera prevalecer sobre otros métodos, promoviendo además el rol activo del alumnado.

El desarrollo personal de los estudiantes es fundamental en la adquisición de segundas lenguas, siendo aún más primordial en contextos vulnerables en los que se precisa necesaria la flexibilización del currículum, impulsando así los contenidos que el alumno es capaz de alcanzar brindando un i+1 que dé la oportunidad al individuo de construir progresivamente su propio aprendizaje.

En este tipo de contextos, favorecer un clima positivo que mantenga bajo el filtro afectivo del alumno es de suma importancia para lograr una correcta adquisición de la lengua inglesa.

REFERENCIAS

- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro Durán, L. I., & Cano González, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad. Factores de riesgo en el proceso educativo. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 16, 55-72. <https://doi.org/10.18172/con.1290>
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., de Oliveira, M. K., & Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Barcelona: Paidós.
- Consejería de Educación (2018). ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.
- Coloma Manrique, C., & Tafur Puente, R. (1999). El Constructivismo y sus implicancias en la Educación. *Educación*, 3(16), 217-244.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference of Languages: Learning, teaching and assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

- Díaz López, C., & Pinto Loria, M. L. (2017). Educational Vulnerability: A study from the socio-critical paradigm. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>.
- Domínguez, M. & Fiocchini, M. (2004). *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Estaire, S. (2005). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Tareas EPA [Recurso electrónico]: enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para la educación permanente
- Flanagan, T., Lundberg, G., Mattheoudakis, M., Mihaljević, J. & Nikolov, M. (2007). *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: C. U. P.
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377011>
- Hasselgreen, A., Kalédaitė, V., Maldonado, N. & Pižorn, K. (2011). *Assessment of young learner literacy linked to the Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe.
- Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2)
- Kaliska, M. (2016). An Action-Oriented Approach to Language Corpora in Foreign Language Teaching. *Lingwistyka Stosowana*, 2(17), 29-41. doi: <https://10.32612/uw.20804814.2016.2.pp.29-41>
- Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. 51-79.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Arco Libros.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto *126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria*. «BOE» núm. 52, 1 de marzo de 2014.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Real Decreto *26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. («BOE» núm. 142, 25 de julio de 2016).

Porter, D & Roberts, J. (1981). Authentic Listening Activities. *ELT Journal*, 36(1). 37-47.

Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7.

University of Cambridge. (2011). Using the CEFR: Principles of Good Practice. Cambridge: University of Cambridge. Recuperado de: <https://www.cambridgeenglish.org/es/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>