



---

# Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TRABAJO FIN DE GRADO

**La motivación en la enseñanza de la lengua extranjera-inglés  
en contextos educativos socio-vulnerables. Una experiencia  
de intervención didáctica.**

Curso académico 2022/2023

Presentado por Jimena Torres Escudero para optar al Grado de  
Educación Primaria-Mención en Lengua extranjera (inglés) por la  
Universidad de Valladolid

Tutelado por Natalia Barranco Izquierdo



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación  
y Trabajo Social

Jimena Torres Escudero

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| RESUMEN .....   | 5  |
| INTRODUCCIÓN.....   | 8  |
| OBJETIVOS.....  | 9  |
| JUSTIFICACIÓN.....  | 10 |
| 1.MARCO TEÓRICO .....   | 11 |
| 1.1. La relevancia de la lengua inglesa en la actualidad.....                                       | 11 |
| 1.El enfoque comunicativo como marco de referencia para el estudio de idiomas .                     | 12 |
| 1.2. El desarrollo del enfoque comunicativo.....  | 14 |
| 1.3. La competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural. ....                  | 16 |
| 1.4. Teorías de la adquisición de la lengua .....   | 19 |
| 2. Estrategias para fomentar la motivación en la Lengua Extranjera-inglés .....                     | 22 |
| 2.1. Aproximación al concepto de motivación.....  | 22 |
| 2.2. Desarrollo histórico de la motivación .....  | 23 |
| 2.3. Teorías de la motivación en el ámbito educativo.....   | 25 |
| 2.4. La motivación del alumnado en contextos educativos socio-vulnerables en el aula de inglés..... | 30 |
| 2.5. Estrategias motivacionales .....   | 33 |
| MARCO METODOLÓGICO .....  | 37 |
| 3. Contextualización y justificación de la propuesta.....   | 37 |
| 4. Toma de decisiones .....   | 42 |
| 5. Propuesta didáctica.....   | 47 |
| 5.1. Objetivos: .....   | 47 |



|  |    |
|--|----|
| 5.2. Competencias clave.....   | 48 |
| 5.3. Contenidos y criterios de evaluación .....                      | 48 |
| 5.4. Organización espacial y materiales .....                        | 50 |
| 5.5. Temporalización y planificación .....                           | 51 |
| 5.6. Implementación en el entorno educativo y logros académicos..... | 53 |
| 5.7. Propuestas de mejora.....                                       | 57 |
| CONCLUSIONES.....  | 60 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                     | 63 |
| a) Normativa.....  | 63 |
| b) Bibliografía.....   | 63 |
| ANEXOS .....   | 72 |

## RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo principal indagar en el fomento de la motivación del alumnado en contextos educativos socio-vulnerables el aprendizaje de la lengua inglesa. Para ello, se desarrolla una intervención educativa basada en las metodologías de TPR y el Enfoque por Tareas, debido a su significativo y contrastado impacto en el aumento motivacional. El conjunto de actividades planificadas se ha llevado a cabo en el centro cívico de Pajarillos, conocido coloquialmente como el centro LATE, vinculado al Proyecto PajarillosEduca en convenio con la Universidad de Valladolid. Dichos entornos se caracterizan por una alta diversidad lingüística y cultural, lo que precisa la elección de los métodos y enfoques más pertinentes y adecuados al contexto.

El documento presenta dos secciones. La primera de ellas dedicada al marco teórico que respalda la propuesta didáctica diseñada focalizando las directrices curriculares para la enseñanza de lenguas, las teorías de adquisición y las estrategias de enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, se explora el concepto de motivación, diversos aspectos y teorías relevantes junto con su evolución histórica y, por último, se presenta la particularidad de la educación en contextos educativos socio-vulnerables donde se identifican las principales necesidades y se enumeran un conjunto de estrategias que contribuyen a fomentar la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-extranjera inglés.

En la segunda parte del documento se presenta el contexto, la toma de decisiones, los aspectos organizativos y el análisis de la propuesta didáctica, junto con posibles mejoras, surgidas a partir de una reflexión.

**Palabras clave:** Motivación, Lengua Extranjera, inglés, contexto vulnerable, TPR, enfoque por tareas.

## ABSTRACT

The main objective of this Final Degree Project is to investigate the promotion of student motivation in English language learning in socio-vulnerable educational contexts. For this purpose, an educational intervention is developed based on the TPR and the Task-Based Approach methodologies, due to their significant and contrasted impact on the motivational increase. The set of planned activities has been carried out in the civic center of Pajarillos, colloquially known as the LATE center, linked to the PajarillosEduca Project in agreement with the University of Valladolid. Such environments are characterized by a high linguistic and cultural diversity, which necessitates the choice of the most relevant and contextually appropriate methods and approaches.

The document presents two sections. The first section is devoted to the theoretical framework that supports the didactic proposal designed, focusing on curricular guidelines for language teaching, theories of language acquisition and foreign language teaching strategies. Afterwards, the concept of motivation, various aspects and relevant theories along with its historical evolution are explored and, finally, the particularity of education in socio-vulnerable educational contexts is presented where the main needs are identified and a set of strategies that contribute to fostering motivation in the teaching-learning process of the English foreign language are listed.

The second part of the paper presents the context, decision making, organizational aspects and analysis of the didactic proposal, together with possible improvements, arising from reflection.

**Keywords:** Motivation, Foreign Language, English, vulnerable context, TPR, task-based approach.



# INTRODUCCIÓN

La motivación juega un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que forma parte del éxito en la adquisición de una lengua extranjera (Gardner, 1985). Los educadores reconocen la importancia de cultivar y mantener la motivación en el aula, especialmente en contextos educativos desfavorecidos.

Las instituciones educativas deben perseguir, como parte de sus objetivos esenciales, la motivación entre los estudiantes, despertando su curiosidad y ganas de aprender. Sin embargo, la diversidad presente en las aulas plantea desafíos adicionales para los docentes, especialmente cuando se trata de adquirir un idioma extranjero como el inglés en entornos educativos socio-vulnerables.

Por lo tanto, debido al papel crucial que presenta el maestro en la enseñanza (García-Sánchez., et al 2016), resulta vital que este posea conocimientos suficientes para poder implementar estrategias y metodologías específicas con el fin de cultivar la motivación. Esto implica adaptar el enfoque pedagógico a las necesidades y características de los estudiantes, brindando herramientas que promuevan su crecimiento personal y profesional, teniendo en cuenta las particularidades de estos entornos educativos desfavorecidos y trabajando en conjunto para superar los desafíos y ofrecer igualdad de oportunidades a todos los alumnos.



## OBJETIVOS

A continuación, se enumeran los diferentes objetivos que se buscan mediante este Trabajo de Fin de Grado, estructurándolos en dos secciones: objetivo general y objetivos específicos.

### **Objetivo general:**

- Estimular el nivel de motivación en los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés, ofreciéndoles una variedad de recursos a través de actividades diseñadas específicamente con el fin de incrementar su conocimiento en este campo, fomentar su interés y entusiasmo en su proceso formativo.

### **Objetivos específicos:**

- Profundizar en los aspectos motivacionales presentes en el proceso de adquisición de la lengua extranjera en contextos desfavorecidos.
- Identificar las debilidades en la enseñanza de la lengua extranjera.
- Proponer las mejores técnicas y metodologías para fomentar la motivación y la adquisición de la lengua extranjera inglés.
- Diseñar una intervención didáctica acorde con las características contextuales.
- Analizar las actividades más exitosas en el desarrollo de la motivación en la adquisición de la lengua extranjera.
- Examinar los resultados obtenidos de las actividades empleadas y plantear propuestas de mejora.

## JUSTIFICACIÓN

La motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, especialmente en contextos vulnerables. En estos entornos, los estudiantes pueden enfrentar desafíos adicionales que pueden afectar su motivación para aprender el idioma.

En primer lugar, es importante tener en cuenta que los estudiantes en contextos vulnerables pueden tener limitaciones de recursos, acceso a materiales educativos adecuados y oportunidades de práctica del idioma. Esto puede generar desigualdades en el aprendizaje del inglés y disminuir la motivación de los estudiantes.

Para abordar esta situación, es esencial crear un entorno de aprendizaje positivo y estimulante que fomente la motivación. Los educadores pueden utilizar estrategias motivacionales y una metodología activa centrada en el enfoque comunicativo para paliar la situación.

Además, es importante reconocer los logros y esfuerzos de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, sin importar cuán pequeños sean. Celebrar los avances y construir una cultura de motivación y valoración del esfuerzo la cual contribuirá a mantener su interés y persistencia en el proceso de aprendizaje.

En virtud de ello, este trabajo aborda las mejores técnicas y metodologías para apoyar el progreso en el aprendizaje del idioma inglés y fomentar la motivación. Por otra parte, presenta una propuesta didáctica adaptada a las necesidades de vulnerabilidad educativa presentes en el barrio de Pajarillos, llevada a cabo en el Laboratorio de idiomas-inglés mediante la Asociación Pajarillos Educa, y se analizarán los hitos más relevantes observados.

# 1. MARCO TEÓRICO

Con el fin de fundamentar teórica y conceptualmente el objeto de investigación de este trabajo, primeramente, se comienza explorando la relevancia que se le atribuye al idioma inglés en la sociedad actual, así como se examinan las políticas que establecen los lineamientos curriculares para la enseñanza de idiomas. Seguidamente, se exploran los fundamentos teóricos que respaldan el enfoque actual en la enseñanza de lenguas extranjeras, centrándose en las competencias implicadas. Por último, se proporciona una breve visión general del proceso de adquisición de una segunda lengua extranjera.

En el segundo apartado se presentará el escenario de la investigación de la motivación tanto en psicología educativa como en el campo de la lengua extranjera. Se describirá la noción de motivación en el pasado, cuáles son las tendencias contemporáneas y cómo el conocimiento teórico puede convertirse en técnicas prácticas para motivar a los estudiantes. Por último, se hará una breve contextualización sobre qué son los contextos educativos socio-vulnerables y se expondrá una taxonomía de estrategias motivacionales.

## 1.1. La relevancia de la lengua inglesa en la actualidad

En el contexto globalizado en constante crecimiento en el que vivimos, el dominio de lenguas extranjeras se ha vuelto fundamental tanto para el éxito en el ámbito profesional como en el personal, pues este ha adquirido un papel predominante en las relaciones internacionales, siendo el idioma más utilizado en diversos ámbitos a nivel mundial (Hernández & Rosell, 2022). En la actualidad, nos encontramos inmersos en un mundo donde el multilingüismo está ampliamente presente.

De hecho, la Comisión de las Comunidades Europeas en 2007 definió el multilingüismo como "la capacidad de las sociedades, grupos e individuos para comunicarse de manera habitual en más de un idioma en su vida diaria" (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, p. 6). El bilingüismo y el multilingüismo se han convertido en la norma en lugar de la excepción. Por lo tanto, no es sorprendente que el objetivo final de la Unión Europea sea fomentar el plurilingüismo y la interculturalidad.

Además, no se puede ignorar el estatus global del inglés como lengua franca, siendo esta una de las más empleadas en todo el mundo (Narvaéz, 2011), que ha experimentado un crecimiento significativo no solo dentro de la Unión Europea, sino a nivel internacional.

A parte de la relevancia del aprendizaje del inglés en el contexto social y laboral mencionado anteriormente, también es importante destacar el efecto positivo a nivel intelectual que la adquisición de otro idioma implica. Algunos de estos beneficios conllevan una capacidad mayor para procesar información, un mejor desarrollo cognitivo debido al progreso de la región cerebral encargada de esta función, así como el incremento de la capacidad creativa (Çağaç, 2018).

Es por tanto un reto para la UE proporcionar una educación de calidad en el aprendizaje del inglés, lo cual implica fomentar la motivación de los estudiantes, siendo esta un factor clave para la adquisición del idioma (Luján-García, 1999).

### **1.El enfoque comunicativo como marco de referencia para el estudio de idiomas**

Con el propósito de profundizar en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, es fundamental acudir a la legislación educativa.

Tomando como referencia los niveles organizativos y estructurales curriculares establecidos por Akker et al., (2006) se pondrá el foco de atención en el primer nivel de concreción curricular, referido a la perspectiva global o general del currículo en el contexto de la enseñanza de idiomas.

El nivel curricular previamente mencionado proporciona diversas directrices que se plantean a nivel europeo aplicables a todos los países miembros de la misma e incluso con una marcada influencia fuera de ella. Uno de los principales instrumentos de referencia política que se enmarca en este nivel lingüístico perteneciente al Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2020) es *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en adelante, MCER) (Council of Europe, 2001).

El MCER es ampliamente reconocido a nivel mundial como el estándar internacional que sirve como guía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas, y establece los niveles referenciales de competencia lingüística. Su escala de niveles, que abarca desde el A1, correspondiente a un nivel básico de inglés, hasta el C2, reservado para aquellos que poseen un dominio profundo del idioma, proporciona una referencia clara y comprensible para profesores, estudiantes y otros profesionales involucrados en la enseñanza y evaluación del inglés.

Presenta por tanto reconocimiento internacional como un referente destacado en la regulación del aprendizaje y enseñanza de idiomas, persiguiendo como principal propósito “promover una educación plurilingüe de calidad, facilitar una mayor movilidad social, así como estimular la reflexión y el intercambio entre profesionales de la lengua para el desarrollo curricular y la formación de profesores” (2001, p. 19)

Por ende, la perspectiva que sostiene respecto al dominio de la lengua es concisa, acuñando este como un factor determinante para acceder a oportunidades y alcanzar el éxito en los ámbitos social, educativo y profesional. Esta visión es fundamental para el Consejo de Europa puesto que contribuye a alcanzar su objetivo de garantizar que la educación de calidad sea un derecho para todos los ciudadanos.

Los enfoques metodológicos en los que se ha ido sustentando el MCER han sufrido variaciones en concordancia con los cambios significativos que han tenido lugar en el campo de la enseñanza de idiomas durante los años 70 y 80, pasando del método gramática-traducción a enfoques más funcionales, comunicativos y enfocados a un uso del idioma en situaciones más reales. El MCER refleja estos enfoques más contemporáneos en su estructura y descriptores.

Concretando, el enfoque metodológico propuesto por el MCER en su versión más actual se encuentra un enfoque accional, que presenta como foco central en el proceso de enseñanza-aprendizaje la participación activa del alumno y no solo en el mero aprendizaje de la lengua extranjera. Por otro lado, este enfoque mantiene muy presente los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como las capacidades específicas que el individuo posee como agente social (MCER, 2018).

El European Centre for Modern Languages (ECML) apoya este cambio metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras y continuando con este enfoque dinámico, ha llevado a cabo proyectos de investigación que promueven el uso del lenguaje en la educación para fomentar el respeto y la comprensión entre los ciudadanos europeos (Slivensky, 2008).

## **1.2. El desarrollo del enfoque comunicativo**

Durante las últimas tres décadas del siglo XX, la enseñanza de una lengua extranjera (LE) ha experimentado cambios significativos debido a una nueva conceptualización del lenguaje y una visión renovada del conocimiento y su procesamiento en la mente humana (Wade, 2009).

Previamente a los años 70, se consideraba que un idioma era un sistema abstracto de reglas de sintaxis que debía ser interiorizado por los alumnos (Wade, 2009). Por lo tanto, se enseñaba como una asignatura más, donde se proporcionaba información sobre el mismo, con un enfoque mayoritario en la enseñanza de la gramática y traducción, a menudo utilizando métodos conductistas. Sin embargo, Nunan (1989), indica que a partir de los estudios realizados entre los años 1960 y 1970 y como respuesta a los enfoques más tradicionales, el carácter expresivo de la lengua se resaltó y por ende “la lengua” comenzó a cumplir una nueva función, ser un sistema para la expresión de significados.

Uno de los hitos importantes en el desarrollo del enfoque comunicativo fue la publicación del libro "Language and Language Learning" en 1967, redactado por el lingüista británico Wilga Rivers. En este manuscrito, Rivers abogaba por un cambio en la enseñanza de idiomas, enfatizando la importancia de la comunicación real y la interacción en la adquisición del lenguaje (Rivers, 1968).

Posteriormente, en la década de 1970 (Wade, 2009), los enfoques comunicativos siguieron un desarrollo más exhaustivo gracias a las contribuciones de otros teóricos y pedagogos como H. Douglas Brown y Dell Hymes. Este último propuso el término "competencia comunicativa" para representar el uso del idioma en contextos sociales,

integrando al mismo junto con la comunicación y la cultura (similar a lo que Halliday y Firth hicieron en Gran Bretaña).

Un año después, en un proyecto de investigación, Savignon empleó este término para describir la capacidad de los estudiantes de segunda lengua para interactuar con otros y crear significado. Hizo hincapié en que esta habilidad era muy diferente a la capacidad de formar oraciones gramaticalmente correctas en ejercicios descontextualizados, defendiendo así el uso de tareas comunicativas y la motivación de los estudiantes para no depender de patrones lingüísticos memorizados y asumir "riesgos" en la comunicación. Estos avances tuvieron un profundo impacto en las nuevas concepciones metodológicas que se estaban fraguando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (Savignon, 1991).

Al reconocer que la relevancia del lenguaje para la comunicación, los educadores de segundas lenguas comenzaron a contemplarlo como una habilidad en lugar de un contenido. Por esta razón, su enseñanza no podía seguir el mismo enfoque utilizado en otras materias basadas en contenidos. Como resultado a esta nueva perspectiva multidisciplinaria de los idiomas se involucraron distintas disciplinas como la lingüística, la psicología, la filosofía, la sociología y la investigación educativa. De la recopilación de estas disciplinas surgió el enfoque comunicativo, considerado como una perspectiva que fomenta el desarrollo de las habilidades lingüísticas funcionales a través de la participación del estudiante en tareas comunicativas (Savignon, 1991).

El enfoque comunicativo se consolidó y se convirtió en el dominante en la enseñanza de idiomas a partir de la década de 1980. Debido a la influencia de importantes marcos teóricos como el anteriormente destacado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), pues este, adoptó dicho enfoque como fundamentación base para la enseñanza y evaluación de idiomas en Europa.

Desde entonces, el enfoque comunicativo ha seguido evolucionando y adaptándose a las necesidades y contextos de aprendizaje de idiomas en todo el mundo. Ha influido en el diseño de materiales didácticos, enfoques metodológicos y estrategias de evaluación que priorizan la comunicación efectiva y real en la adquisición de un idioma.

### **1.3. La competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural.**

Con el objetivo de conseguir una enseñanza de idiomas efectiva y de calidad resulta esencial centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica real, promoviendo la comunicación de la lengua extranjera en situaciones auténticas (Sanz, 2022). Por ello, el desarrollo del enfoque comunicativo se muestra imprescindible. Dentro de este enfoque pedagógico desarrollar la competencia comunicativa se presenta como su objetivo primordial (Beacco, 2005).

A pesar de que, en los orígenes, como se ha mencionado con anterioridad, el enfoque predominante en la enseñanza de lenguas extranjeras se centraba en el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas, enfocando su principal meta al dominio de la estructura y funcionamiento de la lengua, que dieron lugar a metodologías pedagógicas como el método directo y el audio-lingual; progresivamente se fue reconociendo que el propósito que se debía perseguir en la adquisición de una lengua extranjera era conseguir una comunicación efectiva.

Siguiendo esta corriente de pensamiento, Hymes (1971) introdujo el concepto de competencia comunicativa, promulgando que esta debía de ser entendida como un conjunto de habilidades y conocimientos que permitiese el entendimiento de los hablantes de una comunidad lingüística.

En otras palabras, en el proceso de adquisición de una segunda lengua de forma exitosa se encuentra implícito potenciar la competencia comunicativa pues así se desarrolla la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación (Pilleux, 2001).

La competencia comunicativa engloba a su vez varios componentes interrelacionados según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001, 2020) estos son: la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática y competencias estratégicas.



Por un lado, la competencia lingüística hace referencia al dominio del propio código lingüístico compuesto por la competencia léxica, gramatical y semántica referida al significado, la fonología, la ortografía y por último la ortoépica, que involucra cómo pronunciar adecuadamente según cómo se escriba la palabra (Consejo de Europa, 2001, 2020).

Por otro lado, Bachman (1990) define la competencia sociolingüística, como a la capacidad de emplear el lenguaje de manera apropiada en diferentes situaciones socioculturales. Es importante también tomar en consideración diversos marcadores lingüísticos como el conocimiento y la aplicación de expresiones de sabiduría popular, la comprensión y el uso adecuado de los diferentes registros lingüísticos, la observancia de las convenciones de cortesía, la consideración del acento, la atención al dialecto entre otros. Resulta fundamental, por lo tanto, poseer una adecuada conciencia sobre nuestra manera de comunicarnos.

La competencia pragmática, por su parte, se centra en la funcionalidad de los recursos lingüísticos, así como en aspectos de coherencia, cohesión y adecuación. Además, abarca el uso intencionado de fórmulas como la ironía y la parodia para dar un enfoque particular a la función comunicativa del lenguaje.

Finalmente, también se incluyen las competencias estratégicas, las cuales están compuestas por estrategias verbales y no verbales de comunicación que permiten compensar posibles fallos en la comunicación y mejorar el logro de éxito en la misma. En el propio MECR dicha estrategia se encuentra vinculada con las actividades comunicativas.

Sin embargo, a medida que el mundo se volvía cada vez más globalizado, la movilidad humana a escala mundial se ha incrementado dando lugar a comunidades multilingües y multiculturales. Entendiendo el multilingüismo como “la coexistencia de varias lenguas en un país o territorio, independientemente de quién los use” (Consejo de Europa 2007, p. 17) y la coexistencia de varias culturas en un territorio o país como multiculturalidad.

Teniendo estos aspectos en mente, se hizo evidente que los hablantes de una lengua extranjera también necesitaban ser competentes en el entendimiento y la comunicación intercultural (Sanz, 2022). El Consejo Europeo de Barcelona (2002) destaca esta necesidad señalando que: “se debe enseñar al menos dos lenguas extranjeras desde una edad temprana, la lengua materna y otras dos lenguas” (2002, p. 19).

De esta forma, la competencia comunicativa intercultural resulta indispensable en este nuevo marco global diverso la capacidad de comprender y negociar significados en contextos diversos contextos culturales, superando los prejuicios culturales (Cardetti, & Bryam, 2015).

En el ámbito educativo, la dimensión intercultural desempeña un papel primordial en la enseñanza de idiomas pues esta persigue como objetivo según afirma Byram, Gribkova, & Starkey (2002) “convertir a los alumnos en hablantes o mediadores interculturales capaces de enfrentarse a la complejidad y la multiplicidad de identidades y evitar los estereotipos que conlleva percibir a alguien a través de una única identidad.” (2002, p. 9).

Con el objetivo de satisfacer todas las necesidades que se encuentran implícitas en todos los cambios mencionados con anterioridad, se amplía aún más el enfoque con la competencia plurilingüe e intercultural al incluir la capacidad de usar más de una lengua sin tener en cuenta el dominio de la misma (Beacco, 2005), reconociendo así la realidad de plurilingüismo.

Esta competencia va más allá de la mera capacidad de comunicarse en diferentes idiomas y se enfoca en la destreza de utilizar de manera efectiva diferentes lenguas y de interactuar de manera adecuada en diversos contextos culturales. En esta etapa, se valora la flexibilidad y la capacidad de transferir habilidades y conocimientos lingüísticos y culturales de una lengua a otra.

Los individuos que desarrollan la competencia plurilingüe e intercultural pueden moverse con fluidez y confianza entre diferentes lenguas, comprendiendo y adaptándose a las particularidades y matices de cada una. Además, este enfoque promueve la apreciación y el respeto por la diversidad lingüística y cultural, fomentando la

comunicación efectiva y el entendimiento mutuo en un mundo cada vez más interconectado (Coste, Moore, & Zarate, 2009).

