



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria.

**EL MUNDO A TRAVÉS DE UN CATALEJO: PROPUESTA
DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LOS PIRATAS
PARA ALUMNADO DEL SEGUNDO CICLO DE
EDUCACIÓN INFANTIL**

**THE WORLD THROUGH A SPYGLASS: PROPOSAL OF A PIRATE LEARNING
UNIT FOR THE SECOND CYCLE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Autor: Ruiz Vadillo, Marcos

Directora: Gandón Chapela, María Evelyn

Fecha: diciembre 2023

Vº Bº DIRECTORA

Vº Bº AUTOR

ÍNDICE

Resumen	3
1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1. La utopía de un método ideal... ..	5
2.2. Desprendimiento de la máscara de la triada conceptual enfoque- método-técnica.....	6
2.3. Un viaje cronológico sobre los raíles de la historia de los distintos métodos de enseñanza de segundas lenguas	9
2.3.1. El método gramática-traducción.....	11
2.3.2. El método directo	12
2.3.3. El método audio-lingüístico	13
2.3.4. El método audiovisual.....	16
2.3.5. El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua.....	16
2.3.6. El enfoque comunicativo	18
2.3.7. El método de respuesta física total	20
2.3.8. El método silencioso	21
2.3.9. La sugestopedia.....	22
2.3.10. El aprendizaje comunitario de la lengua	22
2.3.11. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.....	23
2.3.12. <i>Storytelling</i> , lo que se encuentra detrás de una historia	25
2.4. Krashen entra en escena	26
3. Unidad Didáctica: The Nameless Pirate.....	30
3.1. Preludio	30
3.2. <i>Dramatis personae</i> del centro y del aula	30
3.3. Unidad Didáctica entre bambalinas: currículum y objetivos.....	31
3.4. Guion de la pieza: metodología.....	38
3.5. <i>Tempo</i> de la Unidad Didáctica	40
3.6. Utillaje de la Unidad Didáctica.....	41
3.7. Actos (secciones) de la Unidad Didáctica	41
3.7.1. Acto I: encuentro en el mar: el pirata que atrapó el viento... .	42
3.7.2. Acto II: navegar en la brisa; canción del mar y la libertad.	51
3.7.3. Acto III: olas entre las mareas; el augurio de un encuentro inesperado	57
3.7.4. Acto IV: pirata eres y en pirata de convertirás.....	62
3.8. <i>Mutis</i> de la Unidad Didáctica: herramientas para su evaluación.	65
4. Aplique: conclusiones finales	66
Referencias bibliográficas	67
Anexos	71

RESUMEN

Método imperfecto o método perfecto, esa es la cuestión. A día de hoy, ¿se ha corroborado la existencia de un método de enseñanza de idiomas que cubra todas las necesidades educativas y que sea aplicable al alumnado en su conjunto? La primera parte de este trabajo se dedica a realizar un repaso cronológico sobre los diferentes métodos utilizados, sus ventajas e inconvenientes y los factores que han contribuido a dar paso a la transición de uno a otro, comenzado desde el primer método conocido y finalizando con los métodos aplicados en la actualidad. La segunda parte del presente trabajo está centrada en una propuesta pedagógica de una Unidad Didáctica para el alumnado de 4 años de Educación Infantil, de carácter abierto, flexible y ecléctico, que propone el mundo pirata como eje central de interés y contexto para la toma de contacto, adquisición y aprendizaje de una segunda lengua extranjera, en este caso el inglés.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de segunda lengua extranjera, inglés, Educación Infantil, métodos de enseñanza, mundo pirata.

ABSTRACT

Imperfect or perfect method, that is the question. Nowadays, is there a language teaching method that covers every single educative need is applicable to all students? The first part of this paper is devoted to conducting a chronological review of the different language teaching methods that have been used, their advantages and disadvantages, as well as the factors that have contributed to leading the transition from one method to another. The second part of this paper focuses on a pedagogical proposal of a Learning Unit addressed to four-year-old Early Childhood Education students, which is characterized as open, flexible, and eclectic. It proposes the pirate world as the central axis of interest and context for the contact, acquisition and learning of English as a second language.

