

Trabajo Fin de Grado

Implementación del enfoque orientado a la acción
en la enseñanza de la lengua inglesa en educación
primaria: Diseño de una propuesta didáctica de
aprendizaje basado en situaciones reales

Autor/es

David Urigüen Pardo

Director/es

Oana Maria Carciu

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca

2021-2022

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Objetivos	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. Evolución de la enseñanza del inglés como disciplina didáctica	8
2.2. Enfoque actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera	11
2.3. Concreción del enfoque orientado a la acción: Aprendizaje basado en situaciones	17
3. METODOLOGÍA	21
4. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE	22
4.1. Contexto	22
4.2. Relación de la propuesta didáctica con el currículo	24
4.3. Secuenciación de la propuesta de unidad didáctica	26
4.3.1. Metodología a seguir para la implementación de situaciones de aprendizaje	28
4.3.2. Los pasos para el diseño de un aprendizaje basado en situaciones	33
4.4. Implementación de la propuesta didáctica	34
4.5. Evaluación	36
5. CONCLUSIÓN Y REFLEXIÓN	37
Referencias Bibliográficas	41
Anexos	43

The Action-oriented approach in second language teaching in primary school: An implementation proposal by learning scenarios

- David Urigüen Pardo
- Oana Maria Carciu
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2022
- Número de palabras (sin incluir anexos): 11638 palabras.

Resumen

El enfoque orientado a la acción y el aprendizaje basado en situaciones reales del contexto como tipo de planificación didáctica se relaciona a la forma de enseñanza y aprendizaje que nos propone el Consejo de Europa (2020). Por ello, y debido a que actualmente, la mayoría de los colegios de Educación Primaria en Aragón son bilingües, el presente Trabajo de Fin de Grado responde a la necesidad de adoptar el aprendizaje por situaciones reales para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

El objetivo principal de mi Trabajo de Fin de Grado es el de implementar el enfoque orientado a la acción en el diseño de una propuesta didáctica de aprendizaje basado en situaciones que atienda a las necesidades reales, demandas y dificultades de los alumnos de colegios de Educación Primaria con características similares a las del colegio en el que se han realizado las prácticas escolares.

Para lograr el objetivo anteriormente expuesto, primero desarrollo en este trabajo la evolución de la enseñanza de la lengua inglesa hasta la aparición del enfoque orientado a la acción. Tras mostrar la teoría referente al enfoque orientado a la acción y su aprendizaje por situaciones reales, muestro como he implementado todos estos conocimientos a través de una propuesta didáctica. Finalmente, concluyo mi Trabajo de Fin de Grado con una reflexión crítica acerca de la implementación del enfoque orientado a la acción por situaciones reales de aprendizaje en la unidad didáctica que propongo, reflejando las fortalezas y debilidades de la unidad didáctica que presento en este trabajo.

Palabras clave

Aprendizaje basado en situaciones reales, enfoque basado en la acción, método comunicativo, enseñanza del inglés como segunda lengua, actividades comunicativas.

1. INTRODUCCIÓN

El anhelo de todo docente de lenguas con vocación es el de generar aprendizaje en sus estudiantes. Sin embargo, este trabajo se ve condicionado por las características del contexto cultural, socio-económico y las necesidades del alumnado del siglo XXI.

Por un lado, la sociedad se encuentra actualmente en un proceso continuo de cambio, caracterizado por su gran diversidad y extrema complejidad. Entre los retos que la sociedad ha planteado a la educación de hoy en día, destacamos la formación en destrezas y competencias orientadas hacia un objetivo que permita la internacionalización y la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, UNESCO, 2015), y la transición digital. Por otro lado, las necesidades del alumnado del siglo XXI se encuentran vinculadas con el aprendizaje de “ocho” competencias claves. Estas competencias clave establecidas en un documento marco elaborado por la Comisión Europea (2019) combinan tres factores que son el conocimiento, las habilidades y las actitudes. Las competencias clave que todo alumnado deberá adquirir para convertirse en un ciudadano del siglo XXI son la competencia lingüística, la competencia plurilingüe, la competencia científica y matemática, la competencia digital, la competencia social y personal, la competencia ciudadana, la competencia de aprender a aprender, y la competencia de expresión cultural (Comisión Europea, 2019).

En este contexto, el objetivo general del presente trabajo de fin de grado es el de diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa como segunda lengua en Educación Primaria, que se encuentra contextualizada al contexto y necesidades de nuestro alumnado del siglo XXI. Esta propuesta didáctica se enmarca dentro de la perspectiva y principios que nos propone el Consejo de Europa (2020) para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas, a través del enfoque orientado a la acción, y el uso del aprendizaje basado en situaciones reales como metodología.

El enfoque orientado a la acción, según el Consejo de Europa (2020), es un enfoque para el aprendizaje de una lengua en el que se debe entender al alumnado como un agente social y activo, que participa directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de tareas comunicativas en las que, empleando la segunda lengua,

de manera social y colaborativa con sus compañeros de clase, desde el ámbito académico, le permite alcanzar los objetivos y las competencias deseadas por el docente. Este uso de la lengua, de forma contextualizada a su ámbito próximo, ayuda al alumnado a darle sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje, realizando tareas dentro de su contexto próximo. Asimismo, todas estas características y aspectos que se encuentran recogidos dentro del enfoque orientado a la acción contribuye a la adquisición de las competencias plurilingüe y pluricultural, que son indispensables para la enseñanza de la lengua extranjera al alumnado del siglo XXI (Consejo de Europa, 2020).

Para la implementación del enfoque orientado a la acción que actualmente recomienda el Consejo de Europa (2020), en el presente trabajo se ha adoptado el tipo de planificación enunciada por Piccardo y North (2019) llamado aprendizaje basado en situaciones reales (mi traducción del término utilizado por los autores citados: *action-oriented scenarios*). Este aprendizaje basado en situaciones reales, a mi entender, es un tipo de planificación que facilita la adquisición, tanto de competencias de comunicación lingüísticas, como de competencias clave a través del contexto cotidiano y del aula. Igualmente, el enfoque orientado a la acción por situaciones reales permite generar en el alumnado motivación, autonomía, asentar el aprendizaje a través de material real y familiar, y su participación como agente social.

La estructura que va a seguir el presente Trabajo de Fin de Grado es la siguiente: Primero desarrollaré un marco teórico en el que mostraré los conceptos clave y la evolución de los principales métodos de enseñanza del inglés como segunda lengua, hasta la aparición del enfoque que empleo en este trabajo, enfoque orientado a la acción, junto con su concreción en el proceso de planificación de aprendizaje basado en situaciones reales. El siguiente apartado corresponde a la metodología que voy a utilizar en este trabajo. Posteriormente, en el tercer apartado, realizaré un análisis crítico de las cinco sesiones que he diseñado, basándonos en los criterios y principios que conforman el enfoque orientado a la acción y su aprendizaje basado en situaciones reales. Finalmente, presentaré un análisis crítico de la unidad didáctica diseñada, y realizaré

una reflexión acerca de las fortalezas y debilidades que tiene mi unidad didáctica respecto a su enfoque orientado a la acción y aprendizaje basado en situaciones reales.

1.1. Objetivos

El objetivo general del presente Trabajo de Fin de Grado es el de diseñar una propuesta didáctica desde el enfoque orientado a la acción por situaciones reales, partiendo de un contexto real: una escuela de Educación Primaria bilingüe de Aragón.

Los objetivos específicos de este Trabajo de Fin de Grado son:

- 1) Presentar los principales enfoques de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera que han llevado al enfoque orientado a la acción.
- 2) Identificar las características (conceptos, principios, procedimientos y técnicas) del enfoque orientado a la acción y la planificación del aprendizaje basado en situaciones reales.
- 3) Aplicar estos conceptos para la planificación de una propuesta de unidad didáctica pensada con las necesidades de los alumnos de Educación Primaria en el aula de inglés en las escuelas de Aragón.
- 4) Diseñar y analizar las actividades diseñadas respecto al enfoque orientado a la acción y el aprendizaje basado en situaciones reales.
- 5) Reflexionar acerca de la implementación de este enfoque orientado a la acción y su aprendizaje basado en situaciones reales junto con sus beneficios e inconvenientes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Evolución de la enseñanza del inglés como disciplina didáctica

La enseñanza del inglés como segunda lengua como disciplina didáctica se inicia a mediados del siglo XIX, y se ha ido desarrollando a medida que la necesidad del dominio del Inglés como segunda lengua cobra una importancia global. Anthony (Anthony, 1963, citado en Brown, 2014, p. 15) hizo un valioso aporte a la didáctica del inglés con su trabajo en el que describe los distintos métodos que se han utilizado a lo largo del tiempo. En este trabajo se sientan las bases de la didáctica del inglés como disciplina, partiendo de tres elementos que han variado a lo largo del tiempo en su enseñanza como segunda lengua, es decir, el enfoque de enseñanza, el método y las técnicas de enseñanza de la lengua (Brown, 2014).

Una contribución importante que nos aporta Brown (2014) a la didáctica del inglés como disciplina es su trabajo que desarrolla los tres elementos identificados inicialmente en el estudio de Anthony (Anthony, 1963, citado en Brown, 2014, p. 15), junto con los diversos métodos que han surgido a lo largo del tiempo, es decir el método gramática-traducción, el método audio-lingual, el método comunicativo y el aprendizaje basado en tareas hasta alcanzar lo que hoy se conoce como la era post-método. El post-método tiene como característica principal el cambio en el enfoque de enseñanza de la lengua inglesa desde la búsqueda de un método específico hacia una pedagogía de carácter integral, e individualizada, donde el enfoque de enseñanza se construye a partir de los objetivos, el contexto y el entorno del alumnado y sus necesidades.

En la enseñanza del inglés como segunda lengua se distingue entre cuatro métodos de enseñanza influenciados por las corrientes de enseñanza propias de cada época (Piccardo y North, 2019). La primera corriente corresponde al aprendizaje tradicional que proponen grandes educadores y filósofos educativos tales como Pestalozzi, Locke y Rousseau. A esta primera corriente de aprendizaje tradicional, le sigue una corriente de aprendizaje social que desarrollan psicólogos y educadores de gran importancia tales como Piaget, Vygotsky, Bandura. Finalmente, otra corriente de aprendizaje que se desarrolla es la del aprendizaje cognitivo (Piccardo y North, 2019). Estas tres corrientes de enseñanza constituyen las bases epistemológicas de las metodologías principales que

integrarán la enseñanza de la lengua inglesa, tales como el método gramática-traducción, el método directo, el método *audiolingual*, y por último la enseñanza comunicativa de la lengua, junto con el aprendizaje basado en tareas.

Según Brown (2014), uno de los primeros métodos que surgen influenciados por la corriente de aprendizaje tradicional es el que conocemos como método clásico, o método de traducción gramatical. Este método está centrado en la memorización de reglas gramaticales y vocabulario, y en la realización de ejercicios escritos, de traducción y de uso de esas reglas gramaticales y vocabulario. Con este método, la enseñanza de la segunda lengua se realiza en la lengua materna, el vocabulario y gramática se enseña de una forma aislada a través de ejercicios que permitan el análisis gramatical y su traducción, donde la producción oral de la segunda lengua se encuentra en un segundo plano en la enseñanza (Brown, 2014).

El siguiente método de aprendizaje que surgió después del método clásico fue el método directo. Este método directo de enseñanza de la lengua extranjera fue propuesto por Berlitz (1997) y va en contra de la enseñanza tradicional. Los cambios más significativos que sugieren con este método es la enseñanza de la lengua extranjera directamente en la segunda lengua o L2 (*second language*, por sus siglas en inglés L2), la profundización en las habilidades de comunicación oral y escucha, la implantación de ejercicios prácticos y la enseñanza de la gramática y del vocabulario de manera inductiva y útil (Berlitz, 1997, citado en Brown, 2014, p. 19).

El método *audiolingual* surge como nuevo método de enseñanza para la segunda lengua extranjera. Este método recoge muchas tendencias que provienen del método directo de enseñanza. Este método se enseña empleando la L2 como lengua principal, relegando la L1 (*first language*, por sus siglas en inglés L1), una función más de apoyo hacia la L2. La enseñanza de la gramática y del vocabulario se realiza de forma inductiva y contextualizada empleando diálogos, dándole gran importancia a la pronunciación, y fomentando que el alumno hable entre ellos a través de la L2 memorizando los patrones del lenguaje usando ayudas visuales y cintas de audio apoyadas a través de refuerzos positivos y negativos (Brown, 2014).

El método comunicativo (*Communicative Language Teaching* o CLT, por sus siglas en inglés) fue un antes y un después en lo que concierne, no solo a la didáctica de la lengua inglesa, sino también a la enseñanza de cualquier lengua extranjera. Por ello, debido a su importancia, este nuevo método es considerado por algunos autores, como por ejemplo Canale y Swain (Canale y Swain, 1980, citado en Brown, 2014, p. 30), como una nueva perspectiva para la enseñanza del L2. Esto se debe a que, como bien dice Brown (2014), el método de CLT se extiende más allá de la enseñanza tradicional de la gramática y del vocabulario, hacia la enseñanza social y cultural de la L2 de una forma contextualizada al entorno próximo del alumnado, centrada en la fluidez y precisión durante el uso del L2.

Como hemos visto en esta parte, la evolución de la enseñanza del inglés como disciplina didáctica ha sido un proceso de evolución fruto de las distintas corrientes de enseñanza que han ido surgiendo y de sus respectivos métodos de enseñanza que, a través de sus características principales, irán asentando las bases epistemológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera de la actualidad.

Estos procesos de enseñanza y aprendizaje respetan los procesos de globalización actuales, donde la diversidad y pluralidad son las características principales de la dimensión social (Piccardo y North, 2019). El método comunicativo es el enfoque de enseñanza que adoptará el Consejo de Europa (2020), para la enseñanza de la lengua extranjera a través de una dimensión social. Sin embargo, la enseñanza de una lengua extranjera no solo precisa de una dimensión social, sino también de una dimensión individual (Piccardo y North, 2019). Es por ello, que el método comunicativo necesita del enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2020) para que se atiendan las dimensiones individuales y sociales de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el siguiente apartado mostraré cuál es el enfoque que se ha adoptado en la actualidad conforme a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Aquí veremos cómo, no se utiliza solo un único método para la enseñanza del inglés, sino que se utilizan diferentes tipos de métodos para dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje que se encuentran influenciados por diversos factores, tales como socioeconómicos, y socio-educativos (Vargas, 2015).

2.2. Enfoque actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Vargas (2015) reflexiona acerca del dilema de qué método es el mejor para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este investigador de la enseñanza y pedagogía del inglés nos dice que la enseñanza del inglés, junto con sus procesos de enseñanza y aprendizaje, depende del contexto socioeconómico y socioeducativo. Por lo que, todos los métodos de enseñanza y aprendizaje serían considerados correctos si responden al contexto genérico e ideal para el que fueron concebidos (Vargas, 2015).

Actualmente, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera no hay una metodología en concreto, sino que se caracteriza por el eclecticismo para conseguir el uso de la lengua. Este eclecticismo que nombra Vargas (2015) nos dice que puede llegar a ser peligroso, ya que la utilización de diversas metodologías desde un enfoque ecléctico puede generar estándares acríticos y juicios sin valor.

Kumaravadivelu (2003) tuvo en cuenta ya ese eclecticismo y lo desarrolló de una forma más completa dentro de un nuevo enfoque llamado post-método. El término de post-método recoge un conjunto de técnicas elegidas de entre todos los métodos existentes, dependiendo de las que mejor se adapten al contexto. Según Kumaravadivelu (2003), “el concepto post-método significa la búsqueda de una alternativa al método en lugar de un método alternativo” (p. 33)¹. Es decir, este concepto de post-método, como bien dice Martínez (2011), permite ver la teoría de una manera tangible y flexible en la práctica de la enseñanza de idiomas, ya que la aplicación de un solo método no puede satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Kumaravadivelu (2003) nos dice que para alcanzar el post-método es necesario de unas macroestrategias y microestrategias. Las macroestrategias son definidas por Kumaravadiu (2003) como “los principios derivados de conocimientos teóricos, empíricos y pedagógicos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la segunda lengua” (p. 38)². Por otro lado, las microestrategias son definidas por Kumaravadivelu (2003) como “la pauta general, según la cual, los profesores generan su propia situación

1 Mi traducción del texto original: “It signifies a search for an alternative to method rather than an alternative method.”

2 Mi traducción del texto original: “As guiding principles derived from historical, theoretical, empirical, and experiential insights related to L2 learning and teaching.”

específica basada en las necesidades microestratégicas o técnicas en el aula” (p. 32)³. La relación entre las macroestrategias y microestrategias es necesaria por parte del profesorado para vincular todos los métodos entre sí, y adaptarse de la mejor forma posible a las necesidades y problemas del alumnado (Kumaravadieu, 2003). Las diez macroestrategias que propone Kumaravadieu (2003) se encuentran resumidas a continuación (véase Tabla 1).

Tabla 1. Las diez macroestrategias para la enseñanza de idiomas

Diez macroestrategias para la enseñanza de idiomas	
1. Maximizar las oportunidades de aprendizaje.	6. Activar la heurística intuitiva.
2. Minimizar los errores de percepción.	7. Contextualizar la entrada lingüística.
3. Facilitar la interacción negociada.	8. Integrar las destrezas lingüísticas.
4. Promover la autonomía del aprendiz.	9. Garantizar la relevancia social.
5. Promover la consciencia lingüística.	10. Crear consciencia cultural.

Fuente: Adaptado de Kumaravadivelu (2003)

Desde el currículo del Gobierno de Aragón para el área de lengua extranjera de inglés se recalca que “El método comunicativo será un referente en trabajo de aula” (p. 5, Resolución de 12 de abril, 2016). Sin embargo, la Resolución de 12 de abril que recomienda el Gobierno de Aragón (2016) dice también que debemos proponer actividades de creación, fomentar la interacción entre el alumnado, la contextualización lingüística, social y cultural, la autonomía entre el alumnado, y por último facilitar el desarrollo de la conciencia cultural y pertinencia social. Por lo que, en el currículo del

³ Mi traducción del texto original: “Broad guideline based on which teachers will be able to generate their own situation-specific, need-based microstrategies or classroom techniques”

área de lengua inglesa se pueden identificar las características que conforman las diez macroestrategias que propone Kumaravadivelu (2003).

El método comunicativo o *Communicative Language Teaching* (CLT) es un método que, como bien dice Brown (2014), y se reafirma en la resolución de 12 de abril del Gobierno de Aragón (2016), integra las características y elementos más importantes de los anteriores métodos de enseñanza de la lengua inglesa, alejándose de esa manera del enfoque electricista que enuncia Kumaravadivelu (2003) y acercándonos a un método con estándares fijos y juicios de valor.