En resumen, mientras que la competencia comunicativa intercultural se centra en la comunicación efectiva en contextos multiculturales, la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe abarca un espectro más amplio al incorporar el dominio de múltiples idiomas junto con la capacidad de adaptarse a los variados contextos lingüísticos y culturales existentes.

#### **1.4. Teorías de la adquisición de la lengua**

Focalizando este apartado en la forma en que adquirimos un segundo idioma y definiendo al mismo (LE) como aquel que el individuo adquiere después de tener un dominio sobre su lengua materna (L1), Krashen (1982) propuso un modelo basado en cinco grandes hipótesis que explica sus teorías sobre la adquisición de una L2. Estas teorías se sustentan en que dicha adquisición de la lengua se lleva a cabo siguiendo el proceso natural de adquisición de la lengua materna en el aprendizaje de un segundo idioma (Krashen & Terrell, 1983).

##### **a) La hipótesis de adquisición-aprendizaje:**

En el momento de desarrollar habilidades lingüísticas en otro idioma, existen dos formas diferentes de hacerlo: adquiriéndolo o aprendiéndolo. Estos dos procesos representan enfoques distintos para el desarrollo de habilidades en una segunda lengua (L2).

La adquisición de una lengua se produce de forma inconsciente y está más enfocada a la capacidad de aprenderla de manera natural, similar a como se adquiere la lengua materna, a través de la exposición y la interacción. Por otro lado, el aprendizaje de una lengua implica un enfoque más consciente y estructurado, donde se adquieren conocimientos explícitos sobre la gramática, vocabulario y reglas lingüísticas. Ambos enfoques tienen su importancia y pueden complementarse en el proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas en una L2.

b) La hipótesis del orden natural:

La siguiente hipótesis está vinculada con la adquisición de la lengua centrándose en su proceso natural. El autor citado argumenta que la adquisición sigue un orden preestablecido, lo que implica que ciertas estructuras gramaticales o funciones se adquieren antes que otras. Sin embargo, es relevante señalar que el orden de adquisición en la segunda lengua no coincide con el orden de la lengua materna.

c) La hipótesis monitor:

Existe una relación entre los procesos de adquisición y aprendizaje mencionados anteriormente. La adquisición es responsable de la fluidez y la capacidad de utilizar una segunda lengua (L2) de manera cómoda. Por otro lado, el aprendizaje consciente se utiliza para realizar correcciones antes de producir oralmente un mensaje. Para que un individuo pueda realizar rectificaciones, se deben cumplir tres condiciones necesarias: tener tiempo para utilizar ciertas reglas, centrarse en la forma y la precisión de la corrección, y tener conocimiento de las normas establecidas.

Por ende, la adquisición permite expresarse con fluidez, mientras que el aprendizaje se encarga de corregir los errores adquiridos mediante el contraste con las normas.

d) La hipótesis del input:

Esta hipótesis postula que, mediante la exposición del input lingüístico comprensible, los niños procesan sus informaciones lingüísticas (Al-Harbi, 2020) y se produce la adquisición de la lengua. Asimismo, se sugiere que los mensajes en el idioma objetivo deben ser un poco más difíciles que su nivel actual de forma que sea comprensible. Esto se interpreta como “input + 1 (i+1)”.

Krashen sostiene que la comprensión es esencial para la adquisición del lenguaje, lo cual se logra a través de apoyos visuales, gestualización y ajustes conversacionales, que faciliten la comprensión del texto tanto oral como escrito.

e) Hipótesis del filtro afectivo:

Las hipótesis de adquisición de una segunda lengua sugieren que el proceso de aprendizaje no solo se basa en la adquisición de habilidades lingüísticas, sino que también se ve influenciado por factores emocionales y afectivos.

Es fundamental crear un ambiente favorable en el aula, donde la motivación, la autoestima y el clima emocional sean positivos. Si el estudiante se siente cómodo y motivado, su capacidad para comprender el input lingüístico y adquirir la segunda lengua se verá potenciada. Por otro lado, variables negativas como la ansiedad, la desmotivación y la baja autoestima pueden actuar como obstáculos en el proceso de adquisición.

En definitiva, la adquisición de una segunda lengua se favorece cuando se comprende el input lingüístico y se baja el filtro afectivo creando así condiciones emocionales y afectivas propicias para el aprendizaje, reduciendo la ansiedad.

El Enfoque Natural (Natural Approach) es un enfoque pedagógico propuesto por Tracy Terrell y Stephen Krashen (1983) define el proceso de adquisición de L2. Se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas a través de un enfoque práctico y significativo, imitando el proceso natural de adquisición de la L2 como la L1 empleando para ello un input comprensible adaptado al nivel de los estudiantes. Se busca crear un entorno de aprendizaje motivador y contextualizado, evitando la traducción directa entre las lenguas. Particularmente, se encuentra ligado a la hipótesis del input comprensible y el filtro afectivo pues en ellas se enfatiza la importancia de la comprensión y la relajación durante dicho procedimiento.

Se debe nombrar también las etapas de la adquisición de un segundo idioma para destacar la importancia de los niveles iniciales donde es imprescindible proporcionar una gran cantidad de input sin exigir una producción pues esto lo realizarán cuando se sientan preparados en la tercera etapa conocida como “aparición del habla” (Krashen, 1981).

## 2. Estrategias para fomentar la motivación en la Lengua Extranjera-inglés

### 2.1. Aproximación al concepto de motivación

“La motivación es, sin duda, el tema más complejo y desafiante que enfrentan los maestros hoy en día.” (Scheidecker y Freeman, 1999, p.116)

Un aspecto de gran importancia en numerosos ámbitos de la vida es la motivación. En el área educativa juega un papel fundamental puesto que dirige nuestras acciones y determina hacia qué metas nos encaminamos (Marashi, & Ramin, 2017).

Sin embargo, constituye un tema complicado a la hora de conceptualizarlo debido a los problemas que conlleva su planteamiento terminológico.

Dörnyei (2001) indica la inexistencia de la “motivación” apelando el uso de este concepto abstracto para explicar el por qué las personas piensan y actúan de la forma en que lo hacen, abarcando a su vez multitud de significados. Este término ambiguo, desde su perspectiva, destaca su relación con la mente humana vinculado con lo que uno desea o quiere (funciones “conativas”) en contraste con lo que uno piensa racionalmente (“funciones cognitivas”) o siente (“funciones afectivas”).

Etimológicamente, Trechera (2005) presenta el término de “motivación” mostrando su origen en el vocablo *motus* del latín, el cual está relacionado con aquello que moviliza al individuo para efectuar una actividad. De esta forma, siguiendo el origen de la palabra, han sido numerosos especialistas los que han tratado de delimitar una definición del mismo.

Otros autores, tales como Maquilón y Hernández (2011), Triana et al. (2026), Mendoza (2001) y Vernon (2022) sostienen que la motivación es una categoría psicológica íntimamente vinculada a la Pedagogía, que se manifiesta a través del comportamiento del individuo. Se la considera como un sistema complejo de procesos y mecanismos psicológicos que guían la actividad del individuo en relación con su entorno. Es percibida como un factor esencial para estimular el interés y la conducta

hacia la actividad, especialmente en relación con la práctica y la actividad productiva y social.

Ajello (2003), por su parte sostiene que la motivación es fundamental para el desarrollo de actividades significativas en las que las personas participan. En el ámbito educativo, la motivación se refiere a la disposición positiva para aprender de manera autónoma.

Por lo tanto, la motivación se define como el proceso en el cual el individuo establece un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una conducta específica para alcanzar una meta (Pereira, 2009). Dörnyei (2001) manifiesta que la motivación es una de las claves para comprender el comportamiento humano, pues este posee dos dimensiones básicas: dirección y magnitud (intensidad) que por definición hacen referencia a la elección de una acción concreta, el esfuerzo correspondiente a la misma y la persistencia invertida; por lo tanto, la motivación determina el inicio de una acción, la dirección hacia un objetivo y la persistencia en alcanzarlo (Larrenua Vegara, 2018).

## **2.2.Desarrollo histórico de la motivación**

A lo largo de la historia, se han desarrollado diversas teorías y enfoques para comprender y explicar la motivación en el ser humano (Pereira, 2009). Han sido numerosas escuelas las que han ofrecido diferentes argumentos de por qué los humanos se comportan y piensan como lo hacen. A continuación, exploraremos brevemente su evolución junto con la aparición del estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Herrera et al. 2004). Sin embargo, como indica Dörnyei (2001), los psicólogos motivaciones no han concluido aún con una teoría integral debido a la complejidad del comportamiento humano.

Algunos expertos consideran que el origen de la motivación se remonta al periodo de la filosofía clásica puesto que el enfoque empírico como forma habitual de abordar científicamente los fenómenos motivacionales resulta bastante reciente (Mayor & Tortosa, 2005).

Sin embargo, otros postulan que sus principios se remontan al siglo XIX, con pioneros como William James y su funcionalismo, quien propuso la teoría del instinto,

promulgando la importancia en la relación entre la motivación y la percepción/atención y reconoció la interacción entre las emociones y la motivación en el comportamiento humano (Morris & Sánchez, 1992).

Santrock (2002) promulgó la existencia de tres perspectivas teóricas fundamentales respecto a la motivación, la perspectiva conductual, humanista y cognitiva.

Cronológicamente, en la mitad del siglo XX se encuentra la perspectiva del conductismo, vinculada con las teorías de condicionamiento pues este periodo estuvo dominado por las mismas. Dicha perspectiva (López, 2006) subrayaba el papel de las recompensas en la motivación, liderado por B.F. Skinner. Por otra parte, esta corriente implicó numerosas investigaciones en la interacción de los estímulos y respuestas en la formación de hábitos basadas en experimentos con animales. Cuestiones adquiridas de esta corriente como el refuerzo positivo, negativo, el castigo y la alabanza en el aprendizaje siguen siendo relevantes en la actualidad.

Por consiguiente, desde la década de 1920 hasta aproximadamente 1960, el estudio de la motivación se enfocó, principalmente, desde una perspectiva conductista con la investigación experimental, explorando áreas como la conducta motora, los impulsos y los instintos (Pereira, 2009).

La perspectiva humanista (Pereira, 2009) centraba su enfoque en las capacidades del ser humano para desarrollarse, también comenzó su trayectoria alrededor de 1960 como contrareacción a la visión conductista. Esta perspectiva engloba autores tan relevantes como Carl Rogers y la teoría de Abraham Maslow con su famosa “jerarquía de necesidades humanas”, la cual argumentaba que las personas tienen una serie de necesidades que abarcan desde las necesidades fisiológicas básicas hasta las necesidades de autorrealización. Se instauró que la fuerza motivacional principal de los individuos era la tendencia a la autorrealización.

En otros términos, se destacó que lo que verdaderamente impulsa a un individuo a lograr dichos objetivos es su propia voluntad de satisfacer las necesidades en cada nivel de la pirámide hasta alcanzar el último (Palma Segado, 2018).



A partir de la década de 1960, se desarrollaron las teorías cognitivas de la motivación las cuales resaltan el poder de nuestros pensamientos. Asimismo, estos tienen un papel fundamental a la hora de determinar lo que puede suceder (Ajello, 2003); pues ponen el foco en cómo las actitudes conscientes, las creencias y la interpretación de los eventos de la persona influyen en su comportamiento, por lo que los procesos mentales se convierten en acción y guían la motivación (Pereira, 2009).

Dentro de la perspectiva cognitiva se hallan multitud de subteorías alternativas. Destaca por ejemplo la teoría de Atkinson (mencionada por Herrera et al., 2004) donde se señala que la motivación de rendimiento se determina por el valor asignado a la meta y las expectativas de logro, teniendo en cuenta las características de las personas, como su nivel de necesidad de rendimiento, ansiedad y control interno. Dentro de la misma se encuentra también la teoría de la motivación de logro de David McClelland y la teoría de la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985), que resalta la importancia de la motivación intrínseca y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Desde la década de 1970 hasta la actualidad la corriente predominante en el estudio de la motivación ha sido la cognitiva donde se resalta la importancia de ciertos elementos fundamentales que ocupan un lugar central en las teorías motivacionales como el autoconcepto.

Gradualmente se empezó a integrar en esta concepción de procesos cognitivos los factores sociales y se promovió las teorías sociocognitivas, como la teoría de la autorregulación de Bandura (Chaves Barboza & Rodríguez Miranda, 2017).

En la actualidad, existen enfoques integradores y contemporáneos que exploran la motivación en contextos específicos, como la motivación en el aula, en la cual nos centraremos en adelante.

### **2.3. Teorías de la motivación en el ámbito educativo**

En el contexto del aprendizaje de idiomas extranjeros, la motivación desempeña un papel fundamental en el proceso de adquisición y mejora de habilidades. La motivación impacta en la disposición del estudiante para comprometerse con el

aprendizaje, mantener un esfuerzo constante y superar los desafíos que surgen (Ramos-Hernández & Rosell, 2022).

Para comprender la motivación en el aula y sus microcosmos necesitamos un marco general que presente múltiples perspectivas.

Gardner (1979), expone en su artículo seminal que el aprendizaje de una segunda lengua supone mucho más que un mero “tema curricular” sino que este implica la representación de una cultura. Para aprender una L2, los estudiantes deben construir una identidad en la misma. Esta exposición de la cultura en la lengua se encuentra inextricablemente unidas. Esto hace que el aprendizaje de un idioma extranjero sea singularmente diferente a otras materias. Por lo tanto, este proceso se presenta como un evento profundamente social que implica la integración de una amplia gama de elementos culturales.

Por consiguiente, la dirección de las investigaciones sobre la motivación de la L2 en el periodo comprendido entre 1960 y 1990 se centra en cómo afecta en su deseo de aprender un idioma, en las percepciones de los pupilos sobre la cultura de la L2, los hablantes de la L2 y sobre la L2. Este campo de investigación fue liderado e inspirado por un grupo de psicólogos sociales donde destaca Robert Gardner, Wallace Lambert y Richard Clément.

### **Tipos de motivación:**

Gardner y Lambert (1971) clasifican los objetivos de los estudiantes de idiomas en dos categorías:

-Orientación integradora: expresa una actitud positiva hacia el grupo L2 y está estrechamente vinculada con el anhelo del estudiante por identificarse, interactuar y como es el caso de los inmigrantes, integrarse incluso en la comunidad lingüística.

-Orientación instrumental: la cual se asocia con las ganancias/objetivos prácticos que el presenta el estudiante y lo motiva a estudiar dicha lengua, por ejemplo, conseguir un mejor trabajo u obtener un título.

Sin embargo, se debe enfatizar que el aspecto más estudiado en esta teoría corresponde al concepto ampliado de “motivo integrador” el cual corresponde a una compleja estructura compuesta por tres componentes principales:

-Integración: en la que se incluyen la visión integradora, el interés por la L2 y las actitudes hacia la misma.

-Actitudes hacia la situación de aprendizaje: concretamente orientado al profesor y el curso.

-Motivación: compuesto por intensidad motivacional, el deseo de aprendizaje de L2 y actitudes hacia el proceso.

En 1990 se produce un cambio de paradigma en la educación. La importancia de la dimensión cultural en la motivación siguió presente, sin embargo, se argumentaban que en el campo de la motivación existían más factores incidentes.

Siguiendo este nuevo enfoque, adicional al modelo de Gardner, Richard Clément (1994) introduce el concepto de autoconfianza lingüística vinculada a la autoeficiencia como una subcategoría relevante.

Graham Crookes y Richard Schmidt (1991) expresaron esto mediante esta figura:



Figura 1. Conceptualización de Gardner del motivo integrador (Dörnyei, 2008)

Como resultado, se han propuesto diversos constructos de motivación en el aprendizaje de L2, los cuales combinan elementos antiguos y nuevos para ofrecer una síntesis enriquecedora.

Dornyei (1994) y Williams y Burden (1997) elaboraron dos marcos más elaborados.

Dornyei (1994) ofrece una perspectiva basada en el “Enfoque Educativo”, centrándose en el aula. Desde este punto de vista, se conceptualiza la motivación L2 mediante la clasificación de tres niveles:

- El nivel lingüístico: que engloba diversos componentes relacionados con aspectos de la segunda lengua (L2), tales como la cultura y la comunidad, así como los valores intelectuales y pragmáticos, junto con los beneficios asociados a ella. En otras palabras, este nivel representa los elementos tradicionalmente establecidos de la motivación en el aprendizaje de L2, vinculados con la integración y la utilidad práctica.

- El nivel de aprendiz: que implica características individuales que el estudiante aporta al proceso de aprendizaje, destacándose especialmente la autoconfianza como un factor determinante.

- El entorno de aprendizaje: que se asocia con motivos situacionales en el entorno de aprendizaje de la L2, se encuentran varios aspectos clave: los componentes motivacionales específicos del curso, los relacionados con el docente y los componentes motivacionales específicos del grupo.

El marco de Williams y Burden (1997) al igual que Foucardé (Castro, 1991) también apoyaban la idea de la motivación L2 como un constructo multidimensional y complejo pero la clasificación de elementos distaba de la del marco anteriormente citado. Para ellos, la categoría esencial se basaba en si la influencia motivacional era interna o externa, hablando por tanto de motivación intrínseca o extrínseca según autores como: Kendra (2020), Castro (1991) y Ajello (2003).

La motivación intrínseca, siendo esta la más apreciada por la mayoría de los investigadores, hace referencia a las necesidades del alumno para su supervivencia, con el objetivo de satisfacer sus necesidades básicas como el amor, el afecto, entre otros.

Mientras que la motivación extrínseca implica involucrarse en una actividad o comportamiento debido meramente a la satisfacción personal. Por lo tanto, es fundamental realizar dicha actividad por el deseo intrínseco del individuo y el placer que le brinda, sin buscar ninguna recompensa externa.

La perspectiva conductual se centra en fomentar este último tipo de motivación Santrock (2002), mientras que las humanistas y cognitivas enfatizan de manera más amplia en la importancia de la motivación intrínseca.

Kendra (2020), por su parte, integra el término de “auto-motivación” como la capacidad de hacer lo que se debe hacer, sin ser influenciado por otras personas o situaciones.

Uno de los modelos más recientes y actuales fue desarrollado por Donryei y Ottó (1998). Su novedad radica en que es un modelo fundamentado en un enfoque centrado en el proceso, destacando determinados motivos que influyen el pensamiento/comportamiento del alumno durante el mismo. Esto implica que la motivación deja de ser un atributo invariable y adopta un carácter dinámico teniendo en cuenta que puede sufrir fluctuaciones en el tiempo. Algunos factores que pueden producir estos cambios pueden ser el tipo de actividad que se realice o la fase escolar.

La premisa inicial de dicho enfoque centrado en el proceso es que la motivación consta de una serie de fases:

- Primeramente, debe ser “generada”. Esta fase puede ser denominada como “la motivación elegida” porque la motivación surgida guía la selección de la meta o tarea que se perseguirá.
- Seguida a esta se presenta que “la motivación creada”, la cual debe ser mantenida de forma activa y protegida mientras dura la acción. Se refiere más en concreto a la “motivación ejecutada” y es especialmente relevante en el aprendizaje en el aula donde el estudiante está expuesto a numerosas distracciones.
- La fase final nominada como “la retrospección motivacional” implica una evaluación retrospectiva por parte de los alumnos para analizar cómo fue el proceso. La manera en la que estos procesan sus experiencias pasadas determinará el tipo de actividades que les genera esta motivación.

Antes de abordar las técnicas prácticas de la motivación, se deben abordar tres cuestiones básicas:

*¿A qué nos referimos cuando decimos “motivar” a alguien?*

Ford (1992) indica que “no existen botones motivacionales mágicos que se puedan presionar” por lo tanto, en ocasiones resulta suficiente con ofrecer oportunidades. Sin embargo, el proceso motivacional suele implicar un tiempo de acción por lo que es construido a largo plazo.

*¿Qué relación existe entre una enseñanza motivadora y la denominada como “buena” enseñanza?*

Desafortunadamente, en ocasiones partimos de la premisa idílica de que los estudiantes están motivados para aprender y que como profesional de la educación se tiene la capacidad de crear este carácter (McCombs y Pope, 1994). En cambio, lamentablemente, esto no es real. Sin embargo, la motivación se puede trabajar e incrementar a través de un conjunto de estrategias motivacionales que trabajen más allá de los castigos y recompensas y busquen una mejor calidad de enseñanza.

Más adelante se presentan una serie de técnicas aportadas por Raymond Wlodkowski (1986) que ilustran un conjunto relevante de cuestiones metodológicas.

*¿Quién debe motivar a los alumnos?*

Resulta paradójico pensar que explícitamente nadie tiene la responsabilidad de promover la motivación a los alumnos, puesto que los maestros deben impartir el plan de estudios en lugar de proporcionar motivación, sin embargo, se ignora a menudo que lo primero no sucederá sin lo segundo.

#### **2.4. La motivación del alumnado en contextos educativos socio-vulnerables en el aula de inglés.**

Tratando de acercarnos al concepto de vulnerabilidad educativa podemos hacer referencia a la definición que nos brinda Díaz López & Pinto Loria (2017) señalando que en esta situación encontramos a las personas que presentan una serie

de dificultades manifestadas a lo largo de su recorrido académico que les dificultan aprovechar el currículo y las enseñanzas.

Centrando la atención en el ámbito que nos compete, el educativo, cuando se hace referencia al fracaso académico, es importante tener en cuenta que este, según Escudero (2005) "no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus interacciones con los estudiantes, y naturalmente, entre estos y la escuela" (Escudero, 2005, p. 1). Por lo tanto, surge la necesidad de realizar ajustes que tengan un impacto positivo en los jóvenes por parte del sistema, y es en la institución educativa donde se deben abordar estos cambios.

Dentro del territorio nacional, concretamente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León encontramos el *DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Específicamente, en su Artículo 25. *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo* se mencionan un conjunto de directrices que pueden orientar al profesorado en el momento de lidiar con situaciones de vulnerabilidad educativa destacando el carácter inclusivo integrado en las medidas que se adopten, flexibilizando el currículo y empleando enfoques pedagógicos alternativos.

Por otro lado, en el año 2018, se publicó en el Boletín Oficial de Castilla y León la *ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto* que tiene como objetivo abordar las necesidades de los centros educativos inmersos en contextos desfavorables. Este documento establece medidas tanto a nivel individual como a nivel de centro para garantizar la igualdad de oportunidades. Para que un centro sea considerado "2030", debe cumplir con requisitos mínimos establecidos por la normativa de la Consejería de Educación.

Estas medidas buscan garantizar la calidad de la educación y compensar las desigualdades que pueden surgir en contextos desfavorables, brindando a los estudiantes las herramientas y oportunidades necesarias para su desarrollo integral. Además, brinda programas de acompañamiento individualizados con el objetivo de complementar las iniciativas educativas.

En el marco de este contexto, se encuentra el Proyecto Pajarillos Asociación (Pajarillos Educa, 2022), el cual, gracias a su enfoque multidisciplinario, actúa como un agente de transformación y ofrece una amplia gama de iniciativas sociales que impactan no solo a los jóvenes del barrio, sino también a la comunidad en general.

Siguiendo este objetivo y recopilando lo mencionado con anterioridad, la enseñanza del inglés debe presentarse de una manera contextualizada, centrada en situaciones reales en el que el profesor ofrezca actividades que fomenten el desarrollo de la comprensión oral y, sobre todo, cumpla con una función funcional y motivacional. Para ello resulta vital que el docente adapte a instrucción metodologías activas y centre su atención en favorecer un input comprensible mediante la gesticulación y recursos visuales.

Las personas en esta condición de vulnerabilidad presentan una variedad de desafíos evidentes a lo largo de su trayecto educativo, los cuales dificultan su capacidad de aprovechar el currículo y las enseñanzas. (Aguilar Loyola, 2017).

