



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO:

**ADQUISICIÓN DE LOS DÍGRAFOS
CONSONÁNTICOS SH Y TH EN INGLÉS: UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ALUMNOS DE
PRIMARIA**

Curso académico 2024/2025

Presentado por Estíbaliz Ríos Cortina

para optar al Grado de

Educación Primaria

por la Universidad de Valladolid

Tutelado por Eduardo Gómez Garzarán.

Agradecimientos:

Este trabajo no habría sido posible sin el apoyo de todas las personas que han estado a mi lado a lo largo de este camino, y a quienes quiero dedicar unas palabras de profundo agradecimiento.

En primer lugar a mi familia. Gracias, mamá y papá, por ser mi pilar, por creer en mí incluso cuando yo no lo hacía, y por enseñarme el valor del esfuerzo, la humildad y la constancia. Gracias por cada palabra de ánimo, cada abrazo en silencio, y por darme siempre lo mejor de vosotros sin pedir nada a cambio. A mi hermano, por ser mi ejemplo a seguir, mi confidente y mi mayor apoyo en los momentos difíciles. Vuestra presencia ha sido luz en los días grises y alegría en los logros. Este trabajo os lo dedico con todo mi corazón.

A mis amigos y amigas, gracias por ser familia elegida. Por los cafés infinitos, los mensajes de ánimo cuando más lo necesitaba, las risas que sanan, y por acompañarme con paciencia, cariño y lealtad durante todo este proceso. Habéis hecho que el camino sea mucho más llevadero y bonito.

A mis estrellas del cielo, mis abuelos. Aunque ya no estén físicamente, siguen presentes en cada paso que doy. Vuestro amor ha sido y sigue siendo una fuente inagotable de fuerza. Me habéis enseñado a valorar las cosas pequeñas y a no rendirme ante las dificultades. Recuerdo con cariño vuestras palabras sabias, vuestros gestos sencillos y ese amor tan puro que solo los abuelos saben dar. Siento que me acompañáis en silencio, guiándome desde lo alto. Este trabajo también es vuestro, porque mucho de lo que soy, os lo debo a vosotros. Espero que, allá donde estéis, os sintáis orgullosos de mí.

A todos los niños y niñas que han pasado por mi camino y más allá: gracias por enseñarme desde la inocencia, la curiosidad y la alegría. Sois la razón por la que este proyecto cobra sentido. Me habéis confirmado, sin saberlo, que estoy exactamente donde quiero estar: aprendiendo de vosotros.

Y por supuesto, a mi tutor, Eduardo Gómez Garzarán, por su cercanía, su guía y su confianza en mí. Gracias por tu acompañamiento respetuoso y por ayudarme a dar forma a una propuesta que nace del corazón y de la vocación.

Gracias, de verdad a todos y a todas. Este trabajo es el reflejo de muchos apoyos, muchas manos y muchos corazones.

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado plantea una propuesta didáctica para el tercer curso de Educación Primaria centrada en la adquisición de los dígrafos consonánticos *sh* y *th* en lengua inglesa, dos combinaciones fonéticas que presentan dificultad para el alumnado hispanohablante. El trabajo incluye una revisión teórica sobre dichas dificultades fonológicas y sobre estrategias didácticas eficaces, como el enfoque multisensorial y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). A partir de ello, se propone una Situación de Aprendizaje titulada “At the Market!”, en el que el alumnado elabora un recetario internacional en inglés, integrando aspectos lingüísticos, culturales y de sostenibilidad. La propuesta está alineada con el currículo oficial de Castilla y León y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y promueve un aprendizaje significativo, inclusivo y funcional.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, Educación Primaria, situación de aprendizaje, pronunciación de los dígrafos, metodologías activas.

ABSTRACT

This Final Degree Project presents a didactic proposal for Year 3 of Primary Education, focused on the acquisition of the English consonant digraphs *sh* and *th*, which often present particular difficulties for Spanish-speaking students. The work includes a theoretical review of these phonological challenges, as well as of effective teaching approaches such as multisensory strategies and Project-Based Learning. Building on this foundation, a Learning Situation titled “At the Market!” is proposed, in which learners collaboratively create an international recipe book in English, integrating linguistic, cultural and sustainability-related content. The proposal is aligned with the official curriculum of Castilla y León and with the Sustainable Development Goals, promoting a meaningful, inclusive and functional learning experience.

Keywords: English as a foreign language, Primary Education, learning situation, digraph, pronunciation, active methodologies.

ÍNDICE

CONTEXTO, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
JUSTIFICACIÓN	5
OBJETIVOS	6
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
INTRODUCCIÓN	9
DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN	11
<i>El Dígrafo Sh</i>	13
<i>El Dígrafo Th</i>	13
ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DÍGRAFOS EN EL AULA DE PRIMARIA.	14
Enfoques Multisensoriales: Qué Son y Por Qué Son Eficaces	15
Metodologías Activas: Definición y Relación con los Enfoques Multisensoriales	16
Aplicación Específica de Metodologías Activas en la Enseñanza de los Dígrafos	17
PROPUESTA DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA	21
INTRODUCCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	21
JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	21
CONTEXTUALIZACIÓN Y DIAGNÓSTICO DEL AULA	21
ELEMENTOS CURRICULARES	22
Objetivos	22
Competencias Clave	23
Competencias Específicas	24
Contenidos y Contenidos Transversales	24
Criterios de Evaluación	27
METODOLOGÍA	27
IMPLEMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA EN EL AULA	29
DESARROLLO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	30
EVALUACIÓN	35
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	39
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	41
CONCLUSIONES PRINCIPALES	41
PROPUESTAS DE MEJORA PARA FUTURAS INTERVENCIONES	42
REFERENCIAS	44
ANEXOS	48

CONTEXTO, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto educativo actual, la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria continúa enfrentándose a varios desafíos. Uno de los más relevantes es la necesidad de superar enfoques tradicionales centrados en la memorización de vocabulario descontextualizado o estructuras gramaticales aisladas, para dar paso a metodologías que promuevan el uso funcional, real y significativo del idioma desde edades tempranas.

A pesar de las reformas curriculares recientes y de los avances en la formación docente, en muchas aulas persiste una visión instrumental y fragmentada de la lengua extranjera, alejada de los intereses y necesidades del alumnado (Council of Europe, 2020). Además, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a menudo se ve dificultado por una falta de conexión entre lo aprendido en clase y la realidad comunicativa fuera del aula, lo que repercute directamente en la motivación y la participación del alumnado (Little, 2007).

Por otro lado, la creciente diversidad en las aulas exige propuestas didácticas que no solo desarrollen competencias lingüísticas, sino que también favorezcan la inclusión, la participación equitativa y el respeto por la diversidad cultural y personal. Esto requiere diseñar Situaciones de Aprendizaje (SA) que combinen el trabajo de contenidos curriculares con competencias clave y valores esenciales para la ciudadanía global, en línea con lo propuesto por la legislación educativa vigente en nuestro país–LOMLOE (2020)–y más concretamente, en nuestra comunidad autónoma de Castilla y León–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–.

En este marco, se plantea la necesidad de diseñar una propuesta didáctica que integre el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera con metodologías activas y enfoques inclusivos, ofreciendo al alumnado oportunidades reales de comunicarse, crear, colaborar y reflexionar. La SA “At the Market!” responde a esta necesidad desde un enfoque competencial y significativo, planteando un reto comunicativo vinculado a la vida cotidiana: la creación de un recetario internacional en lengua extranjera.

JUSTIFICACIÓN

La elección de esta propuesta didáctica responde a una doble motivación: por un lado, el interés personal por la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las etapas iniciales del sistema educativo; por otro lado, la necesidad de ofrecer experiencias de aprendizaje que sean realmente significativas, motivadoras y adaptadas a la diversidad del alumnado en Educación Primaria.

En este sentido la SA “At the Market!” se plantea como una respuesta a los desafíos actuales en la enseñanza del inglés en contextos escolares: la desconexión del aula y el uso real del idioma, la falta de propuestas integradas que trabajen simultáneamente lengua y valores, y las dificultades fonológicas que experimentan muchos alumnos, especialmente con sonidos que, aunque existen en el español, no siguen una correspondencia tan clara y regular entre sonido y grafía como en el inglés. En particular, los dígrafos *sh* y *th*, suponen una barrera común en la lectoescritura, lo que justifica su inclusión como eje fonético central del proyecto.

Por otro lado, el diseño de esta propuesta permite poner en práctica metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ofreciendo al alumnado un reto comunicativo real: la creación de un libro de recetas en inglés, accesible, saludable y culturalmente diverso. Esta tarea final da sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, refuerza la motivación y permite aplicar de forma integrada los contenidos lingüísticos y los valores transversales.

Desde una perspectiva curricular, la propuesta se alinea con los principios y elementos del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por lo que se establece el currículo de Educación Primaria de Castilla y León, contribuyendo al desarrollo de las competencias específicas del área de lengua extranjera, así como de competencias clave como la competencia plurilingüe, digital, ciudadana o personal y social. Asimismo, se conecta con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030, como el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 10 (reducción de desigualdades) y el ODS 12 (consumo responsable).

Finalmente, este trabajo supone también una oportunidad de desarrollo profesional como futura docente, al permitir integrar los aprendizajes adquiridos durante el Grado de Educación Primaria con la reflexión pedagógica, la creatividad metodológica y el compromiso ético con una educación inclusiva, crítica y transformadora.

OBJETIVOS

A partir del planteamiento del problema y la justificación expuestos, se establecen a continuación los objetivos que guían el presente Trabajo de Fin de Grado. Estos objetivos responden tanto a la necesidad de diseñar propuestas didácticas contextualizadas y significativas, como a la intención de integrar contenidos curriculares, metodologías activas y principios de inclusión en el área de Lengua Extranjera: Inglés. Para ello, se presenta primero un objetivo general que sintetiza el propósito global del trabajo, seguido de una serie de objetivos específicos que concretan los distintos aspectos que se abordan a lo largo del desarrollo del mismo.

Objetivo general

Diseñar una SA integrada en el área de Lengua Extranjera: Inglés para tercer curso de Educación Primaria, que promueva el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado mediante el uso de metodologías activas, el trabajo fonológico específico de los dígrafos *sh* y *th*, y la creación de un producto final con valor funcional y social, entendido esto como un valor colaborativo, que fomente el trabajo en equipo, la toma de decisiones conjunta y el acercamiento a diferentes culturas a través de situaciones comunicativas significativas.

Objetivos específicos

- Proponer una SA basada en el ABP, adaptada a un grupo hipotético o simulado de 3º de Educación Primaria.
- Favorecer la adquisición de la competencia fonológica, centrada en los dígrafos *sh* y *th*, a través de actividades contextualizadas, visuales y auditivas.
- Diseñar actividades que fomenten la comprensión y producción de textos orales y escritos en lengua inglesa desde un enfoque funcional.
- Integrar contenidos transversales como la alimentación saludable, la sostenibilidad y la diversidad cultural en una propuesta globalizada.
- Fomentar en el alumnado hábitos de vida saludable a través del trabajo en lengua inglesa de vocabulario relacionado con la alimentación, promoviendo la reflexión sobre la importancia de una dieta equilibrada.
- Aplicar principios de atención a la diversidad mediante el uso de estrategias inclusivas, recursos visuales y agrupamientos cooperativos.
- Establecer una secuenciación coherente de sesiones con actividades variadas, recursos adecuados e instrumentos de evaluación formativa.
- Relacionar la propuesta didáctica con los elementos curriculares establecidos por el Decreto 38/2022, incluyendo competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores operativos.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Una vez contextualizado el problema educativo, justificados los objetivos y definida la estructura del trabajo del presente documento, en el siguiente capítulo se desarrolla el marco teórico que sustenta conceptualmente la propuesta.

En el capítulo 2, se abordan los principales aspectos relacionados con la lectoescritura en inglés, las dificultades fonológicas que presenta para los alumnos y alumnas hispanohablantes y las estrategias didácticas más adecuadas para la enseñanza de los dígrafos *sh* y *th* en el aula de Educación Primaria.

En el capítulo 3, se desarrolla la propuesta didáctica titulada “At the Market!”. Este apartado incluye la justificación pedagógica de la SA, los elementos curriculares que la sustentan, la metodología empleada, la secuenciación de las sesiones, las medidas para atender a la diversidad y los instrumentos de evaluación. Todo ello se presenta en coherencia con el currículo oficial de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, con el objetivo de favorecer una enseñanza contextualizada, significativa y adaptada al alumnado.