Este método comunicativo se centra en desarrollar en el alumnado los objetivos generales tales como la adquisición de la gramática, la adquisición del vocabulario, y el uso sociolingüístico de la lengua, entre otros. Otro elemento que incorpora el CLT es la relación entre la forma y la función de los contenidos que se aprenden, ya que toda su enseñanza está orientada hacia un propósito real. De igual manera, el método CLT no descuida el desarrollo de la fluidez y precisión en el habla, característica que en anteriores métodos estaba dirigido hacia al desarrollo de una de las dos características. El aprendizaje social es otro aspecto relevante a tener en cuenta y que se diferencia de otros métodos, debido a que con este método se promueve la enseñanza desde un contexto real y un ambiente próximo al alumnado. Finalmente, el CLT incorpora elementos propios de la etapa del aprendizaje cognitivo, ya que los estudiantes se entienden como alumnos autónomos que tienen que generar su propio aprendizaje (Brown, 2014).

Según Brown (2014) la característica original que diferencian al CLT de los métodos anteriores es el aspecto social, conforme al aprendizaje de la lengua, y el empleo de los roles que se les da a los estudiantes y al profesorado. Estos dos nuevos roles que influyen en los dos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje están relacionados con las características que nos proporciona Kumaravadivelu (2003) con el post-método. Esto se debe a que, según Brown (2014), el docente es entendido como un guía y facilitador del conocimiento que tiene en cuenta los intereses, motivaciones, y dificultades del alumnado. Por otro lado, Brown (2014) nos dice que los estudiantes son participantes activos en su proceso de aprendizaje a través de

procesos cooperativos y colaborativos. Estas características y aspectos sociales sobre el uso, la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua que provienen de los métodos del CLT y del post-método hacen que se diferencien de los métodos anteriores de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua.

La tendencia actual de enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera, tal y como se recoge en la Resolución de 12 de abril del Gobierno de Aragón (2016), es la de interrelacionar entre sí las tres etapas de aprendizaje que se han desarrollado en la historia, el aprendizaje tradicional, el aprendizaje social, y el aprendizaje cognitivo, dentro del método de enseñanza del *Communicative Language Teaching* (CLT) tal como dice Kumaravadieu (2003). Esta tendencia actual de enseñanza se encuentra recogida dentro de un enfoque propuesto por el Consejo de Europa (2020) que se llama enfoque orientado a la acción. Este enfoque orientado a la acción se centra en:

Considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua, viéndolos como agentes sociales que actúan en el mundo social de manera autónoma e implicándose en su propio proceso de aprendizaje (...) encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza. (Consejo de Europa, 2020, p. 28)⁴

Es decir, que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se emplea el método comunicativo, pero contextualizando su acción en su entorno social próximo a través de la realización de tareas (Consejo de Europa, 2020). Estas tareas son un concepto muy importante dentro del enfoque del aprendizaje orientado a la acción, ya que se entienden las tareas como acciones que realizan los alumnos de manera individual o colaborativa en vistas a adquirir unas competencias específicas y resultados concretos (Consejo de Europa, 2020).

Asimismo, la enseñanza de las lenguas extranjeras a través del enfoque del aprendizaje orientado en la acción se centra en la adquisición de competencias, tanto generales como comunicativas, pero siempre contextualizadas dentro de un contexto próximo y real al alumnado, utilizando una serie de actividades que se encuentran

⁴ Mi traducción del texto original: "presents the language user/learners as a 'social agent', acting in the social world and exerting agency in the learning process (...) oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions."

organizadas dentro de tareas que están formadas por procesos y estrategias dirigidas a la adquisición de un objetivo concreto (Consejo de Europa, 2020).

En definitiva, este enfoque de aprendizaje orientado a la acción para la enseñanza de lenguas extranjeras posee elementos provenientes de métodos de enseñanza y perspectivas anteriores (Brown, 2014), que se encuentra en consonancia con la enseñanza del área de inglés que propone el Gobierno de Aragón (2016). Toda esta interrelacionalidad que sugiere este enfoque de aprendizaje y enseñanza permite que el marco comunicador de enseñanza y aprendizaje sea integrador, transparente y coherente, siendo a su vez abierto, dinámico y no dogmático (Consejo de Europa, 2020).

Este enfoque de aprendizaje orientado a la acción no sólo incorpora elementos y características procedentes de otras perspectivas y métodos, sino que también incorpora un nuevo concepto que hasta ahora no existía, y que cambia la forma de planificar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este nuevo concepto es la tarea (Consejo de Europa, 2001, citado en Piccardo y North, 2019, p. 144). El Consejo de Europa define tarea como:

Cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprende una serie de acciones tales como pedir comida en un restaurante, elaborar un periódico escolar mediante el trabajo en grupo. (Consejo de Europa, 2001, citado en Piccardo y North, 2019, p. 144)⁵

Tal y como exponen Piccardo y North (2019) acerca del enfoque orientado a la acción basado en tareas, podemos llegar a la conclusión que es la versión actual del método *Communicative Language Teaching* (CLT) que enuncia Brown (2014). Este enfoque destaca la idea de que los estudiantes aprenden el lenguaje que necesitan cuando lo necesitan para alcanzar los objetivos que marca la tarea. Todos estos objetivos los adquieren los alumnos a través de las distintas actividades comunicativas que se

⁵ Mi traducción del texto original: "any purposeful action considered by an individual as necessary in order to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfill or an objective to be achieved. This definition would cover a wide range of actions such as (...) ordering a meal in a restaurant (...), or preparing a class newspaper through group work"

encuentran interrelacionadas entre sí, y que permiten que el alumnado genere un aprendizaje por andamiaje (Ellis, 2003, citada en Piccardo y North, 2019, p. 135). Toda esta libertad y flexibilidad permite al docente diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje siguiendo un orden y sentido, sin descuidar las motivaciones, necesidades, y dificultades que se generan en el entorno próximo del alumnado (Consejo de Europa, 2020).

Las tareas son un nuevo concepto acerca de cómo plantear las actividades en el método CLT del enfoque basado en la acción. Estas tareas las tenemos que diferenciar de los ejercicios, ya que los ejercicios son actividades que no se encuentran relacionadas entre sí, y las tareas son un conjunto de actividades comunicativas relacionadas entre sí que tienen como finalidad la adquisición de un objetivo concreto (Piccardo y North (2019). Ellis realiza un análisis en profundidad, y con más detalle, acerca de la diferencia que hay entre el concepto de ejercicio y el concepto de tarea (véase Tabla 2) (Ellis, 2009, citado en Piccardo y North, 2019, p.112).

Tabla 2. Diferencia entre tarea y actividad

	Ejercicio	Tarea
Orientación	Las habilidades lingüísticas se ven como requisito previo para el aprendizaje de habilidades comunicativas.	Las habilidades lingüísticas se desarrollan a través de las actividades comunicativas.
Atención	Se centra en el significado semántico.	Se centra en el significado comunicativo.
Objetivo	Manifestación del conocimiento.	Adquisición del objetivo comunicativo.
Resultado en la evaluación	Se evalúa los conocimientos manifestados.	Se evalúa si el objetivo comunicativo se ha alcanzado.

Relación con el mundo real	Se adquiere las habilidades lingüísticas en vistas a una inversión comunicativa futura que se puede o no realizar.	Hay una relación obvia entre las actividades que se han desarrollado en la tarea y la actividad comunicativa real.
-----------------------------------	--	--

Fuente: adaptado de Piccardo y North (Ellis, 2009, citado en Piccardo y North, p. 132)

Como podemos ver en la tabla de arriba que nos propone Ellis, los ejercicios son actividades, no relacionadas entre sí, en las que se adquieren habilidades lingüísticas, sin un enfoque comunicativo real, y sin un objetivo comunicativo claro (2009, citado en Piccardo y North, 2019, p. 132). Sin embargo, las tareas son un conjunto de actividades, relacionadas entre sí, en las que se adquiere habilidades lingüísticas, desde un enfoque comunicativo real, y hacia un objetivo comunicativo concreto (Piccardo y North, 2019).

En definitiva, en este punto hemos podido observar como el método comunicativo incorpora técnicas de los métodos anteriores desde una primera visión dinámica y flexible en relación con las necesidades del alumnado. Este método alternativo para la enseñanza de la lengua extranjera asienta las bases de un nuevo enfoque de enseñanza llamado enfoque orientado a la acción. Este nuevo enfoque orientado a la acción tiene en cuenta la flexibilización de la enseñanza, que proponía el método comunicativo, a través de la realización de tareas comunicativas, relacionadas entre sí, y enfocadas hacia la consecución de un objetivo.

2.3. Concreción del enfoque orientado a la acción: Aprendizaje basado en situaciones

En este apartado hablaremos sobre la concreción del enfoque orientado a la acción y el uso de las situaciones, puesto que es el marco elegido en el presente Trabajo Fin de Grado para el desarrollo de una propuesta didáctica que permita desarrollar las competencias comunicativas en Inglés y competencias clave que todo alumnado deberá adquirir para convertirse en un ciudadano del siglo XX. Este enfoque orientado a la acción relaciona dos métodos de enseñanza, la enseñanza basada en tareas (*task-based*

teaching and learning, TBLT por sus siglas en inglés), y la enseñanza basada en la acción. En esta enseñanza basada en la acción, veremos que dependiendo de la dirección a la que orientemos los procesos de aprendizaje y la adquisición de objetivos, surgen distintos métodos de aprendizaje tales como el aprendizaje basado en contenido, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, o el aprendizaje basado en situaciones de aprendizaje.

La evolución de esta enseñanza por tareas (TBLT) hacia un enfoque más orientado a la acción es lo que Van Lier denomina Enseñanza Basada en la Acción (*action-based teaching*, AB por sus siglas en inglés). Aquí, al igual que en el enfoque orientado a la acción (*action oriented approach*, AoA por sus siglas en inglés), da gran importancia al alumnado como agente social, pero esta vez siempre desde un contexto local y particular del alumnado, evitando generalidades (Van Lier, citado en Piccardo y North, 2019, p. 138).

Es decir, este enfoque orientado a la acción (AoA), junto con su concreción a través de la enseñanza Basada en la Acción constituye los cimientos que edifican los procesos de enseñanza y aprendizajes de la actualidad. Esta enseñanza consiste en proponer un aprendizaje social, autónomo, y contextualizado al entorno local y cultural del alumnado, que sea realizado por un alumno participando como un agente social y activo a través de tareas, que le ayuden a alcanzar unos determinados objetivos lingüísticos, sociales y culturales, desarrollando durante el procesos estrategias lingüísticas y comunicativas que le permitan adquirir unos determinados conocimientos (Piccardo y North, 2019).

En el aprendizaje basado en situaciones los alumnos emplean esquemas o *scripts* en situaciones en las que ya se encuentran familiarizados, tales como planificar un viaje con los amigos, participar en una llamada con familiares, rutinas y actividades diarias, entre otros (Piccardo y North, 2019). Piccardo y North (2019) nos dicen que justamente gracias a esos esquemas o scripts, con los que el alumnado trabaja, se desarrollan no solo conocimientos lingüísticos y pragmáticos, sino también competencias. Todo este proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza conforme a las bases del enfoque

orientado a la acción (AoA), junto con tareas de la vida diaria del alumnado (Piccardo y North, 2019).

Di Pietro define el aprendizaje basado en situaciones de aprendizaje como “una estrategia de interacción entre roles que completan la agenda personal del alumnado en un contexto compartido por ellos” (Di Pietro, citado en Piccardo y North, 2019, p. 140)⁶. De esta manera, Di Pietro (citado en Piccardo y North, 2019, p. 141) nos dice que en el aprendizaje basado en situaciones de aprendizaje permite el alumnado improvisar mientras participa en una situación próxima del mundo real orientada hacia un objetivo concreto, y con unas condiciones y restricciones preestablecidas.

Finalmente, Di Pietro nos dice que las dos diferencias principales que permiten diferenciar el aprendizaje basado en situaciones de aprendizaje de los otros tipos de aprendizajes que emplean el enfoque orientado en la acción (AoA) son las siguientes. La primera “El alumnado necesita crear un marco, esquema o script mental para el desarrollo de cualquier situación del contexto familiar” (Di Pietro, 1987, citado en Piccardo y North, 2019, p.141)⁷. Y la segunda:

Este tipo de aprendizaje exige un contexto de la vida real, evitando el uso de ejercicios lingüísticos o tareas pedagógicas. Este contexto servirá como una simulación en la que los alumnos actuarán como agentes sociales, tal y como son en contextos realistas. (Di Pietro, 1987, citado en Piccardo y North, 2019, p.141)⁸

Así pues, tal y como nos dice Di Pietro en la cita anterior, las simulaciones, junto con el uso de roles realistas en el alumnado, actuando éste como agente social, nos ayudará a afrontar este nuevo tipo de aprendizaje basado en la acción por situaciones reales. Sin embargo, hay muchas maneras de emplear los roles para lograr generar aprendizaje en el alumnado. El tipo de rol en el que nos centramos es el rol dentro del aprendizaje orientado a la acción por situaciones reales. Estos roles son diferenciados por Di Pietro en la siguiente tabla inferior (véase Tabla 3) (Di Pietro, 1987, citado en Piccardo y North, 2019, p.141).

6 Mi traducción del texto original: “strategic interplay of roles functioning to fulfil personal agendas within a share context.”

7 Mi traducción del texto original: “suggests a mental framework, the scripts or schemata for familiar situation...”

8 Mi traducción del texto original: “suggest a real-life context rather than language exercises or pedagogic tasks, with a simulation in which learners as social agents are real people acting as themselves in realistic contexts.”

Tabla 3. Diferencia entre *Roleplay* y *Scenario Role*

<i>Roleplay</i>	<i>Scenario Role</i>
Los estudiantes reciben cada uno una parte del diálogo.	Los estudiantes juegan con ellos mismos con el esquema o marco del rol que han creado.
El docente dice a los estudiantes lo que tienen que hacer.	A los estudiantes se les da la situación, pero no se les dice lo que tienen que hacer.
El aprendizaje de la lengua tiene un rol secundario.	El aprendizaje de la lengua tiene un rol principal.
Todos los participantes saben lo que los demás van a decir.	Los participantes no conocen lo que los demás van a decir.

Fuente: adaptado de Piccardo y North (Di Pietro, 1987, citado en Piccardo y North, 2019, p. 141)

La utilización de estos roles es fundamental para alcanzar el objetivo de la actividad que nos propongamos (Piccardo y North, 2019). Sin embargo, en el aprendizaje basado en situaciones reales, la adquisición de los objetivos que hayamos propuesto conseguir en nuestro proceso de aprendizaje deberán de ser alcanzados a través de la adquisición de competencias (Purpura, 2021)

Purpura define competencia como “la habilidad para organizar y desplegar, a lo largo del tiempo, por parte del alumnado sus habilidades y recursos que le permitan adquirir los objetivos con o a través de contextos situacionales” (2021, p. 56).

Es decir, Purpura (2021) nos dice que si queremos alcanzar los objetivos que hemos diseñado para nuestras situaciones reales, deberemos planear también los recursos y habilidades que los alumnos tendrán que adquirir para lograr dichos objetivos. Por lo que, en vez de establecer los objetivos que queremos conseguir con nuestra situación

real, tendremos que planificar qué competencias queremos desarrollar con los recursos y habilidades (Purpura, 2021).

En definitiva, tal y como dice Piccardo y North (2019), el aprendizaje basado en situaciones de aprendizaje es un tipo de aprendizaje que tiene como base el enfoque orientado a la acción (AoA). Este aprendizaje nos provee de contextos significativos, reales y contextualizados relacionados con las experiencias y ambientes próximos de los estudiantes. Estos contextos nos permiten desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de marcos, esquemas, o *scripts*. Estos procesos de enseñanza y aprendizaje siempre serán procesos comunicativos en los que se empleen roles que favorezcan el intercambio comunicativo. En definitiva, los procesos comunicativos tienen que estar siempre dirigidos y orientados a la adquisición de competencias.

3. METODOLOGÍA

Las herramientas que he utilizado para el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica basada en el enfoque orientado a la acción por situaciones reales, han sido distintos tipos de documentos de carácter teóricos e investigativos.

Los principales documentos de carácter teórico que he empleado han sido el libro de *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education* escrito por Piccardo y North (2019), y el *Principles of Language Learning and Teaching* escrito por Brown (2014). Estos libros aportan las bases teóricas acerca del enfoque orientado a la acción que posee la metodología de aprendizaje basado en situaciones de aprendizaje que se ha utilizado en la propuesta de unidad didáctica presentada en el presente TFG. Es un enfoque que se encuentra dentro del método comunicativo que atiende a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la disciplina del inglés hasta nuestros días.

Otro documento importante en la conceptualización de la propuesta didáctica es Durham Continuing Education (2016), donde se ofrece un modelo de puesta en práctica de una planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua con el uso de la metodología basada en la acción.

Finalmente, para complementar estos documentos teóricos, para el diseño de la propuesta didáctica desde el enfoque orientado a la acción por situaciones de

aprendizaje, he tenido en cuenta las directrices de la enseñanza del inglés en el currículum, en la comunidad autónoma de Aragón, y su correspondiente enseñanza del inglés dentro de Europa. Respecto a Aragón he tenido en cuenta el currículo del área de la lengua extranjera del inglés a través de la Resolución de 12 de abril de 2016, más concretamente el Anexo II. En relación a la enseñanza del inglés en Europa, he tenido en cuenta el documento del *Marco Común Europeo de Referencia* escrito por el Consejo de Europa en el año 2020.

4. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE

4.1. Contexto

El diseño de la propuesta de intervención que voy a realizar en este trabajo de fin de grado se dirige a una clase de 21 alumnos, de tercero de Educación Primaria, del colegio público bilingüe llamado San Juan de la Peña, situado en la ciudad de Jaca (Huesca). Este alumnado es de gran diversidad ya que la mayoría del grupo posee la nacionalidad española, sin embargo también encontramos alumnos cuyas nacionalidades son sudamericanas, marroquíes y de etnia gitana.

Las necesidades educativas que contemplamos son las relacionadas con el marco de desarrollo cognitivo, social y personal del alumnado que propone Piaget (1968). Respecto al desarrollo cognitivo del alumnado, este se encuentra en la etapa de operaciones concretas (Piaget, 1968), ya que los alumnos tienen 8 años. Este desarrollo cognitivo del alumnado le permite empezar a resolver los primeros problemas. Por otro lado, el desarrollo social en esta etapa es muy importante, por el hecho de que desaparece el egocentrismo y permite establecer relaciones sociales más complejas.