Por un lado, se encuentra la percepción que mantienen sobre la escasa utilidad del idioma, específicamente en su cultura y contexto. Otro factor relevante es la apatía y el desinterés que generan las sesiones de inglés a las que están acostumbrados en los contextos educativos, los cuales se centran principalmente en el método gramática-traducción, lo cual evidencia las dificultades por parte de la “institución educativa” para generar motivación y aprendizajes en aquellos estudiantes que tienen escasez de recursos económicos con diferentes códigos culturales, lo cual puede generar estereotipos culturales por lo que el aprendizaje del idioma se ve afectado (Barrientos & Palma, 2023).

La influencia motivacional externa e interna, así como el conocimiento que tienen de sí mismos, las metas propuestas y el contexto sociocultural se presenta clave para determinar la motivación en estos contextos (Silva Pino, 2015) y, como se pudo observar en la asociación de Pajarillos los individuos que acuden a la misma presentan muchas deficiencias en los ámbitos descritos.



Para paliar la desmotivación que puede ser generada en estos contextos, algunas de las metodologías que fortalecen todas las medidas mencionadas anteriormente son el Total Physical Response (TPR) propuesta por Asher (1998) la cual se centra en la adquisición de la L1 favoreciendo así la comprensión al estipular un conjunto de actividades centradas en la obtención de respuestas físicas por parte de los estudiantes y el denominado “Enfoque por tareas” (Alario, 2023). Este, promueve un empleo de la lengua en situaciones reales siguiendo los principios del Natural Approach, fomentando así la motivación a través de una organización secuencial de tareas relacionadas entre sí que conducen a la elaboración de una tarea final y que mantienen una metodología activa.

No obstante, todas estas directrices no serán eficaces en el entorno escolar si no se promueve un ambiente positivo que tenga en cuenta la hipótesis del filtro afectivo mencionada anteriormente, propiciando un clima acogedor.

En consecuencia, persiguiendo el objetivo principal de este trabajo, para transmitir gradualmente motivación hacia el idioma extranjero, se presentarán un conjunto de propuestas didácticas centradas en incorporar una concepción útil de la lengua y un planteamiento lúdico junto con un filtro afectivo bajo teniendo presente las directrices mencionadas anteriormente.

Por lo tanto, retomando los conceptos que conciernen a la motivación señalados en la sección anterior se presentarán una serie de estrategias para incluir en la práctica docente con el fin de mejorar la motivación. Este set de estrategias ha sido tenido en cuenta para el diseño y puesta en práctica en la propuesta educativa.

## **2.5. Estrategias motivacionales**

Las estrategias motivacionales son técnicas que fomentan el comportamiento de la persona vinculado a una meta. En cambio, debido a la complejidad intrínseca del comportamiento humano existen multitud de formas para promoverlo.

Aunque existen diversidad de estrategias, el trabajo se centrará en un quinto enfoque orientado específicamente para aplicaciones educativas ofreciendo la integralidad como una relevante ventaja respecto a otros prototipos (Dörnyei, 2001). Además, este último enfoque seguirá el proceso motivacional comenzando en la generación de motivación hasta su fin y evaluación de la misma basándose en el modelo de Dörnyei y Ottó (1998).

A pesar de que, como destaca el autor Dörnyei (2001), dichas estrategias han tenido éxito con anterioridad, se debe tener presente el contexto donde se implementarán; las diferencias entre los estudiantes en su cultura, la edad, su dominio de inglés y la relación con el idioma de aprendizaje.

Sin embargo, (Dörnyei, 2001) los métodos motivacionales no serán efectivos, sin una serie de condiciones previas al intento de generar motivación, entre las que se encuentran:

- Comportamientos adecuados del maestro y una buena relación con los estudiantes.
- Un ambiente agradable y de apoyo en el aula.
- Un grupo de aprendizaje, cohesivo, con normas grupales adecuadas.

Además, se especifica que, unas pocas estrategias bien elegidas que se adapten al docente y a su grupo-clase serán la clave, sugiriendo de igual manera introducir las mismas gradualmente.

**Estrategias motivacionales: Creando las condiciones motivacionales básicas.**

- Demuestre y hable de su propio entusiasmo por el material del curso y cómo le afecta personalmente.
- Tómese muy en serio el aprendizaje de los alumnos.
- Desarrolle una relación personal con sus alumnos.
- Desarrolle una relación de colaboración con los padres de los alumnos.
- Cree un ambiente agradable y de apoyo en el aula.

- Promueva el desarrollo de la cohesión del grupo.
- Formule normas de grupo explícitamente, y haga que sean discutidas y aceptadas por los alumnos.
- Hacer que las normas del grupo se respeten sistemáticamente.

### **Estrategias motivacionales: Generar motivación inicial**

- Fomentar los valores lingüísticos de los alumnos presentando modelos de modelos de conducta.
- Aumentar el interés intrínseco de los alumnos por el proceso de aprendizaje de la L2.
- Promover valores "integradores" fomentando una actitud positiva y una actitud positiva y abierta hacia la L2 y sus hablantes, y hacia el extranjero en general.
- Promover la concienciación de los alumnos sobre los valores instrumentales asociados al conocimiento de una L2.
- Aumentar las expectativas de éxito de los alumnos en tareas concretas y en el aprendizaje en general.
- Aumentar la orientación a objetivos de sus alumnos formulando objetivos de clase explícitos y aceptados por ellos.
- Haga que el plan de estudios y los materiales didácticos sean relevantes para los alumnos.
- Ayude a crear creencias realistas en los alumnos.

### **Estrategias motivacionales: Mantener y proteger la motivación**

- Haga que el aprendizaje sea más estimulante y agradable rompiendo la monotonía de las clases.
- Hacer que el aprendizaje sea estimulante y agradable para el alumno aumentando el atractivo de las tareas.
- Haga que el aprendizaje sea estimulante y agradable para los alumnos que participen activamente en las tareas.
- Presentar y administrar las tareas de forma motivadora.
- Utilice métodos de fijación de objetivos en el aula.

- Utilice métodos de contratación con sus alumnos para formalizar su compromiso con los objetivos.
- Proporcione a los alumnos experiencias regulares de éxito.
- Aumente la confianza de sus alumnos proporcionándoles regularmente estímulo.
- Ayude a disminuir la ansiedad lingüística eliminando o reduciendo los elementos que provocan ansiedad en el entorno de aprendizaje.
- Aumente la confianza de sus alumnos en su capacidad de aprendizaje enseñándoles diversas estrategias de aprendizaje.
- Permita que los alumnos mantengan una imagen social positiva mientras participan en las tareas de aprendizaje.
- Aumente la motivación de los alumnos fomentando la cooperación los alumnos.
- Aumentar la motivación de los alumnos promoviendo activamente su autonomía.
- Aumentar la capacidad de automotivación de los alumnos.

**Estrategias motivacionales: fomentar la autoevaluación positiva**

- Promueva las atribuciones de esfuerzo en sus alumnos.
- Proporcione a los alumnos una retroalimentación positiva de la información.
- Aumente la satisfacción de los alumnos.
- Ofrezca recompensas de forma motivadora.
- Utilice las calificaciones de forma motivadora, reduciendo al máximo su posible su impacto desmotivador.

## MARCO METODOLÓGICO

En este apartado, se presenta diversos aspectos vinculados con la propuesta didáctica. Primeramente, se proporciona una justificación de la misma y se expone brevemente el contexto en el que se ha implementado, al ser este un contexto no formal, se incluyen las particularidades del alumnado en el mismo. A partir de esta contextualización, se abordarán las decisiones adoptadas en términos de contenidos y metodología integrando los aspectos teóricos desarrollados en el marco teórico. Seguidamente, se presentan las actividades con las que se obtuvo un mayor éxito desde una perspectiva motivacional y se reflexiona sobre su aplicación en el aula. En última estancia, se ofrecen sugerencias para su mejora.

### **3. Contextualización y justificación de la propuesta.**

El contexto donde el estudiante se encuentra inmerso mantiene una influencia directamente en el mismo (Eliche, 2015). Por ello, se realizará una breve descripción del entorno socio-cultural que envuelve al centro en el que se puso en práctica la propuesta didáctica con el fin de conseguir una perspectiva global para poder comprender mejor la experiencia vivenciada.

#### *El centro*

El centro donde se implementó la propuesta didáctica se encuentra en el barrio de Pajarillos, situado al este de la ciudad de Valladolid. Este, constituye un barrio inmigrante debido a la diversidad de culturas que residen en el mismo, siendo mayoritaria la etnia gitana seguida por otras nacionalidades como la marroquí, lo que ocasiona que la convivencia resulte complicada (Anta, 2020).

El nivel socio-económico de la zona tiende a ser medio-bajo con algún sector marginado. Las familias mantienen una situación laboral complicada pues aproximadamente el 26% está en una situación de paro debido al bajo nivel educativo y las escasas cualificaciones profesionales que poseen (Proyecto educativo de centro,

2018). Por lo tanto, se caracteriza por ser un distrito conflictivo inmerso en una situación de vulnerabilidad tanto educativa como socioeconómica.

Concretamente, el centro donde se intervino recibe el nombre de Centro de Participación Ciudadana “Santiago López”. Sin embargo, es conocido coloquialmente como el Espacio LATE (Laboratorio de Arte y Transformación Educativa), adscrito de esta forma a la labor que desarrolla la asociación “Pajarillos Educa” en el mismo.

El proyecto ofrece una diversa oferta de programas y actividades para los más jóvenes del barrio siguiendo los horarios de una actividad extraescolar normativa. Cabe destacar que este conjunto de propuestas no supone esfuerzo económico alguno para las familias pues tienen carácter gratuito.

La asociación de Pajarillos Educa se origina en el año 2017 con el fin de potenciar la convivencia, el intercambio y la interculturalidad para conseguir un contexto de equidad de derechos y oportunidades (Asociación Pajarillos Educa, 2022).

Con el propósito de explicitar los ámbitos de actuación y mostrar las propuestas que ofrece la entidad, se proporciona una imagen que engloba todos sus proyectos.



Figura 2. Gráfico circular de los proyectos vinculados a la asociación Pajarillos Educa (<https://www.pajarilloseduca.com/nuestros-proyectos>)

Centrándome en mi labor en Pajarillos, fue a través de dicha asociación por la que tuve la oportunidad de participar y desarrollar mi propuesta. Concretamente fui la

encargada de llevar a cabo el Laboratorio de Idiomas (inglés), ubicado en el proyecto general de “Laboratorios de Arte y Transformación Educativa”.

El comienzo el Laboratorio de idiomas tuvo lugar en el mes de octubre y concluyó su actividad en junio. El horario estipulado para llevarse a cabo sufrió fluctuaciones debido a múltiples factores. Los primeros meses, desde octubre hasta diciembre aproximadamente se implementaba todos los viernes de 16:00 a 18:00. La primera hora estaba destinada a los estudiantes que presentaban un mayor nivel de inglés mientras que en la segunda asistían alumnos con un nivel más limitado.

Sin embargo, conforme avanzó el curso y debido a diversos factores, el grupo que presentaba una mayor destreza de la lengua extranjera, de los cuales la mayoría estaban escolarizados en el centro educativo C.E.I.P Narciso Alonso Cortés terminó desapareciendo y al final, durante los meses de enero hasta final de curso, se estipuló una única sesión debido a la disminución de participantes, con un programa de 17:00 a 18:00. En ocasiones, en este último periodo, se dividía el grupo por edades en pequeños (de 7 a 10 años) y mayores. No obstante, hubo sesiones que se llevaron a cabo con el grupo entero, sin desdoble. Se planteó mantener una división por niveles lingüísticos, pero tras varias sesiones de prueba y como era de esperar, los estudiantes se sentían más felices y participativos con quienes compartían edades similares.

### Los jugadores

Cabe señalar que una de las razones por las que muchos niños y niñas se animaron a participar en el laboratorio fue por la inicial oferta educativa de la presencia de jugadores profesionales de los equipos de Rugby del VRAC y del Salvador en las actividades de inglés. Estos, debían participar como voluntariado debido a una colaboración entre los equipos mencionados y el centro LATE. Sin embargo, debido a incompatibilidades horarias, su presencia fue decreciente. Todo ello, generó el descontento de muchas familias que decidieron desapuntar a sus hijos, siendo una de las razones por las que el primer grupo de la tarde se disolvió.

Además, el plan de actuación inicial del laboratorio consistía en que alumnos del grado de Educación Primaria fueran los responsables de planificar las sesiones, de manera que los jugadores de rugby impartieran las sesiones con el apoyo y consejo de los organizadores, pues carecían de formación en el ámbito educativo. No obstante, casi desde el primer momento, fui la encargada de llevar a cabo las sesiones que se planteaban. Si bien es cierto, que los días que los jugadores asistían suponía un valor añadido pues el input, la pronunciación y el valor cultural que aportaban (debido a su lugar de nacimiento y el deporte que realizaban, el cual resultaba muy llamativo); proporcionaba una experiencia totalmente enriquecedora.

### Los estudiantes

Respecto al tipo de alumnado participante resulta llamativo que la gran mayoría de los asistentes eran de origen marroquí, provenientes de diversos colegios situados en el propio barrio y la gran mayoría de los mismos residían en Pajarillos.

Cabe destacar que el grupo de alumnos que participaron de octubre a diciembre fue mucho mayor en número que en los siguientes meses venideros. Además, hubo infinidad de alumnos que se presentaron en los primeros meses y luego dejaron de asistir, por lo tanto, se realizará una tabla general de los alumnos y el centro educativo en el que estaban escolarizados del segundo periodo comprendido entre los meses de enero y junio pues fue cuando se implementó la propuesta didáctica.

### **Tabla 1**

*Número de alumnos de 2º hasta 6º de EP aproximadamente y sus respectivos centros educativos*

| Alumno/alumna | Colegio                    |
|---------------|----------------------------|
| Alumno 1      | CEIP Pablo Picasso         |
| Alumno 2      | CEIP Narciso Alonso Cortés |
| Alumno 3      | CEIP Narciso Alonso Cortés |
| Alumno 4      | San Fernando               |
| Alumno 5      | Lestonnac                  |



|           |                            |
|-----------|----------------------------|
| Alumno 6  | Lestonnac                  |
| Alumno 7  | Lestonnac                  |
| Alumno 8  | CEIP Cristóbal Colón       |
| Alumno 9  | CEIP Miguel Hernández      |
| Alumno 10 | CEIP Narciso Alonso Cortés |
| Alumno 11 | CEIP Pablo Picasso         |
| Alumno 12 | Lestonnac                  |
| Alumno 13 | CEIP Cristóbal Colón       |
| Alumno 14 | CEIP Cristóbal Colón       |
| Alumno 15 | CEIP Federico García Lorca |

**Tabla 2**

*Número de alumnos de la etapa de la ESO (Educación Primaria Obligatoria) y sus respectivos colegios.*

---

| Alumno/alumna | Instituto     |
|---------------|---------------|
| Alumno 1      | IES Galileo   |
| Alumno 2      | IES Galileo   |
| Alumno 3      | IES La Merced |
| Alumno 4      | IES Galileo   |
| Alumno 5      | IES Galileo   |
| Alumno 6      | IES Galileo   |

---

A pesar de que ciertos alumnos destacaban por una destreza del inglés óptima, presentando un nivel A1 o incluso A2, como el estudiante 3 perteneciente al grupo de mayores, o los alumnos número 1, 11, 2, 3 y 5 del grupo de los más pequeños, la mayoría de ellos mostraban unas habilidades lingüísticas correspondientes a un nivel inferior al establecido por el MECR acorde con sus edades, por lo que el nivel estandarizado de la clase se estipulaba en un nivel pre-A1.

Por una parte, como ya se ha mencionado había un grupo con un nivel y dominio muy bueno de la lengua inglesa, de los cuales alguno de ellos pertenecía al C.E.I.P.

Narciso Alonso Cortés. Esto no es de sorprender puesto que se trata de un colegio con convenio British Council por lo que trabaja con un currículum integrado en inglés.

Como ya se ha destacado, la mayoría de los alumnos eran de procedencia magrebí, lo que implicaba que emplearan el árabe como lengua materna, el francés como segunda lengua, castellano como tercera y el inglés quedaba en muchas ocasiones relegado a una última posición. Resultaba muy curioso e interesante observar que, al tratar de realizar una inmersión lingüística total en las sesiones, los alumnos con mayor dominio lingüístico explicaban al resto en árabe lo que los otros no comprendían, realizando una negociación de significados (Foster, 1998) al empelar de manera simultánea varios idiomas.

En relación al ámbito motivacional por parte del alumnado, el cual dista completamente al que se puede encontrar en una institución académica normativa, era escasa pues muchos de los asistentes tenían la percepción de que no eran capaces de entender ni de producir nada en la lengua inglesa, demostrando una autoestima y un autoconcepto muy bajo, relegando la importancia de la misma por su falta de utilidad. Por consiguiente, tratar de revertir la situación para conseguir su estimulación y captar su interés supuso todo un desafío. Sin embargo, tuve la suerte de poder trabajar con ellos durante todo el curso escolar antes de implementar mi propuesta lo cual me propició una guía en el momento de planificarla y ponerla en práctica.

#### **4. Toma de decisiones**

Primeramente, hablaré brevemente sobre la experiencia que tuve en el laboratorio como planificadora para luego entrar más en detalle en el desarrollo concreto de la propuesta didáctica.

Previamente al comienzo de la aventura de entrar a formar parte como planificadora y profesora en el laboratorio de idiomas en el curso 2022-2023 junto con otras compañeras de la carrera, tuvimos la suerte de haber participado con anterioridad en el mismo. El motivo de este primer contacto con el centro se debe a que, un año antes, a través de una asignatura de la mención de lengua extranjera-inglés, se nos propuso

como tarea ejecutar y llevar a cabo una planificación que tuviera la duración de una sesión para realizar en dicho laboratorio. Esto nos ofreció la ventaja de estar familiarizadas con el espacio donde se iba a planificar y conocer los recursos disponibles, por lo que no teníamos tanta incertidumbre inicial.

Sin embargo, aunque habíamos trabajado con algunos estudiantes, desconocíamos si estos mismos seguirían en la actividad el nuevo curso, por lo que, antes de comenzar esta nueva etapa realmente mis compañeras y yo no poseíamos ningún conocimiento sobre el número concreto de participantes con el que se iba a contar y nos eran totalmente desconocidas sus preferencias, su nivel lingüístico y su disposición con respecto al idioma, lo cual conforman características imprescindibles en el momento de planificar. No obstante, considerando las experiencias de alumnos pasados y de nuestras profesoras de mención, estipulamos que lo mejor sería tener un periodo de varias semanas para conocer al alumnado y a partir de lo observado, comenzar a planificar para poder ajustar al máximo las actividades a las necesidades del contexto.

Por lo tanto, siguiendo este hilo de actuación, organizamos una serie de actividades de presentación, donde el alumnado pudiera estar distendido y comenzara a sentirse cómodo con el grupo.

Desde el inicio, me encontré con un desafío sustancial: la puesta en práctica de las planificaciones de manera individual, puesto que, mis compañeras de organización se veían imposibilitadas de asistir al igual que en ocasiones los jugadores, especialmente al principio. Esta circunstancia resultó complicada para mí, ya que me enfrentaba a grupos completamente nuevos, y el comportamiento, particularmente entre aquellos con mayor edad, era caracterizado por la indisciplina y la complejidad. Como consecuencia de esto, a menudo surgían conflictos y discusiones, lo cual añadía un nivel adicional de dificultad a la situación.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, tras un primer contacto, y recopilando las experiencias previas a la propuesta, se reafirmó que, con lo que más disfrutaban, estaban más motivados y más captaba su atención era cuando ellos mismos se encontraban en el centro de su propio aprendizaje. Las actividades que implicaban movimiento y juegos resultaban ser las más atractivas, pues con ellas se satisfacía sus

necesidades físicas. Por lo tanto, quedaba claro que para la intervención didáctica en particular se debía trabajar siguiendo esta línea de actuación, con estrategias dinámicas y activas.

Respecto a los temas seleccionados para trabajar a lo largo del curso, estos, a diferencia de planificaciones de años anteriores, fueron consensuados tanto por nuestra parte como planificadoras como por los profesores implicados en el proyecto, los cuales nos guiaban y nos daban directrices.

Además, los tópicos no fueron los comunes que se pueden encontrar en las aulas ordinarias de inglés, sino que, persiguiendo el objetivo de “enganchar” al alumnado con actividades enfocadas en el factor motivacional, realizamos sesiones variopintas focalizando la metodología en el TPR y trabajando temas como la música del mundo, centrándonos en melodías que pudiera ser conocida en su cultura, las emociones, festividades de la cultura anglosajona como Halloween o Thanksgiving day, los periodos estacionales como el otoño o el invierno (sin hacer hincapié al periodo festivo de Navidad, puesto que al ser mayoritariamente musulmanes no se sentían identificados con la misma, por lo que se enfocó la actividad a elementos relacionados con esta época del año, compartiendo lo que cada uno realizaba), el año nuevo, y por último, se realizaron dos unidades didácticas basadas en el enfoque de Trabajo Por Tareas sobre el corazón del cuerpo humano y los ecosistemas.

A lo largo de la puesta en práctica de la unidad didáctica en concreto, hemos procurado que la experiencia fuera altamente sensible a las condiciones particulares del aula, teniendo muy presente la baja expectativa de producción por parte de los alumnos y su limitada comprensión de textos orales y escritos que supusiera una mínima complejidad. Para lograrlo, aplicamos los métodos descritos y las directrices mencionadas en el marco teórico.

En el momento de realizar una planificación más específica, decidimos enfocarla al grupo con un rango de edad menor, el cual abarcaba edades desde los seis hasta los diez años aproximadamente. El hecho de no tener un libro de texto impuesto facilitó mucho la realización de las sesiones y nos brindó total libertad creativa.

Teniendo en consideración las sesiones ya planificadas, sabíamos que debíamos tener en cuenta el factor motivacional como primera instancia. Por ende, teniendo como referencia lo aprendido en las asignaturas de la mención, en concreto, en la asignatura de metodología de la lengua extranjera, en busca del método más efectivo que fomentara el interés y la participación, decidimos realizar nuestra propuesta didáctica basada en una mezcla entre el Cluedo y Scape Room.

El Scape Room en el ámbito educativo como indica García (2019) es un tipo de juego en el que los participantes normalmente se encuentran “encerrados” en un espacio determinado y mediante la solución de retos en un tiempo preestablecido, consiguen salir. De esta metodología se aplica la idea de realizar un conjunto de pistas para el alumnado. Su puesta en práctica implica trabajar de forma cooperativa, reflexionando y desarrollando la creatividad.

Por otra parte, el Cluedo es entendido tradicionalmente como un juego de mesa donde no puede faltar un buen misterio y un homicidio con un conjunto de sospechosos y un arsenal de armas de crimen posibles (Van Ditmarsh y Kooi, 2015)

Como recurso que englobaría toda la historia e iría aportando un apoyo visual durante la misma, decidimos crear un genial.ly que proporcionara gráficamente un hilo conductor. De esta forma, se planteó un escenario inicial donde los alumnos debían investigar un caso de asesinato (Cluedo) e ir consiguiendo pistas, las cuales serían entregadas si resolvían las pruebas pertinentes (Scape Room) para poder seguir “investigando”.

Para contextualizar toda esta dinámica y proporcionar un punto de vista abierto e integrador de diferentes culturas con unas nociones básicas de las mismas decidimos incluir la competencia intercultural plurilingüe incorporando para ello la premisa de que los alumnos tenían que recorrer diferentes países del mundo en busca del asesino. En concreto, quisimos incorporar concienzudamente Marruecos debido al alto número de participantes pertenecientes al mismo, para que se sintieran familiarizados con la actividad y más enraizados en el caso. Favoreciendo de la misma manera su

“scaffolding” aludiendo a Vygotsky (1978), vinculando sus conocimientos previos sobre su propio país con otros novedosos.