En el capítulo 4, se recogen las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso de diseño de la propuesta. En él se ofrece una reflexión crítica sobre la SA y las posibles mejoras a tener en cuenta para futuras intervenciones.

El capítulo 5 incluye la bibliografía utilizada a lo largo del trabajo y finalmente en el capítulo 6, se recogen los anexos que complementan la propuesta para su posible implementación en el aula.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo se centra en aspectos relacionados con la enseñanza de los dígrafos en inglés en el aula de primaria. En primer lugar, se proporciona una visión general de los dígrafos *sh* y *th*, abordando su definición y clasificación fonológica detallando sus características individuales. A continuación, se exploran los enfoques y estrategias más relevantes para la enseñanza de los mencionados dígrafos, con especial atención a metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en el pensamiento (TBL), la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Cada una de estas metodologías se describe de manera detallada con el fin de proporcionar herramientas pedagógicas que faciliten la incorporación efectiva de los dígrafos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura en inglés es un proceso fundamental en la etapa de Educación Primaria que implica el desarrollo de habilidades tanto en lectura como en escritura. Para los alumnos que aprenden inglés como segunda lengua (L2), este proceso adquiere una importancia aún mayor, ya que les proporciona herramientas esenciales para comprender un idioma con reglas complejas, tanto en escritura como en lectura en voz alta, donde la pronunciación juega un papel clave. Estas habilidades no solo facilitan el aprendizaje del idioma, sino que también potencian la capacidad de los alumnos para adaptarse tanto al ámbito académico como en el social.

En contraposición a otras lenguas como el español, donde la relación entre grafema-fonema suele ser más consistente, el inglés presenta una gran variabilidad en dicha correspondencia. Este hecho podría dificultar la obtención de habilidades fundamentales como la lectura y escritura durante los primeros años de educación (Barrio Sanz, 2013). Por ejemplo, palabras como *laugh* y *though* poseen combinaciones de grafías que pueden generar confusión en los alumnos hispanohablantes, debido a la ausencia de equivalentes directos en su idioma nativo o debido a la falta de regularidad en la propia lengua.

La lengua materna ejerce una gran influencia en el aprendizaje de una L2, tanto de manera positiva como negativa. Los hablantes no nativos, en el aprendizaje del inglés, tienden a transferir de manera inconsciente, patrones fonéticos de su lengua de origen al inglés, lo que puede derivar en errores de pronunciación y escritura.

Según Celce-Murcia et al. (2010), los sonidos /θ/ (fricativo interdental sordo, como en *think*) y /ð/ (fricativo interdental sonoro, como en *this*) resultan un reto para los hispanohablantes, ya que,

aunque estos sonidos existen en el español (como en “zapato” o “dedo”), no siguen una correspondencia tan clara y regular entre sonido y grafía como en el inglés. Esta diferencia interlingüística en la representación ortográfica, dificulta la correcta asociación entre sonido y grafía en la L2, impactando negativamente en la lectoescritura y complicando la decodificación de palabras clave en inglés.

Para superar estas dificultades, diversos autores como Kelly (2000) o Tompkins (2010) recomiendan la implementación de enfoques multisensoriales. Estos enfoques combinan estrategias visuales, auditivas y kinestésicas que facilitan la interiorización de los dígrafos y ayudan a reducir las interferencias fonéticas. La falta de este tipo de metodologías puede ralentizar el proceso de aprendizaje, al limitar la activación de los distintos canales sensoriales implicados en la adquisición de una L2 (Kelly, 2000; Tompkins, 2010).

Más allá de los enfoques multisensoriales, resulta imprescindible implementar estrategias didácticas específicas que permitan superar los obstáculos que presenta el sistema fonológico y ortográfico del inglés para los estudiantes hispanohablantes. No basta con que los estudiantes escuchen o vean palabras escritas, sino que es necesario un enfoque pedagógico bien estructurado, con estrategias concretas como el uso de rutinas fonológicas, la conciencia fonémica, o actividades de repetición guiada y asociación imagen-sonido. Estas estrategias ayudan a establecer una relación más clara entre sonido y grafía, especialmente en el caso de los dígrafos (Ehri, 2005; Gillon, 2004).

En esta línea, aunque centrada en la lengua materna, la ORDEN EDU/747/2014, de 22 de agosto, que define los estándares para la creación e implementación de los planes de lectura en los centros educativos de Castilla y León, puede servir de referencia. Si bien su aplicación no está específicamente dirigida al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, algunos de sus principios pueden adaptarse para fortalecer la competencia lectora en L2, especialmente en lo que respecta al diseño de actividades que fomenten la comprensión y el uso funcional del lenguaje escrito.

Partiendo de esta perspectiva, centrada en el desarrollo de la competencia lectora, se hace necesario abordar de manera específica aquellos elementos del idioma inglés que más dificultades generan a los aprendices hispanohablantes. Uno de estos elementos son los dígrafos, combinaciones de letras que representan un único sonido y cuya correspondencia fonema-grafema no siempre es intuitiva. Aunque todos los grafemas son importantes para la lectura en L2, la adquisición adecuada de los dígrafos es especialmente relevante por su complejidad fonológica y su baja transparencia ortográfica, favoreciendo una pronunciación comprensible y una lectura precisa.

Para los estudiantes de Educación Primaria cuya primera lengua es el español y que comienzan su aprendizaje del inglés, la asociación entre fonemas y grafías puede resultar complicada, especialmente cuando se enfrentan a combinaciones como los dígrafos (*sh*, *th*). Por ello, la enseñanza de estos dígrafos debe ser metódica, multisensorial y ajustada a las necesidades cognitivas y lingüísticas de cada estudiante (Lucas Griñán, 2013).

En definitiva, el aprendizaje del inglés en los primeros años de la Educación Primaria requiere una atención especial a las diferencias fonológicas y ortográficas entre lenguas. Comprender la influencia de la primera lengua materna, junto con la aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas, es fundamental para sentar unas bases sólidas en lectoescritura. En el siguiente apartado se abordarán en detalle los dígrafos *sh* y *th*, cuya correcta enseñanza resulta esencial para evitar errores persistentes en la etapa inicial del aprendizaje.

DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN

Este trabajo se centra en dos dígrafos en inglés: *th* y *sh*. Un dígrafo es una secuencia de dos letras que representa un solo sonido. Aunque muchos fonemas del inglés pueden representarse mediante una sola letra, el sistema ortográfico del idioma recurre a combinaciones como los dígrafos para reflejar ciertos sonidos que no cuentan con un grafema individual asignado (Carney, 1993; Fuente Martín, 2014). Estas combinaciones son esenciales tanto en la ortografía como en la pronunciación, ya que permiten representar fonemas específicos que forman parte del sistema fonológico del inglés.

En lo referido a la correcta enseñanza de dígrafos como *th* y *sh*, esta es crucial para el avance de las capacidades de lectoescritura, dado que estos componentes fonéticos son esenciales para la correcta interpretación de palabras y la comprensión de la escritura (Mikulec, 2017).

En español, existen cinco dígrafos: *ch*, *ll*, *rr*, *gu* y *qu*, los cuales tienen un sonido estable y predecible dentro del sistema ortográfico del idioma (Real Academia Española, 2025). El inglés cuenta con una mayor variedad de dígrafos. Cuenta con dígrafos consonánticos, como, por ejemplo: *ch*, *sh*, *th*, y *ng*; y vocálicos, como, por ejemplo: *ai*, *ea*, *oa* y *ie*, aunque la cantidad puede variar dependiendo de cómo se clasifiquen (Blevins, 2017). A pesar de que estas combinaciones pueden parecer la confluencia de dos vocales, en inglés no se consideran como tales, ya que representan un único sonido, y por ello se clasifican como dígrafos (Phonics Terms, Lingo & Definitions – Braintrust, s.f.).

Phonics, Terms, Lingo & Definitions – Braintrust (s.f.) categoriza los dígrafos en tres tipos principales:

- Dígrafos consonánticos: Están formados por dos consonantes que, al juntarse, generan un solo sonido. Algunos ejemplos de dígrafos consonánticos incluyen *sh* (como en *ship*) y *ch* (como en *chair*).
- Dígrafos vocálicos: Se componen de dos vocales que, al combinarse, producen un sonido particular. Un ejemplo de dígrafo vocálico es *ea* en la palabra *read*.
- Dígrafos mixtos: Están compuestos por una vocal y una consonante que, al combinarse, producen un sonido particular. Un ejemplo ilustrativo es *ow* en *cow*.

Como se ha indicado anteriormente, el presente trabajo está centrado en los dígrafos consonánticos *sh* y *th*. Estos dígrafos han sido seleccionados por su alta frecuencia en la lengua inglesa y por los desafíos fonológicos que presentan los alumnos de primaria cuya lengua materna es el español. Es fundamental que, para su correcta adquisición, se implemente una instrucción específica y meticulosa, pues así podemos solventar los obstáculos fonéticos que estos dígrafos presentan y de este modo, construir una buena competencia lectoescritora.

El dígrafo *sh* representa el sonido fricativo postalveolar sordo /ʃ/, presente en palabras como *shoe*, *ship* o *shower*. Este sonido no forma parte del español estándar, pero puede aparecer en algunos dialectos del español, como en el andaluz, donde en registros populares y contextos informales pueden encontrarse realizaciones similares a /ʃ/, especialmente en fenómenos de aspiración o seseo reforzado (Salvador, 1992).

Dado que el fonema /ʃ/, ni su representación con la combinación de grafemas *sh* existe en el estándar castellano, es fundamental abordarlo de manera explícita en el aula para. Los alumnos hispanohablantes podrían sustituirlo por sonidos más familiares como /s/ o /tʃ/ (por ejemplo, pronunciando *ship* como *sip* o *chip*), lo que puede provocar errores tanto en la lectura como en la producción oral.

Por otro lado, el dígrafo *th* es particularmente relevante ya que la confluencia de sus dos grafemas no ocurre en castellano, algo que también sucede con el otro objeto de estudio aquí, *sh*. Adicionalmente, los sonidos que representa *th* en inglés: el sonido fricativo interdental sordo /θ/ presente en *think* y el sonido fricativo interdental sonoro /ð/ que aparece en palabras como *this*, existen en español, pero se representan con otros grafemas. Una adecuada enseñanza de esta distinción ayuda a prevenir interferencias fonéticas, pues los hispanohablantes tienden a sustituir estos sonidos por aproximaciones incorrectas, como /t/ o /s/ en lugar de /θ/ (por ejemplo, *think* pronunciado como *tink* o *sink*), y /d/ en lugar de /ð/ (como *this* pronunciado como *dis*), afectando así la comprensión del inglés (Celce-Murcia et al. 2010).

A continuación, se procede a describir ambos dígrafos de manera detallada.

El Dígrafo Sh

El dígrafo *sh* en inglés representa el fonema /ʃ/, que es un sonido fricativo postalveolar sordo de acuerdo con el Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Para producir este sonido, los labios se redondean ligeramente y se proyectan hacia adelante, mientras que los dientes permanecen juntos. La lengua se coloca en la parte posterior de la cavidad bucal, cerca del paladar, sin tocarlo directamente, y el aire fluye de manera constante a través de la pequeña apertura (Blevins, 2017).

Este dígrafo puede aparecer en cualquier posición de la palabra:

- Al inicio: *she* /ʃi:/ (ella), *shoe* /ʃu:/ (zapato)
- En medio: *fashion* /'fæʃən/ (moda), *wishing* /'wɪʃɪŋ/ (deseando)
- Al final: *fish* /fɪʃ/ (pez), *dish* /dɪʃ/ (plato)

Este dígrafo en inglés tiene una similitud fonológica con el sonido /s/ en español, ya que ambos son fricativos sordos y sibilantes, lo que implica que comparten una característica auditiva similar (Barreiro, 2015). Sin embargo, según el IPA, mientras que el sonido /s/ en español es un sonido alveolar, el /ʃ/ en inglés es un sonido postalveolar, lo que implica que el punto de articulación es diferente. Además, en /ʃ/, el flujo de aire se canaliza a través de una abertura más hacia atrás en la cavidad bucal, cerca del paladar, lo que le confiere un timbre más suave y redondeado en comparación con el sonido /s/ español, que se produce más cerca de los dientes.