Finalmente, el marco personal del alumnado, sus gustos, motivaciones y dificultades es otro elemento que influye en el diseño de la propuesta didáctica. Debido a esto último, he decidido que la implementación de la metodología de aprendizaje basado en situaciones reales de aprendizaje es la más apropiada por sus características descritas arriba, debido a que me permite atender al contexto próximo al alumnado, planeando

actividades que resuelvan sus necesidades personales, y que se adapte de una forma óptima al contexto socioeconómico de los estudiantes.

Conforme al contexto socioeconómico de los estudiantes, podemos decir que poseen un nivel económico medio. Este nivel económico no interfiere en el rendimiento escolar del alumnado, sin embargo, como docente especializado de lenguas extranjeras, he de decir que el nivel de Inglés entre el alumno es desigual. El nivel de Inglés con el que están cursando mis alumnos corresponde al nivel de A1, sin embargo, encontramos diferencias en el alumnado entre las cuatro destrezas comunicativas. La destreza comunicativa que más tienen desarrollada es la de escucha y comprensión, seguida de la de la lectura. Sin embargo, las destrezas comunicativas referentes a la producción, tales como la escritura y el habla, se encuentran en un nivel inferior. Debido a esta diferencia de nivel entre las destrezas, he decidido centrarme en el diseño de mis sesiones en desarrollar y mejorar esas destrezas de escritura y habla relacionadas con la producción de la lengua inglesa, proponiendo actividades comunicativas en las que el alumnado sea un agente social activo.

La situación de aprendizaje elegida está en consonancia y relación con el currículo y con las necesidades educativas, gustos, motivaciones y dificultades concretas del alumnado.

La situación de aprendizaje elegida permite trabajar “las situaciones y acciones cotidianas (...) relacionado con contenidos del área y con otras áreas del currículo” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5), ya que el alumnado aprende el vocabulario y la gramática necesaria para la creación de un horario que le permita quedar con sus compañeros de clase para estudiar. Esta situación de aprendizaje permite resolver la problemática de la falta de estudio generalizada entre el alumnado, creando un horario individual que motive al alumno, puesto que en él aparecen una multitud de acciones y actividades diarias que realiza y que le gusta, solucionando de esa manera la necesidad educativa de la falta de estudio diario.

4.2. Relación de la propuesta didáctica con el currículo

El currículo es un documento que tenemos que tener en cuenta en el diseño de nuestra propuesta de implementación de unidad didáctica. En este apartado vamos a realizar el análisis de los aspectos determinantes que se exigen en el currículo para el diseño de una unidad didáctica, y cómo se han implementado en las diferentes tareas en la propuesta didáctica.

La orden ECD/850/2016 de 29 de junio recoge los aspectos que vamos a analizar en relación al diseño de mi unidad didáctica. El currículo para la enseñanza de la lengua inglesa nos dice una propuesta didáctica debe de “capacitar al alumnado para desenvolverse en la actual sociedad del conocimiento, caracterizada por ser diversa y cambiante, donde el capital cultural de cada individuo es la herramienta fundamental para el desarrollo afectivo, social y profesional” (Orden 29 de junio, 2016, p. 4).

Esta capacitación del alumnado para su correcto desarrollo afectivo, social y profesional se desarrollará en mi propuesta, ya que el objetivo es la realización de un horario que le ayude a planificar y organizar su día a día, favoreciendo su desarrollo afectivo, social y profesional mediante actividades de conversación lingüística (véase Anexo 19, Tabla 25), actividades de reflexión (véase Anexo 20, Tabla 26), y actividades de adquisición del conocimiento (véase Anexo 17, Tabla 23 y Anexo 18, Tabla 24).

Igualmente, este desarrollo afectivo, social y profesional se ha llevado a cabo a lo largo de mi propuesta didáctica, en cada sesión, en cada actividad, siguiendo la recomendación del currículo de ponerlo “en funcionamiento, con la realización de distintas actividades: la comprensión, la expresión, la interacción o mediación de forma oral y escrita (...) dándole importancia a la interacción y el aprendizaje de la lengua” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5).

Las actividades de la lengua, nombradas anteriormente, se ven reflejadas de la siguiente manera. La comprensión y la expresión se trabajarán de manera relacionada en todas las sesiones, como la lluvia de ideas en la sesión 1 (véase Anexo 15, Tabla 21), la puesta en común de los elementos de un horario en la sesión 2 (véase Anexo 16, Tabla 22), la concreción del día de estudio en la sesión 3 (véase Anexo 17, Tabla 23), y sobre

todo en los ejercicios de conversación de las sesiones 5 y 6 (véase Anexo 19, Tabla 25, Anexo 20, Tabla 26).

Así pues, reafirmando la relación que había nombrado entre el currículo y mi propuesta didáctica, mi propuesta didáctica está estrechamente relacionada con el currículo porque “la interacción comunicativa no es sólo el medio pero sino también el objetivo final del aprendizaje” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5). Esto lo vemos en mi unidad didáctica, ya que a través de las relaciones que los alumnos realizan a lo largo de las actividades que corresponden a cada sesión, adquieren el aprendizaje necesario para la creación de su horario individual (véase los Anexos de 15 y hasta 20).

El enfoque basado en la acción que utilizamos para el aprendizaje basado en situaciones en la propuesta didáctica descrita en el presente TFG está en consonancia con el método que propone el currículo. De acuerdo con el currículo “el método comunicativo” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5) es el método a emplear para la enseñanza de la lengua inglesa, sin embargo, hay diversos aspectos que se nombran y que hacen referencia al uso del enfoque basado en la acción, como el “dominio en la lengua extranjera que le permita desenvolverse en contextos reales” (p. 5), y el uso del “aprendizaje significativo y práctico que vincula la escuela con el mundo angloparlante” (p. 5). Estas dos últimas citas están relacionadas con los principios del enfoque orientado en la acción conforme al aprendizaje por situaciones (véase Tabla 5).

Finalmente, el aprendizaje significativo es introducido a través del empleo de estrategias de aprendizaje, para que el alumnado pueda completar su desarrollo cognitivo, social y afectivo de una forma autónoma. Estas estrategias de aprendizaje tienen como objetivo la elaboración y organización del vocabulario que el alumnado aprende, haciendo uso de recursos online tales como el Padlet (véase Anexo 15, Tabla 21), evitando la intervención del docente en este proceso de aprendizaje, y dotando al alumnado de una mayor autonomía.

4.3. Secuenciación de la propuesta de unidad didáctica

El currículo conforme a la enseñanza de la lengua inglesa hemos visto que tiene un papel fundamental para el diseño de nuestra unidad didáctica. Esto se debe a que aquí se concretan factores como la metodología, las competencias, y la secuenciación.

La secuenciación que propone el currículo aragonés de enseñanza para el área de la lengua inglesa es el aprendizaje de esta lengua:

De forma progresiva el mayor grado de competencia comunicativa (...) primando las destrezas orales en los primeros cursos (...) las destrezas se desarrollarán gradualmente y de forma integrada (...) que permita al alumnado expresarse con eficacia y corrección y que abarque todos los usos y registros posibles. (Orden 29 de junio, 2016, p. 4)

La secuenciación de las sesiones ha sido dividida de la siguiente manera: actividades de introducción/presentación, sesiones de desarrollo, y sesiones de conclusión/reflexión (véase Tabla 4). Y dentro de cada sesión esta secuenciación se sigue respetando porque las actividades buscan primero introducir la sesión a través de una breve explicación que relaciona esta sesión con las anteriores, introducción, seguida del desarrollo de la actividad, desarrollo, y su respectiva conclusión. Este orden de secuencialización lo hemos podido ver a lo largo de todas las sesiones que se han diseñado en mi propuesta didáctica.

Tabla 4. Secuenciación de las actividades

Sesiones
1. Redescubrimos nuestras rutinas y actividades diarias (véase Anexo 15, Tabla 21).
2. Creamos nuestro horario. Elegimos los elementos (véase Anexo 16, Tabla 22).
3. Creamos nuestro horario. Vamos a estudiar (véase Anexo 17, Tabla 23).
4. Creamos nuestro horario (véase Anexo 18, Tabla 24).
5. Creamos nuestro horario. Nos hacemos preguntas (véase Anexo 19, Tabla 25).

6. Reflexión (véase Anexo 20, Tabla 26)

La razón de esta secuencialización de las actividades se debe a que, según Piccardo y North (2019), este orden favorece los procesos cognitivos del alumnado conforme a la asimilación del conocimiento, acomodación y reestructuración del saber, y desestabilización de los esquemas previos. Esta manera de secuencialización permite al alumnado generar aprendizaje significativo a través de un aprendizaje por andamiaje, ya que las sesiones se encuentran interconectadas y cada una aporta los conocimientos necesarios para afrontar las siguientes sesiones.

El diseño de mi propuesta didáctica ha tenido en cuenta los factores que se exponen en el currículo, puesto que al estar contextualizada esta propuesta al curso de tercero de Educación Primaria se busca que desarrollen de forma progresiva la competencia comunicativa, primero con actividades sencillas en las que se aprende el contenido del vocabulario (véase Anexo 15, Tabla 21), hasta el desarrollo de actividades más complejas de conversación que incorporan los contenidos que han aprendido en las anteriores sesiones (véase Anexo 19, Tabla 25).

Las actividades comunicativas permiten desarrollar la competencia comunicativa, competencia que permite, tal y como dice el currículo, la “utilización de destrezas discursivas en el medio oral y escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5). Estas destrezas discursivas las trabaja el alumnado a través de los recursos y materiales que el docente ha creado y que he incorporado en este trabajo en los anexos, más concretamente a las actividades diseñadas alrededor del tema *creamos nuestro horario diario* (véase los Anexos de 6 y hasta el 9).

En las actividades comunicativas el alumnado adquirirá el vocabulario referente a los días de la semana, los momentos del día, y las actividades y rutinas diarias que realiza. La gramática que aprenderá será la primera y tercera persona del singular, y preposiciones como *in* o *at*. Este vocabulario y gramática se aprenderá de manera contextualizada, tal como recomienda el currículo, es decir, a través de “las relaciones

sociales, que incluyen (...) las prácticas sociales habituales y las situaciones y acciones cotidianas” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5).

Finalmente, nuestra propuesta didáctica está dividida en seis sesiones que contienen entre dos y tres actividades. Estas actividades cumplen los principios metodológicos generales que se incluyen en el currículo. El primer principio metodológico que trabajamos es “el reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5) a través de ejercicios de conversación donde cada alumno tiene que hablar acerca de cuál es su horario diario (véase Anexo 19, Tabla 25). El segundo principio que desarrollamos en nuestra propuesta es “la inclusión de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5) empleando herramientas como el Padlet (véase Anexo 20), para generar un banco de vocabulario necesario para apoyar los procesos posteriores de andamiaje a lo largo de las diferentes sesiones. La “creatividad y emoción” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5) es otro principio básico que está relacionado con la competencia aprender a aprender, y que lo hemos reflejado cuando creamos nuestro propio horario en las sesiones 2, 3 y 4 (véase Anexo 16, Tabla 22; Anexo 17, Tabla 23; Anexo 18, Tabla 24).

A continuación, en el siguiente apartado se presenta la metodología para la implementación de esta propuesta didáctica, teniendo en cuenta los factores del uso de la lengua materna y la segunda lengua, la interacción entre los alumnos, la estructuración de la clase, y la diversidad del alumnado.

4.3.1. Metodología a seguir para la implementación de situaciones de aprendizaje

El aprendizaje en situaciones reales es un proceso de planificación de las actividades que corresponde al enfoque orientado a la acción. En apartados anteriores he desarrollado con detalle su procedencia y fundamentación teórica, sin embargo, en este apartado vamos a ver que tenemos que tener en cuenta para el correcto diseño de una unidad de planificación por situaciones reales.

Los aspectos que desarrollaremos en esta metodología son los principios que posee el aprendizaje por situaciones de aprendizaje, los elementos determinantes necesarios para

el diseño de una unidad por situaciones, y por último los pasos que debemos de seguir para la planificación de nuestra unidad por situaciones.

El aprendizaje por situaciones comparte los mismos principios pertenecientes al enfoque orientado a la acción, debido a que ambos buscan mejorar la efectividad en los procesos de enseñanza, aprendizaje, y evaluación (Piccardo y North, 2019). Sin embargo, este aprendizaje por situaciones busca que el alumno, a través de actividades comunicativas, dentro de un contexto determinado pueda alcanzar un objetivo (Bourguignon, citado en Piccardo y North, 2019, p. 262).

Los principios del aprendizaje por situaciones son los siguientes (véase Tabla 5).

Tabla 5. Principios del aprendizaje por situaciones

Principios del aprendizaje por situaciones
1. Usa el diseño hacia atrás o <i>backward design</i> .
2. Selección de descriptores relevantes.
3. Desarrollo de sub-tareas.
4. Balance entre la tarea y la implementación de la situación.
5. Creación de herramientas para la observación y la evaluación.
6. Revisión de la situación.
7. Establecer la situación del aprendizaje.
8. Observar el proceso de implementación regularmente y ajustarlo a las necesidades.
9. Revisar la situación de aprendizaje para su uso futuro.

Fuente: adaptado de Piccardo y North (2019, p. 272)

Los elementos determinantes del aprendizaje por situaciones están directamente relacionados con los principios que he enumerado en la tabla 5. La diferencia entre los

principios y los elementos del aprendizaje por situaciones es que en la primera son conceptos y teoría, y en la segunda se refiere a la implementación de esas ideas en la realidad y en la práctica.

Los elementos determinantes para desarrollar nuestra tarea basada en la acción por situaciones de aprendizaje son los siguientes (véase Tabla 6).

Tabla 6. Elementos determinantes para desarrollar nuestra tarea basada en la acción por situaciones de aprendizaje

Elementos determinantes para desarrollar nuestra tarea basada en la acción por situaciones de aprendizaje
1. Los aprendices son agentes sociales que emplean el lenguaje para alcanzar resultados a través de la realización de tareas. ⁹
2. La comunicación debe de ser espontánea, con un objetivo, y dentro de un contexto de la vida diaria. ¹⁰
3. Las situaciones propuestas deben de ser auténticas y que promuevan el uso de recursos y textos auténticos. ¹¹
4. Tiene que haber una resolución de problemas, un objetivo a alcanzar , y una meta a cumplir. ¹²
5. Los aprendices tienen que reflejar en el trabajo el desarrollo de competencias. ¹³

Fuente: adaptado de Durham Continuing Education (2016, p. 18)

El diseño de mi unidad por situaciones tiene que estar estructurada de tal forma que cada sesión, junto con sus actividades, sean piezas de un puzzle que ayuden al alumnado

⁹ Mi traducción del texto original: "Learners are 'social agents' who use target language to carry out task that have a tangible result."

¹⁰ Mi traducción del texto original: "Communication is spontaneous, purposeful, set in the context of everyday life."

¹¹ Mi traducción del texto original: "Scenarios are authentic and promote the use of authentic resources and texts."

¹² Mi traducción del texto original: "There is a problem to be solved, an objective to be archived, or a goal to be accomplished, subject to certain parameters and constraints."

¹³ Mi traducción del texto original: "Learners are required to draw upon their competences and make choices to think and act strategically."

y al profesor a que esté claro su camino hacia al aprendizaje y el desarrollo del lenguaje (Piccardo y North, 2019).

Debido a esta estructuración que exige Piccardo y North (2019) para el diseño de una unidad para situaciones de aprendizaje, tres aspectos son fundamentales. Estos aspectos están relacionados con los principios (Tabla 5) y elementos (Tabla 6) pertenecientes al aprendizaje por situaciones. Los aspectos son la perspectiva funcional, la construcción cooperativa y colaborativa del aprendizaje, y por último la implementación de tareas orientadas a la acción.

La perspectiva funcional es un aspecto que hace referencia a la situación en la que realizaremos los procesos de aprendizaje. Estas situaciones son el contexto que empleas para darle sentido al proceso de aprendizaje, por esa razón y tal como nos dice Piccardo y North (2019) estas situaciones tienen que ser siempre situaciones o acontecimientos de nuestro contexto real y próximo.

La construcción cooperativa y colaborativa en el aprendizaje del lenguaje es otro aspecto importante. Esto se debe a que la planificación de situaciones de aprendizajes son de carácter social, ya que el alumnado se entiende como un agente social que aprende el lenguaje y que genera conocimiento de una manera cooperativa (Piccardo y North, 2019). Esta construcción cooperativa y colaborativa en los procesos de aprendizaje nos exigirá a los docentes el diseño de actividades comunicativas que faciliten el intercambio de información, su reflexión, y la adquisición de competencias (Piccardo y North, 2019). Finalmente, en estas actividades comunicativas se desarrollará el *Agency* y procesos de mediación entre el alumnado.

Las tareas es el último aspecto a tratar en el aprendizaje de situaciones. Esto se debe a que estas tareas tendrán que estar siempre orientadas a la acción (Piccardo y North, 2019). Es decir, nuestras tareas tendrán que estar formadas por actividades que busquen la realización de acciones significativas orientadas a un objetivo concreto. El uso de materiales, tales como menús, horarios, listas, recetas... son fundamentales para que esa acción significativa sea comprendida totalmente por el alumnado (Piccardo y North, 2019). Para llevar a cabo, con éxito, las tareas pertinentes, Piccardo y North (2019) nos

aporta un conjunto de recomendaciones a tener en cuenta en el diseño e implementación de la propuesta didáctica (véase Tabla 7).

Tabla 7. Consejos a tener en cuenta para la implementación de nuestra situación de aprendizaje

Consejos
1. Concretar el marco de actuación y el producto final, permitiendo la creatividad y libertad del alumnado.
2. Instrucciones claras, cortas y completas.
3. Planear la actividad final de tal forma que todos lleguen a la vez.
4. Incluir la primera lengua como recurso lingüístico.
5. Alternar entre la primera lengua y la segunda lengua.
6. Fomentar la autonomía entre el alumnado.
7. Podemos dejar de lado actividades, siempre y cuando no nos alejen del objetivo final.
8. Planear las interacciones entre el alumnado.
9. No debemos interrumpir la acción de los alumnos.
10. Debemos tener en cuenta nuestros gestos, la forma de comunicar...
11. Tenemos que observar, no dominar.
12. Si tomamos notas, no tomemos sólo acerca de los problemas sino también del uso del lenguaje, estrategias...
13. El uso de diferentes estrategias de interacción entre el alumnado es fundamental.
14. No diseñes instrumentos de evaluación muy complicados.

15. Revisar si las actividades, explicaciones, y autoevaluación están adaptadas a las necesidades de los alumnos.

Fuente: adaptado de Piccardo y North (2019, p. 273).

