



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE INGLÉS

TRABAJO FIN DE GRADO

Metodología *TPR* como método de trabajo para el desarrollo de la Competencia Comunicativa mediante el uso de cortos animados en LE, inglés

Presentado por

Blanca Casares Martínez

Para optar al Grado de Maestro de Educación Primaria

por la Universidad de Valladolid

Dirigido por

Ana Isabel Alario Trigueros

Valladolid, curso 2024-25

RESUMEN

A través de este Trabajo Final de Grado se presenta una propuesta de intervención educativa diseñada para el área de *Natural Sciences* y destinada al segundo curso de Educación Primaria. Para su diseño, primeramente, se han analizado tres enfoques diferentes: la técnica de narración de historias presentada por medio de recursos audiovisuales, la metodología Respuesta Total Física y el Enfoque Basado en Tareas. Mediante diversos autores se estudia cómo funcionan estos tres ejes juntos en la enseñanza del inglés. El tema principal para trabajar durante la propuesta son los hábitos saludables, los cuales se desarrollan a lo largo de seis sesiones de cincuenta minutos de duración cada una. Finalmente, se propone un método de evaluación para nuestra propuesta, basado en sus objetivos, contenidos y competencias.

5 PALABRAS CLAVE

Narración de historias, Respuesta Total Física, Enfoque Basado en Tareas, Hábitos saludables, Ciencias Naturales

ABSTRACT

Through this Final Degree Project, an educational intervention proposal is presented, designed for the Natural Sciences area and aimed at the second year of Primary Education. For its design, three different approaches have first been analyzed: the Storytelling technique presented through audiovisual resources, the Total Physical Response methodology, and the Task-Based Approach. Through various authors, it is studied how these three axes work together in English language teaching. The main topic to be worked on during the proposal is healthy habits, which are developed over six sessions, each lasting fifty minutes. Finally, an evaluation method is proposed for this intervention, based on its objectives, contents, and competences

5 KEY WORDS

Storytelling, Total Physical Response, Task Based Approach, Healthy habits, Natural Science

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. JUSTIFICACIÓN
 - a. Objetivos
 - b. Estructura del trabajo
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
 - a. Adquisición del inglés mediante *Storytelling*
 - b. *Storytelling* a través de medios audiovisuales para adquirir competencia comunicativa en inglés
 - c. Metodología *Total Physical Response* y Enfoque Basado en Tareas
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
 - a. CONTEXTUALIZACIÓN
 - i. El centro
 - ii. El aula
 - iii. Los alumnos
 - b. RESUMEN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
 - i. Temporalización
 - ii. Competencias clave y competencias específicas
 - iii. Contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro
 - iv. Recursos y Actividades
 - v. Análisis y evaluación de la propuesta
5. CONCLUSIONES
6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS
7. ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN

Para dar contexto al presente trabajo Final de Grado y justificar por qué es de relevancia debemos responder a alguna necesidad, en nuestro caso, en el campo educativo. En la actualidad el mundo en que vivimos está globalizado y en constante evolución y cambio, por lo que el dominio del inglés se ha convertido en una competencia clave para el desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes. Este idioma es el más hablado a nivel global como segunda lengua y utilizado como lengua franca en diferentes sectores como la ciencia, los negocios y la educación. Aproximadamente más de mil cien millones de personas han aprendido inglés como lengua adicional (Berlitz, 2025), es decir, únicamente uno de cada cuatro hablantes del inglés es nativo.

El inglés se incluye en la Educación Primaria como lengua extranjera para preparar al alumnado a confrontar un entorno interconectado. A pesar del reconocimiento que recibe el inglés en las escuelas, su enseñanza en muchos centros sigue estando basada en metodologías tradicionales centradas en la memorización gramatical y la repetición mecánica, lo que dificulta el interés, la motivación y la competencia comunicativa real del alumnado. Diversos autores documentados a lo largo del trabajo, promueven la adopción de metodologías activas y participativas que sitúen en el foco de aprendizaje al alumno y favorezcan una adquisición significativa y funcional del idioma. Entre estas metodologías, técnicas y enfoques destacan el *TPR*, el *storytelling* y el enfoque basado en tareas, todos ello centrado en la construcción del propio conocimiento del alumno a través de experiencias reales y motivadoras.

El objetivo principal de este trabajo es fomentar la incorporación de metodologías activas en la enseñanza del inglés en Educación Primaria y diseñar una propuesta didáctica que promueva un aprendizaje más dinámico, participativo y orientado al uso real del idioma.

2. JUSTIFICACIÓN

Consideramos de suma importancia trabajar con metodologías activas y técnicas atractivas para el alumnado, para que la educación resulte significativa y motivadora.

En la etapa de Educación Primaria los niños deben desarrollar sus capacidades de forma integral, teniendo en cuenta diversos campos de formación como el ámbito social, el emocional y el cognitivo.

Para lograr los aspectos previamente mencionados, el alumno debe ser participante activo en la educación y el centro del proceso de aprendizaje. Esto se logra mediante la aplicación de metodologías que fomentan la participación, la autonomía, la colaboración y la experimentación, permitiendo al alumno aprender y descubrir mediante la acción, dejando de lado metodologías tradicionales en las que el niño era un simple receptor pasivo de información y el docente quién la transmitía. Este cambio en la metodología educativa también mejora la relación afectiva entre el docente y los estudiantes, puesto que se pasa de ser una figura distante a un acompañante próximo en el proceso de aprendizaje. Este cambio de relación ayuda a crear espacios más seguros y atractivos en los que los niños son libres de expresarse favoreciendo su autoestima y haciendo un uso positivo del error como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de poner en práctica metodologías activas, estas se deben combinar con técnicas atractivas que fomenten la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje a través de dinámicas lúdicas que incluyan nuevas tecnologías, para así aumentar su rendimiento escolar y la adquisición de aprendizajes.

En conclusión, para conseguir una educación significativa, inclusiva y motivadora es de necesidad apostar por estas metodologías y técnicas que van más allá de la calificación del alumnado y tratan de formar a personas críticas y responsables.

a) OBJETIVOS

Este trabajo de fin de grado ha sido realizado para lograr los siguientes objetivos:

- Analizar el uso conjunto del *storytelling*, la metodología “Respuesta Total Física” y el Enfoque Basado en Tareas para la enseñanza del inglés.
- Mostrar los beneficios de introducir medios audiovisuales junto con el *storytelling* en las clases impartidas en inglés.
- Presentar el diseño de una propuesta de intervención educativa contextualizada y planteada para trabajar el contenido de hábitos saludables en el área de *Natural Sciences* en el segundo curso de primaria.

b) ESTRUCTURA DEL TRABAJO

La presentación del trabajo comienza con una introducción sobre los temas a tratar, seguida de una justificación que afirma por qué es importante trabajar con metodologías activas y técnicas atractivas para los alumnos. Seguidamente, en el marco teórico, se respaldan con estudios de diversos autores la técnica, los recursos, la metodología y el enfoque utilizados para el diseño de la programación didáctica propuesta. Acto seguido encontramos la propuesta de intervención educativa con su respectivo contexto en el que se hace referencia al centro, el aula y los alumnos; y también encontramos el resumen, que incluye la temporalización, aspectos legislativos sobre la ley vigente, los recursos y actividades y la evaluación de la propuesta. Finalmente, se cierra el presente trabajo con las conclusiones extraídas de todo el documento.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

a. ADQUISICIÓN DEL INGLES MEDIANTE *STORYTELLING*

Para comenzar con el marco teórico subrayaremos algunos beneficios que aporta el estudio del inglés desde edades tempranas, así como la manera en que se adquieren los conocimientos de esta lengua a través del *storytelling*.

El inglés en la actualidad es el idioma más hablado del mundo y se estudia también a nivel global. Es por tanto una herramienta esencial para la educación y para ámbitos como la tecnología, la ciencia o el comercio (Crystal, 2003) pues se utiliza como lengua franca para diferentes actividades económicas o sociales, como la simple comunicación entre personas procedentes de diferentes países o culturas.

Dominar esta lengua permite acceder a gran variedad de información actualizada sobre diversos ámbitos y facilita la actividad académica y laboral (Graddol, 2006). Además de facilitar la comunicación global, la adquisición del inglés desarrolla, por un lado, habilidades cognitivas como la memoria o la capacidad de resolución de problemas, y, por otro lado, habilidades sociales y culturales como la comprensión intercultural o la empatía (Bialystok, 2009). Además, se ha demostrado que el bilingüismo potencia la flexibilidad cognitiva y retrasa su deterioro (Bialystok, Craik y Luk, 2012).

Hoy en día hablan el inglés como primera o segunda lengua 1.500 millones de personas (Statista, 2023) por este motivo y el mencionado previamente, es de máxima importancia enseñar inglés en los centros educativos del sistema español.