El Dígrafo Th

El dígrafo *th* en inglés puede representar dos fonemas diferentes: /θ/ y /ð/, ambos fricativos interdental según el IPA. La diferencia entre ellos radica en la vibración de las cuerdas vocales: en el fonema /ð/ se produce vibración (es sonoro), mientras que en /θ/ no (es sordo). Para producir ambos sonidos, la lengua se coloca entre los dientes superiores e inferiores, permitiendo que el aire fluya con fricción (Ladefoged & Johnson, 2014; Roach, 2009).

Este dígrafo puede aparecer en cualquier posición de la palabra:

- Al inicio:
 - /θ/: *think* /θɪŋk/ (pensar), *thumb* /θʌm/ (pulgar)
 - /ð/: *this* /ðɪs/ (esto), *they* /ðeɪ/ (ellos)
- En medio:
 - /θ/: *author* /'ɔ:θə(r)/ (autor), *method* /'meθəd/ (método)
 - /ð/: *mother* /'mʌðə(r)/ (madre), *rather* /'rɑ:ðə(r)/ (bastante)
- Al final:

- /θ/: *bath* /bæθ/ (baño), *teeth* /ti:θ/ (dientes)
- /ð/: *with* /wið/ (con), *breathe* /bri:ð/ (respirar)

El dígrafo *th*, que representa los fonemas /θ/ y /ð/, tiene una correspondencia fonológica aproximada en español, aunque no exacta. El sonido /θ/ se asemeja al fonema /θ/ del español peninsular, como en *cielo* /'θjelo/, aunque en inglés se articula de forma más interdental (Martínez Celdrán et al., 2003). Por otro lado, el fonema /ð/ guarda cierta similitud con el alófono sonoro de la /d/ española en posición intervocálica, como en *nada* ['naða], aunque este no es un fonema independiente en español, sino una variación contextual (Hualde, 2005). Ambos sonidos en inglés tienen valor fonémico, es decir, su contraste puede distinguir significado léxico. Tal y como afirman Celce-Murcia et al. (2010) “in English, /θ/ and /ð/ are phonemes that contrast meaningfully in such pairs as *thin* and *then*, *thanks* and *than*” [en inglés, /θ/ y /ð/ son fonemas que se contrastan significativamente en pares como *thin* y *then*, *thank* y *than*] (Celce-Murcia et al., 2010, p. 50).

Además de estas diferencias fonéticas, los estudiantes hispanohablantes deben enfrentarse a un reto adicional: el conflicto entre las correspondencias grafofonémicas de ambas lenguas. En español, el fonema /θ/ se representa gráficamente mediante las letras *z* o *c* (delante de *e*, *i*), como en *zapato* o *cielo* (Real Academia Española, 2025). Sin embargo, en inglés, este mismo sonido se representa mediante el dígrafo *th*, como en *thief* o *thank* lo que puede generar confusión. A su vez, las letras *z* y *c* en inglés no representan el mismo sonido, sino que corresponden a fonemas diferentes. La letra *z*, como en la palabra *zoo* /zu:/, representa el fonema /z/, que es una consonante fricativa alveolar sonora. Se produce al acercar la lengua a los alvéolos sin bloquear completamente el paso del aire, y haciendo vibrar las cuerdas vocales. En cambio, la letra “c” puede representar distintos sonidos según el contexto. En la palabra *city* /'siti/, representa el fonema /s/, una consonante fricativa alveolar sorda. Al igual que /z/, se articula acercando la lengua a los alvéolos, pero sin vibración de las cuerdas vocales.

Esta divergencia entre los sistemas ortográficos puede dificultar la adquisición del dígrafo *th* en inglés, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje, en las que aún no se han consolidado los mecanismos de decodificación fonológica (Blevins, 2016; White, 2019). Por tanto, es imprescindible diseñar estrategias explícitas que permitan a los estudiantes establecer asociaciones correctas entre sonido y grafía en inglés, minimizando así la transferencia negativa desde la lengua materna (Odlin, 1989).

ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DÍGRAFOS EN EL AULA DE PRIMARIA.

La enseñanza de los dígrafos en inglés, especialmente en edades tempranas, exige un enfoque que combine teoría y práctica de manera accesible, multisensorial y contextualizada. No se trata de

transmitir únicamente un conocimiento abstracto sobre combinaciones de letras, sino de facilitar su reconocimiento, pronunciación y aplicación práctica mediante estrategias adaptadas al desarrollo cognitivo y lingüístico del alumnado (Celce-Murcia et al., 2010).

Para ello, a continuación, se describen diversos enfoques y metodologías que permiten abordar la enseñanza de los dígrafos de forma efectiva y significativa en el aula de primaria.

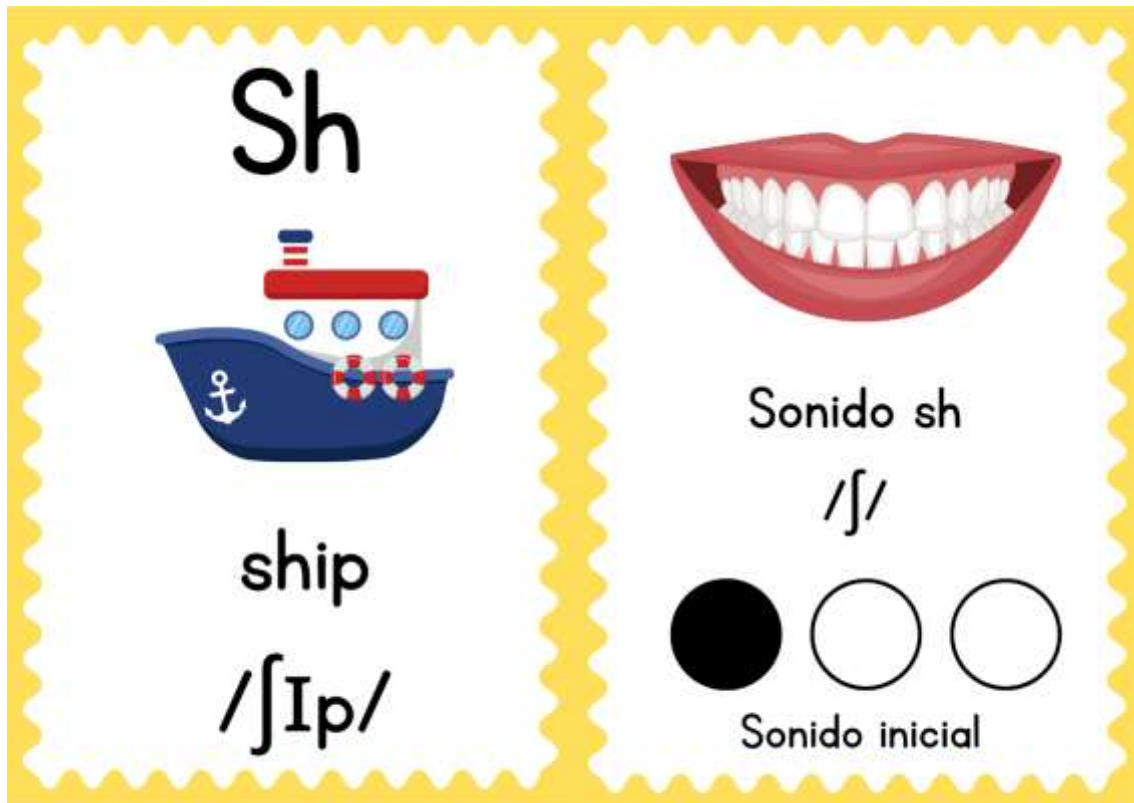
Enfoques Multisensoriales: Qué Son y Por Qué Son Eficaces

Los enfoques multisensoriales se basan en la activación de varios canales sensoriales simultáneamente —visual, auditivo, kinestésico y táctil— para facilitar el aprendizaje. Esta perspectiva parte de la base de que los estudiantes aprenden mejor cuando pueden ver, escuchar, tocar y moverse mientras procesan nueva información (Lucas Griñán, 2013; Snow et al., 1998).

En el caso de los dígrafos, este tipo de enfoques resultan especialmente útiles, ya que los sonidos que representan no existen en español y requieren de una alta conciencia fonológica para poder identificarlos y reproducirlos correctamente. Por ejemplo, trabajar el dígrafo *sh* mediante una tarjeta que incluya la imagen de un barco (*ship en inglés*), la palabra escrita, su transcripción fonética y una grabación de audio con la pronunciación, activa diferentes sentidos al mismo tiempo, lo que favorece el almacenamiento de esta información en la memoria a largo plazo (Celce-Murcia et al., 2010).

Para ilustrar aún más cómo este enfoque multisensorial puede beneficiar el aprendizaje de los dígrafos, se podrían realizar actividades que incluyan el uso de tarjetas (*flashcards* en inglés) como la representada en la figura 1. Estas tarjetas combinarían la imagen, texto, símbolo fonético y pistas visuales para activar distintos canales sensoriales. En este ejemplo, la palabra barco (*ship* en inglés) se representa mediante un dibujo (que apoyaría la comprensión semántica), la palabra escrita (que reforzaría la ortografía), y una transcripción fonética simplificada (/ʃɪp/) que serviría como apoyo visual a la pronunciación. Aunque el alfabeto fonético no se enseña explícitamente a los niños, su uso puntual en las tarjetas podría funcionar como una herramienta de orientación para el docente o para los alumnos más avanzados, ayudando a asociar grafía y sonido de forma sistemática.

Figura 1. Flashcard *ship*.



Además, en la tarjeta se destaca el sonido /ʃ/ de forma aislada, acompañado de una imagen de la boca en la posición articulatoria correspondiente. La inclusión de este elemento puede contribuir a la conciencia fonológica al mostrar cómo se produce físicamente el sonido. Finalmente, los tres círculos que indican la posición que ocupa el sonido que se trabaja, en este caso la posición inicial, permite representar visualmente la posición del fonema en la palabra. Este tipo de representación podría ser especialmente útil para aprendices jóvenes o visuales, ya que los ayudaría a identificar la localización del sonido dentro de la palabra sin recurrir aún al análisis fonémico abstracto.

Metodologías Activas: Definición y Relación con los Enfoques

Multisensoriales

Las metodologías activas son aquellas que sitúan al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndolo en un sujeto activo, reflexivo y participativo. Según Labrador y Andreau (2008), se trata de “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven al aprendizaje” (p. 5). En esta línea, Meyers y Jones (1993) afirman que “active learning involves providing opportunities for students to meaningfully talk and listen, write, read and

reflect on the content, ideas, issues, and concerns of an academic subject” [el aprendizaje activo implica ofrecer oportunidades para que los estudiantes hablen y escuchen de manera significativa, escriban, lean y reflexionen sobre el contenido, las ideas, los temas y las cuestiones propias de una asignatura académica] (p. 6).

Estos métodos se relacionan de forma natural con los enfoques multisensoriales, ya que ambos buscan un aprendizaje más profundo y significativo. Mientras que el enfoque multisensorial se centra en cómo se percibe y procesa la información, las metodologías activas se centran en qué tipo de actividades permiten ese aprendizaje significativo. Así, ambas perspectivas se complementan y refuerzan mutuamente: el uso de metodologías activas permite aplicar los principios multisensoriales de forma práctica y estructurada.

Aplicación Específica de Metodologías Activas en la Enseñanza de los Dígrafos

En el aula de primaria, los dígrafos en inglés deben enseñarse desde una perspectiva que combine estos dos enfoques previamente mencionados: por un lado, las metodologías activas, que promueven la participación y reflexión del alumnado en su propio proceso de aprendizaje; y por otro, los enfoques multisensoriales, integran distintos canales (visual, auditivo, kinestésico y táctil) para facilitar la asimilación del contenido. Esto implica evitar una enseñanza exclusivamente teórica, y en su lugar, diseñar situaciones didácticas donde los alumnos puedan experimentar y manipular los sonidos y sus representaciones gráficas de forma activa.