4.3.2. Los pasos para el diseño de un aprendizaje basado en situaciones

Piccardo y North (2019) establece el conjunto de pasos que debemos de seguir para diseñar un aprendizaje por situaciones de aprendizaje. Piccardo y North (2019) dicen que debemos de dividir este proceso en pasos o en sub-tareas que permitan marcar el camino que debe de seguir el alumnado para construir su dominio competencias. Esta división en pasos o subtareas ayuda al alumnado a mejorar su sentido de adquisición de las competencias (Piccardo y North, 2019). Esta planificación es importante debido a que concretamos qué competencias comunicativas y estrategias vamos a desarrollar, y cómo vamos a implementar los procesos de mediación entre el alumnado junto con la adquisición de la competencia plurilingüe (Piccardo y North, 2019).

Los pasos que establece Piccardo y North (2019) para lograr un buen diseño e implementación de este aprendizaje basado en situaciones son los siguientes (véase Tabla 8).

Tabla 8. Pasos a seguir para el diseño y creación de una tarea de aprendizaje basada en situaciones

Pasos a seguir para el diseño y creación de una tarea de aprendizaje basada en situaciones
Parte 1: Descripción de la situación de aprendizaje (Anexo 1).
Parte 2: Mi plan de la situación de aprendizaje (Anexo 2).
Parte 3: Desarrollo de la situación de aprendizaje (Anexo 3).
Parte 4: <i>Checklist</i> de observación (Evaluación) (Anexo 4).
Parte 5: <i>Checklist</i> de autoevaluación del aprendizaje (Anexo 5).

Fuente: adaptado de Piccardo y North (2019, p. 284-389).

4.4. Implementación de la propuesta didáctica

En el apartado anterior he analizado la metodología que había seleccionado para llevar a cabo mi propuesta didáctica. En este apartado voy a realizar un análisis acerca del proceso de implementación de mi propuesta didáctica. Los aspectos sobre los que voy a reflexionar van a ser el uso de la L1 y L2, los procesos de interacción, la forma de estructurar la clase, y cómo he tenido en cuenta la diversidad del alumnado.

El currículo aragonés en el área del inglés nos dice que “el inglés se use esencialmente para mejorar la competencia comunicativa en el alumnado” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5). El empleo que le doy al inglés, como segunda lengua, es el mismo que exige el currículo, ya que lo utilizo como medio para aprender los contenidos referentes a los nombres de los días, los momentos del día, las actividades y rutinas diarias, y el presente simple junto con algún conector.

Las sesiones y actividades que he diseñado emplean la segunda lengua, el Inglés, para desarrollar las cuatro habilidades comunicativas del habla, escucha, escritura y lectura, siempre a través de actividades comunicativas que permitan un aprendizaje social, cognitivo, afectivo, significativo y contextualizado. Esto lo podemos ver en la sesión 3 (véase Anexo 17, Tabla 23), donde el alumnado tiene que utilizar la lengua inglesa para ponerse de acuerdo con sus compañeros acerca de un día para estudiar, poniendo en práctica el vocabulario y gramática que han aprendido en sesiones anteriores.

A diferencia de la importancia que se le da a la segunda lengua, la primera lengua tiene un papel secundario en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cobrando un papel de soporte para aquellos alumnos que no se sientan totalmente confidentes con el uso de la primera lengua.

Toda esta actuación se encuentra fundamentada de la siguiente manera “las sesiones (...) se desarrollarán en su totalidad en inglés por parte del profesorado”, y que el

alumnado “aprenderá la lengua extranjera inglesa mediante la combinación de presentaciones, explicaciones y ejercicios” (Orden del 29 de junio, 2016, p.6).

Como hemos visto anteriormente, mis sesiones se desarrollan en su totalidad en inglés. Es por ello, que si queremos que el aprendizaje de la segunda lengua sea significativo, lo tenemos que acompañar de diferentes tipos de interacciones.

Hay diversos tipos de interacciones que se dan a lo largo de las seis sesiones. Estas interacciones no solo regulan la manera con la que el alumnado adquiere los conocimientos en cada sesión, sino que también “no sólo es el medio, sino también el objetivo principal del aprendizaje” (Orden 29 de junio, 2016, p. 5). Las interacciones que podemos ver en las seis sesiones son relaciones profesor-alumno, alumno profesor, y alumno-alumno. La interacción profesor-alumno la encontramos cuando el profesor explica lo que hay que hacer a los alumnos, la interacción alumno-profesor la encontramos cuando el alumno responde a las preguntas del docente, y finalmente la interacción alumno-alumno se da cada en cada actividad comunicativa que he diseñado. Este último tipo de interacción, alumno-alumno, es la más importante porque esta relación interpositiva que se genera entre el alumnado es la necesaria para que se genere un aprendizaje cooperativo y colaborativo, que tenga en cuenta al alumnado como agente social.

Para favorecer esta interacción social entre el alumnado en el aula, la forma de estructurar la clase, y al alumnado, será un elemento primordial para favorecer los tres tipos de interacción nombrados anteriormente.

Esta interacción en el aula ha sido favorecida con la agrupación del alumnado en grupos de tres personas. En la formación de cada grupo he tenido en cuenta las necesidades y dificultades del alumnado, sentando a aquellos alumnos con dificultades y necesidades en medio de los dos compañeros que forman el grupo, para que así los compañeros le ayuden a que aprenda la segunda lengua de una manera más amena a través de las actividades comunicativas.

También, se han empleado una serie de estrategias de aprendizaje, tales como el folio giratorio en la sesión 1 (véase Anexo 15, Tabla 21), lluvia de ideas en la sesión 2 (véase

Anexo 16, Tabla 22), y el modelo de Kagan (2008) que nos proporciona interacciones entre el alumnado tales como el *Time pair share* en la sesión 2 (véase Anexo 16, Tabla 22), y el *Rolly Robin* en las sesiones 4,5 y 6 (véase Anexo 18, Tabla 24, Anexo 19, Tabla 25, Anexo 20, Tabla 26).

Finalmente, el último aspecto que vamos a analizar en este apartado es cómo he atendido a la diversidad en el alumnado. Esta atención a la diversidad la he implementado en mi propuesta didáctica, tal y como dice el Artículo 9 de la Orden de 29 de junio de 2016, que dice:

La atención a la diversidad del alumno con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje se llevará a cabo mediante la combinación de actividades (...) graduar la dificultad de las tareas... el tiempo de preparación, y el tiempo disponible para dar una respuesta. (Orden de 29 de Junio, 2016, p. 5)

La combinación de una variedad de actividades la he tenido en cuenta en el diseño de mi propuesta didáctica, ya que he intentado completar todas las casillas referentes a la Taxonomía de Bloom e inteligencias múltiples desarrollada con mayor profundidad (véase Anexo 10, Tabla 16). Finalmente, encontramos un apartado designado para afrontar las futuras necesidades, problemas y demandas que se podrían generar durante la implementación de las sesiones con el alumnado (véase Anexo 11, Tabla 17).

4.5. Evaluación

En los apartados anteriores he realizado un análisis profundo acerca de la relación de mi propuesta con el currículo, la metodología, la implementación, la secuenciación, y ahora analizaremos la evaluación.

La evaluación que he desarrollado para mi propuesta didáctica concierne al tipo de evaluación continua. Este tipo de evaluación continua es la que se recomienda en el currículum que “la evaluación será continua buscando la mejora de los aprendizajes y resultados. Estos referentes nos proporcionan una evaluación objetiva y coherente entre los procedimientos para el aprendizaje y la evaluación mínima” (Orden 29 de junio, 2016, p. 6).

Esta evaluación al usar el enfoque orientado a la acción emplea unos descriptores llamados *can-do* desarrollados con más profundidad en la Tabla 11 (véase Anexo 1). Estos descriptores son característicos del enfoque basado en la acción, más concretamente del aprendizaje por situaciones reales que desarrollan autores como Piccardo y North (2019), Purpura (2021) y Durham Continuing Education (2016).

La evaluación la he orientado en tres momentos. El primer momento corresponde a la adquisición de los descriptores *can-do* y su relación con el currículo (véase Anexo 4), donde el indicador de logro referente a los criterios de evaluación, y estándares de aprendizaje se especifica a través de los *can-do* (véase Anexo 14, Tabla 18). El segundo momento corresponde a una autoevaluación, *checklist*, que realizará el alumnado acerca de su perspectiva conforme a la adquisición de estos descriptores *can-do* (véase Anexo 5, Tabla 15). Finalmente, el último momento de la evaluación corresponde en una autoevaluación su implementación y explicación de que realizará el profesor acerca de la propuesta didáctica (véase Anexo 14, Tabla 20). Esta evaluación emplea una leyenda de escala para la evaluación de la tabla anterior (véase Anexo 13, Tabla 19) .

5. CONCLUSIÓN Y REFLEXIÓN

La evolución de la disciplina de la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua ha sido un proceso largo y complejo. Este proceso de evolución ha dado como resultado lo que hoy conocemos como enfoque basado en la acción, y su respectiva concreción en el aprendizaje basado en situaciones de aprendizaje. Este aprendizaje por situaciones reales es lo que recomienda el Consejo de Europa (2020) para facilitar el aprendizaje competencial, el aprendizaje de la segunda lengua, y el aprendizaje de cualquier tipo de conocimiento en cualquier área educativa.

El aprendizaje basado en situaciones reales facilita la adquisición de competencias clave y específicas a través del contexto real, cercano y familiar del alumnado. Este contexto real, adaptado a una situación determinada, permite al alumnado desarrollar un aprendizaje significativo y duradero a través del uso de un material determinado sobre el que gira una acción comunicativa. La utilización de este material es clave, ya que permite al alumnado aprender de forma escalonada mediante procesos de andamiaje, facilitando de esa manera que alcance los objetivos propuestos por el docente. El uso de

este material permite acercar al alumnado a los objetivos propuestos inicialmente a través de actividades que implican la socialización cooperativa entre el alumnado, transformándolo en un agente social y empleando en su comunicación la segunda lengua.

El diseño e implementación de la propuesta didáctica de seis sesiones ha girado en torno a la adquisición de las cuatro habilidades comunicativas (lectura, escucha, escritura y habla) más una habilidad comunicativa extra llamada mediación. Estas habilidades comunicativas han sido adaptadas teniendo en cuenta las bases del enfoque orientado a la acción por situaciones reales. Debido a esta adaptación, las actividades propuestas siempre están adaptadas a las necesidades del alumnado como agente social, donde su participación activa, su cooperación, y los distintos tipos de interacción que se producen entre todos los miembros educativos, ayudan a que el alumnado logre alcanzar el nivel de dominio necesario para afrontar con éxito la situación de aprendizaje que se propone.

El trabajo por situaciones reales permite al alumnado generar un aprendizaje significativo y duradero. Este aprendizaje significativo y duradero se debe a que al emplear situaciones del contexto real y próximo del alumnado, le permite encontrar un sentido a su aprendizaje, y le genera por ello motivación para afrontar las tareas que le propone el docente.

La meta que se propone alcanzar en el alumnado es sencilla debido a que el alumnado trabaja acerca de un tema que conoce y que posee conocimientos y experiencias previas. Este tema a su vez, ha sido reorientado teniendo en cuenta la problemática de falta de estudio en el alumnado, y proponiéndole a través de situaciones reales que empleando un horario tengan que quedar con sus compañeros de clase para estudiar.

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado era el de diseñar una propuesta didáctica desde el enfoque orientado a la acción por situaciones de aprendizajes. Este objetivo se ha alcanzado ya que he diseñado una propuesta didáctica que emplea este enfoque orientado a la acción, debido a que el alumnado a través de su participación y

acción directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de actividades comunicativas, deberá adquirir aprendizaje trabajando dentro de la situación de generar estudio diario.

También los objetivos específicos se han alcanzado debido a que en el marco teórico he establecido la fundamentación teórica del enfoque orientado a la acción por situaciones de aprendizaje. En el apartado de análisis he identificado las características (conceptos, principios y procedimientos) pertenecientes al aprendizaje por situaciones y que he aplicado en el diseño de mi propuesta didáctica. Por último, he aplicado todos estos conceptos pertenecientes al aprendizaje por situaciones para el diseño de mi propuesta didáctica en el apartado cuarto de propuesta didáctica. Finalmente, a continuación, voy a reflexionar acerca de la implementación de este enfoque orientado a la acción por situaciones de aprendizaje, destacando las fortalezas y debilidades de este tipo de aprendizaje.

Los fortalezas del aprendizaje por situaciones son:

1. La adquisición de la segunda lengua desde una situación de aprendizaje permite al alumnado aprender de una forma real, cercana y familiar. Facilitando de esa manera un aprendizaje contextualizado.
2. Las situaciones de aprendizaje permiten atender las necesidades y problemas del alumnado desde la raíz, o situación, donde estos se generan. Atendiendo de esa manera a la diversidad.
3. Permite situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje como agente social que adquiere conocimientos a través de actividades comunicativas. Facilitando de esa manera un aprendizaje socio-cultural.
4. Este tipo de aprendizaje genera en el alumnado atracción y motivación, ya que los contenidos y conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que queremos que aprendan están dirigidos a atender las necesidades del alumnado, por lo que tienen sentido para ellos. Permitiendo la adquisición de un aprendizaje significativo.
5. Implica la participación de todo el alumnado en el proceso de aprendizaje, debido a que las actividades son comunicativas que exigen la participación e

interacción entre el alumnado para la adquisición de competencias. Esto ayuda a la adquisición de un aprendizaje competencial.

6. El uso de un material real, cercano y familiar nos ayuda a ver y evaluar los conceptos y contenidos que han sido asimilados por el alumnado de una forma directa. Empleando por ello, gran cantidad de materiales y recursos.

Las debilidades del aprendizaje por situaciones son:

1. Requiere su diseño mucho tiempo por parte del docente.
2. Si no están bien secuencializadas las sesiones y actividades puede perder el sentido del aprendizaje por situaciones.
3. Demasiada autonomía en el alumnado, generando posible desatención y falta de motivación si el curso donde se implementa es bajo.
4. Los grupos pueden generar desequilibrios internos, generando líderes y subgrupos que alteren esa participación e interacciones igualitarias entre el alumnado.
5. Los grupos de trabajo deben de ser mínimo de tres integrantes, ya que sino las intervenciones y relaciones entre los compañeros no serán continuadas.
6. Si el alumnado no encuentra sentido a su trabajo se genera desmotivación.

Para finalizar, el enfoque orientado a la acción por situaciones reales es el nuevo enfoque que tenemos que adaptar los docentes a nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que es el enfoque que permite trabajar en el aula lo que sucede tanto dentro como fuera de ella, y que prepara al alumnado para afrontar su futuro con éxito.

Referencias Bibliográficas

Brown, A. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.

Comisión Europea. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Durham Continuing Education. (2016). *Settlement, integration and language learning: possible synergies*. Durham: DDSB Ignite Learning.

Kagan, S. and Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Kumaravadivelu, B. (2001). *Toward a Postmethod Pedagogy*. California: Tesol Quarterly.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. London: Yale University Press.

La UNESCO y los objetivos de desarrollo sostenible. Consultado el 3 de mayo de 2022. Recuperado de <https://es.unesco.org/sdgs>.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Madrid: Boletín oficial del Estado (2013).

Martínez, D. (2011). *La condición del post-método como una oportunidad para avanzar hacia una “nueva era pedagógica”*. Revista Educación Y Ciudad, 20, 129-138.

Piccardo, E., y North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: BlueRidge Summit.

Purpura, J. (2021). *A rationale for Using a Scenario-Based Assessment to Measure Competency-Based, Situated Second and Foreign Language Proficiency*. *Mediazioni*, 32, 54-96.

Resolución de 12 de abril de 2016, orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos. Anexo II, Lengua Extranjera: Inglés.
<https://educa.aragon.es/documents/20126/519073/50+ING+ANEXO+II+BOA.pdf/217085b2-939b-be2d-25f1-a1ddbc7f7897?t=1578921200780>

Vargas, J. (2015). *Métodos para la Enseñanza De Idiomas: No Hay Nada Nuevo Bajo el Sol, ¿O Sí?*. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 2, 61-81.

Anexos

ANEXO 1

Parte 1: descripción de la situación de aprendizaje

- 1) Título: Nuestro horario diario.
- 2) Resumen: Los alumnos tendrán que diseñar un horario semanal, de lunes a viernes, en el que pongan que rutinas y actividades diarias hacen en cada momento del día.
- 3) Contextualización del grupo de alumnos: Estas actividades están pensadas para el alumnado de tercero de Educación Primaria del colegio San Juan de la Peña de Jaca.
- 4) Lenguaje:
 - a) Lenguaje principal: Vocabulario de rutinas y actividades diarias. Gramática del presente simple primera persona del singular.
 - b) Otro lenguaje implicado: Vocabulario de los días de la semana y de los momentos del día. Gramática del presente simple tercera persona del singular, preguntas y respuestas sencillas (What, When...)
- 5) Nivel de CEFR: A1
- 6) Objetivo principal: Diseñar un horario diario individual en el que aparezcan las rutinas y actividades diarias que hace el alumnado en su día a día.
- 7) Estándares can-do que emplearemos:

Escucha: Yo puedo entender horarios, actividades y rutinas diarias.

Lectura: Yo puedo reconocer nombres, palabras y frases que tengan que ver con el tema de horarios.

Habla: Yo puedo interactuar de una manera sencilla, preguntando preguntas simples y respondiendo preguntas sencillas de una manera sencilla.