KEY WORDS: second foreign language teaching, English, Childhood Education, teaching methods, pirate world.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras son dos asuntos que no han estado exentos de atención por parte de la normativa de la Unión europea y España en las últimas décadas. Estas dos entidades, impulsadas por los cambios que supusieron tanto la revolución tecnológica como el fenómeno de la globalización a nivel político, económico y social, han orientado su política legislativa a acentuar la importancia de formar a la ciudadanía en las lenguas extranjeras. Esto ha propulsado la creación de academias de carácter privado que ofrecen servicios de formación en una segunda lengua, la invención de diferentes métodos para realizar dicha formación y la iniciación a una lengua extranjera en edades más tempranas.

El presente trabajo realiza, por una parte, un repaso cronológico sobre los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas extranjeras que se han ido sucediendo históricamente para que el lector pueda extrapolar las ventajas que estos ofrecen a la práctica en el aula. Por otra parte, propondremos una Unidad Didáctica (de ahora en adelante, UD) para el alumnado de cuatro años de Educación Infantil relativa a la temática pirata para que pueda ser utilizada como modelo en cualquier escuela con el fin de conseguir que alumnado tome contacto con el inglés como segunda lengua extranjera. Para todo ello, el trabajo constará de dos ejes en torno a los cuales se organizará el contenido. El primer eje lo constituye el marco teórico, en el que se tratarán tres asuntos: la (in)existencia de un método perfecto, la distinción de los conceptos *enfoque*, *método* y *técnica*, y el estudio de los diferentes métodos que han existido, en el que se incluye un análisis de sus ventajas, inconvenientes, contexto de su nacimiento y las razones que llevaron a la sucesión de los métodos. La segunda parte consistirá en una propuesta de una UD para el alumnado de cuatro años de Educación Infantil que trata el mundo pirata y que propone un enfoque ecléctico e integral. En esta UD se explicarán los objetivos de la misma, siendo el principal la toma de contacto por parte del alumnado con la segunda lengua extranjera; así como también la explicación de los diferentes métodos incluidos en la misma, su temporalización, los recursos necesarios para realizarla, las diferentes actividades que se llevarán a cabo con su descripción detallada, y los

métodos de evaluación de la misma. Por último, se incluirá un apartado sobre la importancia del rol del profesorado en el aula y la elección de un enfoque integral como guía en el diseño de una UD.

2. MARCO TEÓRICO

El presente epígrafe consta de dos apartados, que pretenderán, por un lado, aclarar la diferencia en significado de los conceptos *enfoque*, *método* y *técnica* y, por otro lado, efectuar un repaso cronológico de los diferentes enfoques y métodos emergidos a lo largo de la historia, resaltando especialmente sus características principales, sus ventajas e inconvenientes y qué provocó la transición de uno a otro, comenzando con el método gramática- traducción y finalizando con el método de *storytelling* y un breve epígrafe relativo a Krashen y su relevancia en el campo de la lingüística. Sin embargo, antes de proceder a la presentación de los apartados mencionados, el hecho de que la normativa española (Real Decreto 95/2022 y Decreto 66/2022) incida en la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera abre un campo de investigación relevante sobre el que, a juicio del autor de este escrito, es acertado conversar brevemente: ¿existe un método aplicable al conjunto de la población que funcione en todo momento y lugar de forma eficaz?

2.1. La utopía de un método ideal

Es indudable que el lenguaje se encuentra presente en la sociedad desde el inicio de los tiempos, así como también lo es la importancia de formar al alumnado en la segunda lengua extranjera hoy en día. Sin embargo, no es hasta el siglo XVII cuando se puede hablar de una preocupación real por los métodos de enseñanza de una lengua extranjera. Esa preocupación derivó en la creación de nuevas metodologías que fueron reemplazando a las anteriores (como se verá de forma detallada en el epígrafe relativo a la evolución histórica de los enfoques y métodos) y sigue vigente en la actualidad.