Existen numerosas técnicas para la enseñanza de idiomas, pero consideramos clave el *storytelling*. Hoy en día esta opción se ha convertido en un recurso de gran utilidad en la enseñanza de segundas lenguas, ya que proporciona un contexto natural para la adquisición del idioma.

Esta técnica consiste en narrar historias o sucesos de manera estructurada y atractiva para transmitir a los alumnos información o conocimiento. Aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras permite a los estudiantes adquirir estructuras lingüísticas de forma significativa, contextualizada y atractiva. Además de dotar a los alumnos de conocimiento sobre el inglés, mejora sus habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales permitiendo que se

desarrollen de forma integral a través del aprendizaje del inglés (Wright, 1995). Asimismo, las narraciones facilitan el nexo emocional con el idioma, lo que incrementa la motivación y la retención de la información (Garvie, 1990).

Las aportaciones de esta técnica son numerosas, pues al presentar narraciones orales, escritas o, como en nuestro caso, visuales a los niños, estos mejoran la pronunciación y amplían su vocabulario permitiendo una mejor comprensión y expresión del idioma (Ellis y Brewster, 2014).

La mejor etapa para comenzar a introducir la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera es la infancia, pues durante este período los niños adquieren de manera más natural y eficaz debido a su plasticidad cerebral, como dijo Krashen en su hipótesis de la adquisición incluida en su teoría llamada “*Second Language Acquisition*” (Krashen, 1982). Esta teoría compara el proceso de adquisición de la lengua con el proceso de aprendizaje. La adquisición es un procedimiento natural e inconsciente durante el cual el alumno se expone a contextos comprensibles y significativos, sin necesidad de enseñanzas explícitas ni corrección constante de errores. En cambio, el aprendizaje requiere el estudio de reglas y estructuras gramaticales, siendo un proceso consciente que requiere atención lúcida y memorización. Es sabido que, tras el período óptimo para aprender una lengua, se reduce la capacidad de adquisición (Lenneberg, 1967).

Asimismo, ayuda a que los pequeños mejoren su competencia comunicativa, siendo capaces de aprender fonología de forma natural (García Mayo, 2017) y también, al aprender inglés a la vez que su lengua materna, se fortalecen las conexiones neuronales relacionadas con el lenguaje fortaleciendo la metacognición y la creatividad (Kuhl, 2010).

Aprender inglés por medio de relatos en edades tempranas activa al mismo tiempo diferentes zonas del cerebro de los niños, fortaleciendo la memoria y el pensamiento crítico (Nikolov, 2019).

Para introducir el inglés a niños pequeños a través del *storytelling* se deben seguir pautas para que su enseñanza sea eficaz y motivadora.

En primer lugar, es fundamental que el *input* -exposición de los alumnos al lenguaje que se pretende aprender- sea comprensible, para ello las narraciones o historias deben contener un lenguaje mayoritariamente entendible para los estudiantes, pero añadiendo a su vez mensajes sutilmente más avanzados a su nivel ($i+1$) para que se progrese en la adquisición de la

segunda lengua (Krashen, 1982). Este *input* ayuda a que los estudiantes evolucionen sin sentirse agobiados y manteniendo un equilibrio entre la comprensión y el desafío (Ellis, 2008). Además, los relatos tienen una naturaleza contextualizadora que permite acceder a un *input* comprensible que ayuda a los alumnos a aprender de manera intuitiva e inconsciente (Cameron, 2001).

En segundo lugar, las narraciones se deben introducir en contextos significativos, es decir situaciones que los alumnos puedan encontrar en la vida real, y utilizando escenarios que resulten familiares y relevantes o personajes con los que simpaticen (Wright, 1995). Cuando se aporta una narración con estos aspectos y los niños se ven reflejados, su entendimiento sobre el tema que se está tratando aumenta y el aprendizaje se desarrolla de manera más intuitiva (Brewster, Ellis y Girard, 2002).

En tercer lugar, también es importante que los alumnos sean "dueños" de su aprendizaje, es decir, deben participar en este de manera activa e interactuando con la narración del *storytelling*, tratando de hacer deducciones o preguntas sobre esta (Lightbown y Spada, 2006).

Como cuarta pauta no se puede dejar de lado la necesidad de enfocar la adquisición de manera lúdica (Pinter, 2017) para que así los alumnos adquieran través del juego, integrando las narraciones en actividades dinámicas como dramatizaciones o el *roleplay* para fomentar el compromiso y la motivación hacia la segunda lengua. En esta misma línea el juego simbólico basado en narraciones o cuentos permite experimentar con el lenguaje favoreciendo la capacidad de distinguir y saber cómo, cuándo y con quién utilizar el lenguaje de forma adecuada (Vygotsky, 1978).

En definitiva, el *storytelling* es una herramienta clave para la enseñanza del inglés, especialmente en edades tempranas, puesto que mediante la narración se facilita, por un lado, la adquisición de la lengua y sus habilidades lingüísticas, y por otro lado, el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales (Ellis y Brewster, 2014), ambos aspectos necesarios para el desarrollo íntegro de los alumnos.

Hacer uso del *storytelling* en las aulas de inglés hará del proceso de enseñanza-aprendizaje una experiencia inmersiva y efectiva para que los alumnos adquieran la lengua de forma natural y duradera (Ghosn, 2013).

b. STORYTELLING A TRAVÉS DE MEDIOS AUDIOVISUALES PARA ADQUIRIR COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS

Cada día es más frecuente en las escuelas de educación primaria utilizar recursos audiovisuales para la enseñanza en diversas áreas, y especialmente para ayudar en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como en nuestro caso, el inglés. Para el desarrollo de nuestra propuesta, hemos decidido presentar el *storytelling* a través de vídeos cortos para, por un lado, otorgar contexto al aprendizaje mediante narraciones o relatos que resultan atractivos para los alumnos, y por otro, hacer más comprensible el lenguaje de situaciones reales de la vida cotidiana (Ellis y Brewster, 2014).

Al utilizar los términos *storytelling* y recursos audiovisuales en el aula, nos referimos al uso de historias narradas en formato audiovisual, como pueden ser vídeos, cuentos interactivos, audiolibros, canciones y más herramientas digitales y multimedia que permiten a los docentes amenizar el proceso de enseñanza haciendo que este sea más dinámico, estimulante y contextualizado, permitiendo a los estudiantes una inmersión en el idioma y, por tanto, una formación más significativa. Algunos ejemplos de los recursos que se utilizan con mayor frecuencia en primaria son: vídeos educativos, cuentos animados, canciones y rimas y plataformas interactivas. Además, hacer uso de historias para enseñar una segunda lengua mejora la capacidad de comprensión y la memoria de los estudiantes, gracias a que el cerebro procesa la información que recibe de forma más eficaz al estar presentada en forma de narración (Bruner, 1986).

Si incluimos este tipo de recursos en las aulas de inglés, podemos favorecer la adquisición y desarrollo de las habilidades de *listening, speaking, reading y writing*. Esto sucede debido a que las narraciones aportan un contexto estructurado que permite a los estudiantes deducir el significado de la lengua gracias a las imágenes, sonidos y secuencias del vídeo en el que se presenta la narración (Wright, 1995). Asimismo, presentar el contenido en una plataforma digital hace que los estudiantes se encuentren más motivados hacia el aprendizaje, porque se utiliza un enfoque multisensorial que los estimula y proporciona experiencias reales con el idioma.

A continuación, se revisan por separado cada una de las cuatro habilidades de la lengua inglesa, y que beneficios aporta la estrategia del *storytelling* presentado con recursos audiovisuales.

El *listening* o comprensión auditiva se ve reforzado por el *storytelling* presentado con recursos audiovisuales, como por ejemplo grabaciones de audio y vídeo, porque permite a los alumnos atender diferentes acentos, ritmos de habla y contextos de comunicación, permitiendo así potenciar su comprensión auditiva (Vandergrift, 2007). Las narraciones, cuando son estructuradas, hacen posible que los alumnos puedan anticipar el significado del discurso al que se exponen y conocer diferentes entonaciones y ritmos de la lengua hablada (Egan, 1986). También ayuda en la adquisición de habilidades necesarias para la comprensión de la lengua oral de manera enmarcada en situaciones en las que el inglés se utiliza de forma real.

En internet podemos encontrar gran variedad de recursos para aplicar *storytelling* en el aula o aplicaciones para crearlos, por ello es importante saber escoger bien los materiales para que se adecúen a la edad y nivel de los estudiantes (diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, habilidades, intereses...) y a sus vivencias diarias y cotidianas, como, por ejemplo, tratar los hábitos saludable y costumbres sobre higiene, alimentación y ejercicio.

La aplicación de esta estrategia en el aula se puede llevar a cabo mediante el uso de cuentos animados con subtítulos o vídeos narrativos en los que se utilice un vocabulario común y expresiones cotidianas, para facilitar la adquisición del idioma mediante la asociación de las imágenes con sonidos o textos escrito (Snow, 2002).