Tal y como sugiere Lucas Griñán (2013), algunas estrategias multisensoriales eficaces en la enseñanza de los dígrafos son:

- Introducción gradual y sistemática: Enseñar un dígrafo a la vez y consolidar su uso antes de pasar al siguiente permite una asimilación más efectiva.
- Uso de recursos visuales y auditivos: Tarjetas ilustradas, grabaciones de audio o vídeos refuerzan la relación sonido-grafía (Celce-Murcia et al., 2010).
- Prácticas lúdicas: Actividades como bingos fonéticos, juegos de emparejamiento o canciones que incluyan los dígrafos fomentan la motivación y el aprendizaje activo (Cameron, 2001).

Estas estrategias no solo mejoran la identificación y producción de los dígrafos, sino que también permiten que el alumnado los integre en su comunicación escrita y oral de forma más natural (Snow et al., 1998).

Algunas metodologías activas especialmente adecuadas para trabajar los dígrafos en el aula son:

- Aprendizaje cooperativo: El aprendizaje cooperativo, definido por Johnson y Johnson (1999) como una estructura de trabajo en la que los alumnos se organizan en grupos pequeños y heterogéneos para lograr metas comunes, promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y el desarrollo de habilidades sociales. Díaz-Aguado (2005) también destaca su valor para fomentar la inclusión y la participación de todos los estudiantes. Aplicado a la enseñanza de los dígrafos *sh* y *th* esta metodología permitiría realizar actividades como:
 - Juegos de emparejamiento, donde los alumnos, en parejas, deben unir imágenes con palabras que contienen los dígrafos, como una oveja (*sheep*) con la palabra *sheep* o un pulgar (*thumb*) con la palabra *thumb*.
 - Lectura compartida de cuentos o textos breves que incluyan palabras clave como *three*, *this*, *shoes* o *shark*, animando a los alumnos a identificar los dígrafos y leerlos en voz alta.
 - Clasificación cooperativa de tarjetas con palabras, donde cada grupo debe agruparlas según si contienen *sh* o *th*, fomentando la reflexión conjunta sobre la correspondencia entre sonido y grafía.
- Aprendizaje basado en el pensamiento (Thinking Based Learning – TBL): El TBL, según Swartz y Parks (1994), es un enfoque que integra habilidades de pensamiento crítico y creativo con el contenido curricular, enseñando a los alumnos a pensar de forma consciente y estratégica. En el caso concreto de los dígrafos *sh* y *th*, esta metodología permite diseñar actividades que fomenten el análisis y la reflexión, como, por ejemplo:
 - Comparación entre palabras que contienen los dígrafos *sh* y *th*, como *ship* vs *this*, analizando sus diferencias fonéticas y ortográficas para identificar cómo cambian el sonido y el significado.
 - Clasificación de palabras según el dígrafo que contienen, justificando el criterio de agrupación y reflexionando sobre qué tienen en común fonéticamente.
 - Detección de patrones ortográficos mediante actividades donde los alumnos deben descubrir reglas o regularidades en palabras con *th* (como *three*, *thumb*, *the*) o con *sh* (como *shoe*, *shark*, *sheep*), favoreciendo la interiorización de la relación grafema-fonema de forma consciente.
- Gamificación: La gamificación, entendida como la aplicación de elementos propios del juego en contextos no lúdicos, constituye una metodología activa que persigue incrementar la motivación, la participación y el disfrute en el proceso de aprendizaje (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012). Su finalidad es generar emociones y actitudes

positivas similares a las experimentadas en situaciones lúdicas, favoreciendo de este modo un aprendizaje más significativo y comprometido.

En el marco de la presente propuesta didáctica, orientada a la enseñanza de los dígrafos *sh* y *th* en lengua inglesa, la gamificación se integraría como herramienta metodológica para potenciar la conciencia fonológica y fomentar un aprendizaje activo y participativo. En este sentido, se consideraría esencial incorporar no solo mecánicas de juego, como reglas claras, objetivos definidos y sistemas de retroalimentación inmediata, que son elementos propios de este tipo de metodología (Kapp, 2012), sino también dinámicas que estimulen la cooperación, la competencia saludable y la progresión en el desempeño.

Asimismo, se procuraría diseñar una estética lúdica atractiva, mediante el empleo de materiales visuales y actividades motivadoras, con el fin de facilitar la inmersión de los alumnos en las tareas propuestas. La motivación, elemento central en los entornos gamificados por su impacto en el compromiso del alumnado (Kapp, 2012), se promueve de forma intrínseca a través de retos alcanzables y del reconocimiento de los logros individuales y grupales.

Concretamente, la implementación de la gamificación en esta propuesta se podría materializar en actividades como:

- Bingo fonético, en el que los estudiantes deberían discriminar auditivamente los dígrafos a partir de la escucha de palabras específicas (*sheep, shoes, thumb, three*). Se otorgarían puntos por cada acierto y recompensas simbólicas al completar una línea.
- Juegos de memoria, que permitirían reforzar la asociación entre sonido, grafía e imagen a través del emparejamiento de tarjetas. Un ejemplo podría ser imágenes con palabras que contienen *sh* (como *shark* o *shell*) o *th* (como *thunder* o *thirteen*). Los alumnos acumularían “monedas fonológicas” por cada pareja correcta, que luego podrían canjear por recompensas del aula (por ejemplo, turnos extras).
- Retos cooperativos, en los cuales los grupos clasificarían palabras o generarían nuevos vocablos en función del dígrafo trabajado. Esto contribuiría a desarrollar la agilidad mental y el trabajo en equipo. Un ejemplo podría ser clasificar un conjunto de palabras en función del dígrafo que contienen (*sh* o *th*), o formar el mayor número posible de palabras con uno de los dígrafos en un tiempo limitado. Se introducirían niveles de dificultad, cronómetro y medallas al grupo más eficiente o creativo.

Por tanto, la gamificación se erigiría en esta propuesta como un recurso didáctico de especial relevancia para promover el compromiso activo del alumnado, mejorar su

competencia fonológica y hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 una experiencia motivadora, significativa y adaptada a las características evolutivas del alumnado.

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): el ABP se define como una metodología en la que el alumnado adquiere conocimientos y habilidades a través de la elaboración de un producto final significativo (Thomas, 2000). Montaner Villalba (2017) subraya que el ABP favorece la conexión entre el aprendizaje escolar y el mundo real, permitiendo un aprendizaje funcional, creativo y motivador. En el caso de los dígrafos *sh* y *th*, este enfoque puede concretarse en la creación de un cuento ilustrado en el que los personajes o elementos principales contengan palabras como *shark*, *ship*, *thief* o *thumb*, o bien en la elaboración de un recetario en inglés donde se incluyan alimentos con los dígrafos estudiados (por ejemplo, *thin chips*, *thick shake* o *shepherd's pie*). Este tipo de proyectos no solo consolidan la comprensión fonética y ortográfica de los dígrafos, sino que también estimulan la creatividad, la expresión escrita y el trabajo cooperativo.

Todas estas metodologías permitirían integrar el aprendizaje fonético dentro de situaciones significativas y funcionales, favoreciendo su interiorización (Gibbons, 2002).

En conclusión, el aprendizaje de los dígrafos en inglés constituye un desafío considerable para los estudiantes, sobre todo para los estudiantes cuya lengua materna es el español, debido a las diferencias fonéticas entre ambos idiomas. La ausencia de correspondencias directas entre los fonemas del inglés y del español, y más en el caso concreto de los dígrafos que se han considerado, genera obstáculos en la pronunciación y la escritura, lo que, inevitablemente, repercute en la fluidez lectora y la comprensión escrita. Sin embargo, con un enfoque pedagógico adecuado, estas dificultades pueden ser superadas, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para avanzar.

Es fundamental que los docentes utilicen estrategias didácticas efectivas, como la introducción gradual de los dígrafos, el uso de recursos visuales y auditivos, y la aplicación de enfoques multisensoriales que favorezcan el entendimiento de los sonidos y grafías. Las actividades lúdicas y la repetición contextualizada de los dígrafos son herramientas clave para asegurar que los estudiantes no solo reconozcan los dígrafos, sino que también logren utilizarlos de manera correcta y fluida.

Por tanto, se podría considerar que la correcta enseñanza de los dígrafos no solo facilita la adquisición de habilidades esenciales de lectoescritura en inglés, sino que también refuerza la memoria ortográfica y la fluidez lectora, proporcionando una base sólida para el desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes a largo plazo.

PROPUESTA DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que se presenta a continuación, titulada “At the Market!”, se fundamenta en un enfoque de ABP, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa en lengua inglesa del alumnado de 3º de Educación Primaria en un entorno inclusivo, participativo y motivador. El proyecto se articula en torno a un reto significativo: la creación de un recetario internacional que promueva la alimentación saludable, la diversidad cultural y la correcta pronunciación en inglés, con especial atención a los dígrafos *sh* y *th*, fundamentales en el nivel A1 del MCER.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta responde a la necesidad de conectar el aprendizaje escolar con situaciones reales y cercanas al alumnado, tal como se fundamenta en el marco teórico (epígrafes 2.1, 2.2 y 2.3), que analiza la complejidad fonológica de estos dígrafos y las estrategias didácticas más eficaces para su enseñanza. La producción de un producto final tangible con impacto en su comunidad educativa permite al alumnado convertirse en agente activo de su propio aprendizaje.

Finalmente, desde una perspectiva fonológica, se justifica por la importancia de identificar, discriminar y producir correctamente los dígrafos *sh* y *th*, cuya dificultad fonética está ampliamente documentada en estudios y autores especializados en la enseñanza del inglés como L2 (ver epígrafes 2.2 y 2.3 del marco teórico). Su adquisición adecuada mejora la inteligibilidad oral y evita errores sistemáticos en las primeras etapas del aprendizaje del inglés como L2.

CONTEXTUALIZACIÓN Y DIAGNÓSTICO DEL AULA

La propuesta está dirigida a una clase de 3º de Educación Primaria, compuesta por 18 alumnos y alumnas de entre 8 y 9 años, situada en un entorno rural de Castilla y León, con la que se ha trabajado anteriormente durante el periodo de prácticas. El centro se caracteriza por su carácter inclusivo, el uso de una metodología activa, y un fuerte compromiso con la sostenibilidad y la innovación educativa.

El grupo-aula presenta una diversidad moderada en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje, incluyendo algunos alumnos que muestran dificultades leves en la expresión oral y la comprensión lectora, especialmente en lengua extranjera. Se contempla la presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que no afectan de forma directa al

aprendizaje del inglés, como por ejemplo un alumno con altas capacidades intelectuales y otro con un trastorno por déficit de atención sin hiperactividad (TDA). Esta realidad requiere una planificación didáctica, ajustada, flexible y equitativa, que atienda a las características individuales del alumnado.

A nivel general, se trata de un grupo motivado, participativo y acostumbrado a trabajar en pequeños grupos cooperativos, lo que favorece la implementación de metodologías activas como el ABP.

En el plano lingüístico, se ha observado dificultades frecuentes en la pronunciación de ciertos fonemas ausentes en la lengua materna, concretamente los dígrafos *sh* y *th*, lo que afecta a la intangibilidad oral en lengua inglesa. Por ello, se prioriza el trabajo de esta dimensión fonológica mediante actividades contextualizadas, visuales, auditivas y manipulativas.

Por último, la observación directa durante las prácticas educativas revela que el alumnado responde de forma muy positiva a tareas prácticas, lúdicas y creativas, lo cual apoya la elección de un proyecto que combine trabajo fonético, producción escrita, uso de recursos digitales y exposición oral.

ELEMENTOS CURRICULARES

Objetivos

Los objetivos de esta propuesta didáctica se han planteado a partir del currículo oficial establecido en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, y se concretan en relación con las competencias específicas del área de Lengua extranjera: inglés para el tercer curso, y sus correspondientes criterios de evaluación.

A través del desarrollo del proyecto “At the Market!”, se pretende que el alumnado de 3º de Educación Primaria sea capaz de:

- El alumnado será capaz de identificar y pronunciar correctamente los dígrafos *sh* y *th* en inglés para mejorar su expresión oral.
- Escribir recetas sencillas para desarrollar su competencia escrita.
- Trabajar de forma cooperativa para fomentar la inclusión y el respeto.
- Seleccionar alimentos saludables y sostenibles para reflexionar sobre hábitos responsables.
- Elaborar un recetario colectivo para compartir aprendizajes y valorar la diversidad cultural del aula.