En términos globales, al tratar de promover un estilo de enseñanza estimulante y motivador empleamos estrategias didácticas que favorecieran las interacciones dentro de un contexto natural, de manera que todo este proceso tenía como base la metodología de un enfoque por tareas. La tarea final consistía en ir rellenando un diario de investigación con la información de los asesinos recopilada durante las sesiones. En alguna de las actividades se trató de implementar la Respuesta Física Total (TPR) de Asher, pues resulta muy beneficiosa en estos contextos para trabajar su comprensión oral y reducir el filtro afectivo al no forzar la producción.

Se proporcionaron persiguiendo este objetivo, pistas policiales, multitud de pruebas y entrevistas con los posibles sospechosos.

Como ya habíamos observado que trabajar en grupo, aunque de primeras algún alumno tuviera reticencias, resultaba ser muy beneficioso y ayudaba a generar un mejor ambiente en el aula, se decidió incorporar el trabajo cooperativo durante todo el proceso, tanto en pequeños grupos, como fomentando la autorregulación en parejas, y también con pruebas individuales que incrementaran su competencia autónoma.

Entre las dificultades que se encontraron para la realización de las actividades se debe nombrar lo complicado que nos resultó relacionar los países con las pistas junto con los personajes implicados y las pruebas. Una vez que estuvimos de acuerdo en que una historia de asesinatos y detectives podría captar la atención del alumnado y profundizamos en la historia, todo fue más sencillo.

Teniendo muy presentes las cinco hipótesis de adquisición de lenguas de Stephen Krashen y sus etapas de desarrollo, se tuvo en cuenta el periodo de silencio del alumnado realizando actividades que no requirieran expresión oral. Por ello, las acciones propuestas durante el desarrollo de las dinámicas debían ser muy participativas, donde el alumnado pudiera ser partícipe pero no sintiera la necesidad ni la presión de producir en la LE.

Las explicaciones y las pistas debían ser claras y simples, con un input adaptado y apoyado a su vez por multitud de gestos ya que, proporcionando un mayor entendimiento, se pretendía conseguir un incremento en la atención y, por ende, una mejora en la motivación.

En definitiva, todas las decisiones relacionadas con la propuesta didáctica tenían presentes el objetivo de motivar y estimular a los estudiantes, adaptando el proceso de aprendizaje a las características específicas del contexto.

## **5. Propuesta didáctica**

### **5.1. Objetivos:**

Los objetivos establecidos para la propuesta didáctica se encuentran adaptados a las características y necesidades del contexto en el que se van a impartir y persiguen motivar hacia la adquisición de la lengua extranjera. A continuación, se detallan los siguientes:

- Fomentar la participación y el interés en el aula.
- Proporcionar un entorno de aprendizaje positivo, acogedor a través de la confianza y el respeto.
- Emplear estrategias pedagógicas variadas y creativas que motiven e involucren a los estudiantes.
- Proporcionar retroalimentación constante y constructiva, reconociendo sus logros y esfuerzos.
- Realizar dinámicas potenciando la conexión entre el aprendizaje del inglés vinculado con situaciones reales.
- Integrar temas y contenidos relevantes y significativos relacionándolos con sus propios intereses, experiencias y contextos culturales.
- Promover la interacción y colaboración entre los estudiantes, mediante actividades variadas para generar apoyo mutuo y una construcción colectiva del conocimiento.

## 5.2. Competencias clave

La propuesta de intervención se planteó para un contexto educativo no formal, más, esto, no es una razón excluyente para no mencionar y tener en cuenta las competencias clave que se desarrollan en el área de la Lengua Extranjera vinculadas con el Perfil de salida, que establece *El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, pues estas deben acompañar al alumno tanto en ámbitos educativos formales como **no formales** a lo largo de su educación permanente, en concordancia con la Unión Europea.

Las que más se ajustan a nuestra propuesta son:

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia plurilingüe.
- c) Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería.
- d) Competencia personal, social y para aprender a aprender.
- e) Competencia ciudadana.
- f) Competencia en conciencia y expresión culturales

## 5.3. Contenidos y criterios de evaluación

En cuanto a los contenidos empleados para la realización de las actividades se han considerado la sección del área de la Lengua Extranjera (inglés) del Decreto 157/2022 concretamente, los bloques de contenido y las competencias específicas de la misma. Seguidamente, se recogen en forma de tabla.

| CONTENIDOS  | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS  |
|---|---|
| BLOQUE A. Comunicación<br>BLOQUE B. Plurilingüismo<br>BLOQUE C. Interculturalidad | 1. <i>Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y</i> |



|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.</i></p> <p><i>2. Expresar textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.</i></p> <p><i>3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía</i></p> <p><i>4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos, acogiendo la diversidad cognitiva, social y cultural para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.</i></p> <p><i>5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre</i></p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p><i>distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, respetando siempre la diversidad cognitiva, social y cultural, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas</i></p> <p><i>6. Tomar conciencia, apreciar, valorar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.</i></p> |
|--|---|

#### **5.4. Organización espacial y materiales**

El espacio disponible para el Laboratorio de Idiomas consistía en una sala rectangular la cual contaba con amplios ventanales. En el parte frontal del aula se encontraba una pizarra blanca desplazable y a uno de sus lados había dos estanterías con libros y un montón de sillas por si se requerían.

Además, el aula contaba con ocho grandes mesas orientadas en dirección a la pizarra, dispuestas cuatro en cada lado separadas por un pasillo central. Al fondo de la misma se situaban dos grandes armarios que contenían material para los laboratorios (incluido el de inglés), un corcho en la pared con diversos dibujos y una papelerera.

En diversas ocasiones a lo largo de la implementación de las actividades esta orientación inicial fue modificada adaptándose a las necesidades del momento. Por

ejemplo, era frecuente desplazar las mesas a los laterales y emplear el espacio del pasillo central para organizar a los alumnos en un círculo para juegos o asambleas.

Por otro lado, los recursos con los que contaba el centro en relación a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) eran bastante apropiados pues se contaba con un ordenador portátil, altavoces y proyector, los cuales se empleaban puntualmente.

Para la propuesta didáctica, los materiales empleados y diseñados fueron mayoritariamente de elaboración propia.

Resulta destacable como en ocasiones el espacio resultaba insuficiente debido a la demanda de movimiento que requerían las actividades, aunque esto también dependía en gran medida del número de participantes que decidieran asistir a las mismas pues este fue muy cambiante durante todo el curso.

### **5.5. Temporalización y planificación**

La programación total de la propuesta didáctica tuvo una duración de cuatro sesiones de una hora cada una aproximadamente. La organización por lo tanto de la distribución de nuestras actividades decidimos plantearla de forma que cada sesión estuviera dedicada a un país.

La primera sesión, centrada en París estaba dedicada a resaltar los aspectos más relevantes de la región. La segunda se basaba en Marruecos, la tercera en Italia y por último otro país. Sin embargo, fuimos muy positivas pensando que daría tiempo a realizar todas las actividades propuestas para las sesiones y, al ir planeándolas con una semana de antelación desde que se impartían, tuvimos que modificar esta idea inicial. Así pues, dos sesiones fueron empleadas prácticamente para Marruecos

Esto se tradujo en un ajuste de la planificación en el momento de su realización y finalmente se desarrolló tal y como se muestra en las tablas:

| <b>SESIÓN</b>     | <b>ACTIVIDADES</b>              |
|-------------------|---------------------------------|
| 1ª SESIÓN (PARIS) | 1. "Introduction to the Cluedo" |

|                              |   |
|------------------------------|---|
|                              | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. "Travel to France"</li> <li>3. "Louvre 1"</li> <li>4. "Louvre 2"</li> <li>5. "Restaurant"</li> <li>6. "Notre Dame"</li> </ol>   |
| 2ª SESIÓN (PARIS/ MARRUECOS) | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Do you remember"</li> <li>2. "Louvre Museum"</li> <li>3. "French Restaurant"</li> <li>4. "Trip to Marrakech"</li> <li>5. "Flour and clues"</li> <li>6. "Spoons challenge"</li> </ol>   |
| 3ª SESIÓN (MARRUECOS)        | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Who remember...?"</li> <li>2. "Flour and clues"</li> <li>3. "Spoons challenge"</li> <li>4. "Koutoubia Mosque"</li> <li>5. "Jamaa El Fna"</li> <li>6. "Almoravid Koubba"</li> </ol>   |
| 4ª SESIÓN (ITALIA)           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Criminal evidence board"</li> <li>2. "Discover the last country"</li> <li>3. "From Morocco to Italy (Pirates)"</li> <li>4. "Italy Papalloty interview"</li> <li>5. "Getting to know Venice"</li> <li>6. "Visiting Pisa"</li> <li>7. "Making Pizza"</li> <li>8. "Visiting Rome"</li> <li>9. "Monuments Handkerchief"</li> <li>10. "Resolve the case"</li> </ol> |

\*Las sesiones se planificaron de manera conjunta con la compañera María Zarzuela y se encuentran explicadas y detalladas en anexos (ANEXO 1).

## **5.6. Implementación en el entorno educativo y logros académicos**

En primer lugar, compartiré una reflexión inicial sobre las expectativas previas a la implementación de la propuesta didáctica. Posteriormente, haré hincapié en las actividades que destacaron por la implicación y la motivación del alumnado en las mismas, analizando sus aspectos más relevantes y, por último, abordaré alguna dificultad encontrada junto con su resolución.

Desde mi punto de vista, esta experiencia significaba una oportunidad espléndida para mi desarrollo personal y profesional pues tener la posibilidad de exponerme en un contexto tan variopinto me entusiasmaba. Además, tendría la ocasión idónea para explotar mis habilidades educativas y poder poner en práctica todo lo aprendido hasta el momento durante la carrera.

En cuanto a la aplicación en el aula de la propuesta, como se ha mencionado con anterioridad, fuimos demasiado idílicas con su planteamiento y se tuvieron que realizar continuas modificaciones durante su desarrollo.

Algunos de los cambios necesarios fueron simplificar el input en la redacción de las pistas, así como sintetizar la historia central y las instrucciones para las actividades, puesto que al desdoblar los grupos y enfocarnos en los más pequeños, hubo algunos de los participantes que solían acudir a inglés con más nivel que se fueron con el grupo de mayores, por lo que los niños que quedaron para la propuesta tenían un nivel de inglés de pre-A1 o inferior y por tanto, las actividades pensadas al principio para el grupo mixto necesitaron ser modificadas. Sin embargo, al observar esto desde la primera sesión, rápidamente solventamos el problema.

Durante el desarrollo de las sesiones traté en todo momento de reforzar el mensaje gesticulando y actuando, poniendo toda la energía de mi parte e intentado en todo momento aplicar el inglés.

La primera sesión resultó muy caótica y cuando se comenzó a contar la historia, debido a la complejidad inicial de la misma, se generó un ambiente de incertidumbre e incomprensión en el aula, el cual pude observar en sus caras, y opté por contar la historia inicial del asesinato en español.

Otro obstáculo con el que enseguida topamos fue que, el tiempo que habíamos estimado para la realización de las actividades en el momento de ponerlo en práctica, no se ajustaba con la realidad pues, los alumnos, empleaban mucho más tiempo realizando las pruebas y los retos. Al principio, quizá porque no entendían muy bien el input y estaban desconcertados.

Durante el desarrollo de las mismas y como elemento evaluativo decidí ir anotando en un diario de observación los hechos más relevantes de las sesiones que iban aconteciendo, siguiendo las directrices mencionadas en el marco teórico y las propuestas aportadas por Alonso Tapia (2005), resaltando el esfuerzo, la concentración y la satisfacción como indicadores de la motivación en el aula.

Gracias a este instrumento, a continuación, resaltaré las actividades que resultaron más significativas desde el paradigma motivacional por resultar ser más exitosas en el alumnado, aunque la programación completa puede consultarse en anexos **(ANEXO 1)**.

Para empezar, se debe mencionar que el comienzo de la primera sesión (París) a pesar de las modificaciones mencionadas anteriormente que se debieron realizar, el hecho de empezar creando un clima de misterio y nerviosismo hizo que los alumnos se mostraran desde el principio muy integrados en la actividad y captó su atención desde el primer momento, pues como se puede observar en la foto **(ANEXO 2)**, comenzar la sesión con un “escenario de un crimen” fue una gran sorpresa para ellos por su factor sorpresa. Los alumnos no paraban de cuestionarse si era real el asesinato e incluso alguno se mostró verdaderamente asustado. Esta idea se basó en el método ya anteriormente mencionado TPR. Otro aspecto que les encantó fue la presentación de los personajes e ir pegándoles en el tablón de sospechosos **(ANEXO 3)**.

La realización de diversos puzles **(ANEXO 4)** y pistas **(ANEXO 5)** también despertó bastante su interés y emplearon gran parte de la sesión a la realización de los mismos.

La actividad Louvre 2 les gustó mucho puesto que implicaba movimiento y no querían parar de hacerla, pues era un grupo muy movido y no podían les gustaba

demasiado estar sentados, por lo que no cesaron de bailar y moverse al compás de la música y “hacer de esculturas”. En esta primera sesión no dio tiempo a realizar todas las actividades pensadas por lo que estas se continuaron en la siguiente.

El conjunto de segundas actividades tuvo una asistencia de cuatro niños solamente, lo cual me desanimó un poco puesto que habíamos preparado las actividades con gran entusiasmo y esperaba más asistencia. Sin embargo, las actividades de crear su propio restaurante les gustaron bastante y todos quisieron exponer su menú al resto. Pintar y decorar su alfombra mágica también les agradó, pero sin duda, la actividad más exitosa fue la del desierto, pues la emoción de cerrar los ojos y tocar “su arena” y encontrar “tesoros” fue un total éxito.

En la tercera sesión la asistencia fue mucho mayor y al estar dedicada a Marruecos, funcionó fenomenal y se cumplió totalmente el objetivo; que el alumnado estuviera comprometido con la actividad.

Esta sesión en general resultó ser bastante exitosa pues en la prueba de las cucharas (**ANEXO 7**), todos los alumnos quisieron participar y entendieron perfectamente las instrucciones, buscaban entusiasmados las pistas por todo el espacio, y llegado el momento de presentar los lugares a los que íbamos a viajar en Marruecos, los participantes estuvieron muy atentos, factor que con los monumentos más emblemáticos de París no pusieron tanto interés. Además, una variedad que introduje fue darles una frase con palabras breves de los lugares, para que estos no solo escucharan las características, sino que luego, en equipos, debían colocar las que habían escuchado en su sitio correspondiente. Esto lo llevaron a cabo con gran pasión y se percibió gran compañerismo pues en ocasiones las parejas se ayudaban mutuamente. Además, ellos mismos querían contar cosas de los lugares propuestos y se evidenció cómo esta sesión dedicada a Marruecos despertó su interés de una forma llamativa debido a su cercanía y al vínculo sentimental y emocional implícito en los lugares.

El último juego de la sesión les entusiasmó mucho también pues debían tirar dos dados, uno contenía diversas partes del cuerpo y otro tenía círculos de colores, y, una vez lanzados, tenían que correr a señalar con la parte del cuerpo correspondiente el color seleccionado. Estos, constantemente querían tirar el dado, comentar lo que había salido y seguir jugando. Además, se colocaron los círculos repartidos por el espacio de forma

original y estos hacían lo imposible por conseguir tocar el color, lo cual creó un ambiente muy divertido y distendido (**ANEXO 8**). Para una mayor comprensión, se escribió en la pizarra el nombre de cada parte del cuerpo para facilitar su producción.

Evaluando esta sesión, la calificaría como sobresaliente, ya que logré cautivar la atención de los participantes y despertar su genuino interés por el aprendizaje. Además, su conducta fue ejemplar, lo cual atribuyo directamente a la motivación generada. Se constató que cuanto más disfrutaban de una actividad, menos interrupciones se presentan.

Finalmente, en la última sesión el alumnado se mantuvo activo, buscando con ahínco las siguientes pistas planteadas. En estas pues tenían que realizar acertijos para adivinar las pistas para lo cual todos querían participar y tuve que intervenir para que todos pudieran hacerlo. Sin embargo, lo que más destacó de toda la sesión fue el baile que realizamos como si fuéramos piratas, basado en la metodología TPR. Para ello, fue totalmente necesario y beneficioso que yo participara y animara a bailar lo que hizo que enseguida todos se unieran. Comenzamos bailando en el sitio y luego nos fuimos moviendo por el espacio, e incluso logramos salir al pasillo y seguir cantando la canción. Al final de la clase, no paraban de tararearla. Resalto sobre lo fundamental que es tener una actitud activa como docente para contagiar entusiasmo.

El juego de realizar la pizza también les gustó mucho y se enfatizó en que repitieran los nombres de los ingredientes y colaborarán en parejas para ello. No resulta una sorpresa que en el juego del pañuelo estuvieran con un entusiasmo desbordante, pues, teniendo en cuenta lo que disfrutaban moviéndose, este constituía una de sus dinámicas favoritas.

Finalmente, la resolución del caso les sorprendió mucho, aunque tuvo que realizarse de forma muy rápida pues el tiempo de la sesión se había agotado

Es destacable como en comparación con otras sesiones realizadas durante el curso, estas en especial captaron su atención y ayudaron al alumnado a estar más motivado y centrado en la actividad.



Por lo que, para finalizar, he de señalar lo bien que se trabajaba con el grupo de los pequeños, pues por lo general, siempre se mostraban atentos e ilusionados con cada actividad que se proponía.

### **5.7. Propuestas de mejora**

En este apartado nombraré un conjunto de recomendaciones con el fin de conseguir un perfeccionamiento en la propuesta didáctica para efectuar en el aula.

Primeramente, uno de los factores que considero de vital importancia es la regulación de alguna forma del absentismo producido durante el implemento de la unidad y, en general, en el laboratorio pues, debido a la falta de asistencia regular, existía una incertidumbre añadida y este factor, además, complicó mucho el desarrollo de las sesiones pues nunca se sabía con certeza los materiales que se iban a necesitar, o incluso alguna actividad diseñada para realizar en grupo resultó imposible debido a la ausencia de participantes.

Por otro lado, si pudiera volver a planificar trataría de hacerlo siendo más realista con el tiempo y el contexto, puesto que en la mayoría de sesiones alguna actividad se quedaba sin poder ser implementada. Vinculada con esta problemática está la particularidad de que, a pesar de programar estas con una estructura fija, comenzando con un “warm up” como actividad inicial para preparar al alumnado en la iniciación de su aprendizaje y generar así un ambiente positivo y terminar las mismas con un “wrap up” como forma de poner final y producir la relajación cognitiva, en el momento de aplicarlo, debido al tiempo tan limitado que se tenía, rara vez se lograba implementar esto, sobre todo la “vuelta a la calma”.

Relacionado con las actividades, también hubiera sido interesante contar con un espacio más amplio o incluso la posibilidad de ejecutar ciertas sesiones fuera del aula, pues los alumnos, en múltiples ocasiones me pedían hacer alguna propuesta exterior y considero que podría ser muy enriquecedor para ellos pues saldrían fuera de su “zona de comfort”, aumentando así su conciencia del entorno que les rodea, aprendiendo sobre él y a través de él, y sacando el máximo beneficio a otros lugares fuera del aula tradicional (Robertson, 2017).

Además, estudios como el anteriormente citado, confirman que las acciones realizadas en estos lugares más distendidos hacen que la actividad sea más memorable, recordando la actividad con una mayor claridad. Siguiendo esta línea, se fomenta la aplicación de un enfoque sostenible, el juego no estructurado y lúdico en un ambiente natural (lo cual sería un apoyo para lograr el Natural Approach que siempre se intenta establecer) y con un impulso en el desarrollo de la imaginación.

Vinculado también a este aspecto, debido a la oferta que proponía la Asociación de Pajarillos, hubiera sido muy interesante poder trabajar y participar conjunta e interdisciplinariamente con otros proyectos, como el de cine o teatro, pues considero que hubiera sido muy enriquecedor para ambas disciplinas.

Entre los aspectos a nombrar también hubiera sido importante (tanto en la propuesta como a lo largo del laboratorio) que se hubiera establecido una comunicación constante y fluida con el entorno familiar del alumnado, para así, siguiendo el modelo de Dornyei (1994), tener más presente el tercer nivel, referido al entorno de aprendizaje, pues no se debe olvidar la importancia de mantener un vínculo estable entre el contexto educativo y las familias.

La gestión en el aula mantiene un papel fundamental en estos contextos debido a la variada diversidad cultural existente. Hubiera sido buena idea poder haber mantenido comunicación con personas vividoras de esa experiencia para poder compartir herramientas o ideas de actuación ante ciertas discriminaciones y conflictos en el aula. Actividades de principio de curso como el establecimiento conjunto de una serie de normas, un sistema de puntos y premios con chinchetas o una cartulina donde aparecieran el nombre de todos los alumnos hubiera sido una solución favorable.

La aplicación de un input comprensible es uno de los aspectos que resultaban más complicados, y, a pesar del empleo mayoritario de la lengua inglesa, en ocasiones muy específicas se hacía uso del castellano. La problemática comentada implica gestualización y el empleo de multitud de recursos visuales para tratar de minimizar la confusión y el desconocimiento.

Para culminar este apartado considero vital una buena evaluación formativa generando retroalimentación (León-Warthon, 2021) y feedback por parte del alumnado para así obtener información directa de los mismos y poder mejorar el aprendizaje, identificar desde su punto de vista qué factores necesitan ajustarse, obtener comprensión más individualizada, con una mayor motivación y compromiso y el desarrollar su autorregulación.

## CONCLUSIONES

El fenómeno de la motivación y su actuación en el ser humano resulta ser un asunto complejo teniendo en cuenta la multitud de variables por las que se encuentra condicionada. Gracias a las perspectivas fundamentales de la motivación se tienen más presentes el impacto que genera los refuerzos tanto positivos como negativos del enfoque conductual; las necesidades y emociones del ser humano que abarca el enfoque humanista y la relevancia de las ideas, expectativas, opiniones y creencias que aporta el enfoque cognitivo en las dimensiones del funcionamiento de los seres humanos.

En los contextos educativos, un objetivo fundamental que tendría que perseguirse debería ser lograr la motivación del estudiante, por cuanto, como ya se expuso en el marco teórico, una motivación activa impulsa y orienta el comportamiento hacia las metas educativas planteadas, generando una disposición autónoma ante el aprendizaje.

La construcción de relaciones afectivas y el fomento de un ambiente de apoyo emocional y saludable son fundamentales para cultivar un filtro afectivo adecuado que fortalezca su motivación intrínseca. Por lo tanto, resulta vital contar con unos conocimientos didácticos, por parte del docente, que sustenten la programación para conseguirlo.

La falta de recursos y oportunidades en estos contextos puede generar desafíos significativos para los estudiantes, pero al comprender la importancia de la motivación y su impacto en el aprendizaje, se pueden diseñar intervenciones adecuadas, teniendo en cuenta las estrategias motivacionales para superar las barreras socioeconómicas y culturales y promover el logro educativo.

Para ello, se ha podido observar cómo la implementación de estrategias y metodologías pedagógicas adecuadas se encuentra en el epicentro para conseguir el éxito educativo. En este ámbito la metodología del TPR y los juegos, presenta un papel fundamental sobre todo en los primeros niveles de adquisición de la lengua extranjera.

Además, el diseño de actividades educativas contextualizadas, relevantes y significativas, que resalten la conexión entre el aprendizaje y la vida cotidiana de los estudiantes, puede aumentar su motivación y compromiso. La implementación de metas realistas y alcanzables, junto con la celebración de logros y el reconocimiento del esfuerzo, refuerza la motivación extrínseca y promueve una mentalidad de crecimiento.

Es esencial involucrar a las familias, la comunidad y los recursos locales para establecer un entorno de apoyo integral. Por esta razón, es importante reconocer el valioso trabajo y la relevancia de asociaciones como Pajarillos Educa, que brindan oportunidades de cambio y crecimiento personal. Estas iniciativas ofrecen la posibilidad de contribuir al cambio educativo y demostrar que, a pesar de los obstáculos motivacionales, esto es un desafío alcanzable.