Descripciones:

Tabla 11. Descriptores can-do

Descriptores can-do	
Actividades comunicativas	
Comprensión oral y escrita (Consejo de Europa, 2020, p. 47)	<ul style="list-style-type: none"> ● Puedo reconocer información concreta (actividades diarias, rutinas, días de la semana). ● Puedo entender palabras y frases cortas en una conversación simple. (Ej. comparando los horarios entre los alumnos y viendo cuando pueden quedar a estudiar).
Expresión oral y escrita (Consejo de Europa, 2020, p. 60)	<ul style="list-style-type: none"> ● Puedo escribir frases y oraciones simples sobre mi horario y mi información personal. ● Puedo usar un horario preparado para explicar mis rutinas diarias.
Interacción (Consejo de Europa, 2020, p. 70)	<ul style="list-style-type: none"> ● Puedo interactuar de una forma sencilla empleando repeticiones, hablando lento. 1 ● Puedo interactuar con mis compañeros haciendo uso de un guión de preguntas y respuestas.
Mediación (Consejo de Europa, 2020, p. 90)	<ul style="list-style-type: none"> ● Puedo usar palabras simples y gestos no verbales para

	<p>mostrar interés en una idea. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Puedo reconocer cuando una persona muestra desacuerdo o no entiende algo usando expresiones simples como (Ej. I understand, I don't understand, can you repeat it?).
Competencia plurilingüística y pluricultural	
Plurilingüística y pluricultural (Consejo de Europa, 2020, p. 123)	<ul style="list-style-type: none"> ● Puedo deducir lo que las personas intentan decirme.
Competencias comunicativas	
Competencia lingüística (Consejo de Europa, 2020, p.130)	<ul style="list-style-type: none"> ● El alumno puede usar un repertorio muy básico de expresiones relativas a su horario diario.
Competencia sociolingüística (Consejo de Europa, 2020, p. 136)	<ul style="list-style-type: none"> ● El alumno puede establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas (Ej. Thank you).
Competencia pragmática (Consejo de Europa, 2020, p. 137)	<ul style="list-style-type: none"> ● Puede enlazar palabras y frases empleando conectores muy básicos y lineales (Ej. And, or).
Aprender a aprender	
Aprender a aprender (Piccardo y	<ul style="list-style-type: none"> ● Puedo hacer mi propio horario

North, 2019).	personal a partir del conocimiento previo y nuevo.
---------------	--

Fuente: Consejo de Europa (2020, p. 47-142)

- 8) Actividades comunicativas que se desarrollan a través de los can-do: Brainstorming, creación de un banco de vocabulario grupal, diseño de un horario, conversación del horario.
- 9) Competencias comunicativas desarrolladas a través de los can-do:
 - a) Lingüística (gramática, vocabulario)
 - b) Pragmática (funcionalidad y contextualización)
 - c) Socio-cultural
- 10) Dimensión paralingüística y pluricultural: La dimensión paralingüística y pluricultural se desarrollará a través de actividades de conversación entre los compañeros de clase para saber los distintos horarios y rutinas que cada alumno tiene.
- 11) Mediación: El alumnado trabajará la mediación en el último ejercicio de conversación, donde un alumno convertirá la respuesta de otro compañero de primera persona del singular a tercera persona del singular.
- 12) Aprender a aprender: El alumnado desarrollará esta competencia a través del diseño de un horario individual y original en el que aprenderán el vocabulario y la gramática pertinente al tema.
- 13) Conocimiento previo requerido: El conocimiento previo requerido es vocabulario básico referente a las rutinas y actividades diarias, y gramática relacionada con el presente simple.
- 14) Organización de las actividades (Pasos y actividad final)
 - Actividad 1 (Brainstorming)
 - Actividad 2 (Banco de vocabulario referente a las rutinas y actividades diarias)
 - Actividad 3 (Diseño de un horario original e individual)

Actividad 4 (Generamos preguntas para nuestro horario)

Actividad 5 (Conversación)

Actividad final (Reflexión sobre el horario y la ausencia de horas de estudio)

15) Recursos: Padlet, Hojas en blanco, Flashcards, horario en blanco.

16) Problemas y dificultades potenciales: Los problemas y dificultades que los alumnos generarán estarán relacionados con demandas cognitivas, demandas lingüísticas, demandas sociales, demandas metalingüísticas, y demandas físicas.

ANEXO 2

Mi planteamiento para la situación de aprendizaje parte 2*

*Esta tabla busca reflejar de una forma visual y generalizada el desarrollo del escenario, y su balance de distribución a lo largo de las sesiones.

Tabla 12. Planteamiento para la situación de aprendizaje

	Actividades comunicativas						Competencias comunicativas			Mediación	Habilidad para aprender	Dimensión plurilingüística y pluricultural
Sesiones	L	S	S	R	W	W	Lingüística	Sociolingüística	Sociocultural			
	P	I				I						
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Introducción y recordamos nuestro vocabulario												

Propuesta de implementación por situaciones de aprendizaje

2 Creamos nuestro horario- Elegimos los elementos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3 Creamos nuestro horario- Vamos a estudiar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4 Creamos nuestro horario	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
5 Creamos nuestro horario- Nos	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X

Propuesta de implementación por situaciones de aprendizaje

hacemos preguntas												
6 Reflexión			X	X	X			X	X		X	X

Fuente: Piccardo y North (2019, p. 286)

¹L=*Listening*; SP= *Spoken Production*; SI= *Spoken Interaction*; R=*Reading*; W=*Writing*; WI= *Written Interaction*.

ANEXO 3

Desarrollo de mi situación de aprendizaje parte 3*

*Con esta tabla explicaremos de una forma más desarrollada, las distintas fases en las que se dividirá la situación y cómo proceder.

Tabla 13. Desarrollo de la situación de aprendizaje

Sesiones	Desarrollo de la sesión	Recursos (si es necesario)
1	<p>Introducción y recordamos nuestro vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> En esta sesión, el alumnado, por grupos, será introducido a la actividad de la situación y veremos cual es el conocimiento previo que posee el alumnado acerca de las actividades, rutinas diarias, horario, y días de la semana. 	<ul style="list-style-type: none"> Hoja en blanco para el folio giratorio y la lluvia de ideas. Padet para el banco de palabras.
2	<p>Creamos nuestro horario diario – Elegimos los elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> En esta sesión, el alumnado, por grupos, elegirá los elementos que son necesarios para el diseño de un horario diario. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantilla llamada Creamos nuestro horario- Elegimos los elementos. Horario del cole.

3	<p>Creamos nuestro horario – Vamos a estudiar</p> <ul style="list-style-type: none"> En esta sesión, el alumnado, por parejas, debatirá sobre el día en el que tienen que quedar para estudiar. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantilla llamada Creamos nuestro horario - Vamos a estudiar.
4	<p>Creamos nuestro horario</p> <ul style="list-style-type: none"> En esta sesión, el alumnado, de forma individual, diseñará su horario teniendo en cuenta sus necesidades personales, y los días con los que ha quedado a estudiar con su pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantilla llamada Creamos nuestro horario. Padlet del banco de palabras.
5	<p>Creamos nuestro horario - Nos hacemos preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> En esta sesión, el alumnado, de forma grupal, primero generará preguntas acordes con sus horarios diseñados, y después implementará esas preguntas, juntas con sus respuestas, por parejas. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantilla llamada Creamos nuestro horario - Nos hacemos preguntas.
6	<p>Reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> En esta sesión, el alumnado hablará, de forma grupal, acerca de los días que han quedado a estudiar por parejas, cuantos días, cuánto tiempo... 	<ul style="list-style-type: none"> El horario individual.

Fuente: Piccardo y North (2019, p. 287)

ANEXO 4

Checklist de observación parte 4 (A usar tras finalizar la tarea)

Al final de esta tarea: (Nombre del alumno):

Tabla 14. Checklist de observación

Actividades comunicativas		Adquirido	Adquirido con ayuda	No adquirido
Comprensión oral y escrita (Consejo de Europa, 2020, p.47)	<ul style="list-style-type: none"> Puedo reconocer información concreta (actividades diarias, rutinas, días de la semana). Puedo entender palabras y frases cortas en una conversación simple. (Ej. comparando los horarios entre los alumnos y viendo cuando pueden quedar a estudiar). 			

Propuesta de implementación por situaciones de aprendizaje

Expresión oral y escrita (Consejo de Europa, 2020, p.60)	<ul style="list-style-type: none"> • Puedo producir simples frases y oraciones sobre mi horario y mi información personal • Puedo usar un horario preparado para explicar mis rutinas diarias. 			
Interacción (Consejo de Europa, 2020, p.70)	<ul style="list-style-type: none"> • Puedo interactuar de una forma sencilla empleando repeticiones, hablando lento. • Puedo interactuar con mis compañeros haciendo uso de un guión de preguntas y respuestas. 			
Competencias comunicativas		Adquirido	Adquirido con ayuda	No adquirido
Competencia lingüística (Consejo de Europa, 2020, p. 130)	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno tiene un repertorio muy básico de 			

Propuesta de implementación por situaciones de aprendizaje

	expresiones relativas a su horario diario.			
Competencia sociolingüística (Consejo de Europa, 2020, p. 136)	<ul style="list-style-type: none"> El alumno establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas (Ej. Thank you) 			
Competencia pragmática (Consejo de Europa, 2020, p. 137)	<ul style="list-style-type: none"> Enlaza palabras y frases empleando conectores muy básicos y lineales (Ej. And, or) 			
Competencia plurilingüística y pluricultural		Adquirido	Adquirido con ayuda	No adquirido
Plurilingüística y pluricultural (Consejo de Europa, 2020, p. 123)	<ul style="list-style-type: none"> Puedo usar un repertorio lingüístico limitado en diferentes lenguas para llevar a cabo una conversación. 			

Propuesta de implementación por situaciones de aprendizaje

	<ul style="list-style-type: none"> Puedo deducir lo que las personas intentan decirme. 			
Aprender a aprender		Adquirido	Adquirido con ayuda	No adquirido
Aprender a aprender (Piccardo y North, 2019).	<ul style="list-style-type: none"> Puedo hacer mi propio horario personal a partir del conocimiento previo y nuevo. 			
Mediación		Adquirido	Adquirido con ayuda	No adquirido
Mediación (Consejo de Europa, 2020, p. 90)	<ul style="list-style-type: none"> Puedo usar palabras simples y gestos no verbales para mostrar interés en una idea. Puedo reconocer cuando una persona muestra desacuerdo o no entiende algo usando expresiones simples como (Ej. I 			

Propuesta de implementación por situaciones de aprendizaje

	understand, I don't understand, can you repeat it?).			
--	--	--	--	--

Fuente: Piccardo y North (2019, p. 288)

ANEXO 5

Checklist de autoevaluación del aprendizaje del lenguaje parte 5.

Situación: Creamos nuestro horario.

Tabla 15. *Checklist* de autoevaluación

¿Qué puedo hacer con el lenguaje que he aprendido?	Por mi solo	Con ayuda	Aún no he llegado
<ul style="list-style-type: none"> Soy capaz de organizar lo que voy a hacer en la semana, y quedar con mis amigos para estudiar. 			
¿Cuál es la calidad del lenguaje que uso?	Por mi solo	Con ayuda	Aún no he llegado
<ul style="list-style-type: none"> Empleo palabras como <i>and</i> o <i>or</i>. Empleo las palabras que he aprendido de las rutinas y actividades diarias. 			
¿Me considero plurilingüe y pluricultural?	Por mi solo	Con ayuda	Aún no he llegado

Propuesta de implementación por situaciones de aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> ● Puedo emplear correctamente el vocabulario nuevo que hemos aprendido en clase. ● Puedo deducir lo que las personas intentan decirme. 			
¿Qué he aprendido?	Por mi solo	Con ayuda	Aún no he llegado
<ul style="list-style-type: none"> ● He aprendido a hacer mi propio horario personal 			
¿Cómo he mediado entre mis compañeros durante las conversaciones?	Por mi solo	Con ayuda	Aún no he llegado
<ul style="list-style-type: none"> ● Puedo ayudar a mis compañeros a entender lo que expreso a través de mis palabras y gestos. ● He ayudado a un compañero cuando no sabía decir una palabra. 			

Fuente: Piccardo y North (2019, p. 289)

ANEXO 6*Creamos nuestro horario diario – Vamos a estudiar*

Tú, junto con tu compañero de clase estáis haciendo planes para ir a estudiar juntos . Debate junto con tu compañero de clase cuál sería el mejor día para ir a estudiar juntos. Justifica tu elección y convence a tu compañero que tu elección es la mejor.

Nombre: _____

Mi horario					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Mañana					
Tarde					
Atardecer					
Noche					

El horario de mi compañero					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Mañana					
Tarde					
Atardecer					
Noche					

ANEXO 7*Creamos nuestro horario diario – Elegimos los elementos*

Hay muchos tipos de horarios, personales, sociales, institucionales... que nos ayudan a planificar y a organizar nuestro día a día para mejorar nuestro rendimiento diario. Algunos de los ejemplos más próximos que podemos encontrar son el horario de clase, la programación televisiva, los horarios del cine, o de cualquier sitio social. Encuentra tres tipos de horarios distintos y enumera los elementos comunes entre ellos. Después de revisar los distintos horarios completa la siguiente tabla con los elementos que haya en cada uno de ellos, escribiendo con una X si aparecen o no.

Nombre del horario:			Nombre del horario:			Nombre del horario:		
ITEM	APARECE	NO APARECE	ITEM	APARECE	NO APARECE	ITEM	APARECE	NO APARECE
Días de la semana:								
Momentos del día:								
Horas:								

Propuesta de implementación por situaciones de aprendizaje

Actividades:								
--------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Nombre: _____

ANEXO 8

Creamos nuestro horario diario

Cada alumno, de forma individual, va a poner las actividades que hace en cada momento del día y en cada día, junto con la hora a la que hace cada actividad.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Por la mañana	Me despierto- 8:00 Me ducho- 8:15 Desayuno- 8:30 Voy al cole- 9:00				
Por la tarde					

Propuesta de implementación por situaciones de aprendizaje

Al atardecer					
Por la noche					

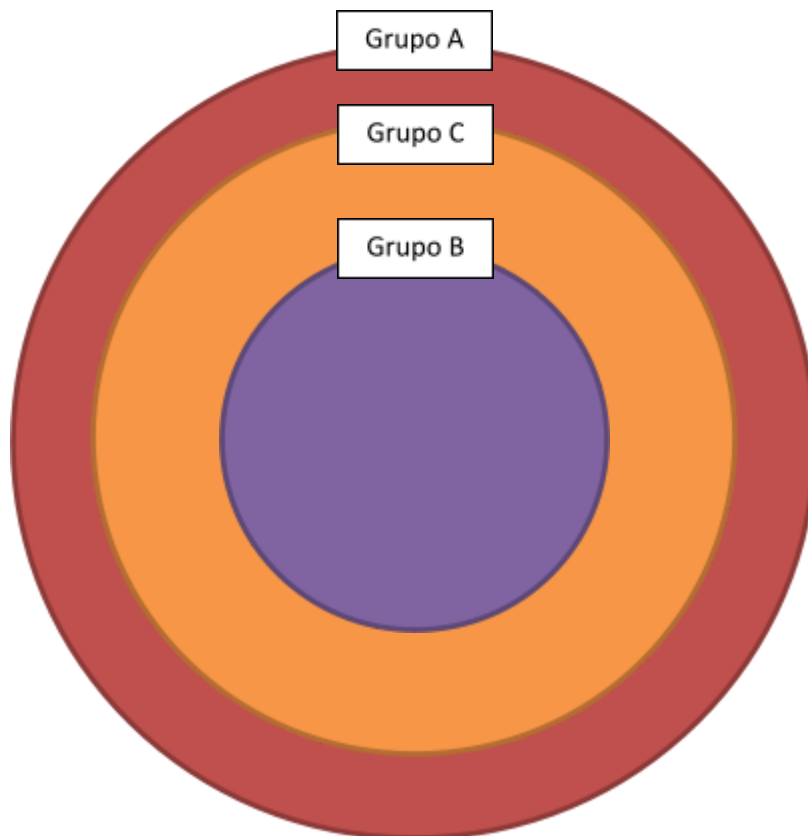
Nombre: _____

ANEXO 9

Creamos nuestro horario diario – Nos hacemos preguntas

Nota al profesor:

Divide la clase en tres grupos. Un grupo se sentará formando un círculo (grupo A), este grupo se sentará en el exterior del círculo, mientras otro grupo se sienta en el interior de este (grupo B), entre el grupo A y el grupo B se sentará otro grupo (grupo C). El primer grupo, grupo A, corresponderá al rol del amigo que hace preguntas. El segundo grupo, grupo B, corresponde al rol del amigo que responde a las preguntas. Por último, el grupo C, corresponderá al grupo de los mediadores. Este grupo C, lo que tiene que hacer es volver a decir lo que ha dicho el grupo B, pero en este caso usando la tercera persona.



Nombre: _____

Las preguntas de a continuación son las que, comúnmente, solemos preguntar a nuestros compañeros, amigos, familiares... cuando nos preguntas acerca de que vamos a hacer hoy, o cuál es nuestro horario. No te olvides de saludar y de despedirte.

¿Qué haces por la mañana, tarde, atardecer, noche?
¿Cuándo haces (actividad)?
¿A qué hora (actividad)?
¿Qué día (actividad)?
¿Cuándo estudias?

ANEXO 10

Tabla 16. Taxonomía de Bloom e inteligencias múltiples

Taxonomía de Bloom	Inteligencias múltiples
Conocimiento	Lingüística
Comprensión	Lógico-matemática
Aplicación	Espacial
Análisis	Musical
Síntesis	Cinestésica
Evaluación	Interpersonal
Creación	Intrapersonal
	Naturalística

En color verde las taxonomías e inteligencias múltiples que sí se trabajan con las actividades de mi propuesta didáctica. En color rojo las taxonomías e inteligencias múltiples que no se trabajan con las actividades de mi propuesta didáctica.

ANEXO 11

Tabla 17. Problemas anticipados

Problemas anticipados (Demandas + Apoyos)
<p>Los estudiantes pueden necesitar ayuda acerca del vocabulario que van a aprender sobre sus rutinas y actividades diarias, los días y momentos del día. Debido a esto, daremos ayuda cognitiva recogiendo todo ese vocabulario en el Padlet de la sesión 1, junto con sus correspondientes fotos, para que de esa manera todo ese vocabulario se vea de una forma más visual.</p>
<p>Los alumnos pueden necesitar apoyo conforme a demandas lingüísticas sobre el entendimiento de algunas palabras del vocabulario. Es por ello, que en el Padlet, junto a las palabras que los alumnos hayan escrito escribimos al lado su traducción a su primera lengua.</p>
<p>Los alumnos pueden necesitar apoyo en relación a las interacciones sociales. Para apoyar estas interacciones proporcionaremos al alumnado herramientas como grupos de trabajo de tres personas.</p>
<p>Los estudiantes pueden tener necesidades metalingüísticas. Es por eso que complementaremos nuestras explicaciones, con un pequeño resumen, donde aparecerán los puntos más importantes y palabras clave a tener en cuenta.</p>

Los estudiantes pueden tener también necesidades físicas. Es por ello que evitaremos que el alumnado se encuentre todo el rato sentado en clase, por lo que les haremos mover y hablar con diferentes compañeros y grupos de trabajo.