El *speaking* o expresión oral se puede mejorar a través de la narración en vídeo gracias a que aportamos modelos de pronunciación y entonación a los alumnos para que puedan imitarlos (Long, 2015). Mediante esta estrategia de presentar el *storytelling*, se fomenta la comprensión del lenguaje a través de la escucha activa. Los estudiantes pueden seguir instrucciones para responder con movimiento y, por ejemplo, dramatizar escenas de la historia vista, lo que permite una participación activa favoreciendo el dinamismo y el aprendizaje inmersivo (García Mayo, 2017)

Esta práctica del lenguaje ayuda a que los alumnos que se sientan preparados, se desenvuelvan con confianza a la hora de expresarse en el idioma extranjero, practicando así el uso del inglés en situaciones comunicativas auténticas (Cameron, 2001).

La utilización del *storytelling* mediante vídeos cortos tiene numerosas aplicaciones y beneficios para la enseñanza del inglés. Destaca la idoneidad de esta estrategia para captar la atención de los niños gracias a que las narraciones producen un impacto emocional que motiva y ayuda a retener la información recibida (Pinter, 2006). Al hacer uso de medios multimodales (información lingüística, visual y auditiva), se facilita la retención de los contenidos y la adquisición del idioma, ya que el cerebro procesa mejor la información que recibe mediante varios medios (Paivio, 1986). Además, el *stroytelling* ofrece un contexto narrativo estructurado que mejora la comprensión del lenguaje mediante la conexión entre significado y forma lingüística, es decir, las palabras y estructuras gramaticales se asocian con su significado claro dentro de la narración (Wright, 1995).

Además, el uso de material digital ofrece a los niños la posibilidad de aprendan de forma autónoma. Los alumnos pueden acceder a historias en vídeo subidas a diferentes plataformas y así continuar su aprendizaje del inglés en un entorno diferente al escolar, indagando en diferentes narraciones a su ritmo y en su propio entorno (Ellis y Brewster, 2014). Como conclusión podemos deducir que el *storytelling* a través de medios audiovisuales, más detalladamente mediante vídeos cortos-medios, son una herramienta beneficiosa y efectiva para la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria. El *storytelling* proporciona un entorno de aprendizaje dinámico, significativo y motivador, facilitando la adquisición tanto del idioma como de los contenidos que se imparten a través de este. Además, favorece el desarrollo de la comprensión auditiva, la expresión oral, la escritura y la lectura. En el primer ciclo de Educación Primaria se focaliza en la escucha y la producción oral puesto que en este período se prioriza ante la lectura y la escritura.

De igual manera, las narraciones en formato visual ayudan simultáneamente al desarrollo del pensamiento crítico y creativo y a fortalecer la capacidad comunicativa de los alumnos. Por todas estas razones y las expuestas previamente, el *storytelling* es una técnica pedagógica esencial para la enseñanza del inglés.

c. METODOLOGÍA TOTAL PHYSICAL RESPONSE Y ENFOQUE BASADO EN TREAS

Una metodología adecuada para coordinar con el *storytelling* es el "Total Physical Response" (*TPR*). Esta metodología, junto con las narraciones y los apoyos audiovisuales, permitirá desarrollar la competencia comunicativa de la lengua inglesa y utilizar la repetición como estrategia, sin que sea redundante (Cameron, 2001). De igual manera, utilizar narraciones en vídeo expone a los alumnos a diferentes acentos y registros de la lengua, mejorando su comprensión auditiva y ayudándoles a familiarizarse con el idioma (Herron et al., 2006).

La metodología *TPR* fue creada por James J. Asher, psicólogo experto en teorías de adquisición de lenguas extranjeras. Detalla este enfoque en su libro *Learning Another Language Through Actions* publicado en 1977. Tras treinta años de investigación, Asher desarrolló este método que se utiliza como metodología de enseñanza en colegios, institutos y universidades. Tras su producción, la metodología se ha seguido investigando y estudiando para su aplicación en la educación de idiomas, más específicamente en entornos de enseñanza del lenguaje en edades tempranas. El *Total Physical Response* ha resultado ser de gran utilidad y eficacia en el aprendizaje de nuevas lenguas gracias a su naturaleza dinámica y participativa, que ayuda a asimilar el idioma más fácilmente.

Esta metodología se basa en la teoría psicológica de que, tras asociar actividades motoras con el aprendizaje de una lengua, el aprendizaje permanece en la memoria de forma prolongada, facilitando la adquisición de la lengua extranjera enfocándose en la comprensión, ayudando a interiorizar el lenguaje. El fundamento de esta base se sustenta en teorías cognitivas de aprendizaje multisensorial, es decir, captar el aprendizaje a través de diferentes canales sensoriales, como el canal visual, el kinestésico o el auditivo, para así retener mejor la información. En el caso del TPR se combina el lenguaje con el movimiento.

Esta metodología consiste en obtener una respuesta física a las indicaciones o instrucciones del profesor por parte del alumnado. Si aplicamos esta metodología en cursos bajos cabe la posibilidad de que los alumnos no hayan desarrollado la capacidad de habla en la lengua extranjera, es por ello que solo se esperan respuestas físicas. Su autor Asher, afirma que el proceso de adquisición del idioma extranjero es análogo a la manera en que los niños adquieren su lengua materna, pues primeramente reciben y comprenden órdenes y con el paso del tiempo son capaces de responder verbalmente. Cabe mencionar que, si se utiliza el

método durante un tiempo prolongado, es probable que los alumnos sean capaces de responder de forma oral a las indicaciones.

Se da máxima importancia a la comprensión oral, y se basa en la manera en que los niños adquieren la lengua materna. Concibe la idea de que el cerebro está programado de manera biológica para adquirir de manera natural cualquier lenguaje y que la interacción que se establece entre padres e hijos combina habilidades verbales y motrices. Podemos relacionar este punto de vista con el término gramática universal explicado en la teoría de la adquisición del lenguaje de Chomsky (1959). Este autor declara que cualquier persona tiene una capacidad natural innata para aprender idiomas, y el método TPR hace que esto se logre de manera consustancial y sin presión.

En todo momento a lo largo de la actividad el profesorado utiliza la lengua extranjera y como consecuencia se deben utilizar apoyos visuales como dibujos u otros medios y materiales atractivos -pues resultan más llamativos y motivadores para captar la atención de los estudiantes- para ayudar a la comprensión del input por parte del alumnado, ya que no se utiliza la traducción como recurso. Mediante el uso de estos apoyos (imágenes, gestos, demostraciones...) se ayuda a que los estudiantes asocien de forma más sencilla el lenguaje con su significado y así podremos aportar una enseñanza contextualizada y cautivadora, eliminando la traducción.

La naturaleza de la interacción entre el alumnado y el profesorado es una relación de habla por parte del docente y de respuesta no verbal por parte del alumnado. Entre el propio alumnado se dan interacciones de adquisición mediante observación, ya que las órdenes se realizan con el total del grupo en conjunto, así también conseguimos promover la igualdad y cooperación entre estudiantes y el aprendizaje entre pares. Este matiz sobre la observación tiene gran relevancia en las primeras etapas de la enseñanza, porque en edades tempranas el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños se basa en cierta medida en la colaboración e imitación.

También se trabajan los sentimientos haciendo que los niños tengan menos vergüenza al actuar en grupo, al no forzar la producción del habla se evita la ansiedad, los errores se perciben con menos presión cuando la respuesta no es verbal. y así se reduce el estrés que muchos estudiantes de lengua extranjera sufren. Los sentimientos y emociones que los alumnos sienten durante el estudio del inglés guardan relación con la hipótesis del filtro

afectivo de Stephen Krashen (1982) y su teoría de adquisición de segundas lenguas. El filtro afectivo es una barrera psicológica que puede bloquear la adquisición de conocimiento, en nuestro caso el idioma. Para que esta barrera o filtro sea bajo y no interfiera debemos conseguir que los alumnos estén motivados, receptivos y sin ningún tipo de estrés ni lidiar con situaciones incómodas.

Algunos de los objetivos principales de esta metodología son mantener el entretenimiento en el proceso de adquisición del inglés, promover la retención de conocimientos a largo plazo utilizando la combinación de acciones y habla y fomentar la participación activa ya que el alumnado responde con movimiento. Cada individuo forma su propio conocimiento a partir de información e interacciones con el entorno, según Piaget (1947) en su modelo constructivista sobre el aprendizaje; por tanto, los niños deben ser receptores activos aprendiendo de las experiencias y situaciones a las que se les expone. Es por ello que en nuestra propuesta se proporcionan diferentes estímulos (instrucciones u órdenes) a los alumnos para que estos realicen una respuesta física. El método TPR, para conseguir el entretenimiento mencionado, debe ser de índole lúdica y dinámica, para favorecer el aprendizaje significativo y profundo a través de la conexión con conocimientos previos (Ausubel, 1963).