En consecuencia, el cambio es tangible y la propuesta didáctica presentada ha sido exitosa. Es posible fomentar la motivación y lograr que los estudiantes disfruten aprendiendo, como se puede observar en el mensaje escrito en la pizarra por una participante del proyecto el último día a modo de despedida (**ANEXO 8**).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### a) Normativa

Boletín Oficial de Castilla y León. (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. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/programas-experiencias-buenas-practicas/centros-programa-2030>

DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

### b) Bibliografía

Aguilar Loyola, D. A. (2017). *Enseñanza del Inglés en contextos vulnerables: La fortalezas y debilidades que están presentes en la enseñanza. Estudio de casos*. [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168029>

Ajello, A. M. (2003). *La motivación para aprender*. En C. Pontecorvo (Coord.), Manual de psicología de la educación (pp. 251-271). España: Popular.

Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*.

Al-Harbi, S. S. (2020). Language development and acquisition in early childhood. *Journal of education and learning* (Edulearn), 14(1), 69-73.

Anta, J. (Anfitrión). (2020, 19 febrero). Recorremos la historia de Pajarillo [Episodio de podcast de audio]. En *Más de Uno Valladolid*. Onda Cero. <https://www.ondacero.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid/audios->

[podcast/mas-de-uno-valladolid18022020\\_202002185e4be0630cf20280ead3e4b8.html](https://www.pajarilloseduca.com/podcast/mas-de-uno-valladolid18022020_202002185e4be0630cf20280ead3e4b8.html)

Asociación Pajarillos Educa. (2023). *Pajarillos Educa*. <https://www.pajarilloseduca.com/>

Asher, James (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1),3-1

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.

Barrientos, Y. Y., & Palma, E. M. (2023). Situación de vulnerabilidad social y construcción de aprendizaje en la infancia: Percepciones de profesores de inglés que ejercen en escuelas públicas chilenas. *Interciencia*, 48(1), 59-65.

Beacco, J. C. (2005). *Languages and language repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg, France: Council of Europe.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

Cağaç, F. G. (2018). Benefits of learning a foreign language at an early age. *Journal of International Social Research*, 11(59).

Cardetti, F., Wagner, M., & Bryam, M. (2015). *Interdisciplinary collaboration to develop intercultural competence by integrating math, languages, and social studies*.

Castro, J. (1991). A Reappraisal of Motivation: The Cornerstone of L2 Language Learning". *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, 11-23.



- Chaves Barboza, E., & Rodríguez Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>
- Chomsky, N. (1957). Logical structure in language. *Journal of the American Society for Information Science*, 8(4), 284.
- Clément, R, Z. Dornyei and K. A. Noels (1994). *Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom*. *Language Learning*, 44, 417- 448.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007) *Final report. High Level Group on Multilingualism. Luxemburgo: Office for Official Publications of European Communities*.
- Conclusions, P. (2002). Barcelona European Council.
- 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.
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Language Policy Division*. Strasbourg: Council of Europe.
- Crookes, G. and R. W. Schmidt (1991). *Motivation: Reopening the research agenda*. *Language Learning*, 41, 469-512.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Perspectives in social psychology. In *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US.
- Díaz López, C., & Pinto Loría, M. D. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dornyei, Z. and Otto. I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working Papers in Applied Linguistics, 4, 43- 69.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom* (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667343
- Eliche, F. M. (2015). La relación entre identidad y lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Ford. M.E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs* (ilustrada). SAGE.
- García-Sánchez, M.E. & Cruz, M.L. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la Escuela*, 90, 72-93.
- García Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (27), 71-79.

Gardner, R. C. (1979). *Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition*. In H. Giles, & R. S. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology* (pp. 193-220). Basil: Blackwell.

Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.  
<https://doi.org/10.1037/h00837>

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, (37/2).

Hymes, D. (1971). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269293, 269-293.

Williams, M. and R. Burden 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1971). "*Competence and performance in linguistic theory*" *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press. 3-23.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. *Modern Language Journal* 73, 440-464.

Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach* (pp. 20-20). New York: Pergamon.

Larrenua Vegara, R. (2018). La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras [Trabajo Fin de Grado, Universidad de las Islas Baleares].  
<http://hdl.handle.net/11201/145393>

- León-Warthon, M. (2021). Evaluación formativa: el papel de retroalimentación en el desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 563-571.
- López, J. G. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (21), 217-232
- Luján-García, C. (1999). La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo*, (18), 269-278.
- Marashi, H., & Ramin, N. (2017). EFL Teachers' Beliefs and Motivational Strategies. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 5(19), 125-138.
- Martín Marcos, C. (2022). La enseñanza de la lengua extranjera inglés en contextos desfavorecidos [Trabajo Fin de Grado, Universidad de la Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56855>
- Mayor, L., & Tortosa, F. (2005). Perspectivas históricas acerca de la psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8(20-21), 1-19
- McCombs, B. L. and J. E. Pope. (1994). *Motivating Hard to Reach Students*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mendoza, T. L. (2001). *Modelo para la dinámica de la motivación en el proceso docente educativo*. [Tesis de Doctor, Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel f. gran". Universidad de Oriente]. <http://repositorio.uho.edu.cu/jspui/handle/uho/2702>
- Morris, C. G., & Sánchez, R. M. R. (1992). *Psicología: un nuevo enfoque*. Mexico, DF: Prentice-Hall Hispanoamericana.

- Narvaéz, C. Q. (2011). La popularidad del inglés en el siglo XXI. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, (5), 5.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Palma Segado, R. (2018). Motivación del trabajador enfocada desde el ángulo humanista y su evolución [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaime I]. [https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/176541/TFG\\_2018\\_Palma\\_Segado\\_Ruben.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/176541/TFG_2018_Palma_Segado_Ruben.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Peña Sardón, C. M. (2020). La motivación en la etnia gitana en el aula de lengua inglesa. Propuesta de intervención para Educación Primaria en contextos de vulnerabilidad socioeducativa. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56855>
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 153-170.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152.
- Ramos-Hernández, D., & Rosell, Y. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Sociedad & Tecnología*, 5(3), 565-576.
- Rivers, M. Wilga (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: Chicago University Press.
- Robertson, J. (2017). *Educar fuera del aula: Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre*. Ediciones SM España.

Proyecto educativo de centro (PEC) (2018). C.E.I.P. Narciso Alonso Cortés (Valladolid). Descripción del entorno (barrio).

Santrock, J. (2002). *Educational psychology*. México: Mc Graw-Hill.

San José Gallego, R. (2021). Enseñar inglés en contextos desfavorecidos. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/45373>

Sanz, F.J. (2022). Didáctica de la lengua extranjera: inglés. Plurilingual and intercultural communicative competence. Universidad de Valladolid.

Savignon, s. j. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.

Scheidecker, D., & Freeman, W. (2015). *Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids*.

Silva Pino, J. M. (2015) Educación en contextos vulnerables: una crítica al sistema educativo. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/23779>

Slivensky, S. (2008). The European centre for modern languages: Recent projects. *Language Teaching*, 41(3), 435-443.

Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>.

Triana, P. M., Jadán, S. P., Sánchez, G. M., Defaz, C. G. & García, L. R. (2016). Papel de la motivación docente en el desarrollo de conductas positivas de los estudiantes de las carreras de idiomas y secretariado ejecutivo bilingüe de la Universidad

Técnica de Babahoyo, Extensión Quevedo, Ecuador. *Didáctica y Educación*, 7(6), 329-338.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Van Ditmarsch, H., Kooi, B., van Ditmarsch, H., & Kooi, B. (2015). Cluedo. One Hundred Prisoners and a Light Bulb, 109-121.

Parrish, A., & Vernon, J. (2022). Measuring motivation in english schools: the appeal of self-determination theory. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(1), 1-17.

Wade, K. C. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, (10), 156-167.

Wlodkowski, R. J. (1986). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Yepes Esteban, B. (2022). Enseñanza del Inglés a alumnado con vulnerabilidad socioeducativa. Una experiencia de intervención didáctica. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56729>

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### TABLE FOR EACH ACTIVITY/TASK

#### LESSON 1: CLUES IN FRANCE

|  |  |                           |
|--|--|---------------------------|
| <b>Lesson n°: 1</b>  | <b>Activity n°: 1</b>  |                           |
| <b>Title:</b> Introduction to the Cluedo   | <b>Type:</b> <i>Warm up + Presentation</i>   | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The whole class will participate at the same time. The space should be big enough to let the students move.  | <b>Resources:</b><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Fake blood (ANNEX 1.1)</li> <li>- Police tape (ANNEX 1.2)</li> <li>- Suspect data (ANNEX 1.3)</li> <li>- Cork board with a world map (ANNEX 1.4)</li> <li>- Old coat (ANNEX 1.5)</li> <li>- Message written on the floor (ANNEX 1.6)</li> <li>- Letter (ANNEX 1.7)</li> <li>- Police documents (ANNEX 1.8)</li> <li>- First clue (ANNEX 1.9)</li> <li>- Decoder wheel (ANNEX 1.10)</li> <li>- Detective`s notebook (ANNEX 1.11)</li> </ul> |                           |
| <p>Assessment criteria:</p> <p><u>Foreign Language</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognize simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to provide physical response to simple instructions.</li> </ul> |  |                           |
| <p><b>Linguistic input:</b></p> <p><i>Good morning, guys! how are you today? I hope you are all great... but ahh, what am I looking at? Blood (ANNEX 1.1, papers thrown (ANNEX 1.3), a police rope (ANNEX 1.2)</i></p>   |  |                           |



*...looks like there's been a murder!!...Keep calm guys, let's see if we can figure out what we can do.*

*Let's see if can look for something that can give us a clue about what happen in this place.*

*Oh! Here we have some papers that are from the police office (ANNEX 1.8). It seems like police report. I think this document give us more information about what happen and about the suspects. Let's read it carefully! [The teacher read the information gathered by the police]. From what it says on the letter we have several suspects. Let's look for more information...*

*Look? Can you see it? There is a message written on the floor (ANNEX 1.5)!... Can you help me read it? let's see... yes, very good, it says, "you must find the letter". Come on, I need everybody looking for the letter. Ahh... well done guys! the letter (ANNEX 1.7) was on the old coat (ANNEX 1.6)! Let's read what it is inside [the teacher reads loudly the letter].*

*Well, it seems like now we're detectives and we have to find the murderer that kills Raúl Sanchez. Let's see what more clues we can find in this place. Let's go to the scene of the crime, what can we see that can help us?... great, they are papers, lots of them, but do you think they are simple papers? ... Let's take them and figure it out.*

*Can you see it? They are not just papers; these are the papers that give us information about the suspects (ANNEX 1.3). These suspects are spread across different parts of the world. We will have to travel to discover who killed Raúl. And, to discover this, we will have to interrogate them. Also, we are going to have a cork board with a world map (ANNEX 1.4) to place the suspects and locate them on the map with the information we collect from them.*

*And what other things says the letter?... very good! the letter left by our friend tells us where the first clue (ANNEX 1.9) might be. Does anyone know where it might be? ...Something with four "legs" where we put things on?... Great guys, you are excellent detectives! It's on the table! So, let's go and find the first clue in one of the tables!*

*Can anyone read what says the first clue?... [a student read the letter loudly for the rest of the children] Excellent! Thanks! The clue says we must solve the riddle using the decoder roulette wheel (ANNEX 1.10) to find out the first place we are going to travel to. You have to take into account the key they give us to put the roulette in the right position and guess the code! The key says "S is for pumpkin". Can you imagine what is the place where we are going to?... Well done, the first place we are going to travel is to France.*

*And another super relevant aspect! Before we leave and continue our journey, we are going to divide the class in three groups of research. Each group is going to have a detective's notebook (ANNEX 1.11). The notebook is for complete the information that we are going to see throughout our adventure. To make the groups, each of you will take a piece of paper with a number on it (in the paper you can have the number one, two or three). If you get the number one, your research group will be number one, and so on with the rest of the numbers. We will make these groups in case we have to split up and do any of the activities in our detective groups. So, now please, everyone should take a number. So come to the front of the class and pick one of the papers. And of course, don't forget!*

*Now that everyone has a group, I think we are completely ready for start the adventure. Are everyone's bags packed? Because we're leaving!*

|   |   |                           |
|---|---|---------------------------|
| <b>Lesson n°: 1</b>   | <b>Activity n°: 2</b>   |                           |
| <b>Title:</b> Travel to France.   | <b>Type:</b> <i>Reinforcement</i>   | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The students will work in their respective detective`s group.   | <b>Resources:</b><br><br>- Puzzles of the monuments of Paris ( <b>ANNEX 2.1</b> )<br>- Genially ( <b>ANNEX 2.2</b> )<br>- Tickets for the Museum of the Louvre ( <b>ANNEX 2.3</b> ) |                           |
| <b>Assessment criteria:</b><br><br><u>Foreign Language: English</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognize simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> </ul> <u>Social Science</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognize different societies and territories.</li> </ul>   |   |                           |
| <b>Linguistic input:</b><br><br><i>Well, now that we have arrived in France, what monuments can we see in France?... Can you think about some of them? ... Very good, so for example we have the Eiffel Tower, the Triumphal Arch... I think you already know a lot! But for now, we are going to focus in three of them, in the Eiffel Tower, the Triumphal Arch and the Louvre Museum. To discover them you have to go to your respective research group. Perfect! And now that we are everybody with their groups you are going to do a mysterious puzzle (<b>ANNEX 2.1</b>) and tell to the rest of the groups what monument you have [the students will do the puzzle].</i><br><br><i>Great guys, so what can you see in the puzzle? They are monuments, right? And do you know any of them?... we have already talk about them, very good!... The Eiffel Tower, the Arc de Triomphe and the Louvre Museum. Fantastic! And in which city of France can these monuments be found?... Would they be in Lyon? .... In Marseille? .... in Paris?... All right, they are in Paris, great! Now let's listen to some of their curiosities and fun facts about the most famous monuments in Paris [the teacher will project the (<b>ANNEX 2.2</b>) and will put the audios]</i><br><br><i>Well done children. I hope you were very aware of the characteristics of all these monuments because you will need it later. But, look! I found this on the floor (<b>ANNEX 2.3</b>). What can</i> |   |                           |

*be these papers? ... It seems like tickets, right?... and what can be these tickets for? ...It seems that they are tickets for enter in a museum...What important museum did we know in Paris?... the Louvre! Well done! So now we are going to enter to the museum so we have to be in silence because we are going to enter in the museum of the Louvre and we are going to see the most famous paintings.*

*Are you ready to turn into artists in this adventure?... Perfect! Let's do it!*

|  |  |                           |
|--|--|---------------------------|
| <b>Lesson nº:1</b>   | <b>Activity nº: 3</b>  |                           |
| <b>Title:</b> Louvre 1   | <b>Type:</b> Reinforcement   | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <p><b>Classroom management:</b></p> <p>The whole group-class will participate at the same time. The space should be big enough to let the students move.</p>   | <p><b>Resources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Louvre's paintings (ANNEX 3.1)</li> <li>- Date of the painting with their clues (ANNEX 2.2)</li> <li>- Genially (ANNEX 3.3)</li> </ul> |                           |
| <p><b>Assessment criteria:</b></p> <p><u>Foreign Language: English</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> </ul> <p><u>Social Science</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognize the different artists.</li> <li>• Students will be able to relate the names to their corresponding picture.</li> </ul>   |  |                           |
| <p><b>Linguistic input:</b></p> <p><i>Come on! Everyone follows me to see the gallery. As you can see, we have very famous paintings (ANNEX 3.1). Follow me to star the visit [the pupils follow the teacher and look at the paintings on the walls].</i></p> <p><i>I hope you enjoy the fantastic paintings that the Louvre has. But something happens in this museum... Can you see what happens? ... Look at the paintings...The number should be ordered from the newest to the oldest paintings and they are not in order! And what is more, the pictures are not placed with their respective years!</i></p> <p><i>So, to resolve this chaos, you must collaborate with each other to put the pictures correctly with their respective dates. Behind the papers of the dates, you have written the first letter of</i></p> |  |                           |

*the correct picture (ANNEX 3.2). Thanks to this it will make it much easier for you to put the dates with the correct picture! I am sure you are going to do it fantastic!*

*Which is the first work? ... Perfect! The Winged Victory of Samothrace is the first one, because it was made in the 190 a.C. It's an incredible sculpture from a long time ago. Can you look for the next one? ... Wow! You are really good artists! The next one is Diana's of Versailles sculpture, which was made in the 340 a.C.*

*You are doing a really good job! You have placed two monuments from the Louvre, can you place the rest?? Great job!! The next one is The Monna Lisa, which was painted by Leonardo Da Vinci in 1503. So, the next one...which one is it?... Yes! The Venus of Milo is the penultimate, we don't know exactly when it was created but it was found in 1820. And the last one is the...Freedom leading the people, well done! Which was painted 1830 by Eugène Delacroix, a great painter of the Romantic period.*

*Great, now that we have all the pictures in order, each picture has a number on the back. We need to create a code with this numbers. The correct code is formed by placing the numbers behind the photos in order. From the oldest painting to the most modern. Do you have the code...? Perfect! Let's write the number that we have written in our save box (ANNEX 3.3) to discover a secret.*

|   |  |                          |
|---|--|--------------------------|
| <b>Lesson n°:</b> 1   | <b>Activity n°:</b> 4  |                          |
| <b>Title:</b> Louvre 2  | <b>Type:</b> Reinforcement   | <b>Timing:</b> 6 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The whole group-class will participate at the same time. The space should be big enough to let the students move.   | <b>Resources:</b><br><br>- French songs (ANNEX 4.1)<br>- Interview (ANNEX 4.2) |                          |
| <b>Assessment criteria:</b><br><br><u>Foreign Language: English</u><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> </ul>   |  |                          |
| <b>Linguistic input:</b><br><br><i>Wow! The code has indicated a playlist of some of the most popular French songs (ANNEX 4.1). So, what can you think we can do with the music?... dance? We are going to put some of the songs, while the music is playing you have to go around the museum, dancing and follow the rhythm, if the music is slower, we will move slower, if the music is faster and has more rhythm we will move faster. Does everyone understand what we have to do now?... yes?</i> |  |                          |

*But, be careful! Because every time the music stops you must stop moving and strike a pose of a museum sculpture. Do you know any pose?... very good! Excellent! I think we are ready to move our body!... Is it clear? ... perfect! Are we ready? ... Action!*

*As we are doing so well guys, one of Raul's old colleagues who used to work in this museum has let me interview her, listen to her testimony! (ANNEX 4.2)*

|   |  |                   |
|---|--|-------------------|
| <b>Lesson nº:</b> 1   | <b>Activity nº:</b> 5                                      |                   |
| <b>Title:</b> Restaurant  | <b>Type:</b> Reinforcement                                 | <b>Timing:</b> 15 |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The group will be divided in pairs or in small groups of three during the activity.   | <b>Resources:</b><br><br>– Dishes for the menu (ANNEX 5.1) |                   |
| <p><b>Assessment criteria:</b></p> <p><u>Foreign Language: English</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to participate in simple everyday situations.</li> <li>• Students will be able to interact with others in a respectful way.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences.</li> </ul> <p><u>Social Science</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise the different food names.</li> <li>• Students will be able to relate the names to their corresponding image.</li> <li>• Students will be able to ask questions about the different food.</li> </ul>   |  |                   |
| <p><b>Linguistic input:</b></p> <p><i>Great, what beautiful sculptures you have made! I loved them! But guys, all that dancing and singing has made me hungry... who else is hungry like me?... everyone, yes! So, we'd better go to a restaurant and eat! Are you familiar with the film Ratatouille? So come on, everybody to his restaurant!</i></p> <p><i>Now, we arrive to a very famous and elegant restaurant, so please, take a sit in groups of three or in pairs at each table. You will now be served with the menu (ANNEX 5.1) of the restaurant.</i></p> <p><i>With these dishes you have to create (in your little groups or in pair) your perfect French menu, because don't forget that we are in France and we have to eat the typical French dishes. So, you have to talk with your partners and decided what do you want to eat.</i></p> |  |                   |

*Don't forget that the parts of a menu are the appetizers, the firsts, the main course, dessert and of course the drinks! So, you will have to choose from the menu one of each category and say to the waitress what you want. As an example, you can say, I would like to order water to drink, for my first course I would like a quiche, for my second course I would like snails and for dessert I would like chocolate macarons, please. Thank you very much. Room-temperature water.*

*Is it clear what to do? Excellent! So please, look at the dishes the restaurant offers, and write down in a paper what are you want for eating. And when you finish to think your menu, you can raise your hand and share with the rest!*

|   |  |                          |
|---|--|--------------------------|
| <b>Lesson n°: 1</b>   | <b>Activity n°: 6</b>  |                          |
| <b>Title:</b> Notre Dame.   | <b>Type:</b> Reinforcement + wrap up   | <b>Timing:</b> 7 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The whole group-class will participate at the same time. The space should be big enough to let the students move.   | <b>Resources:</b><br><br>- Genially in the slide of a newspaper with the news (ANNEX 2.2)<br><br>- Interview (ANNEX 6.1) |                          |
| <b>Assessment criteria:</b>   |  |                          |
| <u>Foreign Language: English</u>  |  |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> </ul> |  |                          |
| <u>Social Science</u>   |  |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise different places.</li> <li>• Students will be able to ask questions about the cultural activities.</li> </ul>   |  |                          |
| <b>Linguistic input:</b>  |  |                          |
| <i>After lunch we are going to take a walk around Paris and we are going to see another of the wonders that we can find in France... Do you see it? The Cathedral of Notre Dame, great!</i>   |  |                          |
| <i>But, oh no, look at the newspapers, it's on fire, we must warn people (ANNEX 3.3).</i>   |  |                          |

*Now you must create a news item in groups to explain what has happened. We will appear on television all over the world to explain the news.*

*Oh! Look, as we were very good journalists, I found this new interview that can give us a clue! (ANNEX 6.1). What an interesting testimony!*

*But guys, our time in Paris is running out and we have to take our flight because the next destination is waiting for us! Everyone says Au revoir Paris!*

*Now please, take a seat in the plane. It's time to relax a bit after this fantastic adventure. So please, everyone sits down and listen the sounds that surround us.*

*We can listen the sea and the waves that are below us.*

*We close our eyes, slowly. Inhale. Exhale. Stretch your arms. Stretch your legs. Hold your breath...let go of the air...and see you in the next adventure!*

## LESSON 2: TRIP TO MOROCCO

|   |  |                           |
|---|--|---------------------------|
| <b>Lesson n: 2°</b>   | <b>Activity n°: 1</b>                        |                           |
| <b>Title:</b> Do you remember?  | <b>Type:</b> Warm up + Reinforcement         | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>The whole class will be working together.   | <b>Resources:</b><br>- Genially (ANNEX 1.1). |                           |
| <b>Assessment criteria:</b>   |  |                           |
| <u>Foreign Language</u>   |  |                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> </ul> |  |                           |
| <u>Social Science</u>   |  |                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognize different societies and territories.</li> </ul>   |  |                           |
| <b>Linguistic input:</b>  |  |                           |
| <i>Good morning, guys! How are you today? I hope you are all great. I've been thinking about the criminal case we have to solve as spies. Do you remember what happened last week?...</i>   |  |                           |

*oh, I see some people no, others yes, well, don't worry! We are going to remember it all together! so... What had happened in Pajarillos? Do you remember that there was a dead body on the ground the other day?... very good, and why was there a body on the ground? .... Great, because there had been a murder! and we become spies and have the mission to find out who killed him.*

*Does anyone remember which country we travelled to?... Where did we go?... To Japan? ...To England? ... no! We went to France, didn't we? ... Perfect! To France! And do you remember, what did we do there?... Great, we visited the city of light, Paris.*

*Let's remember the places we saw. The Eiffel Tower, The Louvre Museum, The Arc of Triumph and The Notre Dame's Cathedral. Do you want to know a bit more about these places? So, listen carefully, maybe there is a clue in here! (ANNEX 1.1).*

[Audio:

*The **Eiffel Tower** is one of the most important monuments in France. It was built in 1889 and it only took two years to be constructed. Its inventor was Gustave Eiffle, who gave the name to the tower, and he was a very important engineer in France.*

*Why was the Eiffel Tower invented? It was invented because the 10th Universal Exhibition was going to be celebrated in Paris, so they decided to construct an incredible tower in the middle of the place where the exhibition took place.*

*The **Louvre Museum** is the most important museum of France and one of the world's most visited art museums. It has been opened to the public since 1793 and was the first museum to show private collections from the monarchy and the aristocracy.*

*The **Notre Dame Cathedral** is in the Île de la Cité, in Paris. Is one of the oldest gothic cathedrals and the name of this cathedral, Notre Dame, is dedicated to the Virgin Mary. In its eight decades of history, it has been rebuilt several times.*

*The 15th of April of 2019, the Notre Dame's Cathedral was set on fire, which caused several damages in the roof and in the most important tower.*

*The Arc of Triumph is the national symbol of France. It was created by Jean François Charlgrin, who got his inspiration from the Roman Art of Titus. This arc was presented in 1836 by the king Luis Felipe in honour of the armies of the Revolution and Imperialism].*

*Now that we know a bit more about the places, we are going to visit the Louvre Museum.*

|   |   |                           |
|---|---|---------------------------|
| <b>Lesson nº: 2</b>   | <b>Activity nº: 2</b>   |                           |
| <b>Title:</b> Louvre Museum   | <b>Type:</b> Reinforcement  | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The whole class will be working together. They will need enough | <b>Resources:</b><br><br>– Genially (ANNEX 1.1)<br>– Pictures of the artistic works (ANNEX 3.1) |                           |



space for moving around the class.