ANEXO 12

Tabla 18. Propuesta de evaluación para la Unidad Didáctica

Evaluación						
Criterios de evaluación	Estándares de evaluación	Indicadores de logro (can-do)				
		Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Crit.ING. 3.1. Identificar el tema y el sentido global en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos, en lenguaje adaptado y con un léxico	Est.ING.3.1.2 Reconoce palabras y frases escritas en material informativo breve y sencillo para captar el sentido global e esencial de un menú, una descripción	No puedo reconocer información concreta (actividades diarias, rutinas, días de la semana).	Puedo reconocer información concreta (actividades diarias, rutinas, días de la semana).	Puedo reconocer información concreta (actividades diarias, rutinas, días de la semana) y captar el sentido global del horario.	Puedo reconocer información concreta (actividades diarias, rutinas, días de la semana) y captar el sentido global del horario con precisión.	Puedo reconocer información concreta (actividades diarias, rutinas, días de la semana) y captar el sentido global del horario casi perfecto.

muy sencillo, y en los que el tema tratado y el tipo de texto resulten muy familiares o cotidianos, siempre y cuando se le proporcione ayuda y se cuente con apoyo visual y contextual.	n, programa cultural, carteles, páginas web...					
Crit.ING. 1.1. Identificar palabras	Est.ING.1 .1.2. Identificar información	No puedo entender palabras y frases	Puedo entender palabras y frases	Puedo entender palabras y frases	Puedo entender palabras y frases	Puedo entender palabras y frases

y frases cortas y relacionar las para identificar alguno de los puntos principales del texto, con estructura s básicas y léxico de uso muy frecuente, articulado s de manera lenta y clara, sobre temas cercanos relaciona dos con las propias experienc ias en el ámbito	ón relativa a horarios, ubicación de las cosas, en anuncios públicos breves y sencillos para realizar mejor la tarea (por ejemplo, en el colegio, una tienda) para aproximar se a la comprens ión del texto oral	cortas en una conversac ión simple. (Ej. comparan do los horarios entre los alumnos y viendo cuando pueden quedar a estudiar).	cortas en una conversac ión simple con algunos problema s. (Ej. comparan do los horarios entre los alumnos y viendo cuando pueden quedar a estudiar).	cortas en una conversac ión simple con pocos problema s (Ej. comparan do los horarios entre los alumnos y viendo cuando pueden quedar a estudiar).	cortas en una conversac ión simple casi sin problema s (Ej. comparan do los horarios entre los alumnos y viendo cuando pueden quedar a estudiar).	cortas en una conversac ión simple sin problema s (Ej. comparan do los horarios entre los alumnos y viendo cuando pueden quedar a estudiar).
---	--	--	---	--	---	--

personal y educativo fundamentalmente, articulados con claridad y lentamente, con condiciones acústicas buenas, se pueda volver a escuchar el mensaje y se cuente con la colaboración del interlocutor.						
Crit.ING. 4.1. Escribir en papel o en soporte	Est.ING.4 .1.2. Escribe textos breves y sencillos	No puedo producir simples frases y oraciones sobre mi	Puedo producir simples frases y oraciones sobre mi	Puedo producir simples frases y oraciones sobre mi	Puedo producir simples frases y oraciones sobre mi	Puedo producir simples frases y oraciones sobre mi

electrónico, textos breves y sencillos, de manera guiada, utilizando convenciones ortográficas muy básicas y algunos signos de puntuación, para hablar de sí mismo y de aspectos de su vida cotidiana, en situaciones familiares.	(notas, menú, recetas, diplomas, tarjetas o postales) en la que da instrucciones, felicita a alguien o habla sobre temas cercanos (familia, aficiones, amigos, sentimientos, descripciones de animales), utilizando convenciones ortográficas muy básicas y	horario y mi información personal.	horario y mi información personal con muchos fallos.	horario y mi información personal con algunos fallos.	horario y mi información personal con pocos fallos.	horario y mi información personal sin fallos.
---	---	------------------------------------	--	---	---	---

	de uso muy frecuente, siguiendo modelos previamente trabajados					
Crit.ING. 2.1. Participar de manera simple en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata	Est.ING.2 .1.2. Participa en transacciones cotidianas del aula y la escuela (p. ej.: pedir en el comedor escolar) utilizando frases sencillas de uso muy frecuente y se	No puedo usar un horario preparado para explicar mis rutinas diarias.	Puedo usar un horario preparado para explicar mis rutinas diarias con mucha dificultad.	Puedo usar un horario preparado para explicar mis rutinas diarias con alguna dificultad.	Puedo usar un horario preparado para explicar mis rutinas diarias con pocas dificultades.	Puedo usar un horario preparado para explicar mis rutinas diarias sin dificultad.

o sobre temas muy familiares (uno mismo, el entorno inmediato, personas, lugares, actividades, gustos), utilizando expresiones y frases sencillas y de uso muy frecuente, aunque en ocasiones la pronunciación no sea muy clara, sean evidentes las pausas	considere n normales las pausas y titubeos y el uso de gestos para reforzar el mensaje.					
--	---	--	--	--	--	--

y titubeos y sea necesaria la repetición y la cooperación del interlocutor para mantener la comunicación o el apoyo gestual para reforzar el mensaje.						
Crit.ING. 2.2. Conocer y saber aplicar de manera guiada algunas estrategias básicas para	Est.ING.2 .2.4. Intercamb ia información (p. ej.: a un compañero en una entrevista de forma	No puedo interactuar de una forma sencilla empleando o repeticiones, hablando lento.	Puedo interactuar de una forma sencilla empleando o repeticiones, hablando lento con	Puedo interactuar de una forma sencilla empleando o repeticiones, hablando lento, con	Puedo interactuar de una forma sencilla empleando o repeticiones, hablando con	Puedo interactuar de una forma sencilla empleando o repeticiones, hablando lento con

producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, p. e., fórmulas dadas o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresar.	guiada sobre la familia, aficiones, gustos) aunque sea ayudando se de gestos, utilizando palabras de significados o parecido y demostrando que puede aplicar otras estrategias practicadas en clase.		muchos fallos.	algunos fallos.	velocidad normal y con pocos fallos.	velocidad normal y sin fallos.
Crit.ING. 2.4. Cumplir	Est.ING.2 .4.1. Hace presentaci	No puedo interactuar con mis	Puedo interactuar con mis	Puedo interactuar con mis	Puedo interactuar con mis	Puedo interactuar con mis

la función comunicativa principal del texto oral (p. ej.: una felicitación o invitación), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos (p. ej.: saludo para iniciar una conversación y despedida	ones muy breves y sencillas sobre sí mismo preparadas de antemano y ensayadas (dar información personal, presentarse a sí mismo y a otras personas, describirse físicamente y a su familia y/o animales) y participación en narraciones muy	compañeros haciendo uso de un guión de preguntas y respuestas.	compañeros haciendo uso de un guión de preguntas y respuestas con mucha dificultad.	compañeros haciendo uso de un guión de preguntas y respuestas con alguna dificultad.	compañeros haciendo uso de un guión de preguntas y respuestas con pocas dificultades.	compañeros haciendo uso de un guión de preguntas y respuestas sin dificultad.
--	---	--	---	--	---	---

al finalizar o una narración sencilla).	breves y sencillas con lenguaje repetitivo, cumpliendo una clara función comunicativa (expresar sus sentimientos, saludarse, describir un animal o persona...).					
Crit.ING. 2.9. Interactuar de manera muy básica, utilizando técnicas	Est.ING.2 .9.3. Participa en conversaciones cara a cara o por medios	No puedo usar palabras simples y gestos no verbales para mostrar interés en	Puedo usar con dificultad palabras simples y gestos no verbales para mostrar	Puedo usar con poca dificultad palabras simples y gestos no verbales para	Puedo usar casi sin dificultad palabras simples y gestos no verbales para	Puedo usar sin dificultad palabras simples y gestos no verbales para mostrar

muy simples, lingüístic as o no verbales (p. ej.: gestos) para iniciar, mantener o concluir una breve conversac ión, aunque la comunica ción se base en el uso de frases previame nte aprendida s.	técnicos (juegos simulados de llamadas de teléfono) en las que establece contacto social (saludar, despedirs e, interesars e por el estado de alguien, felicitar a alguien), se intercamb ia informaci ón personal básica (nombre, edad) o se dan instruccio	una idea.	interés en una idea.	mostrar interés en una idea.	mostrar interés en una idea.	interés en una idea.
---	--	-----------	-------------------------	------------------------------------	------------------------------------	-------------------------

	nes (p.ej.: en una receta) y expresa sentimientos utilizando técnicas lingüísticas o no verbales muy sencillas.					
Crit.ING. 2.9. Interactuar de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales (p. ej.: gestos)	Est.ING.2 .9.3. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (juegos simulados de llamadas de teléfono)	No puedo reconocer cuando una persona muestra desacuerdo o o no entiende algo usando expresiones simples como (Ej. I	Puedo reconocer con dificultad cuando una persona muestra desacuerdo o o no entiende algo usando expresiones simples	Puedo reconocer con poca dificultad cuando una persona muestra desacuerdo o o no entiende algo usando expresiones simples	Puedo reconocer sin dificultad cuando una persona muestra desacuerdo o o no entiende algo usando expresiones simples	Puedo reconocer con facilidad cuando una persona muestra desacuerdo o o no entiende algo usando expresiones simples

para iniciar, mantener o concluir una breve conversación, aunque la comunicación se base en el uso de frases previamente aprendidas.	en las que establece contacto social (saludar, despedirse, interesar e por el estado de alguien, felicitar a alguien), se intercambia información personal básica (nombre, edad) o se dan instrucciones (p.ej.: en una receta) y expresa sentimientos utilizando	understand, I don't understand, can you repeat it?).	como (Ej. I understand, I don't understand, can you repeat it?).	como (Ej. I understand, I don't understand, can you repeat it?).	como (Ej. I understand, I don't understand, can you repeat it?).	como (Ej. I understand, I don't understand, can you repeat it?).
--	---	--	--	--	--	--

	técnicas lingüísticas o no verbales muy sencillas.					
Crit.ING. 1.5. Identificar los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas más elementales propias de la comunicación oral (p. ej.: Expresión de posesión, interrogación,	Est.ING.1 .5.2. Identificar estructuras sintácticas relativas a horarios, ubicación de las cosas, precios, y sus significados asociados, en anuncios públicos breves y sencillos (ej.: en el colegio,	No puedo deducir lo que las personas intentan decirme.	Puedo deducir con dificultad lo que las personas intentan decirme.	Puedo deducir con poca dificultad lo que las personas intentan decirme.	Puedo deducir sin dificultad lo que las personas intentan decirme.	Puedo deducir sin esfuerzo lo que las personas intentan decirme.

afirmación, negación...), transmitidos en buenas condiciones acústicas y de manera lenta y clara, y con las suficientes pausas para asimilar el significado, aunque sea necesario volver a escuchar lo dicho,	en casa, una tienda...).					
Crit.ING. 2.6. Conocer y utilizar	Est.ING.2 .6.4. Intercambiar	El alumno no tiene un	El alumno tiene un repertorio	El alumno tiene un repertorio	El alumno tiene un repertorio	El alumno tiene un repertorio

un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses y experiencias.	información (p. ej.: preguntas y contestando a un compañero en una entrevista de forma guiada sobre la familia, aficiones, gustos) eligiendo léxico de un banco de palabras.	repertorio muy básico de expresiones relativas a su horario diario.	muy básico de expresiones relativas a su horario diario.	básico de expresiones relativas a su horario diario.	normal de expresiones relativas a su horario diario.	abundante de expresiones relativas a su horario diario.
Crit.ING. 2.7. Usar de manera por lo general comprens	Est.ING.2 .6.4. Intercamb información (p. ej.: preguntan	El alumno no puede establecer contactos sociales básicos	El alumno puede establecer contactos sociales básicos	El alumno puede establecer contactos sociales normales	El alumno puede establecer contactos sociales buenos	El alumno puede establecer contactos sociales muy

ible pero con evidente influencia de la primera u otras lenguas, un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuaciones, rítmicos y de entonación básicos, adaptándose a la función comunicativa.	do y contestando a un compañero o en una entrevista de forma guiada sobre la familia, aficiones, gustos) eligiendo léxico de un banco de palabras.	utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas (Ej. Thank you)	utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas (Ej. Thank you)	utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas (Ej. Thank you)	utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas (Ej. Thank you)	buenos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas (Ej. Thank you)
Crit.ING. 2.5. Utilizar estructuras	Est.ING.2 .5.2. Participa en transacciones	No puede enlazar palabras y frases empleando	Puede enlazar palabras y frases con dificultad	Puede enlazar palabras y frases con poca	Puede enlazar palabras y frases sin dificultad	Puede enlazar palabras y frases de forma

<p>sintáctica s básicas (p. ej.: unir palabras o frases muy sencillas básicas como “y”, “pero”, "o"), aunque se sigan cometien do errores básicos de manera sistemátic a en, p. ej.: tiempos verbales o en la concorda ncia.</p>	<p>nes cotidianas del aula y la escuela (p. ej.: pedir en el comedor escolar) ayudándo se de gestos que apoyan lo que está diciendo, reproduci endo estructura s sintáctica s dadas o siguiendo un modelo.</p>	<p>o conectore s muy básicos y lineales (Ej. And, or.)</p>	<p>empleand o conectore s muy básicos y lineales (Ej. And. or)</p>	<p>dificultad empleand o conectore s muy básicos y lineales (Ej. And, or)</p>	<p>empleand o conectore s muy básicos y lineales (Ej. And, or)</p>	<p>sencilla empleand o conectore s muy básicos y lineales (Ej. And or)</p>
<p>Crit.ING. 4.4.</p>	<p>Est.ING.4 .4.2.</p>	<p>No puedo hacer mi</p>	<p>Puedo hacer mi</p>	<p>Puedo hacer mi</p>	<p>Puedo hacer mi</p>	<p>Puedo hacer mi</p>

Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito (p. ej.: una felicitación o una receta), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos (p. ej.: saludo y despedida al escribir una postal)	Escribe textos muy breves y sencillos (notas, menú, recetas, diploma, tarjetas o postales) cumpliendo una clara función comunicativa adecuada al texto (saludos y normas de cortesía; expresión de capacidad, gusto, preferencia, sentimiento;	propio horario personal a partir del conocimiento previo y nuevo.	propio horario personal a partir del conocimiento previo y nuevo con mucha dificultad.	propio horario personal a partir del conocimiento previo y nuevo con dificultad.	propio horario personal a partir del conocimiento previo y nuevo con poca dificultad.	propio horario personal a partir del conocimiento previo y nuevo sin dificultad.
---	--	---	--	--	---	--

Propuesta de implementación por situaciones de aprendizaje

	descripció n de personas, animales.. ., petición de ayuda, informaci ón...; instruccio nes).					
--	---	--	--	--	--	--

ANEXO 13

Tabla 19. Leyenda de la escala de auto-evaluación de la actividad docente

Leyenda de la escala de autoevaluación	Calificación cualitativa	Calificación cuantitativa	Descriptor
	Insuficiente	1	Se omiten elementos fundamentales del criterio establecido
	Básico	2	Se evidencia cumplimiento del criterio establecido
	Competente	3	Se evidencian prácticas sólidas. Clara evidencia de competencia y dominio técnico en el criterio establecido.
	Excelente	4	Se evidencian prácticas excepcionales y ejemplarizantes, modelos de referencia de buenas prácticas. Predisposición a servir de modelo a otros alumnos.

ANEXO 14

Tabla 20. Formulario de autoevaluación de la actividad docente

Criterio	1	2	3	4
He atendido a la diversidad de la clase (problemas y necesidades).				
He contextualizado correctamente la situación al entorno del alumno.				
El alumno ha participado en la actividad como agente social.				
He diseñado actividades comunicativas que permiten la interacción, cooperación y colaboración del alumnado.				
He proporcionado materiales familiares y cotidianos.				
He diseñado una gran variedad de interacciones sociales para el alumnado.				
Mis actividades permiten el aprendizaje significativo.				
Mis actividades favorecen la adquisición de competencias.				
El alumnado ha adquirido correctamente el vocabulario.				
El alumno ha adquirido correctamente la gramática.				
El alumno ha diseñado correctamente su horario personal.				
El alumnado ha empleado la lengua inglesa como medio para comunicarse con sus compañeros y generar aprendizaje.				

ANEXO 15

Sesión 1

La sesión número 1 de mi propuesta e implementación didáctica tiene como objetivo presentar al alumnado la situación de aprendizaje que van a llevar a cabo en las siguientes 6 sesiones. Para lograr una presentación de la situación de aprendizaje que atraiga y que motive al alumnado he decidido dividir la sesión didáctica en tres actividades.

La primera actividad consiste en explicar al alumnado la situación de aprendizaje que van a seguir, contarles acerca de los objetivos que yo como docente quiero alcanzar, y qué objetivos o retos les gustaría a ellos alcanzar al final de esta propuesta didáctica.

La segunda actividad trata de captar la atención de los alumnos, escribiendo para ello en la pizarra las siguientes preguntas de *Do you study? How much time do you study?* Tras escribir estas preguntas en la pizarra, el alumnado las responderá de forma individual en su cuaderno y más tarde las expondrán a sus compañeros.

La tercera actividad será una actividad destinada a ver el conocimiento previo que tiene el alumnado acerca del vocabulario que quiero trabajar y asentarlos de nuevo. Para ello hago una lluvia de ideas, y recojo todas esas ideas en un banco de palabras que utilizaremos en sesiones posteriores.

De esta manera, la clase de 50 minutos se divide en tres periodos, uno de 10 minutos, otro de 10 minutos, y el último de 30 minutos. Aquí se generan diferentes interacciones conforme al modelo de Kagan (2009). La interdependencia positiva es el tipo de interacción que se produce entre el alumnado ya que trabajan en grupos, junto con la participación igualitaria, ya que todos pueden participar en igualdad de condiciones y oportunidades. Las estrategias estructurales (Kagan, 2009) que se utilizan son *Rolly Robin*, ya que los estudiantes dan una lista oral acerca de lo que quieren aprender, y *Round Robin*, estrategia que combinada junto con el folio giratorio permite dar respuestas en grupo de forma ordenada.

Todo esto se encuentra desarrollado en mayor profundidad en la Tabla 21.

Tabla 21. Propuesta didáctica e implementación: Sesión 1

Grupo:	Sesión:	Tiempo:	Nº de estudiantes:
3º de Educación Primaria.	1.	50 minutos.	21.
Tema/Vocabulario de la sesión:		Gramática de la sesión:	
Rutinas y actividades diarias. Días. Momentos del día.		Presente simple (1ª persona) Presente simple (3ª persona) Preposiciones (<i>In, At</i>) Preguntas simples (<i>What, When, Do you...</i>)	
Objetivos			
Objetivos generales de la situación de aprendizaje (Orden de 29 de junio de 2016, Anexo II): Obj.IN.1. Comprende expresiones y vocabulario frecuente relativo a situaciones cercanas que conciernen a él mismo, a la familia, a su entorno habitual... Obj.IN.3. Obtener información previsible en documentos corrientes como artículos publicitarios, folletos, menús y horarios. Obj.IN.5. Tomar parte de una conversación comunicando tareas simples y habituales. Obj.IN.8. Describir de manera sencilla las actividades y rutinas diarias que realiza.			