Las áreas del lenguaje y destrezas que más se trabajan son el vocabulario y las estructuras gramaticales, en especial el verbo como vehículo que desarrolla el aprendizaje, más específicamente su forma en imperativo pues es la forma más simple y de estructura completa en cualquier lengua, y está muy presente en la vida de los niños en la adquisición de su lengua materna. La gramática no se estudia de manera estructurada y diferenciada, sino que los alumnos la aprenden de manera inductiva, automática e inconsciente mediante el uso de la metodología TPR durante las sesiones. Este tipo de enseñanza inductiva guarda relación con el enfoque comunicativo en el que se otorga prioridad a la exposición natural del alumno al lenguaje, por encima de la simple memorización de reglas. Durante el uso de este método debemos hacer que la comprensión prevalezca por encima de la producción y de igual manera se prioriza el habla antes que la escritura.

Para evaluar este método de manera inmediata se utiliza la técnica de observación directa para comprobar si el alumno comprende el contenido. Así de manera sistemática el docente comprueba los resultados de las actividades diseñadas. Se puede complementar con rúbricas

de observación o listas de verificación para registrar sobre papel o digitalmente el desempeño y progreso de los estudiantes.

Se ha demostrado que los alumnos que aprenden con este método tienen mayor interés y motivación por el idioma haciendo que retengan mejor los conocimientos lingüísticos, en comparación con estudiantes de inglés que aprenden a través de métodos tradicionales (Carless, 2007).

En conclusión de lo expuesto, esta metodología es eficaz, dinámica, activa y flexible para poder adaptarse a cualquier grupo de alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Gracias a su adaptabilidad y aplicabilidad se puede combinar con otras estrategias como el ABJ (aprendizaje basado en juegos) o EBT (Enfoque basado en Tareas).

Combinar la metodología *TPR* con este último enfoque mencionado para trabajar durante el primer ciclo de Educación Primaria es beneficioso puesto que ambos respetan las etapas naturales del aprendizaje del lenguaje centrándose antes en la comprensión que en la producción (Krashen, 1982). Además, sacan rendimiento a la capacidad de los niños para adquirir a través del juego y la acción (Piaget, 1952).

El enfoque basado en tareas o también conocido por su término inglés *Task-Based Learning* (TBL) es un enfoque de enseñanza que basa el aprendizaje en actividades participativas, significativas y contextualizadas, ya que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades con mayor facilidad y eficacia si la enseñanza es activa y sobre tareas o actividades útiles y similares a situaciones reales de la vida, dejando de lado el método de aportar información estructurada y que los alumnos la reciban de manera pasiva (Ellis, 2003).

Esto se basa en teorías sobre aprendizaje experiencial y enfoques comunicativos en los que la interacción y el lenguaje son esenciales para adquirir conocimiento de forma procedimental, sabiendo cómo hacer las cosas. Sus raíces nacen del aprendizaje constructivista sobre el que Piaget (1972) argumenta que los alumnos aprenden cuando se mezclan e involucran con el entorno, y Vygotsky (1978) sostiene que, de igual manera, se aprende en entornos sociales y que se debe utilizar el lenguaje como medio de expresión y mediación en dichos entornos.

Tras varias investigaciones en el área de la educación, es bien sabido que este enfoque favorece habilidades esenciales (Willis y Willis, 2007) entre las cuales destacamos:

- Desarrollo del pensamiento crítico: los alumnos se cuestionan las tareas sobre situaciones reales, y así analizan información, consideran diferentes opciones escogen una solución o aportan una decisión, lo que favorece la autonomía en el aprendizaje.
- Desarrollo de la capacidad de resolución de problemas: como se ha mencionado en el punto anterior, se deben enfrentar a retos en los que deben identificar un problema o desafío y tratar de solucionarlo mediante sus conocimientos o la experimentación, en la que los errores forman parte de nuevas ocasiones de aprender y progresar.
- Desarrollo de la capacidad de colaborar y trabajar en equipo: en este enfoque gran cantidad de las actividades se organizan para realizarse en grupo así se favorece la interacción y el desarrollo de habilidades sociales, como puede ser el respeto hacia las opiniones de los otros o el saber escuchar.

Una vez vistas las consideraciones generales del enfoque basado en tareas y las razones por las que se ha afianzado en la educación en general, debemos destacar su efectividad en la enseñanza de idiomas, especialmente del inglés pues es la lengua que a nosotros nos compete. El funcionamiento de este enfoque permite que se desarrollen habilidades lingüísticas en contextos reales, por ello es una herramienta de gran valor para la educación en segundas lenguas. Además de las habilidades lingüísticas se desarrollan a su vez las habilidades cognitivas previamente mencionadas (pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo colaborativo), pues el enfoque sigue teniendo la misma estructura, pero guiada en otro idioma (Ellis, 2003).

Para poder adquirir un idioma necesitamos encuadrar un propósito comunicativo que se alcance a través del uso del lenguaje y del que se obtenga un resultado evaluable (Nunan, 2004). A diferencia de métodos más tradicionales este enfoque hace hincapié en la comunicación y la naturalidad, en vez de basarse en la memorización (Skehan, 1998). El autor Willis (Willis, 1996) formula una estructura a seguir para desarrollar las actividades en lengua extranjera dentro de este enfoque; la estructura es:

- Pre-tarea: en este paso se introduce la tarea, presentándola a los estudiantes para lograr la activación de sus conocimientos previos.
- Tarea: el desarrollo de la tarea en sí.

- Post-tarea: tras acabar la tarea se dedica esta etapa a su reflexión y a recibir retroalimentación.

Siguiendo esta estructura conseguimos que el aprendizaje sea significativo, pues los nuevos conocimientos se van a construir de manera razonable y estructurada junto con los conocimientos previos que hemos activado (Ausubel, 1968).

Además, según Skehan (1998), aparte de seguir esta estructura se deben tener en cuenta ciertas capacidades para el diseño de actividades en base al enfoque basado en tareas a la enseñanza del inglés, estas son:

- La fluidez: se debe programar haciendo un uso continuado del inglés, sin ningún tipo de interrupción por traducciones a otro idioma.
- La precisión: se debe programar haciendo un uso correcto tanto de la gramática como del vocabulario, así los estudiantes lo adquirirán de igual forma.
- La complejidad: se debe programar teniendo en cuenta las capacidades del alumnado sobre estructuras lingüísticas más elaboradas. Se puede impulsar el uso de nuevas estructuras para avanzar en la adquisición del idioma, pero sin perder el equilibrio con la fluidez y la precisión.

Como se ha podido comprobar, el enfoque basado en tareas es una estrategia más que efectiva para poder adquirir inglés de forma significativa y activa.

Vistos los aspectos teóricos de la técnica del *storytelling*, la metodología *TPR* y el Enfoque Basado en Tareas, vamos a combinarlos para hacer nuestra propuesta de intervención educativa.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

a) CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta didáctica se ha diseñado para ser desarrollada en la asignatura de *Natural Sciences*, en un centro con sección bilingüe que imparte esta materia como una Disciplina No Lingüística (DNL), es decir, en una lengua vehicular diferente a la materna, en nuestro caso el inglés. De esta forma el alumnado puede aprender contenidos de *Natural Sciences* mientras que amplía y pone en práctica sus conocimientos sobre el inglés.

Para que la segunda lengua no suponga un retraso en la adquisición de conocimientos debemos dotar nuestras clases de gran variedad de apoyos y metodologías motivadoras.

Además, al impartir *Natural Sciences* en el segundo curso de Educación Primaria contamos con la ventaja de que el cerebro de los niños tiene gran plasticidad puesto que no superan los nueve años de edad, según Penfield (1952). Por lo tanto, poseen una mayor facilidad de imitación y asimilación de la pronunciación y la gran mayoría no tienen miedo a cometer errores y actúan de manera espontánea.

La asignatura de *Natural Sciences* pretende que los estudiantes conozcan el mundo en el que viven para poder cuidarlo y valorarlo, así como su entorno y las interacciones entre personas y con el medio natural. También pretende que conozcan y reconozcan los avances científicos y tecnológicos y las personas que contribuyen en ellos. Todos estos conocimientos ayudarán a formar personas proactivas, responsables, respetuosas, con pensamiento crítico y capaces de tomar decisiones según principios éticos y sostenibles. La enseñanza de estos conocimientos se comienza en Educación Infantil de forma globalizada, y sigue como asignatura en Educación Primaria y finaliza en Educación Secundaria Obligatoria, por lo que se da un aprendizaje secuenciado y progresivo.

i. El centro

Esta propuesta ha sido diseñada para llevarse a cabo en centros en los que se proporcionan clases de Educación Infantil y Primaria, institución donde encontraremos niños de entre tres

y doce años. En concreto esta propuesta está dirigida al segundo curso de Educación Primaria para la clase de *Natural Sciences*, con edades comprendidas entre siete y ocho años.