Además, la propuesta didáctica se encuentra alineada con los ODS recogidos en la Agenda 2030, contribuyendo de manera específica al cumplimiento del ODS 4 (educación de calidad), al garantizar una enseñanza inclusiva, equitativa y significativa; del ODS 10 (reducción de desigualdades), al atender a la diversidad del alumnado y fomentar la participación equitativa; y del ODS 12 (consumo responsable), a través de actividades que promueven hábitos alimentarios saludables y sostenibles.

Competencias Clave

Esta propuesta didáctica se enmarca dentro del currículo oficial de la Comunidad de Castilla y León (Decreto 38/2022, de 29 de septiembre), por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en esta comunidad autónoma. A continuación, se presenta la especificación de las competencias clave, siguiendo lo establecido en el anteriormente mencionado Decreto, que se desarrollan a lo largo de la unidad didáctica:

- Competencia en comunicación lingüística: se trabaja mediante la comprensión y producción de textos orales y escritos en lengua inglesa, el uso de vocabulario específico sobre alimentación y la práctica de los dígrafos *sh* y *th*.
- Competencia digital: se desarrolla al utilizar herramientas tecnológicas básicas como grabadoras de audio, códigos QR y dispositivos digitales para la elaboración y difusión del producto final.
- Competencia ciudadana: se fomenta a través de la reflexión sobre la alimentación saludable, la sostenibilidad y la diversidad cultural, promoviendo el respeto y la cooperación.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería: se activa al trabajar medidas, cantidades e instrucciones secuenciales presentes en las recetas, así como el uso lógico de materiales.
- Competencia plurilingüe: se estimula mediante la comparación entre estructuras del inglés y del español, favoreciendo la conciencia lingüística y el uso funcional del idioma.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender: se promueve al trabajar en equipos cooperativos, asumir responsabilidades compartidas y reflexionar sobre el propio aprendizaje, a través de dinámicas de autoevaluación.
- Competencia en conciencia y expresión culturales: se potencia al conocer platos típicos de otros países, representar visualmente los productos y presentar el trabajo a la comunidad escolar.

- Competencia emprendedora: se trabaja mediante la planificación, creación y difusión de un producto final útil y creativo, como es el recetario digital e interactivo elaborado por el propio alumnado.

Competencias Específicas

En la presente propuesta didáctica, titulada “At the Market!”, se abordan diversas competencias específicas del área de Lengua Extranjera (Inglés) recogidas en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre. A continuación, en la tabla 1 se presentan dichas competencias específicas y una breve descripción de ellas, en coherencia con los principios del enfoque competencial de la LOMLOE (2020).

Tabla 1: Competencias específicas con breve descripción.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	BREVE DESCRIPCIÓN
Competencia específica 1 (CE1)	Comprender textos orales y multimodales sencillos en lengua extranjera
Competencia específica 2 (CE2)	Producir textos orales sencillos con claridad y adecuación
Competencia específica 3 (CE3)	Producir textos escritos breves con corrección básica
Competencia específica 4 (CE4)	Aplicar estrategias básicas para comprender y producir textos
Competencia específica 5 (CE5)	Utilizar recursos digitales de forma básica y segura
Competencia específica 6 (CE6)	Valorar la diversidad lingüística y cultural con actitud abierta

Contenidos y Contenidos Transversales

Los contenidos que se trabajarían en esta propuesta didáctica han sido extraídos directamente del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre. A continuación, se presentan aquellos contenidos seleccionados que se abordan de manera explícita en la propuesta “At the Market!”:

“A. Comunicación:

- Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como parte integrante del proceso.

- Estrategias básicas y elementales de uso común para la comprensión y la expresión de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Funciones comunicativas básicas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto:
 - Pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas.
 - Dar indicaciones e instrucciones.
 - Expresar el tiempo, la cantidad, el gusto, la preferencia, la opinión y la capacidad.
 - Utilización del lenguaje en el aula.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios tales como folletos, instrucciones, normas, avisos o conversaciones reguladoras de la convivencia.
- Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras, tales como expresión de la entidad y sus propiedades, existencia, modalidad, gustos y preferencias, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, tiempo, afirmación, exclamación, negación, interrogación, relaciones lógicas elementales.
- Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos (p. e. números, formas geométricas, familia, alimentación, partes del cuerpo, animales, meses, estaciones, tiempo atmosférico, prendas de vestir, adjetivos descriptivos, deporte, sentimientos).
- Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos y sencillos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones: rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, recursos de la tradición oral y escrita.
- Convenciones ortográficas básicas y sencillas de uso común y significados asociados a los formatos y elementos gráficos simples.
- Convenciones y estrategias conversacionales básicas y conocidas de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar indicaciones, etc.
- Recursos básicos para el aprendizaje y estrategias elementales de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.
- Herramientas analógicas y digitales básicas y sencillas de uso común para la comprensión, expresión y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa.
- Estrategias básicas de formulación de hipótesis sobre el significado a partir de la comprensión de elementos significativos lingüísticos y paralingüísticos.

B. Plurilingüismo

- Estrategias y técnicas básicas de compensación de las carencias comunicativas para responder a una necesidad elemental a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
- Estrategias básicas y sencillas de uso común para identificar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.
- Iniciación en estrategias y herramientas básicas y sencillas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.
- Léxico y expresiones elementales y simples para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje).
- Herramientas que faciliten el desarrollo de un aprendizaje autónomo de las lenguas.

C. Interculturalidad

- “La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes.
- Interés en la participación en intercambios comunicativos sencillos y planificados, a través de diferentes medios, con estudiantes de la lengua extranjera.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos más significativos relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales básicas en países donde se habla la lengua extranjera.
- Estrategias básicas de uso común para entender, respetar y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de valores ecosociales y democráticos.
- Estrategias básicas de uso común de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.” (Decreto 38/2022, 2022, p. 48701-48703)

En coherencia con los principios pedagógicos establecidos en la LOMLOE (2020) y el mencionado Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, esta propuesta didáctica integra también una serie de contenidos de carácter transversal, esenciales para el desarrollo integral del alumnado. Estos contenidos están presentes de forma implícita y explícita en el diseño y la implementación de la presente propuesta didáctica, y permiten trabajar valores, actitudes y competencias relacionadas con la convivencia democrática, el respeto por la diversidad, la sostenibilidad y la educación para la salud. A continuación, se recogen los principales contenidos transversales abordados a lo largo de esta propuesta:

- Educación para la salud y la alimentación equilibrada.

- Educación para el consumo responsable y la sostenibilidad.
- Educación en valores y convivencia democrática.
- Educación para la igualdad de género.
- Respeto y valoración de la diversidad cultural.
- Uso ético y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Educación emocional y desarrollo personal.

Criterios de Evaluación

En coherencia con lo establecido en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, esta propuesta didáctica toma como referencia los criterios de evaluación del área de Lengua Extranjera: Inglés para el tercer curso de Educación Primaria, los cuales permiten valorar el grado de adquisición de las competencias específicas, previamente mencionadas, trabajadas a lo largo del proyecto “At the Market!”.

En el epígrafe 3.7. Evaluación, se presenta una tabla de correspondencia en la que se relacionan de forma estructurada las competencias específicas abordadas, sus respectivos criterios de evaluación con sus descriptores operativos del perfil competencial del alumnado y los indicadores de logro formulados para esta SA.

Este enfoque facilita una evaluación formativa y competencial, coherente con los principios pedagógicos del currículo vigente y adaptada a las características del grupo-clase.

METODOLOGÍA

La propuesta didáctica “At the Market!” se fundamenta en el enfoque del ABP, promoviendo una experiencia educativa activa, participativa y conectada con la realidad del alumnado. Esta metodología permite integrar la investigación, la experimentación lingüística y el trabajo cooperativo en torno a un reto significativo y funcional: la creación de un recetario internacional. El proyecto se apoya en estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje significativo, el desarrollo competencial y la inclusión educativa, en consonancia con los principios pedagógicos de la LOMLOE (2020) y el mencionado Decreto 38/2022.

En primer lugar, se prioriza una metodología activa y experiencial, centrada en el alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje. A través de tareas auténticas y contextualizadas, los estudiantes se enfrentan a situaciones comunicativas reales en lengua inglesa, lo que estimula su motivación, autonomía y capacidad para resolver problemas de manera creativa. El trabajo con

productor finales concretos -como las recetas escritas, ilustradas y grabadas- permite conectar los contenidos lingüísticos con entorno personal y sociocultural del alumnado.

Uno de los ejes fundamentales de la propuesta es la secuenciación progresiva de actividades visuales, manipulativas y orales, diseñadas específicamente para trabajar la conciencia fonológica y la pronunciación de los dígrafos *sh* y *th*, elementos que suponen una dificultad para estudiantes hispanohablantes. Estas actividades permiten afianzar la relación fonema-grafema mediante múltiples canales sensoriales, facilitando así una adquisición más sólida y duradera.

Para apoyar este proceso, se emplean diversos andamiajes lingüísticos y visuales, tales como flashcards, pictogramas, tarjetas fonéticas y esquemas ilustrados, que ofrecen apoyos contextualizados para el desarrollo del léxico y la correcta articulación fonética. Estos recursos son especialmente útiles para el alumnado con mayor necesidad de apoyo en la lengua extranjera, favoreciendo la accesibilidad al contenido y la comprensión global de las tareas.

Asimismo, se incorpora el uso de realia y elementos del entorno cotidiano del alumnado, conectando el aprendizaje con la cultura alimentaria local y con su vida diaria. Esta contextualización favorece una mejor comprensión de los contenidos, fortalece el vínculo entre escuela y realidad, y permite abordar los valores relacionados con la alimentación saludable, la sostenibilidad y la diversidad cultural.

Otro elemento metodológico relevante es la aplicación de rutinas de pensamiento y dinámicas de reflexión metacognitiva, como lluvias de ideas o actividades de clasificación fonológica, que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje. De este modo, se potencia la autorregulación, el pensamiento crítico y la motivación intrínseca.

Las tareas se organizan de forma flexible y variada, combinando momentos de trabajo individual, en parejas y en pequeños grupos cooperativos. Se fomenta la tutoría entre iguales, el reparto equitativo de roles y la toma de decisiones compartidas, desarrollando así competencias sociales y valores democráticos. Esta estructura también facilita la inclusión de diferentes perfiles de aprendizaje.

La propuesta contempla la diferenciación y adaptación de las tareas en función de los ritmos, intereses y estilos de aprendizaje del alumnado, permitiendo un enfoque personalizado e inclusivo. Esta atención a la diversidad se manifiesta tanto en el diseño de actividades como en los materiales y agrupamientos utilizados.

En conjunto, esta propuesta metodológica busca ofrecer un entorno de aprendizaje estimulante, cooperativo, inclusivo y comprometido con el desarrollo integral del alumnado, haciendo uso de

una amplia variedad de recursos adaptados a las necesidades del grupo, entre los que se encuentran flashcards, pictogramas, tarjetas fonéticas, esquemas ilustrados, materiales reales, rutinas de pensamiento, plantillas guiadas, recursos visuales y manipulativos, así como estrategias de tutoría entre iguales. Estos recursos, empleados de forma intencionada y coherente, facilitan la accesibilidad al contenido, estimulan la motivación y permiten una enseñanza del inglés funcional y creativa.

IMPLEMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA EN EL AULA

Aunque esta SA no ha sido llevada a cabo en un contexto real, su diseño responde a criterios pedagógicos aplicables y adaptables a la práctica educativa ordinaria. A continuación, se detalla una posible implementación teórica de la propuesta, teniendo en cuenta las condiciones habituales de un aula de Educación Primaria.

La SA “At the Market!” podría desarrollarse dentro de una programación didáctica trimestral del área de Lengua Extranjera: Inglés, integrándose como una unidad globalizada dentro de un enfoque comunicativo y competencial. Su duración estimada sería de seis sesiones de 60 minutos, distribuidas a lo largo de tres semanas, permitiendo alternar con otros contenidos curriculares y materias.

Para su puesta en práctica, se requeriría un aula ordinaria dotada de recursos básicos: pizarra digital o proyector, material de papelería, plantillas impresas, dispositivos móviles o tablets (al menos compartidos en parejas) y conexión a internet. La propuesta sería especialmente adecuada para un grupo con experiencia previa en dinámicas cooperativas, ya que buena parte de las actividades están planteadas desde un enfoque colaborativo y de interacción entre iguales.