Obj.IN.13. Utilizar estructuras sintácticas sencillas de forma correcta en expresiones cortas, con el fin de comunicar informaciones relacionadas a situaciones conocidas en su vida cotidiana.

Obj.IN.14. Responder a preguntas de contenido sencillo y conocido.

Objetivos específicos de la sesión:

- Poder interactuar en Inglés con sus compañeros de clase.
- Poder entender el vocabulario empleado durante las conversaciones.
- Poder generar un banco de palabras acerca de las rutinas y actividades diarias.

Evaluación:

Crit.ING.3.1, Crit.ING.2.2, Crit.ING.2.6

Competencias:

CCL, CCA.

Materiales:

Flashcards, horario de clases de 3ºB, Padlet.

Actividad	Desarrollo (Descripción de la actividad)	Interacción y gestión de la clase: interacciones (P-A, A-P, A-A), y modelo de Kagan (2009).	Temporización
1. Presentación.	En esta actividad doy a conocer a los alumnos el planteamiento de	Al principio no hay ningún tipo de interacción, sin embargo, luego, la	10 minutos.

	<p>actividades que vamos a seguir, y los objetivos que deseo alcanzar.</p> <p>Tras contarles una idea general sobre lo que van a hacer las siguientes 5 sesiones, les preguntaré sobre su opinión acerca de lo que vamos a trabajar y que les gustaría aprender.</p>	<p>interacción que predomina es la de profesor-alumno.</p> <p>Ya que el profesor preguntará al alumnado acerca de sus intereses.</p>	
<p>2. Una pregunta para nuestra clase.</p>	<p>Escribo en la pizarra las siguientes preguntas: <i>Do you study? How much time do you study?</i>.</p> <p>Tras escribir estas preguntas en la pizarra, hago que mi alumnado las escriba en su cuaderno y que las resuelvan de manera individual en el cuaderno.</p> <p>Después de responderlas,</p>	<p>Encontramos dos tipos de interacciones en esta actividad, interacciones profesor-alumnos, y alumnos-alumnos.</p> <p>No uso ninguna estrategia de interacción.</p>	<p>10 minutos.</p>

	elegiremos a tres alumnos para que lean sus respuestas.		
3 ¿Qué hacemos durante el día?	<p>Esta actividad será una actividad de lluvia de ideas en la que el alumnado, por grupos de tres personas, tendrá que escribir en un folio en blanco todas las actividades y rutinas diarias que hagan.</p> <p>Tras escribir todas estas rutinas diarias, les preguntaré acerca de los momentos del día en el que hacen esas actividades.</p> <p>Finalmente, recopilaremos todo ese vocabulario acerca de las rutinas y actividades diarias y las agrupamos en un Padlet</p>	<p>Encontramos diferentes tipos de interacciones. Tenemos interacciones como profesor-alumnos, y alumnos-alumnos.</p> <p>Utilizamos una estrategia de gestión de clase y de sus interacciones como el uso de un único papel blanco por grupo, en el que cada integrante tendrá que inscribir con un color diferente. Esto ayudará a ver si todos han participado de una forma pareja en la actividad.</p> <p>Igualmente, para favorecer la</p>	30 minutos.

	<p>dependiendo del momento del día en el que lo hagamos. Este Padlet nos ayudará en sesiones posteriores a recordar todo este vocabulario que hemos trabajado en la primera sesión.</p>	<p>intervención del alumnado, implementaremos la técnica del folio giratorio, y haremos que cada alumno tenga que escribir una palabra para que el siguiente compañero pueda escribir. Finalmente, las palabras que incluiremos en el Padlet lo haremos permitiendo que cada grupo diga solamente dos palabras por momento del día.</p>	
Posibilidades adicionales:			
Podemos facilitar la identificación del vocabulario utilizando flashcards.			
Deberes y trabajo extra:			
Terminar la actividad número 2.			

ANEXO 16

Sesión 2

La sesión número 2 de mi propuesta e implementación didáctica tiene como objetivo ver el conocimiento previo que tiene el alumnado sobre el material principal que van a lo largo de la situación de aprendizaje, es decir, van a trabajar con el horario.

La primera actividad consiste en una actividad de calentamiento para el alumnado. Aquí les preguntamos oralmente *What did we learn about yesterday?* Con esta pregunta veremos si el contenido que aprendieron en la sesión anterior se ha consolidado. Esta pregunta primero la responderán en su cuaderno de manera individual, y luego la pondrán en común en grupos de tres personas entre sus compañeros.

La segunda actividad tiene como objetivo trabajar la organización y los elementos principales que forman un horario. Para ello proyectaré en la pizarra digital nuestro horario de clase y analizaremos de forma individual y grupal los elementos que aparecen.

La tercera actividad se encarga de que los elementos que el alumnado ha trabajado en la actividad anterior, los incorpore en su horario personal. Para ello le daremos a cada alumno un horario en blanco, y cada uno rellenará los elementos organizativos de su horario.

De esta manera, la clase de 50 minutos se divide en tres periodos, uno de 10 minutos, otro de 15 minutos, y el último de 25 minutos. Aquí se generan diferentes interacciones, y estrategias de interacción (Kagan, 2009). Las interacciones que se generan son las de interdependencia positiva, debido a que trabajan el alumnado en grupo, responsabilidad individual, ya que todo lo que hablan en grupo lo escriben luego de manera individual, y hay participación igualitaria. Esta participación igualitaria la vemos reflejada a través de estrategias estructurales de interacción tales como, cuando trabajan en grupos, el número de intervenciones que haga cada alumno las marcará levantando un dedo de su mano, así ellos podrán ver las participaciones de cada uno y autorregular la intervención. Todo esto se encuentra desarrollado en mayor profundidad en la Tabla 22.

Tabla 22. Propuesta didáctica e implementación: Sesión 2

Grupo:	Sesión:	Tiempo:	Nº de estudiantes:
3º de Educación Primaria.	2	50 minutos.	21.
Tema/Vocabulario de la sesión:		Gramática de la sesión:	
Días. Momentos del día.		Conectores (<i>In, At, On</i>). Preguntas simples (<i>What, When, Do you...</i>)	
Objetivos			
Objetivos generales de la situación de aprendizaje (Orden de 29 de junio de 2016, Anexo II):			
Obj.IN.1. Comprende expresiones y vocabulario frecuente relativo a situaciones cercanas que conciernen a él mismo, a la familia, a su entorno habitual...			
Obj.IN.3. Obtener información previsible en documentos corrientes como artículos publicitarios, folletos, menús y horarios.			
Obj.IN.5. Tomar parte de una conversación comunicando tareas simples y habituales.			
Obj.IN.8. Describir de manera sencilla las actividades y rutinas diarias que realiza.			
Obj.IN.13. Utilizar estructuras sintácticas sencillas de forma correcta en expresiones cortas, con el fin de comunicar informaciones relacionadas a situaciones conocidas en su vida cotidiana.			
Obj.IN.14. Responder a preguntas de contenido sencillo y conocido.			

Objetivos específicos de la sesión:			
<ul style="list-style-type: none"> • Poder diseñar nuestro horario individual. • Poder discernir los elementos principales que tienen que aparecer en nuestro horario. 			
Evaluación:			
Crit.ING.3.1, Crit.ING.2.9.			
Competencias:			
CCL, CSC, CAA.			
Materiales:			
Horario de clase previo, plantilla del horario original.			
Actividad	Desarrollo (Descripción de la actividad)	Interacción y gestión de la clase: interacciones (P-A, A-P, A-A), y modelo de Kagan (2009).	Temporización
1 Calentamos.	En esta primera actividad preguntaré al alumnado acerca de los contenidos que dieron la anterior clase. Lanzaré la pregunta <i>What did</i>	La interacción que se generará en esta actividad será, en un primer momento Profesor-Alumno, y más tarde esta interacción cambiará a	10 minutos

	<p><i>we learn about yesterday?</i> para ver cual es el conocimiento previo con el que parten los alumnos. Esta pregunta primero la responderán en su cuaderno de manera individual, y luego la pondrán en común por grupos de tres personas.</p>	<p>Alumno-Alumno.</p> <p>Para favorecer la interacción entre los compañeros, cada vez que un alumno diga una idea, este levantará un dedo de la mano, de esa manera veremos quien ha aportado más ideas.</p>	
<p>2 ¿Cómo se organiza nuestro horario de clase?</p>	<p>En esta actividad cogeré el horario que tiene mi clase en el que pone cada asignatura y lo proyectaré en la pizarra digital para que sea más visual. Tras proyectarlo lanzaré esta pregunta: <i>How is this timetable organised?</i>. Esta pregunta primero la lanzaré para responderla de</p>	<p>Encontramos distintos tipos de interacción. Al principio se desarrolla una interacción Profesor-Alumno. Después vemos cómo esta interacción evoluciona a una que es Alumno-Alumno. Por último esta interacción será Alumnos-Alumnos,</p>	<p>15 minutos.</p>

	<p>manera individual en el cuaderno de cada alumno.</p> <p>Luego, compartirán sus ideas en grupos de 3.</p> <p>Finalmente, el portavoz de cada grupo dirá la idea acerca de cómo se encuentra dividido ese horario. Cada idea será apuntada en la pizarra.</p> <p>Destacaremos el uso de las preposiciones In (In the morning), At (At night), On (On monday).</p>	<p>Para mejorar la interacción entre los alumnos, les daremos a cada grupo un folio en blanco, y ahí tendrán que escribir todas las ideas que piensen, como si fuera una lluvia de ideas.</p> <p>Después, en la pizarra, el docente copiará en la pizarra: <i>Elements for organising our timetable</i> donde volcará todas las ideas que los portavoces de los grupos digan.</p>	
3 Estructuramos nuestro horario.	<p>Yo le daré a cada alumno una plantilla. Esta plantilla se encuentra dividida en diversas casillas.</p> <p>Antes de empezar la actividad, le preguntaré a la clase: <i>What</i></p>	<p>En esta actividad encontramos dos tipos de interacción.</p> <p>Al principio se desarrolla una interacción Profesor-Alumno, que a su vez genera de manera indirecta</p>	25 minutos.

	<p><i>elements are going to be in our timetable?</i></p> <p>Los alumnos, recordando los elementos que han dado en la actividad anterior, dirán, de forma oral, cómo pondrán los elementos que han copiado previamente en la pizarra, pero ahora de una forma individualizada y organizada en la tabla.</p>	<p>una interacción Alumnos-Alumnos, ya que las ideas que un alumno dice, estas son escuchadas y complementadas por sus compañeros.</p> <p>Al final de la actividad no hay interacción de ningún tipo, ya que tienen que escribir de una manera individual.</p>	
Posibilidades adicionales:			
Ponerse en parejas cuando copien los elementos organizadores en su plantilla para que sea más fácil.			
Deberes y trabajo extra:			
Terminar la última actividad en casa.			

ANEXO 17

Sesión 3

La sesión número 3 de mi propuesta e implementación didáctica tiene como objetivo introducir la situación de aprendizaje en la que participarán los alumnos. Esta situación consiste en que el alumnado tiene que hablar entre ellos para concretar un día para estudiar.

La primera actividad consiste en una actividad de recuerdo acerca de los contenidos que aprendieron en la anterior sesión. Para ello lanzaremos de manera oral al grupo de clase la siguiente pregunta *What did we do in the last session?* Tras responder a esta pregunta de forma conjunta oralmente, explicaremos al alumnado el objetivo de la actividad.

La segunda actividad será una actividad de creación de una batería de preguntas que empleen los tipos de preguntas de *What, When, Why*. El docente retará al alumnado a crear de manera grupal preguntas que tengan que ver con el horario y cuándo estudiar.

La tercera actividad consiste en juntar al alumnado en grupo de tres personas, y que respondan de forma individual a las preguntas que han diseñado anteriormente. Estas preguntas recogerán información acerca del día que haya elegido el grupo para quedar a estudiar. Finalmente, escribirá el día que hayan elegido en su horario individual.

De esta manera, la clase de 50 minutos se divide en tres periodos, uno de 5 minutos, otro de 25 minutos, y el último de 20 minutos. Aquí se generan diferentes interacciones, y estrategias de interacción, a través del uso de diferentes materias y recursos (Kagan, 2009). Las interacciones que vemos son de interdependencia positiva, ya que el grupo tiene que dar ideas y se tiene que ayudar cuando lo necesite, también hay responsabilidad individual ya que cada uno tiene que escribir de forma individual lo que ha hablado con su grupo. También emplearemos estrategias de estructuración de las interacciones, combinando las estrategias de *Rolly Robin* y *Round Robin* para conseguir que el alumnado cree una batería de preguntas, y finalmente emplean la estrategia de

Pair Share para intercambiar información acerca de qué día pueden quedar a estudiar. Todo esto se encuentra desarrollado en mayor profundidad en la Tabla 23.

Tabla 23. Propuesta didáctica e implementación: Sesión 3

Grupo:	Sesión:	Tiempo:	Nº de estudiantes:
3º de Educación Primaria.	3	50 minutos.	21.
Tema/Vocabulario de la sesión:		Gramática de la sesión:	
Rutinas y actividades diarias. Días. Momentos del día.		Presente simple (1ª persona) Presente simple (3ª persona) Preposiciones (<i>In, At, On</i>) Preguntas simples (<i>What, When, Do you...</i>)	
Objetivos			
Objetivos generales de la situación de aprendizaje (Orden de 29 de junio de 2016, Anexo II):			
Obj.IN.1. Comprende expresiones y vocabulario frecuente relativo a situaciones cercanas que conciernen a él mismo, a la familia, a su entorno habitual...			
Obj.IN.3. Obtener información previsible en documentos corrientes como artículos publicitarios, folletos, menús y horarios.			
Obj.IN.5. Tomar parte de una conversación comunicando tareas simples y habituales.			
Obj.IN.8. Describir de manera sencilla las actividades y rutinas diarias que realiza.			

Obj.IN.13. Utilizar estructuras sintácticas sencillas de forma correcta en expresiones cortas, con el fin de comunicar informaciones relacionadas a situaciones conocidas en su vida cotidiana.

Obj.IN.14. Responder a preguntas de contenido sencillo y conocido.

Objetivos específicos de la sesión:

- Poder acordar qué día van a quedar los alumnos para estudiar en nuestro horario.
- Poder usar el vocabulario que hemos aprendido en sesiones anteriores.
- Poder debatir correctamente usando el Inglés.

Evaluación:

Crit.ING.2.4, Crit.ING.2.9, Crit.ING.2.6.

Competencias:

CCL, CAA, CIEE.

Materiales:

Banco de palabras (Padlet), Plantilla horario, plantilla de preguntas.

Actividad	Desarrollo (Descripción de la actividad)	Interacción y gestión de la clase: interacciones (P-A, A-P, A-A), y modelo de Kagan (2009).	Temporización
1 Introducción.	En esta primera actividad,	La interacción de esta actividad es	5 minutos.

	<p>recordaremos lo que hicimos en la sesión anterior. Para ello lanzaremos a la clase la siguiente pregunta: <i>What did we do in the previous session?</i></p> <p>Recogeremos las respuestas de manera oral, permitiendo que todo el alumnado participe.</p> <p>Tras la pregunta, introduciremos el objetivo de esta sesión, que es que los alumnos, por grupos de 3 personas, se pongan de acuerdo para quedar un determinado día a estudiar.</p>	<p>únicamente Profesor-Alumnos.</p>	
<p>2 Creamos una batería de preguntas.</p>	<p>En esta actividad los alumnos, junto con mi ayuda van a generar una batería de preguntas y</p>	<p>Las interacciones en esta actividad son diversas.</p> <p>La primera interacción que se</p>	<p>25 minutos.</p>

	<p>respuestas que les ayude a hablar para ponerse de acuerdo.</p> <p>Para ello, el docente escribirá en la pizarra tres tipos de preguntas (<i>What, When, Why</i>).</p> <p>Y les retará a su alumnado a que hagan preguntas empleando esas palabras que tengan que ver con el horario y cuándo estudiar.</p> <p>El alumnado se agrupará por tríos, y escribirá en su cuaderno las preguntas que haya pensado, junto con sus respuestas.</p> <p>Tras esto, el docente agrupará estas preguntas y respuestas en una tabla* para que sea más visible.</p>	<p>da en la explicación es una interacción Profesor-Alumnos.</p> <p>Luego encontramos otros dos tipos de interacción:</p> <p>Alumno-Alumno cuando piensan las respuestas, y</p> <p>Alumno-Profesor cuando comunican al docente las preguntas y las respuestas.</p> <p>Finalmente, emplearemos una estrategia de interacción llamada el folio giratorio, donde los alumnos, por tríos, piensen y escriban en el papel todas las posibles preguntas y respuestas que se les ocurra.</p>	
--	---	---	--

<p>3 Nos ponemos de acuerdo con nuestros compañeros.</p>	<p>Esta actividad será la última de esta sesión, y consiste en una actividad de comunicación, donde empleando la tabla, de preguntas y respuestas, el alumnado, por tríos, se ponga de acuerdo y elijan qué día van a quedar para estudiar juntos. Para ello, pondremos juntos las tres plantillas de horarios, pertenecientes a cada alumno, y las compararemos para que sea más real.</p> <p>Finalmente, pondrá el día, o los días, que hayan elegido para estudiar en sus respectivas plantillas de horarios.</p>	<p>Esta actividad está repleta de interacción. Esta interacción es todo el rato Alumno-Alumno, y es una interacción que se realiza en grupos de tres personas.</p> <p>Para coordinar la participación de los estudiantes emplean la estrategia <i>Think Pair Share</i> que propone Kagan.</p>	<p>20 minutos.</p>
--	--	---	--------------------

Posibilidades adicionales:	
*	
Questions	Answers
When do we study?	We can study on Monday.
What time can we study?	We can study in the afternoon.
Why you cannot study in the afternoon?	Because I play football.
Why you cannot study on Monday?	Because I visit my grandparents.
Deberes y trabajo extra:	
Terminar esta sesión en casa.	

ANEXO 18

Sesión 4

La sesión número 4 de mi propuesta de implementación didáctica tiene como objetivo completar, de forma individual el horario de cada uno, escribiendo en él las actividades y rutinas diarias que hace cada alumno. Completar correctamente este horario es crucial para el correcto desarrollo de la situación de aprendizaje.