Dado que los centros docentes suelen disponer de una estructura similar, esta propuesta es aplicable a cualquiera de ellos, pero para concretar, la intervención ha sido desarrollada pensando en aplicarse en un centro con sección bilingüe, en el que los alumnos reciban la impartición de las ciencias naturales en la lengua extranjera inglés.

El centro se encuentra en un contexto social urbano de clase media en una ciudad de tamaño medio ubicada en la comunidad autónoma de Castilla y León. En esta ciudad las familias se dedican mayoritariamente al sector servicios, la industria o realizan actividades agrícolas en la periferia. Se dispone de una amplia red de transporte público y variedad de ofertas educativas.

ii. El aula

El espacio que se escoge para realizar la propuesta educativa debe servir como escenario para el aprendizaje activo y vivencial. Por ello decidimos escoger la sala multiusos, pues es espaciosa y diáfana y permite distribuir las actividades en diferentes estaciones o secciones.

Se trata de un aula diferente al habitual del grupo, ayudando así, por un lado, a la necesidad funcional de movimiento e interacción con el entorno, y por otro, a relajar la formalidad de las actividades gracias al cambio de escenario que favorece la actitud receptiva del alumnado (Dewey, 1916). Además, la sala multiusos de los centros suele contar con un mayor número de ventanas o cristaleras que permiten disponer de iluminación natural y a su vez se pueden utilizar para fomentar la inmersión en el aprendizaje si se decoran adecuadamente.

Igualmente, la generosa entrada de luz propicia un ambiente de calma y concentración que ayuda a que los alumnos y docentes estén relajados y sin nervios para poder desarrollar las actividades y la interacción de forma correcta y sentir una mayor inmersión en el contexto.

En lo referido a la disposición del grupo, la primera actividad de introducción comenzará en el aula habitual y consistirá en llegar a la nueva aula multiusos preparada por secciones para las diferentes sesiones. La mayoría del tiempo, tanto el docente como los estudiantes, se encontrarán de pie interactuando con las diferentes estaciones, y para ello se dispondrán alrededor de estas en forma de semicírculo para que nadie irrumpa en la visión o escucha de los compañeros. De esta forma, también se mantiene el contacto visual entre iguales (de

alumno a alumno) para reforzar la cohesión grupal, generar un clima de confianza y una sensación de seguridad. En los momentos en que los alumnos deban estar sentados para el visionado de vídeos, se les ofrecerá un asiento especial (*puffs* blandos) del cual podrán hacer uso sin que se imponga ninguna postura corporal rígida u obligatoria, pues cada niña o niño debe optar por la posición que les sea más cómoda dentro de su espacio personal. Este factor promueve la concentración y atención sostenidas, gracias a que se reduce la tensión corporal y se mejora la circulación sanguínea (Freire, 1970). Debemos lograr que los alumnos tengan autocontrol sobre su cuerpo para saber regular su comportamiento y saber estar en los diferentes momentos y situaciones que las actividades requieran (Decroly, 1929). Esto se consigue mediante la libertad de movimiento mencionada anteriormente y no es necesario que se impongan normas estrictas a los alumnos, pues ellos aprenden a respetar las normas de manera natural.

En definitiva, la elección del espacio en el que realizar las sesiones es un recurso pedagógico que debe favorecer y potenciar el aprendizaje significativo.

iii. Los alumnos

Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta de intervención está dirigida a un grupo de alumnos de segundo curso de Educación Primaria, compuesto por aproximadamente veinte niños y niñas de entre siete y ocho años. En esta etapa del desarrollo, según Jean Piaget (1977) los niños se encuentran en el periodo de las operaciones concretas. Por ello en la intervención trabajamos una metodología basada en respuestas físicas guiadas y de una contundente base visual, con apoyos como gestualización o *flashcards*, dado que durante este periodo del desarrollo los estudiantes aprenden mediante la imitación. Tratándose de un centro con sección bilingüe podemos anticipar un nivel de compresión más desarrollado, pero estos apoyos visuales hacen que la propuesta sea igualmente válida para cualquier centro sin dicha sección, dado que además no se requiere ninguna respuesta verbal compleja.

Durante estas edades los niños comienzan a dejar de lado el pensamiento egocéntrico infantil y son capaces de fijarse en más aspectos de las actividades, como en el entorno, en vez de centrarse sólo en proporcionar las respuestas físicas, lo que ayudará a una mayor inmersión en el contexto. Además, aunque la mayoría de las actividades se realizan en gran grupo haciendo que todos reciban la misma importancia y rol, podremos referirnos a algún alumno

en concreto si es necesario, ya que al niño no le cuesta comprender otros puntos de vista y deja de verse como protagonista en todo.

Se debe tener en cuenta el desarrollo emocional de los niños, y durante el primer ciclo de primaria pueden experimentar inseguridades o miedo ante nuevas experiencias, puesto que se están iniciando en esta nueva etapa. Para ofrecer apoyo emocional y ambientes seguros debemos reforzar su participación de manera positiva, ya que también consolida los aprendizajes y mejora la confianza en uno mismo. Igualmente, el hecho de que el docente se implique en la interacción que se da durante las actividades y que éstas estén diseñadas pensando en situaciones familiares y dentro de las capacidades del alumnado, provoca una actitud proactiva.

Respecto al pensamiento lógico y concreto, debemos conocer que los alumnos son capaces de razonar sobre situaciones concretas y tangibles y no abstractas, por ello los recursos utilizados y las imágenes mostradas se ceñirán y estarán estrechamente relacionadas con la realidad.

Finalmente, ningún alumno del aula requiere necesidades especiales, pero durante la programación se tienen en cuenta los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para que todos y cada uno de los alumnos participen de forma inclusiva y respetando la diversidad. Si se siguen los principios DUA se minimiza cualquier tipo de barrera que pueda existir en el aula, favoreciendo la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Estos principios son:

- Ofrecer diferentes formas de representación, ya que no todos los alumnos comprenden la información de la misma forma.
- Ofrecer diferentes formas de acción y expresión, para que los estudiantes puedan interactuar con el contenido y demostrar lo que han adquirido a través de sus diversas capacidades cognitivas, motoras, comunicativas, etcétera.
- Ofrecer diferentes formas de implicación, para que los alumnos estén motivados y participen activamente en el aprendizaje.

En nuestra propuesta se incluyen estos principios para promover una enseñanza que sea efectivamente inclusiva, flexible y preventiva. Se respetan estas premisas mediante la utilización de múltiples medios para presentar el contenido (imágenes, vídeo, voz...), un

contenido familiar y útil para los niños y además programando a través de una metodología que permite a los alumnos producir sus respuestas en diferentes medios (movimiento o voz).

b) RESUMEN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

I. Temporalización

La propuesta de intervención durará 6 sesiones que idealmente servirán como actividad para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa e introducir las producciones audiovisuales en inglés.

La duración de las actividades dentro de cada sesión será variada y ajustable a todo tipo de modificaciones para adecuarse al grupo de alumnos. El objetivo de todas las sesiones es conocer los hábitos saludables físicos y emocionales para que los alumnos sean capaces de poner en práctica lo aprendido en una "feria del bienestar" que se desarrollará durante la última sesión.

II. Competencias clave y específicas

Las competencias clave deben abordarse en la mayoría de las actividades, para poder trabajarlas de forma transversal. Consideramos que las competencias clave más trascendentales para nuestra propuesta son:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia plurilingüe (CP)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

La competencia específica a trabajar es la número cuatro y enuncia lo siguiente:

4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores operativos: STEM5, CD4, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC3, CE2, CCEC3.

III. Contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro

Siguiendo las premisas de Gutiérrez (Gutiérrez, 2000), consideramos que trabajar los hábitos saludables desde una edad temprana es de suma importancia para el desarrollo íntegro de los estudiantes y sus éxitos a lo largo de la vida adulta, pues ayuda a proteger y asegurar su

bienestar, tanto físico, como emocional y social. Los hábitos que se adquieren durante la infancia son más propensos a mantenerse durante la madurez, permitiendo conciliar una base para la vida equilibrada. Varios estudios sobre educación y psicología sostienen que las costumbres obtenidas en los primeros años de vida impactan en la calidad del futuro de vida de la persona (Mischel, Shoda y Rodríguez, 1989).

Hay gran cantidad de hábitos saludables que se pueden enseñar a los alumnos de un centro, pero para nuestra propuesta y siguiendo a Castillo y Balaguer (Castillo y Balaguer, 2001) y Casimiro (Casimiro, 1999), los dividimos en tres categorías esenciales, que son la higiene, la alimentación y el ejercicio físico.