**Assessment criteria:**

Foreign Language

- Students will be able to recognise simple sentences and information.
- Students will be able to express orally short sentences with basic information.
- Students will be able to participate in simple interactive situations.

**Linguistic input:**

*Wow! Look how many pictures there are in the Louvre Museum. Now that we are here, some of the photos have a number hidden on the back. You have to guess the code that opens the box. The code is hidden in the paintings and monuments around you. We have to put the numbers in a specific order to open the secret box. I will tell you the numbers that we need and you will have to say, me in which picture do you find this numbers.*

*The first number you have to look for is number 6, you will find it in one of the pictures! Have you found it?... Great! In which picture do you find this number?... very good, number six is in The Winged Victory of Samothrace. So, the first number for the code is number 6. Who wants to put our secret code in the box?... perfect, thank you.*

*The next number you have to look for is.... number 3! Come on, you can do it! Fantastic! You found number 3! and behind which image was it?... excellent! It was in Diana's of Versailles sculpture, which is a very beautiful monument.*

*Do you want to guess which is the next number? It is not number 1. It is not number 2! So come on, think about the correct number. Oh, very good!... it's number 4! So come one look for it! Wow! You are doing it very good! Number 4 was... in The Monna Lisa! Look, can you see something strange in it? If you move to one side or to another it looks like if she is following you with her eyes! It's scary!*

*Great! And by the process of elimination, what is the last number you have to look for? Yes! It's number 1! This number is in a sculpture called Venus of Milo, which comes from the Greek culture, and we still have it from those times.*

*Now that you have found all the clues, it's time to open the mysterious box! What clue will we discover?... Oh, what's that? We cannot see anything!! Look there is a torch, mm... maybe there is a secret message that we can only see using that torch! Let 's try it!*

|  |  |                           |
|--|--|---------------------------|
| <b>Lesson n°:2</b>   | <b>Activity n°: 3</b>                              |                           |
| <b>Title:</b> French Restaurant  | <b>Type:</b> <i>Reinforcement</i>                  | <b>Timing:</b> 15 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The class will be divided in pairs or threes.  | <b>Resources:</b><br><br>– French menu (ANNEX 3.1) |                           |
| <b>Assessment criteria:</b>  |  |                           |
| <u>Foreign Language: English</u>   |  |                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to participate in simple everyday situations.</li> <li>• Students will be able to interact with others in a respectful way.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences.</li> </ul>  |  |                           |
| <u>Social Science</u>  |  |                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise the different food names.</li> <li>• Students will be able to relate the names to their corresponding image.</li> <li>• Students will be able to ask questions about the different food.</li> </ul>  |  |                           |
| <b>Linguistic input:</b>   |  |                           |
| <i>Well, well, what was hidden in the box? can you see it? What could that be? A cake, a quiche, a croissant? this box was hiding food!</i>  |  |                           |
| <i>Well, where do you think we're going to go now?... where can you eat food?... great! we're going to go to a super fancy restaurant in Paris.</i>  |  |                           |
| <i>Now, we arrive to a very famous and elegant restaurant, so please, take a sit in groups of three or in pairs at each table. You will now be served with the menu (ANNEX 3.1) of the restaurant.</i>   |  |                           |
| <i>Now with these dishes you have to create (in your little groups or in pairs) your perfect French menu, because don't forget that we are in France and we have to eat the typical French dishes. So, you have to talk with your partners and decided what do you want to eat.</i>  |  |                           |
| <i>Don't forget that the parts of a menu are the appetizers, the firsts, the main dish, dessert and of course the drinks! So, you will have to choose from the menu one of each category and say to the waitress what do you want. As an example, you can say, I would like to order water to drink, for my first course I would like a quiche, for my second course I would like snails and for dessert I would like chocolate macarons, please. Thank you very much. The water of the weather.</i> |  |                           |

*Is everyone clear about what to do? Excellent! So please, look at the plates that the restaurant offers, and write down in a paper what are you want for eat. And when you finish to think your menu, you can raise your hand and share with the rest what do you want!*

|   |   |                           |
|---|---|---------------------------|
| <b>Lesson n°: 2</b>   | <b>Activity n°: 4</b>   |                           |
| <b>Title:</b> Trip to Marrakech   | <b>Type:</b> Reinforcement  | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The whole class will be doing the carpet individually.  | <b>Resources:</b><br><br>– Coloured paper, glitter, pompoms, plasticine (ANNEX 4.1)<br><br>– Carpet with mandalas (ANNEX 4.2) |                           |
| <b>Assessment criteria:</b><br><br><u>Foreign Language</u><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> </ul>   |   |                           |
| <b>Linguistic input:</b><br><br><i>Well spy team, you are doing it very good! You have found all the clues of France, but we have to continue our trip. Our next stop is going to be Marrakech! Do you want to go there?... That's fantastic! But, wait a moment, how we are going to go there?... We will need a means of transport, won't we? we need to find a way to get there!... We can't go by car because it is too long! And we can't go by plane because we have missed it! But I have an idea! We can create a carpet and go flying! What do you think? Do you want to?... yes, come on, let's do it.</i><br><br><i>But it is not going to be a normal carpet... it is going to be a magic carpet that can take us wherever we want in Morocco. To make it we can use all the material I have here, these are going to be our magic carpet materials! we can use coloured paper, glitter, pompoms, plasticine (ANNEX 4.1) and we can colour and draw whatever we want on it. We are going to need a white cardboard, which is going to be the base of our carpet. Once we have that, you are going to take the materials you want, it's important to make it from different materials, if not it is not going to fly! If you prefer, I can give you a model of a magic carpet with mandalas on it (ANNEX 4.2). Good luck! You are going to do an incredible work!</i><br><br><i>Wow! Perfect! You have it ready! Now we can fly to Marrakech and know a little bit about its culture, but without forgetting to find some more clues. Come on! Are you ready to fly?</i> |   |                           |

|  |  |                          |
|--|--|--------------------------|
| <b>Lesson n°:2</b>   | <b>Activity n°: 5</b>  |                          |
| <b>Title:</b> Flour and clues  | <b>Type:</b> <i>Reinforcement</i>  | <b>Timing:</b> 5 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The whole class will be working by themselves.   | <b>Resources:</b><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Boxes (ANNEX 4.1)</li> <li>- Clue (ANNEX 4.2)</li> <li>- A tape (ANNEX 4.3)</li> </ul> |                          |
| <b>Assessment criteria:</b>  |  |                          |
| <u>Foreign Language</u>  |  |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> </ul>  |  |                          |
| <b>Linguistic input:</b>   |  |                          |
| <p><i>Look, we are in Marrakech! It is so pretty! We need to find a clue in the sand of this enormous desert. For this we need help, Adrian knew someone here, his name is Hassan Amin, he is a camel keeper here in Morocco. He will help us!</i></p> <p><i>Look there are three boxes (ANNEX 4.1) in the middle of the desert, maybe the next clues are inside them! You have to close your eyes and with your hands take one of the things you find inside. The box is full of desert sand and there are a lot of things under it, but only one is going to be the clue ANNEX 4.2</i></p> <p><i>One by one you are going to look for any of the objects inside the box but... without eyes! All of you will have a price and the clue will go out too! we are going to put a tape (ANNEX 4.3) over your eyes, so that you can really feel like you are in the desert. Beware of animals that may live in the desert, such as scorpions or other animals.</i></p> <p><i>As there are three boxes, each of the groups will make a line in one of the boxes and we will gradually search the teams, first looking for the first person in the team and then looking for the second person until we reach the last person in the team so that all team members find a clue.</i></p> <p><i>Have you all found the clue? What is it? Wow is a sentence, what does it say? That the killer likes baking? Mm... what a strange thing, let's investigate it!</i></p> |  |                          |

|  |   |                           |
|--|---|---------------------------|
| <b>Lesson n°:2</b>   | <b>Activity n°: 6</b>   |                           |
| <b>Title:</b> Spoons challenge   | <b>Type:</b> <i>Reinforcement + wrap up</i>   | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The class will be divided in the detective groups, which are organised in three groups.  | <b>Resources:</b><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- A spoon (ANNEX 5.1)</li> <li>- Pin pong balls (ANNEX 5.2)</li> <li>- Clue (ANEX 5.3)</li> </ul> |                           |
| <b>Assessment criteria:</b><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> </ul>   |   |                           |
| <b>Linguistic input:</b><br><br><p><i>Well guys, as we have already seen, the clue gives us indications of the next challenge that we will have to carry out in teams.</i></p> <p><i>So come on, everyone gets into your research teams and get ready to do the next challenge. Well, each member of the group will have to carry a spoon (ANNEX 5.1) with a ball (ANNEX 5.1), turn around and put it in a box that is there. If all members of the team manage to put the ball in without dropping it, that team will receive one clue about who is the murder (ANEX 5.3). [the teacher will do gestures in order to support what it's saying]</i></p> <p><i>Are you ready? good luck everyone, you're going to do great! Go!</i></p> <p><i>Fantastic job guys! Very well done! After this tiring test we are going to stretch and relax our body, first we will stretch our arms and legs. come on watch how i do it and follow me! great! now the ankles we are going to give them a little massage! and we are going to stretch all over! great guys, very good job, see you next day!</i></p> |   |                           |

### LESSON 3: IN MOROCCO

|  |  |                          |
|--|--|--------------------------|
| <b>Lesson n°: 3</b>  | <b>Activity n°: 1</b>                        |                          |
| <b>Title:</b> Who remember... ?  | <b>Type:</b> <i>Warm up</i>                  | <b>Timing:</b> 5 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>The whole class will be working together.  | <b>Resources:</b><br>- Genially (ANNEX 1.1). |                          |
| <b>Assessment criteria:</b><br><u>Foreign Language</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> </ul>   |  |                          |
| <b>Linguistic input:</b><br><i>Well, guys! Welcome another fascinating day to our incredible adventure! As you know, we have to continue looking for clues to discover who was the real murder of our friend! Can anyone tell me briefly what we have done the previous sessions?... Excellent! We have been to France, the “country of love”. And we have seen a lot of monuments! The Louvre Museum, we went to a restaurant! Right? Okay... well done, I see that you have a very good memory! So, let’s see what new challenges we are going to face today! Are you ready? Because I am!</i> |  |                          |

|   |   |                          |
|---|---|--------------------------|
| <b>Lesson n°: 3</b>   | <b>Activity n°: 2</b>   |                          |
| <b>Title:</b> Flour and clues   | <b>Type:</b> <i>Reinforcement</i>   | <b>Timing:</b> 5 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>The whole class will be working individually. | <b>Resources:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Genially (ANNEX 1.1)</li> <li>- Boxes with sand (ANNEX 1.2)</li> <li>- A scarf or glasses to cover the eyes (ANNEX 1.3)</li> <li>- A clue (ANNEX 1.4)</li> </ul> |                          |

**Assessment criteria:**

Foreign Language

- Students will be able to recognise simple sentences and information.
- Students will be able to express orally short sentences with basic information.
- Students will be able to participate in simple interactive situations.

**Linguistic input:**

*[The teacher will pass the genially (ANNEX 1.1) as the activity requires to set the mood in the classroom].*

*Look, we are in Marrakech! It is so pretty! We need to find a clue in the sand of this enormous desert. For this we need help, Raúl knew someone here, his name is Hassan Amin, he is a camel keeper here in Morocco. He will help us!*

*Look, there are three boxes (ANNEX 1.2) in the middle of the desert, maybe next clues are inside them! close your eyes and take one of the things you find inside or I can put you this if you prefer to don't cheat (ANNEX 1.3). The box is full of desert sand and there are a lot of things under it, but only one is going to be the clue.*

*One by one you are going to look for any of the objects inside the box!! All of you will have a price and the clue!*

*Have you all found the clue (ANNEX 1.3)?? What is it? Wow is a sentence, what does it say?... it tells us the next challenge we are going to face. Are you ready? Let's go!*

|   |   |                           |
|---|---|---------------------------|
| <b>Lesson n°: 3</b>   | <b>Activity n°: 3</b>   |                           |
| <b>Title:</b> Koutoubia Mosque  | <b>Type:</b> Reinforcement  | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>The whole class will be working individually.   | <b>Resources:</b><br>- A clue (ANNEX 3.1)<br>- Genially (ANNEX 1.1) |                           |
| <b>Assessment criteria:</b>   |   |                           |
| <u>Foreign Language</u>   |   |                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> </ul> |   |                           |

Social Science

- Students will be able to recognize different societies and territories.

**Linguistic input:**

*[The teacher will pass the genially (ANNEX 1.1) as the activity requires to set the mood in the classroom].*

*Now that we've found a clue in the flour, we must look for the criminal clues around the country. Do you want to solve the crime?... All right, so our first stop is going to be the Koutoubia Mosque. Do you know anything about it?... Well, let's listen a little bit about this amazing place!*

*The Koutoubia Mosque is the most important mosque in Marrakech and it was one of the world's biggest ones when it was ended in the year 1158. It is also known as the Marrakech ceiling, as it is over 69 meters high. It is very very big, isn't it? As you may know, as in the rest of mosques you can't enter if you are not Muslim, but you can see it from the outside.*

*Have you ever seen such a beautiful mosque? It's incredible! But... why will Raúl have come here?... We must look for the answer. For knowing the answer, you have to sit down in a circle and give the hand to the people next to you. Once you are in a circle you will have to close your eyes. Someone is going to touch your heads, that person will open an envelope with a clue (ANNEX 3.1). Are you ready?*

*Wow! So, we have to look for a place where there's a lot of people and they also work no?! Let's go to the map and see where it could be! Wow look! our next stop is going to be in the Jamaa El Fna.*

|   |   |                           |
|---|---|---------------------------|
| <b>Lesson n°: 3</b>   | <b>Activity n°: 4</b>   |                           |
| <b>Title:</b> Jamaa El Fna  | <b>Type:</b> Reinforcement  | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>The whole class will be dancing individually. There should be enough space for children to move around in. They will have to work in pairs. | <b>Resources:</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- A song (ANNEX 3.1)</li> <li>- Genially (ANNEX 1.1)</li> </ul> |                           |



**Assessment criteria:**

Foreign Language

- Students will be able to recognise simple sentences and information.
- Students will be able to express orally short sentences with basic information.
- Students will be able to participate in simple interactive situations.
- Students will be able to act respectfully in intercultural situations.

Social Science

- Students will be able to recognize different societies and territories.

**Linguistic input:**

*[The teacher will pass the genially (ANNEX 1.1) as the activity requires to set the mood in the classroom].*

*Wow! Look, we are in the Jamaa El Fna, there are a lot of people, right? that's because we are in Marrakech main square and the most important place in it! In this square people's lives take place at day and at night.*

*During the day you could see incredible things! Have you ever seen a monkey trainer? Or a snake trainer? In this square you could see them, you will have the opportunity to see a monkey and a snake trainer and even a dentist.*

*If you think that this square is only incredible during the day, you have to see it at night! All the stands turn into food stands, where you can have dinner while you see some musicians or different spectacles. It's amazing.*

*Now, before listening some of the most curious facts of this place I am going to give you some papers with small sentences. Everyone understands the sentences? You can work in pairs to help each other if it is easier for you. you must be very attentive since you will listen to the phrases in an audio and each pair must place the phrase in the corresponding place depending on whether it refers to one place or another. Ok? If you have any doubt, you know that I am here to help you in whatever you need!*

*Okay excellent! Now that we have heard these amazing things, is your turn to put the things in their correct place! Come on! Who wants to start? Excellent! Then the other pairs! If your pair doesn't know the answer, other pai can help you! Understand? Very good!*

*So, Finally, as we are in a foreign country and we have to know about their culture, we are going to make a typical Morrocan dance with a song (ANNEX 3.1) and we will have to dance it at night, so that people will see how much we like their traditions.*

|  |   |                          |
|--|---|--------------------------|
| <b>Lesson nº: 3</b>  | <b>Activity nº: 5</b>   |                          |
| <b>Title:</b> Almoravid Koubba   | <b>Type:</b> <i>Reinforcement + wrap up</i>   | <b>Timing:</b> 5 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>The whole class will be working in their investigation groups.   | <b>Resources:</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Genially (ANNEX 1.1)</li> <li>- A clue (ANNEX 5.4)</li> </ul> |                          |
| <b>Assessment criteria:</b>  |   |                          |
| <u>Foreign Language</u>  |   |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> </ul>  |   |                          |
| <u>Social Science</u>  |   |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognize different societies and territories.</li> </ul>  |   |                          |
| <b>Linguistic input:</b>   |   |                          |
| <p><i>[The teacher will pass the genially (ANNEX 1.1) as the activity requires to set the mood in the classroom].</i></p> <p><i>You did a very good job in the main square of Jamaa El Fna! Your dance amazed everyone who passed over! But our trip has to continue, we have to move on!</i></p> <p><i>Now we are in the Almoravid Koubba, which is the oldest construction of the city and the last one of the Almoravid reign. Its importance is not only due to its antiquity but also because its style is what inspired Morocco's architecture.</i></p> <p><i>Don't you think this is incredible? This construction has been here for lots of years!</i></p> <p><i>For visiting this monument, we are going to play a game called listen and touch. As there are a lot of ruins, we must jump and touch different parts to look for the magic energy. Around the room you are going to see different circles with different colours (ANNEX 5.1), do you see them? red, yellow, green? OK, great. well, before touching them we are going to throw two dice, the dice (ANNEX 5.2) will tell us which colour to touch and the other one (ANNEX 5.3) will tell us which part of the body we have to touch it with. For example, if I roll the colour dice and I get red and then I roll the other dice and I get a right elbow, then I have to touch a red circle with my right elbow. everybody got it? yes? so let's go ahead!</i></p> <p><i>Wow!! You've got it!! Can you open the clue?? What will the clue be? Impossible!! Is a text written by the camel carer!! Let 's read it! (ANNEX 5.4)</i></p> |   |                          |

*Oh no!! The camel's carer was his real friend!! It's so sad!! We have to help him find the criminal. So, do you want to continue this great adventure? Let's see which country is the next one!!*

#### LESSON 4: TRIP TO ITALY.

|   |  |                          |
|---|--|--------------------------|
| <b>Lesson n°: 4</b>   | <b>Activity n°: 1</b>  |                          |
| <b>Title:</b> Criminal evidence board   | <b>Type:</b> <i>Warm up</i>  | <b>Timing:</b> 5 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The whole class will be in a circle facing the blackboard where ideas will be written down.   | <b>Resources:</b><br><br>– A blackboard ( <b>ANNEX 1.1</b> )<br>– Markets for write on the blackboard ( <b>ANNEX 1.2</b> ) |                          |
| <b>Assessment criteria:</b>   |  |                          |
| <u>Foreign Language</u>   |  |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> </ul>   |  |                          |
| <u>Social Science</u>   |  |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognize different societies and territories.</li> </ul>   |  |                          |
| <b>Linguistic input:</b>  |  |                          |
| <p><i>Good afternoon, guys! How are you today? I hope you are all great. I've been thinking about the criminal case we have to solve as spies. Do you remember what happened last week?...Where do we travel to?... Great job! We visited Marrakech a city of... what was the country? Does anyone remember?... yes! a city of Morocco. [the teacher writes (<b>ANNEX 1.2</b>) on the blackboard (<b>ANNEX 1.1</b>) the ideas that are being discussed, or even if one of the students wants to do so, he/she can].</i></p> <p><i>And how did we travel to that country? ... We took a plane?... Or a boat?... Oh wow! Is true! we went on a magic carpet. And... do you remember the fantastic places that we have visited?...</i></p> |  |                          |

|   |                                   |                           |
|---|-----------------------------------|---------------------------|
| <b>Lesson n°: 4</b>                     | <b>Activity n°: 2</b>             |                           |
| <b>Title:</b> Discover the last country | <b>Type:</b> <i>Reinforcement</i> | <b>Timing:</b> 10 minutes |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>Classroom management:</b></p> <p>Students will have to work together to solve the puzzle.<br/>They should also have enough space to find the clue.</p>   | <p><b>Resources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enigma (ANNEX 2.1)</li> </ul> |  |
| <p><b>Assessment criteria:</b></p> <p><u>Foreign Language</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations</li> </ul>   |   |  |
| <p><b>Linguistic input:</b></p> <p><i>As you know we have to continue our travel around the world. But... we have to discover the last country that we are going to visit! But first you must find the riddle that is hidden in the classroom! Come on, you can do it!</i></p> <p><i>Excellent! You find the enigma (ANNEX 2.1). Now you have to solve if you want to know what's the next stop! But all of you have to help! How good are you at maths? Do you like it?... I'm sure you are going to do it fantastic! We are a team don't forget it! As you can see each letter is a number and... what we have to do is to obtain the correct number for our first letter?... we have to make some operations Let's go! Everyone has to do it because we need to make sure we operate correctly. Come on!</i></p> <p><i>Now that we have found all the numbers, you have to think, what letters are those numbers... so look in the table and write the correct letters?... wow, to what country are we going to travel to?... Excellent! Italy! So, everyone, take your luggage because we are leaving!</i></p> |   |  |

|  |   |                                  |
|--|---|----------------------------------|
| <p><b>Lesson n°: 4</b></p>   | <p><b>Activity n°: 3</b></p>  |                                  |
| <p><b>Title:</b> From Morocco to Italy (Pirates)</p>   | <p><b>Type:</b> Reinforcement</p>   | <p><b>Timing:</b> 10 minutes</p> |
| <p><b>Classroom management:</b></p> <p>There must be enough space to be able to do the steps of the pirate</p> | <p><b>Resources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Genially</li> <li>- Pirates song (ANNEX 3.1)</li> </ul> |                                  |

song. The whole class together will perform the dance.

**Assessment criteria:**

Foreign Language: English

- Students will be able to recognise simple sentences and information.
- Students will be able to express orally short sentences with basic information.
- Students will be able to participate in simple interactive situations.
- Students will be able to act respectfully in intercultural situations.