Además, se contempla la posibilidad de coordinación con otras áreas (por ejemplo, parte de Educación Plástica y Visual del área de Educación Artística, para las ilustraciones del recetario, o Educación en Valores, para trabajar la diversidad cultural y alimentaria), lo que favorecería un tratamiento más integrado del aprendizaje. También sería recomendable la implicación del equipo docente y, en la medida de lo posible, de las familias, especialmente en lo relativo a la selección de recetas y a la difusión del producto final.

En resumen, la SA “At the Market!” podría ser implementada con éxito en un aula de Educación Primaria, siempre que se respeten los principios de flexibilidad, accesibilidad y conexión con el contexto, y que se garantice la coordinación entre el profesorado y la participación activa del alumnado.

DESARROLLO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

La presente SA, titulada “At the Market!”, está diseñada para el alumnado de 3º de Educación Primaria y se enmarca dentro del área de Lengua Extranjera: Inglés. Su diseño responde a un enfoque competencial, inclusivo y globalizado, promoviendo el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua inglesa a través de tareas contextualizadas, significativas y conectadas con el entorno social y cultural del alumnado.

La propuesta gira en torno a un reto inicial planteado por “The Chef’s Guild of Little Learners”, una sociedad internacional de jóvenes chefs comprometidos con la igualdad, la sostenibilidad y la conservación del patrimonio culinario. Esta organización ha enviado una carta al aula en la que solicita la colaboración del alumnado para cumplir una misión muy especial: crear un recetario internacional que permita compartir con niños y niñas de otros países recetas saludables, accesibles y sostenibles. No obstante, el reto tiene una condición: el recetario debe presentar especial atención a la correcta escritura y pronunciación de los dígrafos *sh* y *th*, para que todas las recetas sean claras, comprensibles y puedan ser cocinadas por cualquier persona, sin importar su lengua materna.

A partir de esta narrativa, el alumnado asume el rol de “chefs escolares expertos en inglés”, investigando, seleccionando y adaptando recetas sencillas que puedan ser cocinadas y disfrutadas por personas con necesidades alimentarias o culturales. Cada receta deberá presentarse en formato analógico, acompañado de ilustraciones, instrucciones claras y una grabación oral, fomentando así tanto la inclusión como el uso funcional y real del idioma.

La SA se desarrolla a lo largo de seis sesiones de 60 minutos, mediante actividades variadas que integran las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), con especial énfasis en la conciencia fonológica y articulación precisa de los fonemas /ʃ/, /θ/ y /ð/. La metodología empleada se basa en el ABP, el trabajo cooperativo, el uso de apoyos visuales, respetando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.

Además, la propuesta se encuentra estrechamente alineada con el currículo establecido en el ya mencionado Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, especialmente a lo relativo al área de Primera Lengua Extranjera (Inglés). No obstante, también mantiene una conexión significativa con otras áreas del currículo, como Ciencias de la Naturaleza, a través del tratamiento de contenidos vinculados con la alimentación saludable, el consumo responsable y la sostenibilidad ambiental. Desde una perspectiva global, la propuesta contribuye de forma transversal a varios ODS, entre ellos el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 10 (reducción de desigualdades) y el ODS 12 (producción y consumo responsable).

En definitiva, esta SA no solo pretende mejorar la competencia lingüística del alumnado en lengua inglesa, sino también desarrollar actitudes de respeto, cooperación, conciencia ambiental y apertura cultural, posicionando al alumnado como agentes activos de cambio a través del lenguaje.

En la tabla 2 a continuación se presenta la secuenciación didáctica correspondiente a la SA “At the Market!”. En esta tabla se organizan las sesiones en torno a las distintas fases del proyecto, incluyendo en cada una el título de la sesión junto con las actividades específicas que la componen, la duración estimada por actividades, los recursos necesarios y los agrupamientos previstos. Este formato permite visualizar de manera clara y coherente la progresión del aprendizaje, la relación entre las tareas y el reto planteado a lo largo del proceso:

Tabla 2: Secuenciación didáctica

FASES DE LA S.A.	TÍTULO SESIÓN/ACTIVIDADES	DURACIÓN POR ACTIVIDAD	RECURSOS NECESARIOS	AGRUPAMIENTOS
Motivación	<p>Sesión 1: ¡Misión secreta: chefs internacionales!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación motivadora del reto. Recepción y lectura dramatizada de la carta de “The Chef’s Guild of Little Learners”. 2. Lluvia de ideas en gran grupo sobre hábitos alimentarios saludables y sostenibles. 3. Exploración guiada sobre qué saben de los dígrafos <i>sh</i> y <i>th</i> (ejemplos, palabras, dificultad de los sonidos). 4. Registro inicial de conocimientos previos en una plantilla visual. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 10 minutos 2. 15 minutos 3. 30 minutos 4. 15 minutos 	<p>Carta impresa, pizarra digital, plantilla de lluvia de ideas, rotuladores, grabadora de voz, imágenes de alimentos.</p>	<p>- Gran grupo</p>
	<p>Sesión 2: Descubriendo los sabores y dígrafos <i>sh</i> y <i>th</i>.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Taller fonético para identificar, discriminar y practicar los sonidos <i>sh</i> y <i>th</i> a través de juegos de eco, trabalenguas, canciones y dramatizaciones. 2. Uso de flashcards ilustradas y repetición coral. 3. Búsqueda de palabras con <i>sh</i> y <i>th</i> en recetas y vocabulario alimentario. 4. Juego cooperativo de mímica para reforzar la conciencia fonológica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 10 minutos 2. 15 minutos 3. 20 minutos 4. 15 minutos 	<p>Flashcards específicas <i>sh</i> y <i>th</i>, audio de trabalenguas, altavoces, pizarra digital, fichas de vocabulario, tarjetas de imágenes.</p>	<p>- Gran grupo - Parejas</p>
Desarrollo	<p>Sesión 3: El mercado de recetas inclusivas y saludables</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En pequeños grupos, investigación y selección de recetas sencillas, saludables y sostenibles (con ingredientes accesibles y adaptables). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 20 minutos 2. 20 minutos 	<p>Libros de cocina infantil, fichas de recetas, dispositivos con acceso a</p>	<p>- Pequeños grupos</p>

	<p>2. Análisis de recetas propuestas, búsqueda de alternativas para necesidades alimentarias o culturales (sin gluten, veganas, halal, etc.) y puesta en común de ideas.</p> <p>3. Debate guiado sobre a diversidad alimentaria y sostenibilidad.</p>	3. 20 minutos	recetas adaptadas, imágenes de alimentos y papelógrafo.	
	<p>Sesión 4: Escritura creativa y cooperativa: ¡manos a la obra!</p> <p>1. Redacción cooperativa de recetas en inglés en grupos heterogéneos.</p> <p>2. Identificación y resaltado de palabras/frases con sh y th en cada receta. Apoyo visual mediante esquemas y cuadros de vocabulario.</p> <p>3. Revisión escrita entre iguales y consulta al docente para corrección guiada.</p> <p>4. Reflexión sobre la claridad de instrucciones para la inclusión de todo el alumnado.</p>	<p>1. 25 minutos</p> <p>2. 10 minutos</p> <p>3. 15 minutos</p> <p>4. 10 minutos</p>	Cuadernos, papel, rotuladores, diccionarios visuales, plantillas de recetas, esquemas de andamiaje, lápices, borradores.	- Pequeños grupos
	<p>Sesión 5: Ilustrando y practicando: ¡Cocinamos con la voz!</p> <p>1. Elaboración de ilustraciones originales para cada receta y creación de carteles visuales sobre la diversidad.</p> <p>2. Ensayo oral en parejas de la lectura y pronunciación de cada receta, con foco en la correcta pronunciación de <i>sh</i> y <i>th</i>.</p> <p>3. Grabación de audios por parejas, seleccionando extractos clave para incluir en el recetario con códigos QR.</p> <p>4. Evaluación entre iguales de la pronunciación.</p>	<p>1. 20 minutos</p> <p>2. 10 minutos</p> <p>3. 20 minutos</p> <p>4. 10 minutos</p>	Materiales de dibujo, grabadora de audio (Tablet/móvil/PC), generador de códigos QR, cartulinas, auriculares, rúbricas sencillas.	- Parejas - Individual
Difusión y revisión	<p>Sesión 6: El gran recetario: exposición y celebración.</p>	1. 15 minutos	Cartulinas, carpetas, pegamento, tijeras,	- Gran grupo - Individual

	<p>1. Maquetación colectiva del recetario analógico, con recetas, ilustraciones y códigos QR.</p> <p>2. Puesta en común de los aprendizajes: exposición oral de algunas recetas ante compañeros/as y profesorado invitado.</p> <p>3. Reflexión final individual y grupal sobre la experiencia, los aprendizajes y la importancia de la alimentación sostenible e inclusiva.</p> <p>4. Autoevaluación y juego cooperativo temático (mímica de recetas)</p>	<p>2. 20 minutos</p> <p>3. 15 minutos</p> <p>4. 10 minutos</p>	<p>rotuladores, impresora, recetario expuesto, rúbricas de autoevaluación, cámara de fotos.</p>	
--	---	--	---	--

EVALUACIÓN

La evaluación de esta SA se concibe como un proceso continuo, formativo y competencial, orientado no solo a valorar el grado de adquisición de los aprendizajes, sino también a regular el proceso de enseñanza-aprendizaje y a favorecer la autonomía y la autorregulación del alumnado. En este sentido, se apuesta por una evaluación formativa y reguladora, coherente con los principios del enfoque competencial que promueve la LOMLOE (2020) y con los principios pedagógicos establecidos en el citado Decreto 38/2022, de 29 de septiembre.

En coherencia con lo establecido por la LOMLOE (2020) y el mencionado Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, la propuesta toma como referencia las competencias específicas del área de Lengua Extranjera: Inglés, los criterios de evaluación correspondientes al tercer curso de Educación Primaria y los descriptores operativos del perfil competencial del alumnado al finalizar la etapa, tal y como figuran en la tabla 3 que se presenta más abajo.

Se aplicarán tres tipos de evaluación:

- Evaluación inicial, a través de actividades de diagnóstico y activación de conocimientos previos.
- Evaluación formativa y continua, mediante la observación directa, el uso de rúbricas, y la coevaluación y autoevaluación del alumnado.
- Evaluación final, basada en la realización y presentación del producto final: un recetario internacional en lengua inglesa, que integra ilustraciones, instrucciones escritas y grabaciones orales.

Para hacer efectivos estos tres tipos de evaluación se utilizarán rúbricas (Anexo 1), instrumentos de autoevaluación (Anexo 2), dinámicas de coevaluación (Anexo 3) y registros de observación (Anexo 4), que permiten recoger evidencias variadas del proceso de aprendizaje y ofrecer un feedback continuo, constructivo y orientador. Así, la evaluación deja de concebirse como un fin en sí misma y se convierte en una herramienta para mejorar, regular y valorar el aprendizaje, reforzando la implicación activa del alumnado en su propio proceso.

A continuación, se presenta la tabla 3 que presenta y relaciona las competencias específicas, los criterios de evaluación, los descriptores operativos según el Decreto 38/2022. Junto con ellos, se incluyen los indicadores de logro diseñados y planteados específicamente para esta propuesta:

Tabla 3: Correspondencia entre competencias específicas, criterios de valuación, descriptores operativos (según Decreto 38/2022) e indicadores de logro planteados para esta propuesta didáctica a partir del Decreto 38/2022¹

Competencia específica 1: recepción de textos multimodales.	
Criterio de evaluación y descriptores operativos:	Indicadores de logro:
<p>1.1 Reconocer e interpretar el sentido global y la información esencial, así como palabras y frases previamente indicadas, en textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal, necesidades, intereses y próximos a su experiencia a través de distintos soportes. (CCL2, CCL4, STEM1, CE1, CCEC2)</p> <p>1.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado, captando el sentido global y procesando informaciones explícitas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas familiares. (CCL2, CCL3, CP1, STEM1, CPSAA5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende instrucciones y vocabulario de recetas. • Reconoce palabras clave con <i>sh</i> y <i>th</i>. • Aplica estrategias de escucha y lectura guiada con apoyos visuales.
Competencia específica 2: producción de textos multimodales.	
Criterio de evaluación y descriptores operativos:	Indicadores de logro:
<p>2.1 Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. (CCL1, CP1, CE1, CE3, CCEC4)</p> <p>2.2 Redactar, de forma guiada, textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronuncia correctamente palabras y frases con <i>sh</i> y <i>th</i> en grabaciones. • Redacta recetas en inglés con estructuras básicas.