Por ello los contenidos seleccionados para trabajar durante la propuesta son:

- Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: higiene, alimentación variada y equilibrada y sostenible, ejercicio físico, contacto con la naturaleza, descanso, ocio y cuidado del cuerpo en sus actividades diarias como medio para prevenir posibles enfermedades. Alimentación saludable en el entorno escolar.
- Hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social: Estrategias de identificación, aceptación y etiquetado de las propias emociones y respeto por las de los demás en un proceso guiado de aprendizaje. Importancia de tener relaciones sociales y prácticas de ocio positivas en sus entornos más cercanos. Sensibilidad y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad. Educación afectivo sexual.

Los siguientes criterios de evaluación han sido extraídos de la competencia específica seleccionada y por tanto se corresponden con esta y son los siguientes:

- 4.1 Identificar las emociones propias y las de los demás, entendiendo las relaciones familiares y escolares a las que pertenecen y reconociendo las acciones que favorezcan el bienestar emocional y social. (STEM5, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CE2, CCEC3)
- 4.2 Reconocer estilos de vida saludables valorando la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible, la higiene, el ejercicio físico, el

contacto con la naturaleza, el descanso y el uso adecuado de las tecnologías. (STEM5, CD4, CPSAA2, CC3).

Los indicadores de logro se redactan en base a los criterios de evaluación y los planteados para la propuesta son:

- 4.1.1: El alumno conoce las diferentes emociones y cómo nos hacen sentir.
- 4.1.2: El alumno reconoce las emociones en los compañeros y comprende cómo se siente.
- 4.2.1: El alumno posee conocimientos sobre la clasificación de los alimentos.
- 4.2.2: El alumno es capaz de diferenciar una alimentación saludable de una no saludable.
- 4.2.3: El alumno comprende la importancia de los hábitos de higiene básicos y fomenta su aplicación.
- 4.2.4: El alumno acepta la importancia del ejercicio físico como hábito saludable a seguir.

IV. Recursos y actividades

SESIÓN NÚMERO 1 - Introducción a los hábitos saludables y las emociones

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta sesión son: *puffs*, dispositivo reproductor multimedia, *flashcards* variadas sobre hábitos saludables, *flashcards* de emociones y sentimientos (anexo 2), adhesivo, tela roja y verde.

1. Puesta en marcha: desplazamiento hacia la sala multiusos realizando estiramientos similares a los practicados en yoga y respiraciones (Temporalización: 6 minutos).
2. Visualización del vídeo y juego de imitación: los alumnos se encuentran sentados en los puffs. El docente aportará una explicación breve de qué son los hábitos saludables. Posteriormente se reproducirá el vídeo explicativo (<https://youtu.be/UxnEuj1c0sw?feature=shared>). Después el docente debe representar las acciones que salen en el vídeo y los estudiantes las imitan (por ejemplo: *eat fruit and vegetables, drink water, do exercise, stay clean and wash our body, sleep*) (Temporalización: 7 minutos).

3. Introducción al contenido: a continuación, se aporta una explicación de que durante los próximos días se va a trabajar sobre estos hábitos saludables: alimentación, higiene y ejercicio. El docente expondrá con claridad el objetivo de las sesiones, que es crear y participar en una feria del bienestar (Temporalización: 3 minutos).
4. Conociendo hábitos saludables: el docente muestra *flashcards* con dibujos de los hábitos a trabajar y las pega en la pared para que queden expuestas, dice el nombre de la acción, la representa y todos lo imitan, así con variedad de acciones saludables (Temporalización: 7 minutos).
5. Visualización del vídeo y juego de imitación: los alumnos se encuentran sentados en los *puffs*. El docente aportará una explicación breve de las emociones y cómo están relacionadas con los hábitos saludables. Posteriormente se reproducirá el vídeo explicativo (<https://youtu.be/jetoWelJJJk?feature=shared>). El docente debe representar las emociones que salen en el vídeo con expresiones faciales y corporales y los estudiantes lo imitan. Además, se pegan las *flashcards* de las emociones en la pared para que queden expuestas (Temporalización: 8 minutos).
6. Salud y hábitos: se plantean diferentes conflictos o problemas (sencillos y adecuados a su edad y experiencias) de salud física y mental a los alumnos. Diferentes alumnos salen al frente de la clase a representar el conflicto y entre todos piensan cómo se debe sentir la persona envuelta en el conflicto y qué hábito debería adquirir para resolverlo y sentirse mejor. Se repetirá esta mecánica varias veces (Temporalización: 7 minutos).
7. El semáforo de los hábitos: se colocan dos colores en el aula:
 - Rojo: acciones poco saludables o malas (comer demasiados dulces, dormir tarde, no lavarse las manos, jugar todo el día sin descansar, comer rápido, reírme de las emociones de un compañero).
 - Verde: hábitos saludables o buenas acciones (comer frutas y verduras, hacer ejercicio, pedir ayuda cuando estoy triste, controlar un enfado).El docente representa y dice una acción, y los niños corren al color que representa si es un buen hábito o no (Temporalización: 10 minutos).
8. Cierre: vuelta a clase en calma (Temporalización: 2 minutos).

SESIÓN NÚMERO 2 - La alimentación

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta sesión son: *puffs*, dispositivo reproductor multimedia, *flashcards* de alimentos, cinta adhesiva, adhesivo, envases reales de alimentos o imitaciones de juguete.

1. Puesta en marcha: desplazamiento hacia la sala multiusos realizando estiramientos similares a los practicados en yoga y respiraciones (Temporalización: 6 minutos).
2. Visualización del vídeo: los alumnos se encuentran sentados en los puffs. El docente aportará una explicación breve de por qué es necesaria una buena alimentación. Posteriormente se reproducirá el video explicativo (https://youtu.be/l_ZIXwj4NBE?feature=shared) (Temporalización: 7 minutos).
3. Conociendo la dieta saludable: el docente muestra *flashcards* de comidas y las pega en la pared clasificadas en función de los nutrientes que aportan para que queden expuestas, dice el nombre de la acción (*eat a salad, eat a banana, eat meat...*), la representa y todos imitan, así con variedad de comidas (Temporalización: 7 minutos).
4. Saludable y no saludable: una línea divide la clase en acción saludable o acción no saludable. El docente verbaliza, enseña y representa una comida y los alumnos deciden a qué lado de la clase saltar, dependiendo de si creen que es saludable o no comer mucho de esa comida (Temporalización: 7 minutos).
5. Carrera de supermercado: en la sala multiusos se ha preparado una zona de supermercado con gran variedad de envases de alimentos o por defecto juguetes que los representan. Los alumnos lo observan e investigan durante minuto y medio. Despues jugarán por turnos en 4 grupos de 5 alumnos aproximadamente. Los participantes se colocarán al frente de la clase y el docente señala y dice un nutriente y los alumnos tienen que correr al supermercado para traer un alimento que aporte ese nutriente (pueden mirar en la pizarra las opciones de alimento). Jugarán dos rondas cada equipo (Temporalización: 14 minutos).
6. El desayuno: en los mismos grupos, los alumnos piensan en qué alimentos debe contener un desayuno saludable, y salen al frente de la clase a representar los alimentos que contiene con gestos y mostrando los alimentos del supermercado; los demás compañeros imitan, incluido el docente que a su vez muestra las *flashcards* de

los alimentos que los alumnos mencionan para facilitar la comprensión (Temporalización: 7 minutos).

7. Cierre: vuelta a clase en calma (Temporalización: 2 minutos).

SESIÓN NÚMERO 3 - La higiene

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta sesión son: *puffs*, dispositivo reproductor multimedia, *flashcards* sobre acciones higiénicas, ruleta personalizada con *flashcards* de acciones saludables, adhesivo, gel fluorescente, luz ultravioleta, jabón de manos, lavabo con agua corriente, gran variedad de utensilios para el cuidado de la higiene.

1. Puesta en marcha: desplazamiento hacia la sala multiusos realizando estiramientos similares a los practicados en yoga y respiraciones (Temporalización: 6 minutos).
2. Visualización del vídeo: los alumnos se encuentran sentados en los *puffs*. El docente aportará una explicación breve de por qué es necesaria una buena higiene para mantener la salud. Posteriormente se reproducirá el vídeo explicativo. (<https://youtu.be/D5BtvQqbWs?feature=shared>) (Temporalización: 7 minutos).
3. Rutinas de higiene básicas: el docente muestra *flashcards* de acciones higiénicas y las pega en la pared para que queden expuestas, dice el nombre de la acción (*brush your teeth, dry your hair, have a shower...*), la representa y todos imitan, así con variedad de acciones (Temporalización: 7 minutos).
4. Ruleta de la higiene: se gira una ruleta personalizada con las *flashcards* vistas anteriormente. La *flashcard* que salga es verbalizada por el docente y los alumnos deben representar su acción rápidamente. Se hacen dos rondas de prueba y después, el último alumno en representar la acción oportuna tomará asiento, así hasta que solo quede uno en pie (Temporalización: 7 minutos).
5. Lavado de manos UV: se reproducirá el vídeo explicativo de la importancia y cómo lavarse las manos (<https://youtu.be/-cJ0q85K3Qc?feature=shared>), mientras se imitan los pasos del lavado entre todos. Después, se les echa en las manos a los alumnos gel fluorescente o un polvo especial para que la suciedad de sus manos brille bajo la luz UV. Se apagan las luces del aula y con una luz ultravioleta se les muestra a los niños la suciedad de sus manos. A continuación, de forma ordenada se lavan las

manos como se muestra en el vídeo y se les vuelve a enseñar con la luz que ahora están limpias (Temporalización: 11 minutos).