**Linguistic input:**

*You have done a really great job collecting the information, but we have to move to another country. Do you remember which is our next stop?... Yes! It is Italy, the country with the shape of a boot. Can you see it in the map? (ANNEX genially) We have to continue our case there, but... how can we go from Morocco to Italy? Raúl liked to travel by boat, maybe we can take a boat and go to Italy as pirates! Do you want to be pirates?... oh yes! But to go as pirates we need something... we have to learn the pirate song (ANNEX 3.1)! Are you ready for it? Let's do it!*

*First, we are going to learn the moves! So, stand up in the middle of the class! We are going to practice the song.*

- *“We're moving this way” [the teacher makes the movement moving to the right]*
- *“That way!” [the teacher makes the movement moving to the left]*
- *“Forwards” [the teacher makes the movement moving to the front]*
- *“Backwards” [the teacher makes the movement moving to the back]*
- *“Up and down, up and down” [the teacher makes the movement moving two times up and down]*
- *“Over the deep blue sea” [the teacher makes the movement moving from one side to another like swimming]*

*Did you see the movements? Now we are going to do it all together! Follow me!*

- *“We're moving this way” [the teacher makes the movement moving to the right]*
- *“That way!” [the teacher makes the movement moving to the left]*
- *“Forwards” [the teacher makes the movement moving to the front]*
- *“Backwards” [the teacher makes the movement moving to the back]*
- *“Up and down, up and down” [the teacher makes the movement moving two times up and down]*

- “Over the deep blue sea” [the teacher makes the movement moving from one side to another like swimming].

*Wow, now we are excellent pirates! well done everyone! I think you are now ready to listen and sing the song!! Come on!! We have to sing and dance during our boat trip!! Let’s get in the boat and start singing!!*

*Great job!! We have been in our pirate boat and finally we arrive in Italy, thanks to all your help we can look for the next clue!*

|   |   |                          |
|---|---|--------------------------|
| <b>Lesson n°: 4</b>   | <b>Activity n°: 4</b>   |                          |
| <b>Title:</b> Italy Papalloty interview.  | <b>Type:</b> Reinforcement  | <b>Timing:</b> 5 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>The whole class will work together to solve the mystery.  | <b>Resources:</b><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Bottle with a message (ANNEX 4.1)</li> <li>- The interview with the gondola driver (ANNEX 4.2)</li> <li>- Genially</li> </ul> |                          |
| <b>Assessment criteria:</b><br><br><u>Foreign Language: English</u><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> </ul>  |   |                          |
| <b>Linguistic input:</b><br><br><i>But... look, there’s something on the sand! What can I see there? Do you see it?... Is like a bottle with a paper inside (ANNEX 4.1) It looks like a clue, who wants to open it? It’s our first clue in Italy!... So well done Luis, open the bottle!</i><br><br><i>Wow! Look, there is a message in the bottle. The message is a riddle and you have to find the answers. Oh...it seems like it’s a clue about what city we are going to! You have to think to find the city and the transport that we are going to use. But ... what city of Italy has canals and not a sea?.... And if it has canals what vehicle do we have to choose?... It could be Rome and the coliseum?...Or Pisa and the Pisa Tower?... Or maybe Venice and its canals? Yes! very good. And... what kind of way of transport do the people of Venice use to get around?... Where they go by boat? ... yes! its a type of boat that is called gondola... what do you think?</i> |   |                          |

*it's very cool isn't it? aah, but we can take advantage of our trip to Venice to interview the Papalloty brothers, who also drive gondolas and were friends of Raúl. Let's see what happened.*

*Here we have the interview with the brothers, they were one of Adrian's friends (ANNEX 4.2) Who wants to read it? Great, go ahead.*

*Oh... It seems that the brothers were a bit envious of our friend Raul. It sounds very suspicious that now that Raul is no longer alive, they become the super bosses of the company! We will continue to investigate.*

*[The teacher will pass the genially (ANNEX 1.1) as the activity requires to set the mood in the classroom].*

|  |                                 |                           |
|--|---------------------------------|---------------------------|
| <b>Lesson nº: 4</b>  | <b>Activity nº: 5</b>           |                           |
| <b>Title:</b> Getting to know Venice   | <b>Type:</b> Reinforcement      | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>-The whole class will work together to solve the mystery.  | <b>Resources:</b><br>- Genially |                           |
| <p><b>Assessment criteria:</b></p> <p><u>Foreign Language: English</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise simple sentences and information.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> </ul> <p><u>Social Science</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognize different societies and territories.</li> </ul>    |                                 |                           |
| <p><b>Linguistic input:</b></p> <p><i>We've interviewed the Papalloty brothers and we've sailed through all the canals of this wonderful city. We have some time until night to visit Venice! Would you like to know a little about it? Let 's start!!</i></p> <p><i>Look! What a pretty square, let's look at the map and see where we are. We are in the <b>piazza of San Marcos</b>. It is the most important square in Venice and it is located in the heart of this city. In it we can find the most important flats of Venice and it was named as "the most pretty living room of Europe" by Napoleon Bonaparte.</i></p> |                                 |                           |

*Can you see that big construction next to it? That is the **Basilica of San Marcos**, which is the most important religious temple of Venice. It is located in the square that has its name. What is the square name?? Do you remember?... Yes, it is the piazza of San Marcos.*

*The last monument we are going to see is the **Ducal Palace**, which is one of the most important symbols of Venice. During its history, it has been the dux house, but also the Venice prison during the Republic. It is also located in the Piazza of San Marcos.*

*Now that we have visited Venice and we have interviewed the Papalloty brothers, we have to rest a little and I know where we could go. We can go to Adrian's favorite hotel in Pisa. Tomorrow we can interview the hotel director and visit Pisa.*

*The director has given us Adrian's suit and he will talk to us in the morning. He is really sad about Adrian's crime and he wants to help us. We will discover the truth!*

|   |   |                           |
|---|---|---------------------------|
| <b>Lesson n°: 4</b>   | <b>Activity n°: 6</b>   |                           |
| <b>Title:</b> Visiting Pisa   | <b>Type:</b> Reinforcement  | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>They will be working as a whole class.  | <b>Resources:</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Genially</li> <li>- Interview with Paulo Rossi (ANNEX 5.3)</li> </ul> |                           |
| <b>Assessment criteria:</b>   |   |                           |
| <u>Foreign Language: English</u>  |   |                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> </ul> |   |                           |
| <u>Social Science</u>   |   |                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to recognise different cultural names.</li> <li>• Students will be able to relate the names to their corresponding picture.</li> </ul>   |   |                           |
| <b>Linguistic input:</b>  |   |                           |
| <i>We have to move on and continue with our trip. We have to talk to the director and see if he was telling the truth. Oh look! What's that on the door? It's like an envelope, maybe there is something there.</i>   |   |                           |
| <i>Oh, so inside there are some photos of important monuments of Pisa (ANNEX genially), and it seems like we have to follow the order that the numbers indicate. And look, there's</i>  |   |                           |



*something written! It's a clue! We have to visit every monument to talk with Paulo Rossi, the hotel's director. Let start now, we can do it!*

*First of all we have to find the number one... Can you see number one? Where do we have to go? ... Oh great! We have to go to **Pisa Tower**, which is the most known monument of this city, as they have the same name. It's beautiful!! It is the bell tower of the Pisa Cathedral. Let's take a picture of it!!*

*What is our next monument? Do you know the name?... Yes, it is the **Pisa Cathedral**, it is next to the Pisa Tower. And do you know the name of the square? It is called Piazza dei Miracoli, which means "The miracle square". Let 's continue visiting!!*

*Our next number is number 3, where do we have to go? We have to go to the **Pisa Baptistery**. It is the biggest baptistery in Italy and in the world. It presents a special union between two architectonic styles: romanticism and gothic.*

*We have visited the three monuments that Paulo Rossi has guided us to see. Now we have to discover what he wanted to tell us. Let's go back to the hotel and interview him!*

*Now you have to find out where our interview is, everybody looks for the place! Great, you've found it. Let's read what it says here (ANNEX 5.1)... wow... it seems that it was true that the Papaloty brothers were not so friendly... how mysterious...*

|  |   |                           |
|--|---|---------------------------|
| <b>Lesson nº: 4</b>  | <b>Activity nº: 7</b>   |                           |
| <b>Title:</b> Making pizza   | <b>Type:</b> Reinforcement  | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br><br>They will work in a cooperative way, and at the end there will be three groups.  | <b>Resources:</b><br><br>- Papers with the different ingredients (ANNEX 6.1)<br>- Toppings of the pizza (ANNEX 6.2) |                           |
| <b>Assessment criteria:</b><br><br><u>Foreign Language: English</u><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> </ul> |   |                           |
| <b>Linguistic input:</b><br><br>Wow! I think we need to eat something! We have been walking for a long time. Do you want a pizza?... okay, let's go for it!  |   |                           |

In Pisa you can find the best pizzas in the world. But for eating it we need to make it!! One of the most famous pizzas here is the pizza margherita. Do you know what ingredients we need to make it?... What is the first ingredient we need to make a great pizza? Something round that act as the base of it... Good job!! The pizza mass. We have the first ingredient.

What do we need to add next? Something red, that is a sauce. Someone knows it?... *Perfect! The tomato sauce!!*

*We have said that first we need the pizza mass, then we add tomato sauce and we cover all the mas except the borders. And what do we need to add next? I will give you a clue, it is white and we sometimes eat spaghetti with it... Yes!! Cheese, we have to add some cheese. But not any kind of cheese, we have to add mozzarella cheese. Then add a sprinkling of basil leaves to give it that Italian touch. We will also use a black spice called ground black pepper and a little bit of salt. And finally, we are going to add a splash of a product that we have a lot of in Spain that is yellow in colour... great, olive oil.*

*Other toppings can also be added to the pizza, such as cherry tomatoes, olives, asparagus, mushrooms, onions...*

Here I have some papers (**ANNEX 6.1**) and in each of them there is an ingredient written. You have to take one and without saying what is your ingredient you have to find your partner with the same ingredient. To do this you can ask your partners about their ingredients. For example, imagine that I am the cheese, I am going to ask one of you: Are you the mass? And if she is the mass, he takes his hand and they go together and ask for the rest of the ingredients.

At the end you have to be in a group with the different ingredients of the pizza!! Are you ready? Let's go!

Now that you are in your groups, I will give you your toppings (**ANNEX 6.2**) and you will have to create the pizza on the board by placing the toppings in order. Are you ready? Great, then it's time to cook master chefs.

Great job guys!! You create a fantastic pizza all together, you are real chefs!! I think you are going to be good cooks in the future!! I think it is time to visit another city!! Are you ready? Let's travel!

|   |                                 |                           |
|---|---------------------------------|---------------------------|
| <b>Lesson n°: 4</b>   | <b>Activity n°: 8</b>           |                           |
| <b>Title:</b> Visiting Rome                                       | <b>Type:</b> Reinforcement      | <b>Timing:</b> 10 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>The class will work individually. | <b>Resources:</b><br>- Genially |                           |
| <b>Assessment criteria:</b><br><u>Foreign Language: English</u>   |                                 |                           |

- Students will be able to participate in simple interactive situations.
- Students will be able to act respectfully in intercultural situations.
- Students will be able to express orally short sentences with basic information

Social Science

- Students will be able to recognise different cultural names.
- Students will be able to relate the names to their corresponding picture.

**Linguistic input:**

We are in Rome now!! What an incredible city!! Do you know any monuments in this city? Let's see the most important ones!

The most famous monument in Rome is The **Coliseum**. It is the principal symbol of Rome and it is the biggest amphitheatre constructed during the Roman Empire. Is one of the most visited monuments in Rome.

Another incredible monument we have to visit is the **Roman Pantheon**, which is the monument of Ancient Rome best preserved in the city. It was given to the Pope who transformed it into a Church.

And the last monument is the **Fontana di Trevi**, which is one of the most beautiful fountains in the world. This is not only because of its size, but also for the energy it spreads. It is said that if you go to the Fontana di Trevi and you throw a coin, making a wish, it comes true. Maybe we can make the wish of solving the case!!

|   |  |                          |
|---|--|--------------------------|
| <b>Lesson n°:4</b>  | <b>Activity n°: 9</b>  |                          |
| <b>Title:</b> Monuments Handkerchief  | <b>Type:</b> <i>Reinforcement</i>  | <b>Timing:</b> 5 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>The pupils will play in two teams. They should have enough space to move around.  | <b>Resources:</b><br>- A handkerchief ( <b>ANNEX 7.1</b> )<br>- Papers with the different monuments that we have seen ( <b>ANNEX 7.2</b> ) |                          |
| <b>Assessment criteria:</b>   |  |                          |
| <u>Foreign Language: English</u>  |  |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> </ul> |  |                          |
| <b>Linguistic input:</b>  |  |                          |

Now that we have seen all the monuments, we are going to play the handkerchief game. You are going to be divided into two groups.

Each person of the group is going to be one monument, but this time we are not going to play like in the traditional handkerchief. We are going to change it!!

Once you all have your monument, I am going to be in the middle with the handkerchief, but I am not going to say directly the name of the monument. I am going to say some parts of the body and suddenly a monument. You have to be paying attention because it could be at any time!!

Let's make a try before starting the game!!

- Touch your... head
- Touch your... shoulders
- Touch your ... eyes
- Touch your... ears
- Pisa monument!

Okay, okay!! That was a nice try!! Now that you have seen how it goes, do you want to start playing?? Let's go!!

|   |   |                          |
|---|---|--------------------------|
| <b>Lesson n°: 4</b>   | <b>Activity n°: 10</b>                                    |                          |
| <b>Title:</b> Resolve the case  | <b>Type:</b> <i>Wrap up</i>                               | <b>Timing:</b> 5 minutes |
| <b>Classroom management:</b><br>The pupils will work together to resolve the case.  | <b>Resources:</b><br>– Suspect board ( <b>ANNEX 8.1</b> ) |                          |
| <b>Assessment criteria:</b>   |   |                          |
| <u>Foreign Language: English</u>  |   |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will be able to participate in simple interactive situations.</li> <li>• Students will be able to act respectfully in intercultural situations.</li> <li>• Students will be able to express orally short sentences with basic information.</li> </ul>   |   |                          |
| <b>Linguistic input:</b>  |   |                          |
| My goodness, guys, after travelling so much and seeing so many places, we have reached the end of this adventure. It's time to look at our murder board ( <b>ANNEX 8.1</b> ) and gather all the clues. Who do you think killed our friend Raul...? I want you to discuss it in your groups, look and review what each suspect has said and give me an answer... Cheer up! |   |                          |

There seems to be a lot of indications that it could have been the brothers, right? I want you to think about why he was killed, how he could have been killed and when he was killed.

## Anexos lección 1.

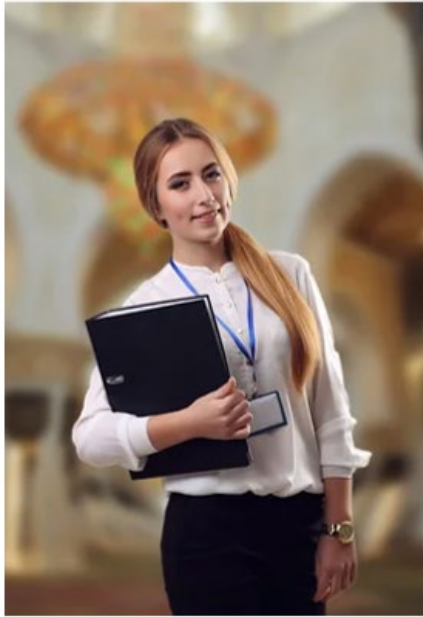
### ANNEX 1.1. Fake blood



### ANNEX 1.2. Police tape



**ANNEX 1.3. Suspect data**



Anne Bernard  
Touristic guide in  
Paris  
Adrian`s secret lover



Paula Martín  
Police officer on  
Paris  
Adrian`s wife



The Papalloty brothers  
Chefs in Italy  
Work colleagues



Paulo Rossi  
A director of a hotel in  
Italy  
Work colleagues



Hassan Amin  
Camel keeper in Morocco  
Work colleagues

**ANNEX 1.4. Old coat**



**ANNEX 1.5. Message written on the floor**

**“You must find the letter”**



**ANNEX 1.7. Letter**

*Dear friends,*

*My name is Raul Sanchez, and if you have found this letter it is because I have been murdered.*

*I am the head of a highly secret organization of spies working around the world.*

*My mission was to return the money that a criminal gang had stolen from the Swiss bank. This mission was so important that the whole team was involved. The boss assigned me to be the leader and some of my colleagues were jealous of me.*

*Just when I found the money, I started receiving anonymous threats.*

*Considering that only my colleagues knew my location, I think the one who was threatening me was one of my colleagues. I suspect some of them.*

*Please help me find my killer and find out why he killed me and how. I have left clues for you in the last places where I traveled. In these places you will find some of my companions and you must find out who betrayed me.*

*P.S .The first clue is hidden in the place of the riddle.*

*Even though I have four legs,  
I can never run,  
I have food on me,  
and I can't eat it.*

ANNEX 1.8. Police documents

POLICE STATION, Police Departament, From  
BO64/N4

PAJARILLOS,

VALLADOLID.

12.00 a.m.....03.03.2023

MEMO

That morning Adrian, the head of the world's most famous spy organization, was working on a case, in an office here in Pajarillos. He went to get a coffee at the Miguel bar at 11:30 a.m. and when he returned to his office he dropped dead.

When he went to get the coffee, he met his work team. There were: Paula, the Papalloty brothers, Paulo and Hassan

Paula Martín was his wife; she also works in the police department and she had just found out that he had a secret lover. Anne Bernard was his secret lover. The Papalloty brothers had solved their latest case with him and Adrian had taken all the credit. Paulo Rossi was a rookie who wanted to be promoted at any cost. Hassan Amin was a teammate who Adrian had caught doing illegalities and was going to kick him off the team.

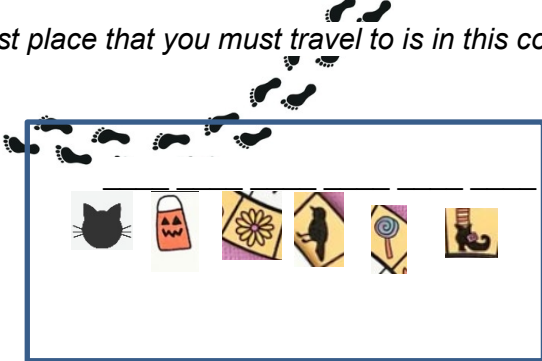
You will find during your trip:

- Interview with Paula Martín
- Interview with Anne Bernard
- Interview with The Papalloty brothers
- Statement from Hassan Amin
- Another report from me.

P.S. I think the murderer did it all together because everyone had reasons and everyone had access to coffee, so it is really difficult to just find one guilty.

ANNEX 1.9. First clue

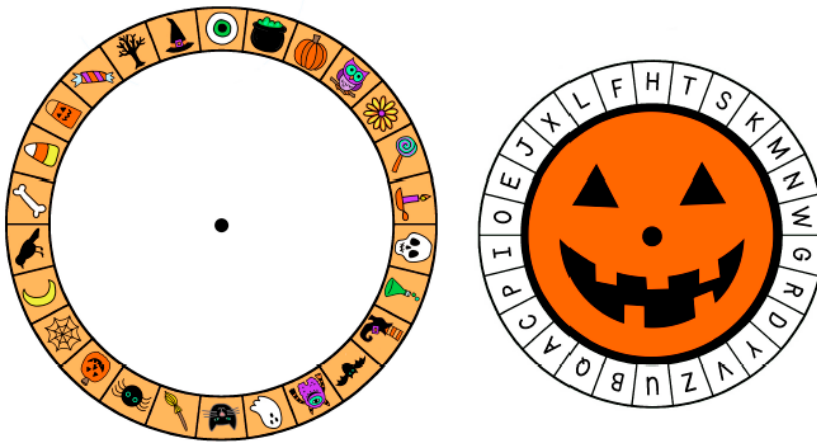
*Clue 1: The first place that you must travel to is in this code.*



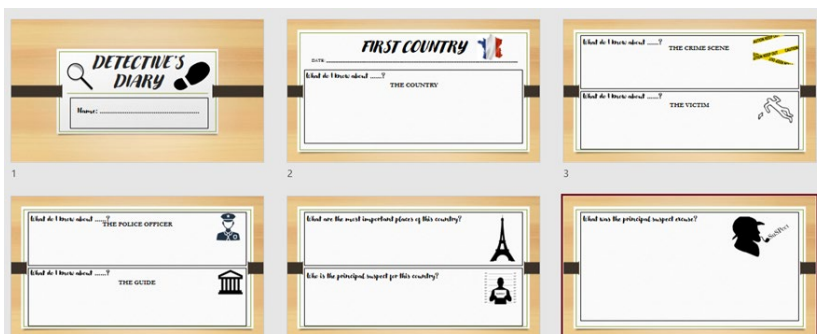
**KEY:** S is for pumpkin.