¹ La información que aparece en la primera columna donde se incluyen los distintos criterios de evaluación junto con los descriptores operativos ha sido tomada del Decreto 38/2022. El resto de información es de elaboración propia.

<p>estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. (CCL1, CP1, CD2, CE1, CE3, CCEC4)</p> <p>2.3 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias para expresar mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento. (CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa esquemas y modelos para organizar ideas.
<p>Competencia específica 3: interacción.</p>	
<p>Criterio de evaluación y descriptores operativos:</p>	<p>Indicadores de logro:</p>
<p>3.1 Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital. (CCL1, CCL5, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CCEC3)</p> <p>3.2 Seleccionar y utilizar, de forma guiada, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves; y contestar preguntas sencillas, respondiendo a las necesidades comunicativas que surjan en situaciones y contextos próximos a su entorno. (CCL1, CCL5, CP1, STEM1, CE3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en juegos de mímica, ensayos y presentaciones orales. • Interactúa con compañeros para revisar y grabar recetas.
<p>Competencia específica 4: mediación.</p>	
<p>Criterio de evaluación y descriptores operativos:</p>	<p>Indicadores de logro:</p>
<p>4.1 Interpretar y explicar textos, información de conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. (CCL2, CP2, CP3, STEM1, CPSAA3, CCEC1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica recetas a otros compañeros con ayuda. • Emplea flashcards, pictogramas y repetición de apoyo.

<p>4.2 Reconocer, de forma guiada, estrategias muy elementales que faciliten la comprensión y expresión de información y la comunicación, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento. (CCL5, CP1, STEM1, CPSAA1, CPSAA3)</p>	
<p>Competencia específica 5: plurilingüismo.</p>	
<p>Criterio de evaluación y descriptores operativos:</p>	<p>Indicadores de logro:</p>
<p>5.2. Utilizar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, apoyándose en el grupo y en soportes analógicos y digitales. (CCL3, STEM1, CD2, CPSAA4, CE3)</p> <p>5.3 Registrar y aplicar, de manera guiada, los progresos y dificultades elementales en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, participando en actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), normalizando el error y valorándolo como una fuente de aprendizaje. (PEL). (STEM1, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza dispositivos digitales para grabar, revisar y compartir su producción oral en inglés, prestando atención a la pronunciación. • Participa en auto y coevaluaciones, acepta el error como parte del proceso.
<p>Competencia específica 6: interculturalidad.</p>	
<p>Criterio de evaluación y descriptores operativos:</p>	<p>Indicadores de logro:</p>
<p>6.1 Actuar con respeto en situaciones interculturales, identificando y reconociendo semejanzas y diferencias elementales entre lenguas y culturas, y mostrando rechazo frente a discriminaciones, prejuicios y estereotipos de cualquier tipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. (CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3)</p> <p>6.2 Reconocer y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos elementales y habituales que fomenten la convivencia pacífica y el respeto por los demás. (CCL5, CP2, CP3, CPSAA3, CC3, CCEC1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escoge y adapta recetas de distintas culturas. • Muestra respeto e interés por otros hábitos y costumbres alimentarias.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La propuesta didáctica “At the Market!” se fundamenta en los principios de inclusión recogidos en la LOMLOE (2020) y el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, asumiendo que la diversidad del alumnado es un valor enriquecedor del proceso educativo. Aunque el contexto de aplicación es ficticio y responde a fines académicos, el diseño de la SA incorpora medidas reales y fundamentales de atención a la diversidad, alineadas con una práctica docente inclusiva y accesible.

Se contempla la posible presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que no afectan directamente al aprendizaje del inglés, como por ejemplo un alumno con altas capacidades intelectuales y otro con TDA. Además, se parte de la premisa de que cualquier aula ordinaria presenta diferentes ritmos, estilos y niveles de aprendizaje, lo que requiere una planificación didáctica, ajustada y equitativa.

Las actividades se han planteado de tal forma que consideren distintos grados de dificultad y apoyos, utilizando recursos visuales (como pictogramas para representar ingredientes, esquemas secuenciales para ordenar los pasos de una receta o tarjetas ilustradas de alimentos con los dígrafos *sh* y *th*), andamiajes lingüísticos (como modelos orales de instrucciones en inglés: “First, cut the mushroom”, repeticiones corales y estructuras guía en las que el alumnado completa frases abiertas con apoyo visual y auditivo) y agrupamientos cooperativos que favorecen la tutoría entre iguales.

Asimismo, se promueve la participación equitativa de todo el alumnado a través de dinámicas que combinan tareas individuales, por parejas y en grupo, permitiendo que cada estudiante aporte desde sus fortalezas. La multimodalidad (visual, oral, manipulativa) y el uso de recursos digitales sencillos garantizan que los contenidos sean accesibles para todos y todas, sin necesidad de adaptaciones curriculares significativas.

Desde una perspectiva inclusiva, la propuesta también refuerza actitudes de respeto, empatía y valoración de la diferencia, tanto cultural como personal, mediante actividades relacionadas con la alimentación diversa, la cooperación en el aula y la educación para la ciudadanía global. En el ámbito de la evaluación, se aplican herramientas visuales, rúbricas adaptadas y autoevaluaciones sencillas que permiten al alumnado identificar sus logros y necesidades, fomentando la autorregulación y el aprendizaje autónomo. Algunos de estos instrumentos se incluyen en los anexos 1 y 2 del trabajo a modo de ejemplo.

Aunque no es parte de un caso real, el diseño responde a criterios pedagógicos aplicables a contextos reales de aula, y refleja un compromiso con la educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado. Gracias a su flexibilidad metodológica y al uso de recursos accesibles, esta propuesta podría implementarse fácilmente en aulas reales con perfiles diversos, siempre que se contemplen las adaptaciones necesarias.

En conjunto, este capítulo ha presentado de forma estructurada y fundamentada todos los elementos que conforman la propuesta didáctica “At the Market”, desde su justificación teórica y contextualización hasta su concreción curricular, metodológica y evaluativa. Se ha detallado cómo esta SA responde al enfoque competencial promovido por la LOMLOE (2020) y el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, integrando los elementos curriculares fundamentales de la estructura curricular establecida por dicha legislación: objetivos, competencias, criterios de evaluación y contenidos clave del área de Lengua Extranjera: Inglés.

A través del trabajo cooperativo, la conciencia fonológica y la producción de un libro de recetas internacional, el alumnado se convierte en protagonista de su aprendizaje y desarrolla habilidades comunicativas reales en un contexto inclusivo y significativo. En concreto, la propuesta se centra en el trabajo específico de los dígrafos *sh* y *th*, habituales en el nivel A1 y que, como se ha discutido en el capítulo 2, suelen causar dificultades para los hispanohablantes. Teniendo como foco de atención los dígrafos mencionados, el objetivo principal de esta propuesta ha sido el de mejorar la pronunciación, la discriminación auditiva y la comprensión oral en lengua inglesa, desde una perspectiva visual y contextualizada.

Además, se ha evidenciado una planificación coherente con los principios de atención a la diversidad, educación en valores y sostenibilidad, alineada con los ODS. Por último, se ha expuesto una propuesta metodológica activa, reflexiva y accesible, con una evaluación continua y orientada que favorece el aprendizaje autónomo y significativo del alumnado. Todo ello configura una intervención educativa realista, motivadora y transferible a contextos similares de Educación Primaria.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES PRINCIPALES

La implementación de esta propuesta didáctica habría permitido reflexionar de forma profunda sobre el diseño de SA contextualizadas, motivadoras e inclusivas, enmarcadas en el enfoque competencial que promueve la LOMLOE (2020). A través de la SA “At the Market!”, se mostraría cómo sería posible integrar el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera con otros objetivos educativos de carácter transversal, como la educación para la salud, la sostenibilidad y la conciencia intercultural.

La estructura del proyecto, basada en el ABP, facilitaría la conexión entre el uso funcional del inglés y la participación activa del alumnado en la creación de un producto final auténtico, como es el recetario internacional. La narrativa inicial y el planteamiento de un reto significativo podrían aumentar la implicación emocional y la motivación intrínseca del alumnado, factores clave en las etapas iniciales del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Asimismo, se considera que la propuesta permitiría atender a la diversidad del aula desde un enfoque inclusivo y preventivo. La combinación de tareas accesibles, recursos visuales, apoyos lingüísticos y agrupamientos flexibles favorecería la participación equitativa del alumnado. En caso de contar con alumnado con necesidades educativas especiales que requieran adaptaciones curriculares significativas, estas podrían planificarse de manera coordinada e integrada dentro del desarrollo general de la propuesta, respetando sus características individuales y garantizando su inclusión real. La variedad metodológica y el carácter multimodal de las actividades responderían a distintos ritmos y estilos de aprendizaje, consolidando un entorno didáctico flexible y motivador.

Desde un punto de vista curricular, la SA se alinearía plenamente con los elementos establecidos en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, desarrollando competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores operativos a través de tareas contextualizadas, con sentido y orientadas a la acción. Además, la propuesta se vincularía directamente con varios ODS -en particular el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 10 (reducción de desigualdades) y el ODS 12 (consumo responsable)- lo que permitiría abordar el aprendizaje desde una perspectiva ética, global y comprometida.

En definitiva, esta SA, si se implementara en un contexto real, podría favorecer no solo al desarrollo de la competencia lingüística en lengua extranjera, sino también la formación de un alumnado crítico, autónomo, cooperativo y consciente de su papel activo en la sociedad. Asimismo, habría supuesto un proceso de crecimiento profesional para la persona docente en

formación, al integrar teoría, reflexión pedagógica y creatividad en una propuesta coherente y aplicable a la práctica educativa.

PROPUESTAS DE MEJORA PARA FUTURAS INTERVENCIONES

Dado que la presente SA ha sido diseñada en un contexto teórico y no ha sido implementada en un aula real, las siguientes propuestas de mejora se plantean de forma preventiva y prospectiva, con el objetivo de enriquecer futuras versiones o adaptaciones de la intervención.

En primer lugar, se consideraría recomendable reducir la carga de producción escrita en lengua inglesa en función del nivel real del grupo. Aunque la estructura de las recetas es simple, sería conveniente valorar si todo el alumnado podría abordar la redacción autónoma o si sería necesario aumentar los apoyos (plantillas más guiadas, ejemplos modelo, dictado compartido...)

Asimismo, podría resultar útil ampliar el tiempo de exposición al input oral auténtico mediante vídeos, canciones o grabaciones reales de hablantes nativos, que permitirían reforzar la comprensión auditiva y familiarizar al alumnado con distintos acentos, entonaciones y usos comunicativos del inglés oral.

En relación con los recursos digitales, sería aconsejable contar con una mayor disponibilidad de dispositivos o una mejor organización del uso por turnos, especialmente en las sesiones en las que el alumnado debe grabar audios. Esto garantizaría una experiencia más fluida y evitaría tiempos de espera innecesarios.

Por otro lado, podría incorporarse una mayor colaboración con las familias o el entorno local, por ejemplo, solicitando recetas tradicionales de sus casas o involucrando al comedor escolar en una actividad conjunta. Esta dimensión comunitaria enriquecería el proyecto y aumentaría su impacto y conexión con la realidad del alumnado.

Además, se valoraría muy positivamente incluir momentos de reflexión más frecuentes a lo largo de la SA, no solo al final, para que el alumnado pudiera tomar conciencia de su proceso de aprendizaje de forma continua. El uso de diarios de aprendizaje o pequeños registros semanales podrían contribuir a este fin.

Finalmente, si la situación se llevara a cabo en contextos con mayor diversidad o presencia de alumnado con necesidades educativas específicas, sería fundamental prever medidas adicionales de accesibilidad, como pictogramas ampliados, vídeos con subtítulos, ajustes en la presentación

de las tareas –en línea con el Diseño Universal de Aprendizaje o DUA²– o apoyos específicos dentro del aula por parte de otros profesores.

Estas propuestas de mejora no invalidan el diseño general de la SA, sino que apuntan a su optimización y contextualización, con el fin de que pueda implementarse con mayor eficacia y adaptabilidad en entornos escolares reales y diversos.