6. Objetos de higiene: al fondo de la sala multiusos se ha preparado una zona inspirada en un gran baño con los objetos reales y de juguete necesarios para el cuidado de la higiene (jabones, esponjas, cepillos de dientes, de pelo, secador...). Los alumnos jugarán por turnos en 4 grupos de 5 alumnos aproximadamente. Se colocarán los participantes al frente de la clase y el docente señala y verbaliza una acción para mantener la higiene y los alumnos tienen que correr a la zona habilitada y traer el objeto que sirva para realizar esa acción en 12 segundos. Jugarán dos rondas cada equipo (Temporalización: 10 minutos).
7. Cierre: vuelta a clase en calma (Temporalización: 2 minutos).

SESIÓN NÚMERO 4 - El ejercicio

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta sesión son: *puffs*, dispositivo reproductor multimedia, *flashcards* de ejercicios físicos y deporte, adhesivo, material deportivo, *flashcards* de emociones y sentimientos.

1. Puesta en marcha: desplazamiento hacia la sala multiusos realizando estiramientos similares a los practicados en yoga y respiraciones (Temporalización: 6 minutos).
2. Visualización del vídeo: los alumnos se encuentran sentados en los puffs. El docente aportará una explicación breve de por qué es necesario hacer ejercicio para mantener la salud. Posteriormente se reproducirá el vídeo explicativo. (<https://youtu.be/lgz67GIIENs?si=FmFl25SIRjAZt4Xi>) (Temporalización: 7 minutos).
3. Ejercicios y deportes: el docente muestra *flashcards* de ejercicios y deporte y las pega en la pared para que queden expuestas, dice el nombre de la acción (*do yoga, play football, go for a walk, run...*), la representa y todos imitan, así con variedad de acciones (Temporalización: 6 minutos).
4. Material deportivo: las *flashcards* de los diferentes ejercicios y deportes se encuentran repartidas por el aula. El docente mostrará un objeto necesario para realizar un ejercicio y los alumnos deben posicionarse bajo la *flashcard* del ejercicio correspondiente (Temporalización: 7 minutos).

5. Círcito de movimiento: al fondo de la sala multiusos se ha preparado una zona de gimnasio con diferentes materiales para que los alumnos superen un circuito por relevos. Los alumnos jugarán por turnos en 4 grupos de 5 alumnos aproximadamente. Antes de pasar el testigo, el alumno que lo porta debe hacer la acción de un deporte y los compañeros imitarla y el primero que adivina de qué ejercicio se trata, señalándole en las *flashcards*, toma el relevo y sigue el circuito (Temporalización: 15 minutos).
6. Cuerpo y mente: haciendo uso de nuevo de las *flashcards* de las emociones, se colocan todas en el suelo dadas la vuelta. Por turnos los alumnos escogen una *flashcard* y tienen que representar esa emoción con movimiento, expresiones corporales o situaciones y los compañeros imitarla (Temporalización: 7 minutos).
7. Cierre: vuelta a clase en calma (Temporalización: 2 minutos).

SESIÓN NÚMERO 5 - Preparativos para la feria del bienestar

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta sesión son: cartones de bingo personalizados para el tema, material artístico variado (cartulinas, lápices, rotuladores, pinturas...), *flashcards* sobre alimentación, higiene y ejercicio, dispositivo reproductor multimedia, *flashcards*

1. Puesta en marcha: desplazamiento hacia la sala multiusos (Temporalización: 2 minutos). En la sala los alumnos encontrarán sus respectivas mesas de trabajo para los diferentes grupos, con el material necesario para crear los recursos para la feria del bienestar. Los recursos que deben crear son los mismos para cada grupo (menú saludable, lista de higiene y tabla de ejercicio) pero influenciados por las propias decisiones, estilos y creatividad de los miembros de cada conjunto.
2. Bingo saludable: individualmente cada alumno recibe un cartón de bingo personalizado con diferentes hábitos saludables. El docente irá mostrando y verbalizando las acciones o hábitos saludables de las *flashcards* usadas en anteriores sesiones y los alumnos marcan las que corresponden en su cartón. Se jugarán rondas hasta completar el tiempo de actividad programado (Temporalización: 12 minutos).
3. Menú saludable: una vez repasados los tres hábitos saludables trabajados, se empieza a preparar el material para la feria. Primeramente, en los mismos cuatro grupos, los

alumnos deben crear un menú saludable de su propia elección que incluya cinco comidas e información general sobre los nutrientes que aporta. Pueden hacerlo de manera creativa (dibujando, con recortables, pegatinas...) siguiendo los diferentes modelos que el docente aportará de forma física para que los alumnos puedan tomar referencias (Temporalización: 12 minutos).

4. Higiene diaria: en los mismos cuatro grupos, los estudiantes deben crear una *checklist* con los hábitos higiénicos que consideran más importantes de realizar a diario. Pueden hacerlo libremente de manera creativa o siguiendo el modelo que el docente aportará de forma física para que los alumnos puedan tomar referencias (dibujando, con recortables, pegatinas...) (Temporalización: 10 minutos).
5. En movimiento: en los mismos cuatro grupos, los estudiantes deben organizar una tabla de ejercicios o deportes para trabajar de forma semanal. Pueden hacerlo libremente de manera creativa o siguiendo el modelo que el docente aportará de forma física para que los alumnos puedan tomar referencias (dibujando, con recortables, pegatinas...) (Temporalización: 12 minutos).
6. Cierre: vuelta a clase en calma (Temporalización: 2 minutos).

SESIÓN NÚMERO 6- Feria del bienestar

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta sesión son: materiales confeccionados por los alumnos, dispositivo reproductor multimedia y estantes de exposición.

1. Repaso general: antes de exponer sus materiales en la feria, se repasan los diferentes hábitos trabajados con un juego interactivo diseñado especialmente para esta programación. El juego consiste en encontrar la acción repetida en las imágenes que se mostrarán. Cada alumno participa individualmente y una vez encontrada la imagen la imitan junto a los compañeros.

A continuación se encuentra el enlace para acceder a una muestra del juego en sí:

<https://view.genially.com/680635c9b46c90b564ec0a06/interactive-content-double-healthy-habits> (Temporalización: 10 minutos)

2. Llegada a la feria: los alumnos deben coger todo el material preparado y desplazarse hasta el *hall* del centro (Temporalización: 5 minutos).

3. Preparación de la exposición: en el *hall* del centro escolar se han preparado cuatro estantes para que cada grupo de alumnos se posicione tras ellos. Una vez colocados deberán replegar sus materiales para que queden expuestos a la vista de los visitantes que bajen a la feria (Temporalización: 5 minutos).
4. Exposición: durante los próximos veinte minutos los alumnos de las demás clases bajarán al *hall* a visitar los diferentes estantes, para aprender sobre hábitos saludables y poder tomar ejemplos de diferentes comidas, cuidados del cuerpo y ejercicios (Temporalización: 25 minutos).
5. Vuelta a clase: una vez terminada la feria, los materiales se dejan expuestos durante un día y los alumnos vuelven a su clase habitual (Temporalización: 2 minutos).
6. Bailando por la salud: en el aula, para finalizar con el contenido de los hábitos, se baila al ritmo de la siguiente canción: <https://youtu.be/6rcZrM8W8Ck?feature=shared>. El docente hará pasos de baile relacionados con la letra de la canción para que los alumnos puedan imitarlo, aunque también pueden bailar libremente (Temporalización: 3 minutos).

V. Análisis y evaluación de la propuesta

Para finalizar la puesta en práctica de la propuesta, se debe evaluar la actuación de los alumnos durante esta. En el plano educativo encontramos diferentes tipos de evaluación, y de forma generalizada esta palabra se asocia a un proceso calificativo, pero esto simplemente consiste en asignar una nota numérica o textual. En cambio, la evaluación es un proceso más complejo y sistemático para la recogida de información con el objetivo de tomar decisiones pedagógicas. Este proceso es de gran importancia para mejorar la calidad educativa, haciendo que esta sea significativa e inclusiva con todo el alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades.