La primera actividad consiste en una actividad de repaso acerca de lo que escribieron en la sesión anterior en el horario, y en explicar también lo que van a hacer con ese horario en esta sesión.

La segunda actividad será una actividad de escritura, donde cada alumno, de forma individual rellenará su horario, escribiendo en cada día, y en cada momento del día que corresponda las actividades y rutinas diarias que hace cotidianamente. En definitiva, escribirá en su horario parte del vocabulario que ha aprendido en las sesiones anteriores, empleando la primera persona del singular del presente simple.

De esta manera, la clase de 50 minutos se divide en dos periodos, uno de 5 minutos, y otro de 45 minutos. Aquí se generan diferentes interacciones, y estrategias de interacción, a través del uso de diferentes materias y recursos (Kagan, 2009). Esta sesión tiene tres tipos de interacciones, la interacción de interdependencia y de participación igualitaria, ya que todo el alumnado participa de forma igualitaria recordando lo que han hecho en las sesiones anteriores para ayudar a sus compañeros a entrar de forma más fácil en la sesión. Sin embargo, en la actividad que ocupa la mayor parte del tiempo de la sesión tiene una interacción de responsabilidad individual ya que cada alumno debe de completar su horario.

Todo esto se encuentra desarrollado en mayor profundidad en la Tabla 24.

Tabla 24. Propuesta didáctica e implementación: Sesión 4

Grupo:	Sesión:	Tiempo:	Nº de estudiantes:
3º de Educación Primaria.	4	50 minutos.	21.
Tema/Vocabulario de la sesión:		Gramática de la sesión:	
Rutinas y actividades diarias. Días. Momentos del día.		Presente simple (1ª persona) Presente simple (3ª persona) Preposiciones (<i>In, At</i>) Preguntas simples (<i>What, When, Do you...</i>)	
Objetivos			
Objetivos generales de la situación de aprendizaje (Orden de 29 de junio de 2016, Anexo II): Obj.IN.1. Comprende expresiones y vocabulario frecuente relativo a situaciones cercanas que conciernen a él mismo, a la familia, a su entorno habitual... Obj.IN.3. Obtener información previsible en documentos corrientes como artículos publicitarios, folletos, menús y horarios. Obj.IN.5. Tomar parte de una conversación comunicando tareas simples y habituales. Obj.IN.8. Describir de manera sencilla las actividades y rutinas diarias que realiza.			

Obj.IN.13. Utilizar estructuras sintácticas sencillas de forma correcta en expresiones cortas, con el fin de comunicar informaciones relacionadas a situaciones conocidas en su vida cotidiana.

Obj.IN.14. Responder a preguntas de contenido sencillo y conocido.

Objetivos específicos de la sesión:

- Poder crear nuestro horario.
- Poder utilizar de una forma correcta el vocabulario.
- Poder escribir de una forma correcta.

Evaluación:

Crit.ING.4.1, Crit.ING.2.6, Crit.ING.4.4

Competencias:

CCL, CAA.

Materiales:

Plantilla horario, Banco de palabras (Padlet)

Actividad	Desarrollo (Descripción de la actividad)	Interacción y gestión de la clase: interacciones (P-A, A-P, A-A), y modelo de Kagan (2009).	Temporización
1 Introducción.	Esta primera actividad tiene como objetivo	La interacción es básica y casi nula. La única	5 minutos.

	<p>recordar lo que el alumnado hizo en la anterior sesión, y lo que harán en esta sesión.</p> <p>Aquí relacionamos, lo que hicieron en la sesión anterior, concretar uno o varios días a estudiar, con lo que van a hacer en esta sesión.</p> <p>Finalmente, les diremos que lo que van a hacer en esta sesión es complementar cada uno, por individual, su plantilla de horario, acorde con lo que hagan en su vida real.</p>	<p>interacción que hay es en la explicación Profesor-Alumnos.</p>	
2 Completamos nuestro horario.	<p>Esta tercera actividad será la última actividad de esta sesión 4.</p> <p>Aquí, proyectaremos en</p>	<p>La interacción en esta actividad es mínima.</p> <p>Estamos ante una actividad de carácter individual,</p>	45 minutos.

	<p>la pantalla digital el banco de palabras (Padlet) que creamos en la sesión 1, y que ayudará a mi alumnado a completar su horario.</p> <p>Aquí, apoyándose del Padlet, nuestros alumnos escribirán en las casillas que correspondan las actividades y rutinas diarias que normalmente hacen.</p> <p>El alumnado tendrá que escribir sus rutinas diarias en su horario, teniendo en cuenta el día en el que estudian con sus compañeros.</p>	<p>donde la única interacción se realiza en la explicación del ejercicio Profesor-Alumnos.</p> <p>Si vemos que este ejercicio resulta complicado, podemos agrupar al alumnado en tríos, logrando así que realicen esta actividad individual, de una forma cooperativa solventando dudas y preguntas entre ellos.</p>	
Posibilidades adicionales:			
Deberes y trabajo extra:			

Terminar el ejercicio 2 en casa.

ANEXO 19

Sesión 5

La sesión número 5 de mi propuesta e implementación didáctica tiene como objetivo desarrollar completamente la situación de aprendizaje en la que participan los alumnos. Aquí los alumnos en grupos de tres personas, empleando el horario de cada uno como material principal, hablarán acerca de su horario.

La primera actividad consiste en una actividad de recuerdo y relación. El docente recordará al alumnado lo que han hecho en las anteriores sesiones y lo relaciona con lo que van a hacer en esta sesión, haciendo preguntas orales tales como *What have we done?* y *What are we going to do now?* . Esto ayudará a que el alumnado vea el sentido de su proceso de aprendizaje.

La segunda actividad consistirá en una actividad de conversación, en la que los alumnos se agruparán en grupos de tres personas y responderán a una batería de preguntas que será dada por el docente. Cada grupo desarrollará su conversación conforme a los roles que le haya tocado. Los roles que repartiremos entre los integrantes de cada grupo será el que hace la pregunta, el que responde a las preguntas, y el que repite las respuestas que se han dicho pero empleando la tercera persona del singular del presente simple.

Este tercer rol será el rol del mediador, y será una persona que mostrará al repetir la respuesta en tercera persona del singular del presente simple que no solo entiende lo que se ha dicho, sino que es un agente social ya que ayuda al resto de los compañeros del grupo a clarificar lo que se ha dicho.

De esta manera, la clase de 50 minutos se divide en dos periodos, uno de 10 minutos, otro de 40 minutos. Aquí se generan diferentes interacciones, y estrategias de interacción, a través del uso de diferentes materias y recursos (Kagan, 2009). Los tipos de interacciones que encontramos en esta sesión son de interdependencia positiva, debido a que el alumnado trabaja en grupos de forma cooperativa. También el alumnado trabaja de forma igualitaria, ya que todos hacen los mismos roles que se realizan en cada

conversación. La estrategia estructural que se va a emplear va a ser el *Time pair share*, ya que aunque la conversación sea de tres individuos, el grupo habla entre sí mientras duren las preguntas.

Todo esto se encuentra desarrollado en mayor profundidad en la Tabla 25.

Tabla 25. Propuesta didáctica e implementación: Sesión 5

Grupo:	Sesión:	Tiempo:	Nº de estudiantes:
3º de Educación Primaria.	5	50 minutos.	21.
Tema/Vocabulario de la sesión:		Gramática de la sesión:	
Rutinas y actividades diarias. Días. Momentos del día.		Presente simple (1ª persona) Presente simple (3ª persona) Preposiciones (<i>In, At</i>) Preguntas simples (<i>What, When, Do you...</i>)	
Objetivos			
Objetivos generales de la situación de aprendizaje (Orden de 29 de junio de 2016, Anexo II):			
Obj.IN.1. Comprende expresiones y vocabulario frecuente relativo a situaciones cercanas que conciernen a él mismo, a la familia, a su entorno habitual...			
Obj.IN.3. Obtener información previsible en documentos corrientes como artículos publicitarios, folletos, menús y horarios.			
Obj.IN.5. Tomar parte de una conversación comunicando tareas simples y habituales.			

Obj.IN.8. Describir de manera sencilla las actividades y rutinas diarias que realiza.

Obj.IN.13. Utilizar estructuras sintácticas sencillas de forma correcta en expresiones cortas, con el fin de comunicar informaciones relacionadas a situaciones conocidas en su vida cotidiana.

Obj.IN.14. Responder a preguntas de contenido sencillo y conocido.

Objetivos específicos de la sesión:

- Poder diseñar preguntas acerca de nuestros horarios y de los demás.
- Poder comprender las respuestas a las preguntas.
- Poder informar acerca de tu horario.

Evaluación:

Crit.ING.1.1, Crit.ING.2.1, Crit.ING.2.4.

Competencias:

CCL, CIEE, CAA.

Materiales:

Plantilla horario, guión de preguntas y respuestas.

Actividad	Desarrollo (Descripción de la actividad)	Interacción y gestión de la clase: interacciones (P-A, A-P, A-A), y modelo de Kagan (2009).	Temporización
1 Introducción.	En esta primera parte de la sesión haré una breve	Encuentro dos tipos de interacción.	10 minutos.

	<p>introducción acerca de lo que han trabajado y de lo que van a hacer en esta sesión para que vean su relación.</p> <p>Les propondré que me digan que han hecho hasta ahora y que vamos a hacer. Para ello les lanzaré la siguiente pregunta <i>What have we done?</i> y <i>What are we going to do now?</i></p> <p>Estas preguntas serán respondidas por nuestro alumnado de una forma grupal y oral.</p> <p>Las respuestas que buscamos obtener es que digan que han creado un horario diario en el que hay días de estudio, y que ahora van a hablar</p>	<p>La primera interacción es Profesor-Alumnos.</p> <p>La segunda interacción consiste en una relación de Alumno-Profesor, debido a que los alumnos están respondiendo de forma oral a las preguntas que he hecho.</p>	
--	--	---	--

	de él con sus compañeros.		
2 El horario como herramienta para iniciar una conversación.	<p>El docente dará a cada alumno una tabla con una batería de preguntas y respuestas que tendrá que hacer a sus compañeros.</p> <p>Tras dar esa batería de preguntas* y respuestas, dividiré a la clase en grupos de tres alumnos. Estos alumnos se sentarán uno detrás de otro.</p> <p>Cada alumno tendrá un rol, el primer alumno hace las preguntas, el segundo alumno hace la función de mediador, y el último alumno responde a las preguntas.</p>	<p>La interacción que encontramos es la de Alumnos-Alumnos. Este tipo de interacción se debe a que es un ejercicio de conversación en el que participan tres personas que intercambian información.</p> <p>Para mejorar la interacción, y diferenciar los diferentes roles en clase, las dos personas que hablan preguntarán y responderán sentadas, y el mediador se encontrará levantado.</p> <p>Finalmente, podemos favorecer</p>	40 minutos.

	<p>El último alumno tiene que responder las preguntas usando la primera persona del singular, y acorde con lo que tiene escrito en su horario.</p> <p>Y el alumno que hace el rol de mediador tiene que transcribir la información que ha respondido el alumno de primera persona del singular, a tercera persona del singular.</p> <p>Tras completar la batería de preguntas y respuestas, los alumnos cambiarán de rol conforme a las agujas del reloj, y volverán a completar la batería de</p>	<p>aún más esta interacción haciendo que todos los alumnos se levanten y anden de manera desordenada por la clase. Los alumnos terminarán de andar y se agruparán en tríos cuando el docente lo disponga, y ellos mismos se tienen que repartir de forma autónoma los roles y realizar la conversación.</p>	
--	--	---	--

	preguntas.														
	No nos tenemos que olvidar de saludar y de despedirnos.														
Posibilidades adicionales:															
<p>* Questions & Answers</p> <p>Name of the student: (Student)</p> <p>Name of the mediator: (Student)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Questions</th> <th>Answers</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>What do you do on (Day of the week)?</td> <td>I (activity) on (day of the week).</td> </tr> <tr> <td>What do you do in/at (Moment of the day)?</td> <td>I (activity) in/at (moment of the day).</td> </tr> <tr> <td>When do you do (Activity)?</td> <td>I (activity) on (day of the week) in/at (moment of the day).</td> </tr> <tr> <td>With whom do you study?</td> <td>I study with (student).</td> </tr> <tr> <td>How much time do you study?</td> <td>I study (time)</td> </tr> </tbody> </table>				Questions	Answers	What do you do on (Day of the week)?	I (activity) on (day of the week).	What do you do in/at (Moment of the day)?	I (activity) in/at (moment of the day).	When do you do (Activity)?	I (activity) on (day of the week) in/at (moment of the day).	With whom do you study?	I study with (student).	How much time do you study?	I study (time)
Questions	Answers														
What do you do on (Day of the week)?	I (activity) on (day of the week).														
What do you do in/at (Moment of the day)?	I (activity) in/at (moment of the day).														
When do you do (Activity)?	I (activity) on (day of the week) in/at (moment of the day).														
With whom do you study?	I study with (student).														
How much time do you study?	I study (time)														
Deberes y trabajo extra:															
Terminar actividad 2 en casa.															

ANEXO 20

Sesión 6

La sesión número 6 de mi propuesta e implementación didáctica tiene como objetivo hacer una reflexión acerca de lo que se ha trabajado a lo largo de las sesiones, y también acerca de la situación de aprendizaje. Es decir, esta sesión servirá como reflexión y autoevaluación acerca de lo que se ha trabajado a lo largo de todas las sesiones.

La primera actividad consiste en una actividad de recuerdo y relación acerca de todo lo que han aprendido a lo largo de todas las sesiones. Por ello, preguntaremos de forma oral y generalizada entre el alumnado *What did you learn?* para lograr ver lo que han aprendido. Posteriormente, para confirmar todos estos conocimientos que han adquirido, el docente les pasará a cada alumno una checklist acerca de los ítems que han aprendido.

La segunda actividad consistirá en una actividad de conversación y reflexión acerca de la situación de aprendizaje. Preguntaremos de forma oral y generalizada entre el alumnado las siguientes preguntas: *Do you study enough? And why so?* El alumnado responderá a estas preguntas en relación a lo que cada uno ha escrito en su horario, e intentaremos generar un debate acerca de si estudian, si prefieren estudiar solo o acompañados, si dedican tiempo a estudiar, qué día han elegido para quedar...

De esta manera, la clase de 50 minutos se divide en tres periodos, uno de 20 minutos, y otro de 30 minutos. Aquí se generan diferentes interacciones, y estrategias de interacción, a través del uso de diferentes materias y recursos (Kagan, 2009). Aquí el alumnado desarrolla los cuatro tipos de interacciones. La primera es la interacción de interdependencia positiva ya todos se tienen que ayudar para recordar todo lo que han dado en las sesiones anteriores. La segunda interacción es la de participación igualitaria ya que todos cuentan con las mismas oportunidades para hablar y participar. La tercera es la de responsabilidad individual debido a que cada uno tiene que responder a la autoevaluación. Finalmente, se lleva a cabo el tipo de interacción simultánea debido a que se realizará una conversación y debate final que permitirá la intervención simultánea del alumnado. La estrategia estructural que se llevará a cabo para

contabilizar las intervenciones del alumnado será la de que cada alumno suba un dedo con relación a las intervenciones que realizo.

Todo esto se encuentra desarrollado en mayor profundidad en la Tabla 26.

Tabla 26. Propuesta didáctica e implementación: Sesión 6

Grupo:	Sesión:	Tiempo:	Nº de estudiantes:
3º de Educación Primaria.	6	50 minutos.	21.
Tema/Vocabulario de la sesión:		Gramática de la sesión:	
Rutinas y actividades diarias. Días. Momentos del día.		Presente simple (1ª persona) Presente simple (3ª persona) Preposiciones (<i>In, At</i>) Preguntas simples (<i>What, When, Do you...</i>)	
Objetivos			
Objetivos generales de la situación de aprendizaje (Orden de 29 de junio de 2016, Anexo II): Obj.IN.1. Comprende expresiones y vocabulario frecuente relativo a situaciones cercanas que conciernen a él mismo, a la familia, a su entorno habitual... Obj.IN.3. Obtener información previsible en documentos corrientes como artículos publicitarios, folletos, menús y horarios. Obj.IN.5. Tomar parte de una conversación comunicando tareas simples y habituales. Obj.IN.8. Describir de manera sencilla las actividades y rutinas diarias que realiza.			

Obj.IN.13. Utilizar estructuras sintácticas sencillas de forma correcta en expresiones cortas, con el fin de comunicar informaciones relacionadas a situaciones conocidas en su vida cotidiana.

Obj.IN.14. Responder a preguntas de contenido sencillo y conocido.

Objetivos específicos de la sesión:

- Poder expresar su opinión sobre si estudia mucho o tiene que estudiar más.
- Poder deducir aquello que no entiendo cuando hablan los compañeros.
- Poder emplear fórmulas de cortesía.

Evaluación:

Crit.ING.2.7, Crit.ING.2.5.

Competencias:

CCL, CAA.

Materiales:

Plantilla horario, batería de preguntas y respuestas de la sesión 5.

Actividad	Desarrollo (Descripción de la actividad)	Interacción y gestión de la clase: interacciones (P-A, A-P, A-A), y modelo de Kagan (2009).	Temporización
1 Introducción.	El docente preguntará a los alumnos de una forma oral y generalizada lo que	Encontramos dos tipos de interacciones. La primera interacción es	20 minutos.

	<p>han hecho a lo largo de las 5 sesiones anteriores. Los alumnos responderán con lo que recuerden. Finalmente, el docente les pasará una checklist de auto-evaluación en la que destacarán con un “tick” los conocimientos y aprendizajes adquiridos.</p>	<p>Profesor-Alumnos, y Alumnos-Profesor. Y la segunda interacción que realizan cuando les damos la checklist es nula.</p>	
2 Reflexión y debate.	<p>Los alumnos se juntarán por grupos de tres alumnos, y responderán a la pregunta postulada por el docente que es <i>Do you study enough? And why so?</i></p> <p>Los alumnos iniciarán un debate a partir de los tiempos de estudio escritos en sus horarios, y tienen que llegar a una</p>	<p>La interacción que encontramos aquí es de Profesor-Alumnos, Alumnos-Profesor, y Alumnos-Alumnos.</p> <p>Podemos favorecer el turno de palabra entre los alumnos haciendo que levanten sus dedos conforme a su turno de palabra.</p>	30 minutos.

	<p>conclusión, de forma autónoma y oral.</p> <p>Tienen que mostrar conformidad y disconformidad con lo que sus compañeros dicen acerca del tiempo de estudio.</p>		
Posibilidades adicionales:			
Deberes y trabajo extra:			
Terminar la checklist de la actividad 1 en casa.			