Este Trabajo de Fin de Grado ha permitido profundizar en el proceso de diseño, fundamentación y estructuración de una propuesta didáctica realista, motivadora y alineada con el marco curricular actual. La elaboración de la SA “At the Market!” ha supuesto una oportunidad para integrar teoría, práctica pedagógica y creatividad, permitiendo conectar los principios del enfoque competencial con una intervención concreta, flexible y transferible. Asimismo, ha facilitado una toma de conciencia sobre la importancia de planificar SA inclusivas, contextualizadas y conectadas con los intereses y necesidades del alumnado. Más allá de su valor académico, este trabajo representa un punto de partida para seguir investigando, reflexionando y mejorando como futura docente comprometida con una educación significativa, equitativa y de calidad.

² El Diseño Universal de Aprendizaje o DUA es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula. De esta manera se favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

REFERENCIAS

- Barreiro, S. C. (2015). Perception of place of articulation in English fricatives by Spanish listeners. *VIAL, Vigo Revista Internacional de Lingüística Aplicada* (12), 37-62.
<https://revistas.uvigo.es/index.php/vial/article/view/68/68>
- Barrio Sanz, J. (2013). *La enseñanza de la lectoescritura en inglés y en español* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8381/TFG-O%20381.pdf>
- Blevins, W. (2016). *Fresh look at phonics, Grades K-2: Common Causes of Failure and 7 Ingredients for Success*. Corwin Press.
- Blevins, W. (2017). *Phonics from A to Z: A Practical Guide* (3ª ed.). Scholastic Teaching Resources.
- Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. *Cambridge University Press*.
- Carney, E. (1993). *Survey of English spelling*. Taylor & Francis Group.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Decreto 38/2022 [Conserjería de Educación]. Por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. 29 de septiembre de 2022
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. ACM.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). (s.f.). *Recursos DUA*.
<https://www.recursosdua.com/que-es-dua>. [Consulta: 12/06/2025].
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Fuente Martín, A. (2014). *Iniciación a la lectoescritura en inglés a través del método Jolly Phonics*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7773/TFGG%20879.pdf?sequence=1>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. Guilford Press.
- Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge University Press.
- International Phonetic Association. (2020). *Alfabeto Fonético Internacional (AFI)*. La Colmena Tecnológica. https://lacolmenatecnologica.com/wp-content/uploads/2020/12/AFI_grafico_2020_es.pdf
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.
- Junta de Castilla y León. (2014). *ORDEN EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León. <https://boeyl.jcyl.es>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation*. Pearson Education, Limited.
- Labrador Piquer, M. J., & Andraeu Andrés, M. (2008). *Metodologías Activas*. Editorial de la UPV.
- Ladefoged, P., & Johnson, K. (2014). *A course in phonetics* (7th ed.). Cengage Learning.

- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29.
- Lucas Griñán, V. (2013). *La lectoescritura en la etapa de educación primaria: métodos y propuestas de intervención* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. <https://core.ac.uk/download/pdf/211091918.pdf>
- Martínez Celdrán, E., Fernández Planas, A. M., & Carrera Sabaté, J. (2003). *Manual de fonética española: Articulaciones y sonidos del español*. Ariel.
- Meyers, C., & Jones, T. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. Jossey-Bass.
- Mikulec, J. (2017, 17 de mayo). Enseña lecto-escritura en inglés con método Jolly Phonics. *FUN Space Language school*. <https://funspace.es/jolly-phonics/>
- Montaner Villalba, S. (2017, junio) *Aprendizaje basado en proyectos: Una aproximación teórica*. Campus Educación. Revista digital Docente, (5), 24-27. <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Phonics Terms, lingo & definitions - Braintrust.* (s.f.). Braintrust. <https://braintrusttutors.com/phonics-terms-and-lingo-defined/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Ortografía de la lengua española* [en línea], <https://www.rae.es/ortografia/valores-fonologicos-de-los-grafemas-y-digrafos-del-espanol>. [Consulta: 14/03/2025].
- Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: A practical course* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Salvador, G. (1992). *El español de Andalucía*. Ariel.

- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press.
- Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Critical Thinking Press.
- Teixes, F. (2016). *Gamificación: motivar jugando*. Editorial UOC.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.
- Tompkins, G. E. (2010). *Language Arts: Patterns of Practice* (8th ed.). Pearson.
- White, A. (2019). *Phonics instruction for older students: Boosting decoding and comprehension*. Scholastic.

ANEXOS

Anexo 1: Rúbrica del profesorado para evaluar competencias en la SA.

Criterio de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios específicos	Valor	SI	NO
1.1 y 1.2 Comprensión y producción oral de textos breves y sencillos. NOTA: /10	Comprende instrucciones y vocabulario de recetas. NOTA: /10	Entiende instrucciones básicas (e.g., mix, add, cut).	5 puntos		
		Reconoce el vocabulario de ingredientes.	5 puntos		
	Reconoce palabras clave con <i>sh</i> y <i>th</i> . NOTA: /10	Identifica palabras con <i>sh</i> .	3.3 puntos		
		Identifica palabras con <i>th</i> .	3.3 puntos		
		Pronuncia correctamente <i>sh</i> y <i>th</i> .	3.3 puntos		
	Aplica estrategias de escucha y lectura guiada con apoyos visuales. NOTA: /10	Reconoce el vocabulario de ingredientes en inglés con ayuda de imágenes o gestos.	10 punto		
2.1, 2.2 y 2.3 Producción de textos orales y escritos breves. NOTA: /10	Pronuncia correctamente palabras y frases con <i>sh</i> y <i>th</i> en grabaciones. NOTA: /10	Pronuncia claramente palabras con <i>sh</i> y <i>th</i> en grabaciones	10 puntos		
		Redacta recetas en inglés con estructuras básicas. NOTA: /10	Usa adecuadamente <i>there is/are, a/an, some, any.</i>	3.3 puntos	
	Enumera ingredients correctamente	3.3 puntos			
	Escribe instrucciones en orden lógico.	3.3 puntos			

	<p>Usa esquemas y modelos para organizar ideas.</p> <p>NOTA:</p> <p>/10</p>	<p>Completa esquemas de recetas con ayuda</p>	<p>10 puntos</p>		
<p>3.1 y 3.2 Participación en interacciones orales.</p> <p>NOTA:</p> <p>/10</p>	<p>Participa en juegos de mímica, ensayos y presentaciones orales.</p> <p>NOTA:</p> <p>/10</p>	<p>Participa de forma activa en actividades grupales</p>	<p>10 puntos</p>		
	<p>Interactúa con compañeros para revisar y grabar recetas.</p> <p>NOTA:</p> <p>/10</p>	<p>Colabora en la revisión de recetas con un compañero</p> <p>Utiliza frases simples para comentar o corregir</p>	<p>10 puntos</p>		
<p>4.1 y 4.2 Mediación de información y apoyo a la comprensión.</p> <p>NOTA:</p> <p>/10</p>	<p>Explica recetas a otros compañeros con ayuda.</p> <p>NOTA:</p> <p>/10</p>	<p>Explica los pasos de una receta a un compañero con ayuda del docente o de un modelo.</p>	<p>10 puntos</p>		
	<p>Emplea flashcards, pictogramas y repetición de apoyo.</p> <p>NOTA:</p> <p>/10</p>	<p>Utiliza flashcards o imágenes para ayudar a comprender el vocabulario o instrucciones de la receta.</p>	<p>10 puntos</p>		
<p>5.2 y 5.3 Estrategias de aprendizaje y autoevaluación en lengua inglesa.</p> <p>NOTA:</p>	<p>Utiliza dispositivos digitales para grabar, revisar y compartir su producción oral en inglés, prestando atención a la pronunciación.</p> <p>NOTA:</p>	<p>Usa dispositivos digitales para grabar y revisar su pronunciación.</p>	<p>10 puntos</p>		

/10	/10				
	Participa en auto y coevaluaciones, acepta el error como parte del proceso. NOTA: /10	Participa activamente en autoevaluaciones y acepta sus errores.	10 puntos		
6.1 y 6.2 Respeto y apreciación intercultural. NOTA: /10	Escoge y adapta recetas de distintas culturas. NOTA: /10	Elige recetas de diferentes culturas.	5 puntos		
		Modifica recetas según tradiciones culturales.	5 puntos		
	Muestra respeto e interés por otros hábitos y costumbres alimentarias. NOTA: /10	Demuestra respeto por hábitos alimentarios diversos.	5 puntos		
		Muestra interés por costumbres de otros países.	5 puntos		

Anexo 2: Autoevaluación del alumnado sobre su propio aprendizaje.

	Excelente 4	Bueno 3	Aceptable 2	Necesita Mejorar 1
Comprensión y vocabulario	Entiendo muy bien las instrucciones y conozco muchos ingredientes en inglés, incluso con palabras que tienen sh y th.	Entiendo las instrucciones y reconozco la mayoría de los ingredientes. Puedo pronunciar algunas palabras con sh y th.	Entiendo algunas instrucciones y reconozco algunos ingredientes con ayuda. Necesito practicar más la pronunciación de sh y th.	Me cuesta entender las instrucciones y necesito mucha ayuda para reconocer los ingredientes. Necesito practicar mucho la pronunciación de sh y th.
Gramática y expresión	Uso "there is/are", "a/an", "some", "any" correctamente para hablar de los ingredientes. Puedo explicar los pasos de la receta a mis compañeros con frases completas.	Uso "there is/are", "a/an", "some", "any" casi siempre bien. Explico los pasos de la receta, pero a veces necesito ayuda.	Intento usar "there is/are", "a/an", "some", "any", pero me confundo un poco. Necesito ayuda para explicar los pasos de la receta.	Me cuesta mucho usar "there is/are", "a/an", "some", "any". Necesito mucha ayuda para explicar los pasos de la receta.
Participación y colaboración	Participo mucho en clase, comparto mis ideas y ayudo a mis compañeros a revisar sus recetas. Siempre respeto las costumbres y comidas de otros países.	Participo en clase, doy mis ideas y ayudo a mis compañeros. Me interesa aprender sobre las costumbres y comidas de otros países.	Participo un poco en clase, pero necesito que me animen. A veces me cuesta respetar las opiniones de los demás.	Me cuesta participar en clase y prefiero trabajar solo. Necesito aprender a respetar más las opiniones y costumbres de los demás.
Grabación y revisión	Uso la tablet o el ordenador para grabar mi pronunciación y reviso mis errores para mejorar. Me gusta aprender de mis errores y lo hago activamente.	Uso la tablet o el ordenador para grabar mi pronunciación y reviso algunos errores. Intento mejorar cuando me equivoco.	Necesito ayuda para usar la tablet o el ordenador para grabar mi pronunciación. Me cuesta revisar mis errores.	No uso la tablet o el ordenador para grabar mi pronunciación. No me gusta revisar mis errores.
Conocimiento cultural	Elijo recetas de diferentes culturas y las modifico para adaptarlas a otras tradiciones, demostrando un gran respeto por las diferentes costumbres alimentarias.	Elijo recetas de diferentes culturas y demuestro respeto por las diferentes costumbres alimentarias.	Elijo recetas comunes, pero me cuesta entender o respetar las diferencias en las costumbres alimentarias.	Prefiero recetas que ya conozco y no me interesa aprender sobre otras culturas o costumbres alimentarias.

Anexo 3: Coevaluación entre iguales sobre el trabajo cooperativo.

Nombre del alumno:			
Instrucciones: Indica con una (X) la opción que señale cómo realizó las actividades tu compañero de trabajo.			
Aspectos	Niveles		
	Excelente	Bien	Necesita mejorar
Participa en la toma de acuerdos del equipo.			
Participa en todas las actividades realizadas por el equipo.			
Escucha a los compañeros que lo necesitan.			
Colabora en la presentación del producto final.			
Se muestra interesado por ayudar a sus compañeros.			
Realiza los trabajos que asume en el equipo.			

Anexo 4: Registro de observación del profesora durante las sesiones.

Aspecto observado	Sí	En proceso	No	Observaciones
Participa activamente en actividades orales.				
Usa el vocabulario de comida con corrección.				
Reconoce y pronuncia los dígrafos <i>sh</i> y <i>th</i> ,				
Utiliza las estructuras gramaticales de manera correcta.				
Trabaja de forma cooperativa con sus compañeros.				
Se expresa con claridad durante la presentación final.				
Escucha con atención las intervenciones de otros.				
Muestra interés y actitud positiva.				