La persecución de un método que consiga, por una parte, ser aplicable a toda la población (independientemente de su contexto social y personal) y, por otra parte, que resulte en un dominio de una lengua extranjera equivalente al de

un nativo, todavía no ha concluido (Sánchez, 2009), e incluso se podría llegar a concebir como una tarea imposible, dado el constante cambio al que está sometida la sociedad, especialmente en el siglo XXI, con la introducción de las nuevas tecnologías y la aceleración del ritmo de vida, que provoca la constante presencia de estímulos, que a su vez desemboca en una dificultad de consolidación de un proceso de enseñanza-aprendizaje al aumentar las posibilidades de que el alumnado se vea perturbado o distraído por otros estímulos durante el mismo.

A todas estas circunstancias hay que agregar otra serie de desventajas, como la diversidad de los discentes e incluso la propia formación y actitud del docente. Esta actitud y formación del docente puede marcar la diferencia entre el funcionamiento de una metodología y el no funcionamiento de la misma, ya que la actitud del docente influye directa e indirectamente sobre el alumnado y un docente cuya formación no sea de buena calidad tiene pocas probabilidades de lograr la consecución de un verdadero aprendizaje significativo por parte de su alumnado.

Estos obstáculos pueden considerarse la primera piedra sobre la que se sustenta y justifica la imperiosa necesidad de formación, tanto del profesorado como de los receptores de la educación, del conocimiento de los diferentes métodos que se han ido consolidando y utilizando a lo largo de la historia, no como mera fuente teórica, sino con una mirada práctica, destinada a tomar lo mejor de cada una de ellos e instaurar un tipo de docencia que, aunque no origine el método perfecto o ideal, por lo menos se acerque a ello.

2.2. Desprendimiento de la máscara de la triada conceptual enfoque-método-técnica

Previamente a dar paso al recorrido cronológico de los distintos métodos de enseñanza de idiomas, no es menos importante explicar la diferencia que existe entre los términos *enfoque*, *método* y *técnica*, especialmente en lo relativo a los dos primeros conceptos.

La primera problemática a la que se ha de hacer frente es a la ambigüedad de los términos *método* y *enfoque*, resultante en diversas interpretaciones por parte de la doctrina lingüística de la definición de ambos términos.

En lo que concierne al vocablo *método*, este proviene del griego *méthodos*, que significa “camino” y “proceso”. *Método*, en el marco de la didáctica lingüística, hace referencia “tanto a una corriente metodológica de análisis lingüístico, como a un manual o libro de texto, entre otros contenidos existentes, como puede ser la referencia al procedimiento de aprendizaje, diferenciándose, en este sentido, el método inductivo del deductivo” (Alcalde Mato, 2011, p. 11).¹

Por otra parte, Hernández Reinoso (1999-2000), define el *método* como “un cuerpo de teoría verificado científicamente o una serie de procedimientos, medios generales o técnicas usadas de forma sistemática para lograr un objetivo” (p. 141) y como “un conjunto de acciones dirigido al profesor y con la finalidad de organizar la actividad cognoscitiva y práctica de los estudiantes en la consecución de la meta” (p. 141).

Por otro lado, el término *enfoque* ha sido utilizado frecuentemente como sinónimo de *método* desde una perspectiva metodológica. En esta línea, es importante citar a la autora Melero Abadía (2000), que establece que:

muchas veces se denomina “método” a lo que en realidad es un enfoque que toma como base de reflexión teórica sobre la lengua y/o sobre el aprendizaje, y en él encontramos más espacio para la interpretación y variación individual de lo que permitiría un método. Esta es la razón por la cual hoy denominamos más acertadamente “Enfoque Comunicativo” a la corriente metodológica que en sus inicios se denominó “Método Comunicativo”, por ejemplo. (p. 15)

Asimismo, para entender la problemática planteada, es necesario acudir al momento en el que los tres términos previamente mencionados se acuñaron. Fue Edward Anthony quien, en 1963, desarrolló el concepto de *método*, que