De acuerdo con los aspectos de nuestra propuesta consideramos oportuna una evaluación formativa. Esto permite recibir retroalimentación de forma continua a lo largo de las sesiones teniendo en cuenta aspectos como las competencias clave para que se evalúe de forma global. También ofrece una atención individualizada que contempla las capacidades y ritmos de la totalidad del alumnado. Su finalidad es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que proporciona información a ambas partes integrantes de este proceso, los alumnos y los

docentes. Otra de sus características es que la información o *feedback* que se ofrece a los evaluados es constante y específica para que sean conscientes de su aprendizaje y puedan mejorarlo.

Dentro del uso de este tipo de evaluación encontramos diferentes técnicas -cómo se recoge la información- para llevarla a cabo, la seleccionada en este caso es la observación directa apoyada en rúbricas como instrumento o herramienta -con qué se recoge la información- evaluativa. La observación permite al docente obtener información de forma inmediata sobre el comportamiento, actitudes o desempeño de los estudiantes, y esto se refleja en una rúbrica basada en los indicadores de logro pertinentes, para así poder tener la retroalimentación plasmada, para que esta sea objetiva y detallada.

En el anexo número 1 (Anexo 1), se muestra la rúbrica diseñada para que el docente evalúe al alumnado durante la propuesta de intervención educativa.

En cuanto a la programación en sí, esta también debe ser evaluada para poder ser críticos y mejorar nuestro propio trabajo. Con la rúbrica que se muestra en el anexo número dos podremos resaltar los puntos fuertes de nuestra práctica, y rediseñar los puntos débiles o detectar fallos, y en caso de necesidad modificar la propuesta para favorecer su eficacia y adaptabilidad a los diferentes grupos de alumnos. En el anexo número 2 (Anexo 2), encontramos la rúbrica con ítems que valoran como el docente trata los contenidos y la presentación de estos.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar el presente Trabajo Final de Grado recapacitaremos sobre la exactitud y precisión de los puntos desarrollados mediante la comprobación del cumplimiento de los objetivos planteados. En primer lugar, se ha investigado sobre diferentes metodologías y estrategias utilizadas para la enseñanza del inglés y hemos escogido las que consideramos más adecuadas para que los niños adquieran el idioma de forma competente, adaptándonos a las necesidades de un aula de la actualidad. En base a este último aspecto de contemporaneidad, en segundo lugar, hemos querido demostrar los beneficios que aportan los recursos audiovisuales combinados con la técnica adecuada, para así manifestar el valor y el interés que aporta incluir la tecnología en el aula y motivar a otros docentes a considerar su uso durante sus lecciones. Para cerciorar y demostrar que las técnicas escogidas son funcionales y de provecho hemos diseñado una propuesta educativa que puede ser puesta en práctica en diferentes centros educativos. En conclusión, podemos reflexionar sobre la importancia de promover metodologías activas en las que el alumno sea protagonista es siempre beneficioso para la educación, desafortunadamente en muchas ocasiones estas oportunidades no se consideran porque su diseño acarrea más esfuerzo y trabajo para los docentes en comparaciones con las sesiones de enseñanza clásicas de teoría y ejercicios. Por ello este trabajo trata de producir interés ante nuevas metodología y formas de coordinarlas para mejorar la calidad de la educación en lengua extranjera inglés y con ello aumentar el interés de los alumnos sobre esta asignatura comúnmente señalada de difícil entre los jóvenes.

Cabe mencionar que toda práctica y propuesta educativa es susceptible a mejoras una vez implementada en algún centro educativo que cumpla con los requisitos laxos de la propuesta.

6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

LIBROS:

- Asher, J. J. (2009). *Learning Another Language Through Actions* (7th ed.). Sky Oaks Productions.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Brewster, J., Ellis, G. y Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (New ed.). Penguin English.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Decroly, O. (1929). *La función de la globalización en la educación*. Imprenta Van Buggenhoudt.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Ellis, G. y Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers* (2nd ed.). British Council.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

- Garvie, E. (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Multilingual Matters.
- Ghosn, I. K. (2013). *Storybridge to second language literacy: The theory, research, and practice of teaching English with children's literature*. IAP - Information Age Publishing.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language*. British Council.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2006). *How languages are learned (3rd ed.)*. Oxford University Press.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Nikolov, M. (2019). *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Multilingual Matters.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Penfield, W. (1952). *The cerebral cortex of man; a clinical study of localization of function*. Macmillan.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children (M. Cook, Trans.)*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy (H. Weaver, Trans.)*. Viking Press.
- Piaget, J. (1977). *La psicología de la inteligencia (J. A. López Muñoz, Trad.)*. Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1947).
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners (2nd ed.)*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Willis, J. y Willis, D. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University Press.

LEYES / DOCUMENTOS OFICIALES:

- Junta de Castilla y León. (2022, 30 de septiembre). *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. Boletín Oficial de Castilla y León, 190, 53535-53635*.

RECURSOS WEB:

- Berlitz. (2025). *The most spoken languages in the world in 2025*. <https://www.berlitz.com/blog/most-spoken-languages-world>
- Recursos DUA. (s.f.). *¿Qué es DUA?* <https://www.recursosdua.com/que-es-dua>
- Statista. (2023). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2023*. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>

ARTÍCULOS / CAPÍTULOS DE LIBRO / REVISTAS:

- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E., Craik, F. I. y Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for the aging brain. *Neuropsychology*, 26(4), 461–471. <https://doi.org/10.1037/a0027558>
- Carless, D. (2007). The suitability of TPR storytelling for Asian primary classrooms. *Asian EFL Journal*, 9(2), 1–13.

- Castillo, I. y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26–58. <https://doi.org/10.2307/411334>
- García Mayo, M. P. (2017). Second language acquisition and the critical period hypothesis. En P. Seedhouse & W. N. R. Collins (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 123-137). Routledge.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- Herron, C., York, H., Cole, S. P. y Linden, P. (2006). A comparison study of the effects of a story-based video instructional package versus a text-based instructional package in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 23(2), 281–307.
- Kuhl, P. K. (2010). The linguistic genius of babies. *The Scientific American*, 303(6), 36-43.
- Mischel, W., Shoda, Y. y Rodríguez, M. L. (1989). *Delay of gratification in children. Science*, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>

7. ANEXOS

- Anexo 1: rúbrica diseñada para que el docente evalúe al alumnado durante la propuesta de intervención educativa

ÍTEMES EVALUABLES	Sí	A VECES	NO
El alumno reconoce las emociones mostradas en las flashcards y las representadas por sus compañeros			
El alumno representa acciones características de las diferentes emociones			
El alumno clasifica los alimentos según los nutrientes aportados			
El alumno es capaz de diseñar menús saludables			
El alumno reconoce las acciones higiénicas mostradas en las flashcards y es capaz de representarlas			
El alumno conoce diferentes deportes y ejercicios aplicables a diario y mantiene una actitud positiva hacia estos			

- Anexo 2: rúbrica diseñada para que el docente evalúe su propia actuación (trato de los contenidos y la presentación de estos).

ÍTEMES EVALUABLES	EXCELENTE	BUENO	INSUFICIENTE
Presentación de los contenidos	Presentación clara, estructurada y comprensible en todo momento.	Presentación clara, aunque con leves desorganizaciones.	Presentación confusa y completamente desorganizada.
Secuencia de los contenidos	Secuencia lógica y con una progresión clara.	Secuencia lógica, aunque con leves saltos en la progresión.	Secuencia confusa o con inestabilidad en la progresión.
Uso de los medios audiovisuales	Integración de los vídeos de forma significativa, creativa y siguiendo los objetivos.	Integración de los vídeos adecuada, aunque con poco variedad o profundidad sobre los contenidos.	Integración de los vídeos demasiado escasa y sin conexión con los objetivos.
Empleo de la metodología, el enfoque y la técnica	Empleo de una metodología adecuada al grupo, combinada con una técnica activa que promueven la participación y el aprendizaje significativo, en coherencia con el enfoque basado en tareas.	Empleo de una metodología adecuada a casi todo el grupo, combinada con técnicas activas, aunque con leves variaciones o coherencia con el enfoque.	Empleo de una metodología inadecuada o repetitiva, con técnicas no activas y sin coherencia con el enfoque.
Vinculación de los contenidos con la realidad	Vinculación continua con experiencias cotidianas de los alumnos.	Vinculación suficiente con experiencias cotidianas, aunque podría favorecerse más.	Vinculación demasiado escasa con las experiencias cotidianas del alumnado.
Adecuación de la propuesta al grupo de alumnos	Todos los contenidos y objetivos son adecuados a nivel cognitivo del alumnado.	Casi todos los contenidos y objetivos son adecuados al nivel del alumnado.	Los contenidos y objetivos no son adecuados al nivel del alumnado.