ANNEX 1.10. Decoder wheel

<https://www.etsy.com/es/listing/1314528125/halloween-decoder-wheel-cipher-wheel>

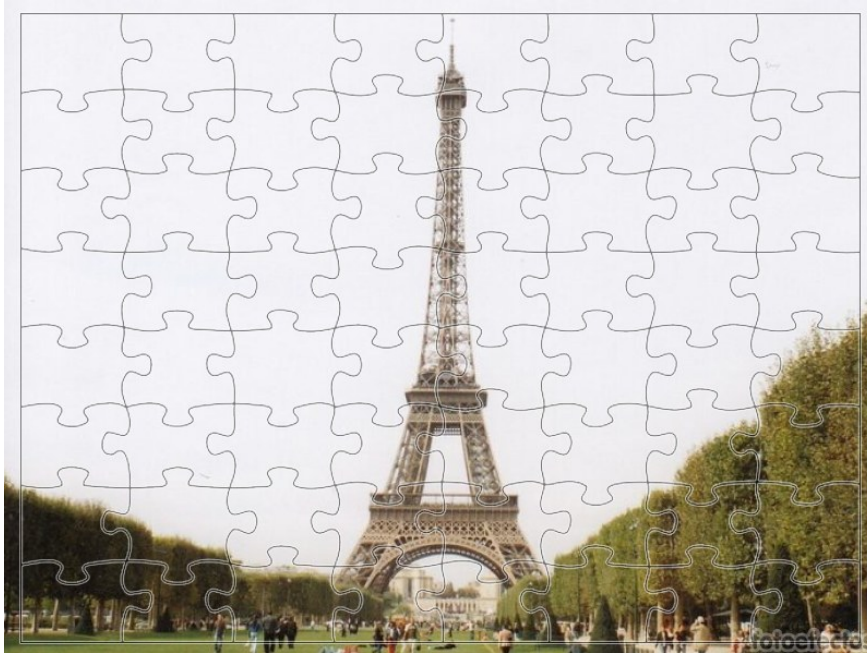


ANNEX 1.11 Detective's notebook

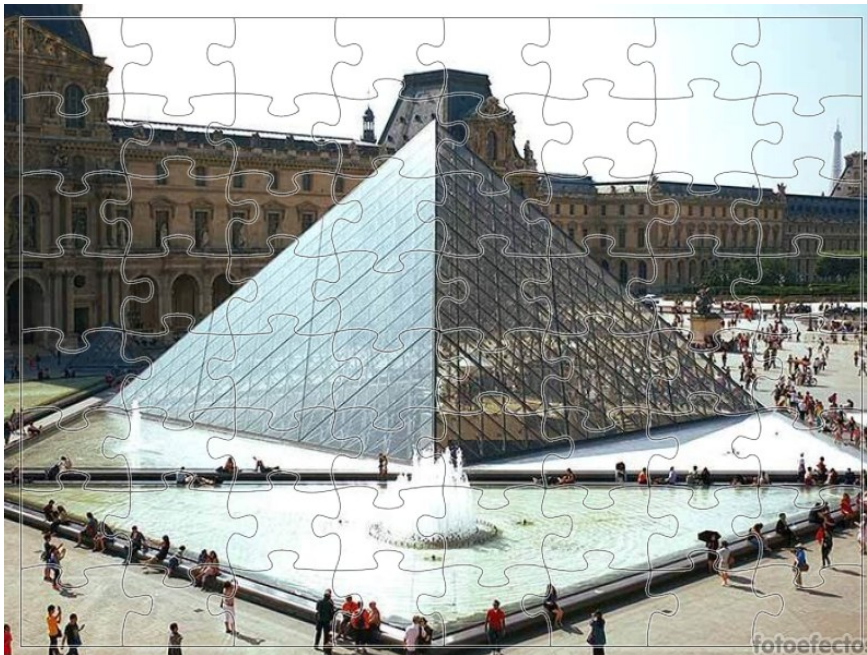


**ANNEX 2.1. Puzzles of French monuments.**

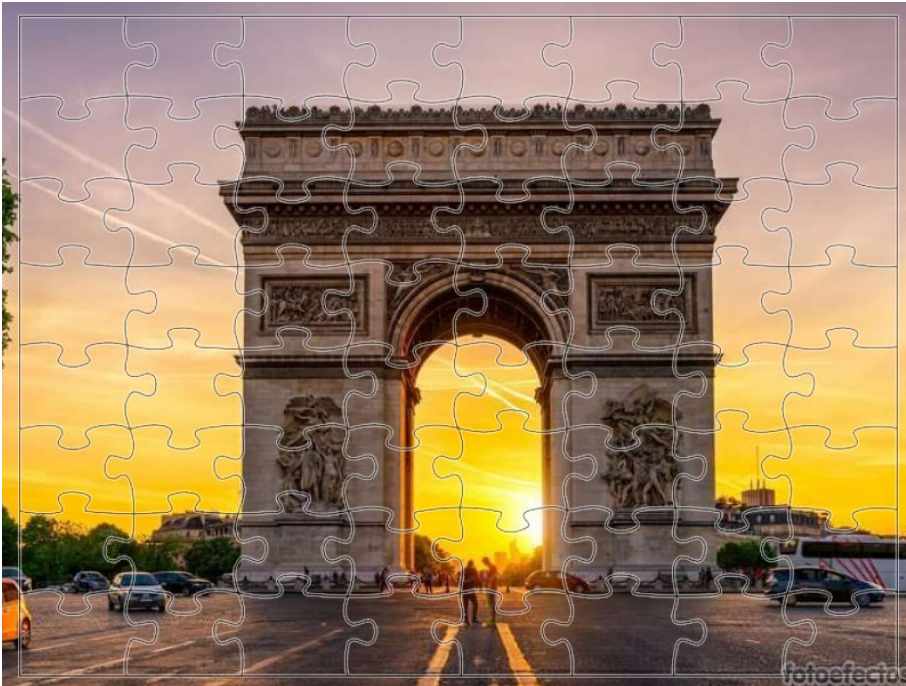
The Eiffel Tower



The Museum of Louvre



## The Triumphal Arch



### ANNEX 2.2. Genially

<https://view.genial.ly/63fb4c7faed8d70019af1098/interactive-content-cluedo-pajarillos>

### ANNEX 2.3. Louvre tickets.

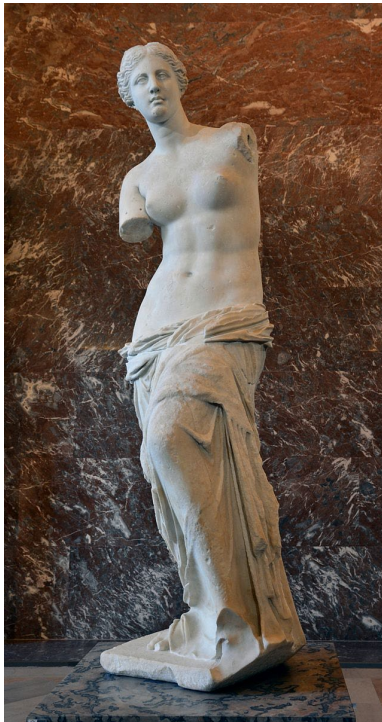


**ANNEX 3.1.** Louvre Paintings

**ANNEX 3.2.** Date of the paintings



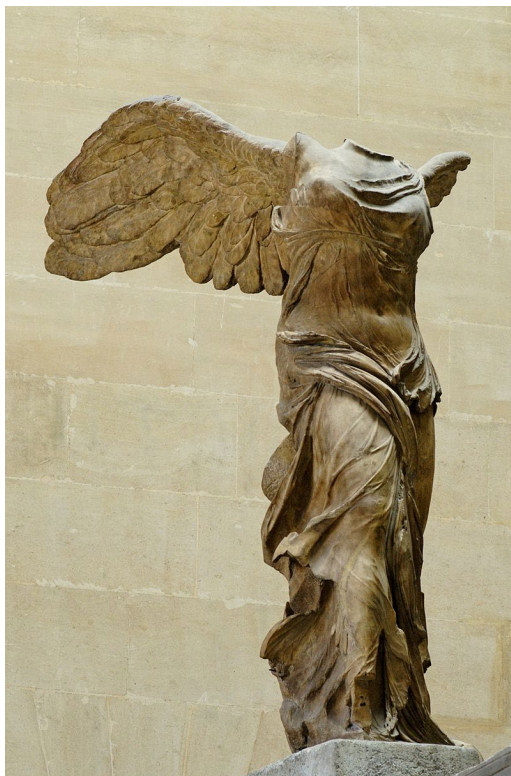
**Title:** *Monna Lisa*  
**Date:** 1503  
**Author:** Leonardo Da Vinci



**Title:** *Venus of Milo*  
**Date:** found in 1820  
**Author:** Unkown



**Title:** *Freedom Leading the People*  
**Date:** in 1830  
**Author:** Eugène Delacroix



**Title:** *The Winged Victory of Samothrace*  
**Date:** 190 a.C.  
**Author:** Unkown



**Title:** *Diana of Versailles*  
**Date:** 340 a.C  
**Author:** Unkown

#### **ANNEX 4.1** French songs

*Papaoutai (Stromae)*

[https://www.youtube.com/watch?v=oiKj0Z\\_Xnjc&ab\\_channel=StromaeVEVO](https://www.youtube.com/watch?v=oiKj0Z_Xnjc&ab_channel=StromaeVEVO)

*Ramenez la coupe à la maison (VegeDream)*

[https://www.youtube.com/watch?v=RHb5LKnnxLg&ab\\_channel=LARUCHEMUSIC](https://www.youtube.com/watch?v=RHb5LKnnxLg&ab_channel=LARUCHEMUSIC)

*Je Vole (Louane Emera)*

[https://www.youtube.com/watch?v=GfRY39ybeZo&ab\\_channel=NikoAlejandroM](https://www.youtube.com/watch?v=GfRY39ybeZo&ab_channel=NikoAlejandroM)



**ANNEX 4.2.** Interview with the guide of the museum.

- **Interview with the guide of the museum**

**Spies kids:** Were you Adrian's wife?

**Museum guide:** Yes, we knew each other since we were in the spy academy and we have been working together since there. We fell in love. He was the best spy of the organization. But a few months later I discover that he was married! I can't believe he lied to me. I am not saying that he deserves to die but...

**Spies kids:** Were you happy that he was the head spy mission?

**Museum guide:** I was really happy for him. At midnight, I left him in his office and it was the last time I saw him because I didn't go to the meeting with the rest of our workmates. The next morning, I woke up in my apartment and I couldn't believe that he was found die?

**Spy kids:** And you have any clues of who could have done it?

**Museum guide:** To say the truth, there was a lot of rivalry between the spy organization and the workers in the police officer department. They call us when they can't handle problems and they don't want to collaborate. The police officer is always trying to make us fail in our missions. You could find her in Notre Dame's police office.

**ANNEX 5.1. Restaurant food.**



**Plate of Cheese**



**Wine**



**Water**



**Baguette**



**Croissant**



**The Ratatouille**



**Crêpes**



**Quiche Lorraine**



**Snails (Escargot)**



**Beef**



**Galette de rois (Roscón de Reyes)**



**Croque-monsieur**



**Macarons**



**Crème Brûlée**

**ANNEX 6.2. Interview with the police officer**

- **Interview with the police officer**

**Spies:** Did you know Adrian, the spy of the spy organization?

**Officer:** Oh yes! He was my husband. The last days before his death he acted very weird, he was very nervous and I don't know why.

**Spies:** So, did you count on him for your missions in the police?

**Officer:** Well, he was really good, but we are the FBI, we are better, and he was like our boss telling us what movements we had to do. Sometimes it was annoying.

**Spies:** So... you have a good professional relation?

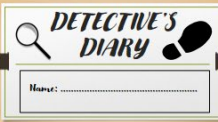








**Officer:** Yes, we got along very well but not the work. I was the only one that knew where the money was when he got it, because we talked about everything. I didn't say it to any of my mates as it was a secret between us. The rest of the spies were jealous because he didn't say nothing to them.

**Spies:** and do you know that he was cheating on you?

**Officer:** We talked about its months ago because I discover him and seemed to be over but we had a big argument before he died.

**Spies:** Okay, thank you.

ANNEX 6.3: Detective's Diary

|  |   |  |
|--|---|--|
|  <p><b>DETECTIVE'S<br/>DIARY</b></p> <p>Name: .....</p>   | <p><b>FIRST COUNTRY</b> </p> <p>DATE: .....</p> <p>Etad de l'breu about .....?<br/>THE COUNTRY</p>   | <p>Etad de l'breu about .....?<br/>THE CRIME SCENE </p> <p>Etad de l'breu about .....?<br/>THE VICTIM </p> |
| 1  | 2   | 3  |
| <p>Etad de l'breu about .....?<br/>THE POLICE OFFICER </p> <p>Etad de l'breu about .....?<br/>THE GUIDE </p> | <p>Etad are the most important places of this country?<br/></p> <p>Etad is the principal suspect for this country?<br/></p> | <p>Etad was the principal suspect excuse?<br/></p>  |

**Anexos lección 2.**

**ANNEX 2. Genially**

<https://view.genial.ly/63fb4c7faed8d70019af1098/interactive-content-cluedo-pajarillos>

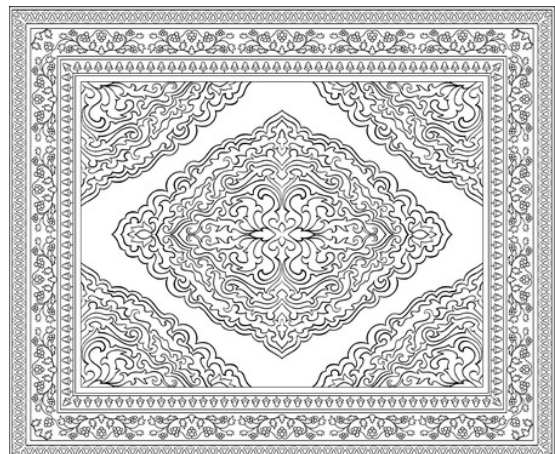
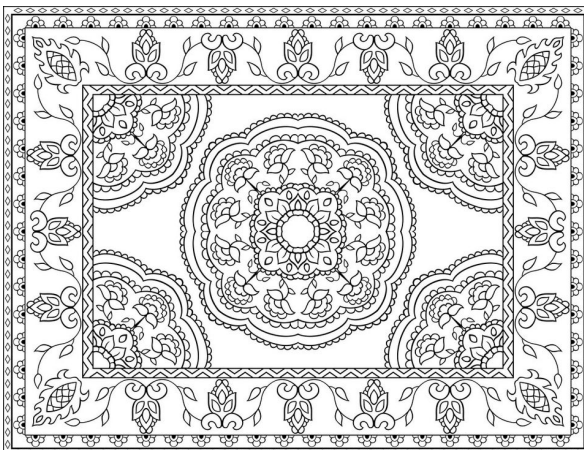
**ANNEX 3.1 Pictures (in the session 1)**

**ANNEX 3.1. Menu (in the session 1)**

**ANNEX 4.1. Coloured paper, glitter, pompoms, plasticine**



**ANNEX 4.2. Carpet with mandalas**





#### ANNEX 4.1. Boxes



#### ANNEX 4.2. Clue

|  |
|--|
| If a clue you want to find                         |
| The next game you have to guess                    |
| You use a ball and a spoon                         |
| And from one place to another<br>you have to move. |

#### ANNEX 4.3. A tape



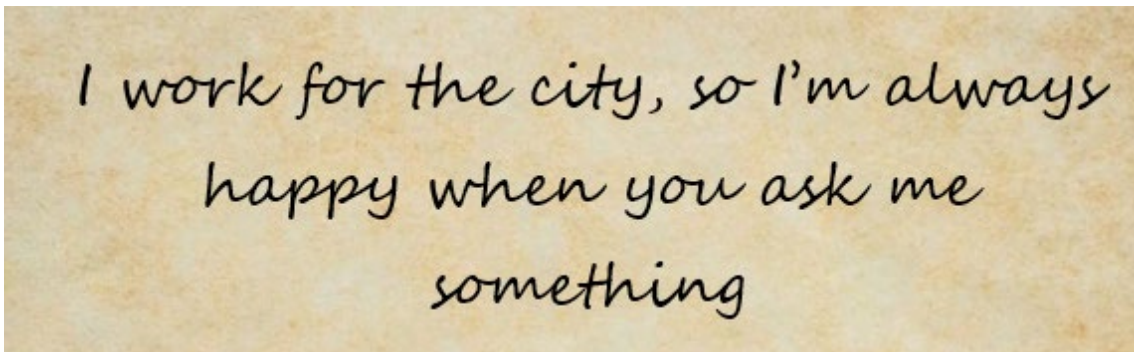
**ANNEX 5.1.** A spoon



**ANNEX 5.2.** Pin pong balls



**ANEX 5.3.** Clue



### Anexos lección 3.

The Genially, a tape, a clue, a spoon and ping pong balls are the same materials that are needed in the activity 5 from the lesson 2.

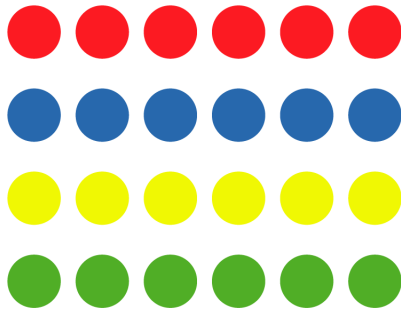
#### ANNEX 3.1. A Clue.

*You are in the ceiling  
Of a big, great city  
You must continue looking  
Around this place so pretty  
A place with life and shops  
Where people have fun and job.*

#### ANNEX 3.1. A Moroccan song

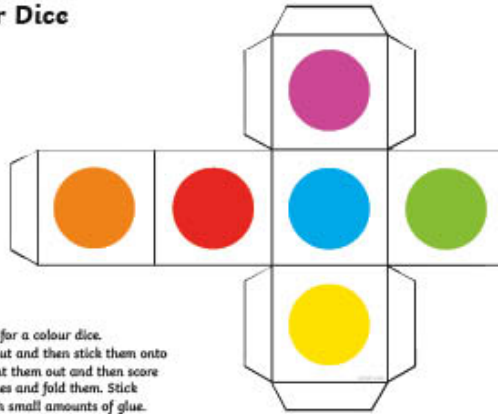
[https://www.youtube.com/watch?v=lm3zzKYGRDc&t=4s&ab\\_channel=MahataraHasan-Zubar](https://www.youtube.com/watch?v=lm3zzKYGRDc&t=4s&ab_channel=MahataraHasan-Zubar)

#### ANNEX 5.1 Colour circles.



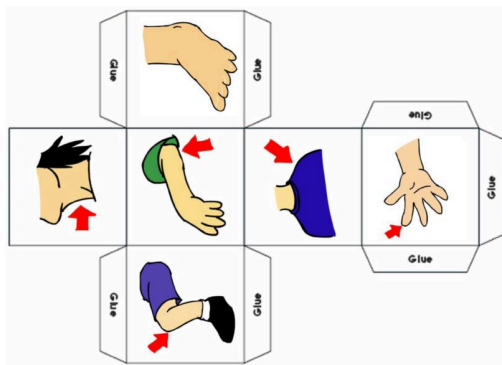
ANNEX 5.2. Dice with colours.

Colour Dice



This is a net for a colour dice.  
Print them out and then stick them onto  
thin card. Cut them out and then score  
along the lines and fold them. Stick  
together with small amounts of glue.

ANNEX 5.3. Dice with parts of the body.



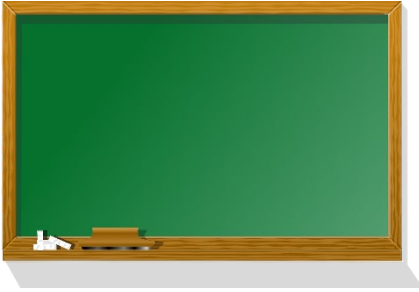
ISLCollective.com

ANNEX 5.4. A Clue

*Raúl was my friend, he loved helping me with the camels but he was very strange this last week. He was nervous and without energy, he didn't want to help me with the camels or even go on a trip through the desert. Something was going on with him but he never told me. Now I know what happened and I could not help him.*

## Anexos lección 4.

### ANNEX 1.1 A blackboard



### ANNEX 1.2 Markers to write



### ANNEX 2.1 Enigma

What's the next country?

— — — — —

First letter:  $4 + 5$

Second letter:  $40 - 20$

Third letter:  $7 - 4$

Fourth letter:  $5 + 7$

Fifth letter:  $28 + 3$

## ANNEX 2.2. Clue

**Follow the numbers, at the end we will talk about Adrian.**

**Number 1: Pisa Tower**

**Number 2: Pisa cathedral**

**Number 3: Pisa Basptistry**

**From: Paulo Rossi**

## ANNEX 3.1 Pirate song

<https://youtu.be/ICPJhybHBkA>

## ANNEX 4.1 Italy clue.

***In the middle of a country lot of water flows  
If you want to find me by my canals you have to go!  
Just one mean of transport you have to choose  
To travel by my waters and look for the next clue!***

## ANNEX 4.2 Interview with the Papalloty brothers.

### **Interview with the Papalloty brothers**

**Spies:** Did you know Raúl only professionally?

**Papalloty brothers:** Well, at the beginning yes, but then I started to meet him as a friend.

**Spied:** So, you were good friends?

**Papalloty brothers:** Not really, I wanted to be near him to learn how he worked to become the best! And now that he is not here, I'm the boss of the spies!

### ANNEX 5.1 Interview with the Hotel Director.

#### Interview with the Hotel Director

**Spies:** Were you good friends with Raúl?

**Paulo Rossi:** Yes, we were really good friends. Our parents have been friends since University.

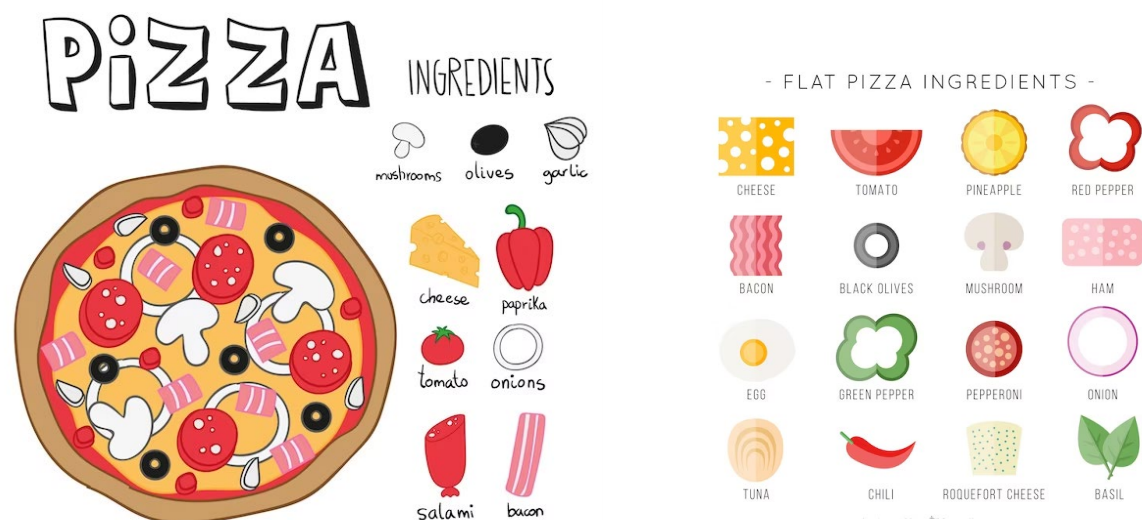
**Spies:** So, you knew lots of things about his life?

**Paulo Rossi:** I knew everything about him! We were like brothers! I knew that the Papalloty brothers were not their real friend, he just wanted to be the spies boss and he wasn't better than Raúl.

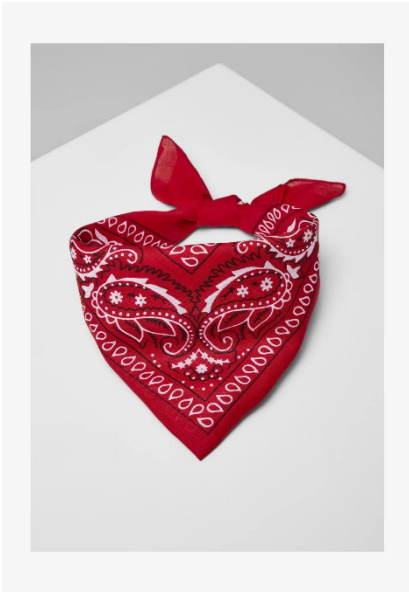
### ANNEX 6.1 Papers with the ingredients.

- Pizza dough
- Crushed tomato
- Mozzarella cheese
- Cherries
- Olives
- Asparagus
- Mushrooms

### ANNEX 6.2 Toppings of the pizza



**ANNEX 7.1** A handkerchief



**ANNEX 7.2** Papers with the different monuments that we have seen

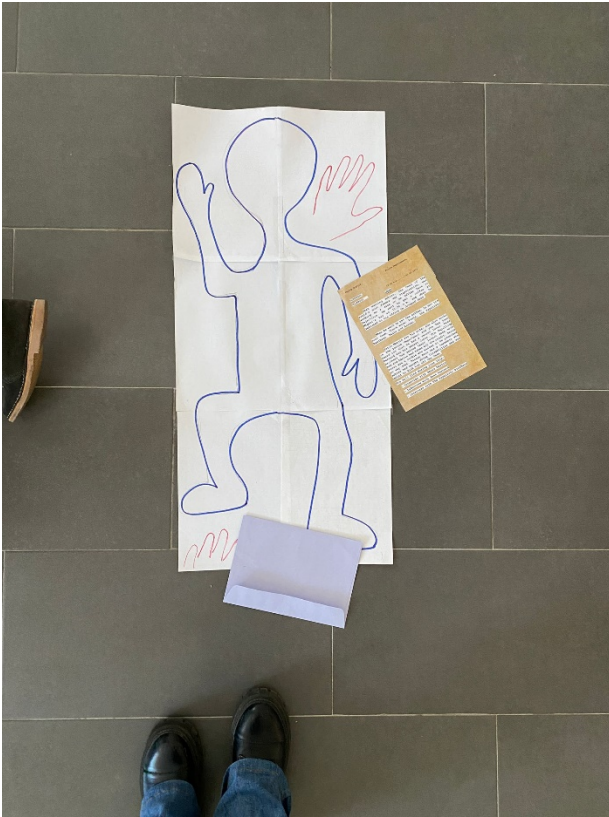


**ANNEX 8.1** Suspect board.





**ANEXO 2. Escena del crimen (1º sesión).**



**ANEXO 3. Tablón de sospechosos (4º sesión)**



**ANEXO 4. Alumnos realizando el puzzle (1º sesión)**



**ANEXO 5. Alumnos realizando pistas (1º lección)**



**ANEXO 6.** Alumnos realizando las cucharas (lección 3).



**ANEXO 7.** Alumnos realizando prueba de dados (lección 3).



**ANEXO 8.** Frase escrita en la pizarra el último día de clase.