¹ El método inductivo es un proceso de razonamiento en el que se llega a una conclusión general a partir de casos específicos, mientras que el método deductivo es un proceso de razonamiento en el que se parte de una conclusión general para aplicarla a casos específicos.

constituyó el segundo de tres términos organizados de forma jerárquica: a) *enfoque*, que, según Anthony, está compuesto por un conjunto de asunciones sobre la naturaleza del lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza, b) *método*, concebido como un plan holístico para la representación sistemática del lenguaje basado en un determinado enfoque y c) las *técnicas*, que estriban en las diferentes actividades llevadas a efecto en el aula de acuerdo a un método y, por lo tanto, en armonía con un enfoque específico (Douglas Brown, 2000).

Richards y Rodgers, décadas después, entre el año 1982 y 1986, reformularon los términos, quedándose con el *enfoque*, pero desbancando los conceptos *método* y *técnica* por *diseño* y *procedimiento*, respectivamente. Esta reformulación supuso dos contribuciones trascendentales para el entendimiento del concepto de *método*. Primero, especificaron elementos a los que previamente se había hecho referencia de manera ambigua, siendo estos seis en total: objetivos, currículo, actividades, roles del aprendiz, roles del profesorado y el papel de los materiales de instrucción (habiendo formado los tres últimos el principal foco de atención por parte del campo de la lingüística). La segunda gran aportación es que esta reformulación supuso percatarse de que los métodos cerrados y tradicionales² eran demasiado restrictivos y exageradamente programados, situando el rol del profesorado como un mero ejecutor del método. A pesar de que esta reformulación fue profundamente aceptada, no tuvo impacto en la bibliografía pedagógica, continuándose así la confusión entre los términos (Douglas Brown, 2000).

De lo anterior se desprende la necesidad de explicar qué significado se va a dotar a los conceptos de *método*, *enfoque* y *técnica*. Para ello, resulta acertado tomar las definiciones de estos términos del *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, en su edición de 2010, que define al *método*, desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas, como una forma de enseñar una segunda lengua basada en una serie de principios y procedimientos sistemáticos, como la aplicación de los diferentes puntos de vista

² Entendidos como aquellos métodos utilizados en un contexto académico, en contraposición con los 'nuevos métodos', que surgen como rebelión ante las prácticas utilizadas en los métodos tradicionales, como la predominancia de la corrección en el aula (Krashen y Terrell, 1998).

sobre cuál es la manera más eficaz de enseñar y aprender una lengua extranjera y sobre diferentes teorías del lenguaje y del aprendizaje. Asimismo, el diccionario establece que los diferentes métodos del aprendizaje de idiomas (como el método directo, el audio-lingüístico o el de respuesta física total, que se tratarán con más profundidad en el siguiente epígrafe) constituyen el resultado de diferentes puntos de vista relativos a: a) la naturaleza del lenguaje, b) la naturaleza del aprendizaje de una segunda lengua, c) los objetivos y las metas de la enseñanza, d) el tipo de currículo, e) el rol del profesorado, del estudiantado y los materiales de instrucción y f) las actividades, técnicas y procedimientos que se usan.

Por otra parte, se define al *enfoque* como la teoría, la filosofía y los principios subyacentes a un conjunto particular de prácticas de enseñanza. Por último, el término *técnica* se define como un procedimiento específico utilizado para llevar a cabo una actividad destinada a la enseñanza de una segunda lengua (Richards y Schmidt, 2010).

De ahora en adelante, al fin de disipar la ambigüedad y que el lector sepa el significado que se le ha dado a los tres conceptos expuestos, se tendrán en cuenta las definiciones del *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Ya realizada esta delimitación, el siguiente epígrafe consistirá en un viaje cronológico sobre los raíles de la historia de los distintos métodos de enseñanza de lenguas.

2.3. Un viaje cronológico sobre los raíles de la historia de los distintos métodos de enseñanza de segundas lenguas

El epígrafe que se presenta a continuación ambiciona la descripción de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que se han ido sucediendo a lo largo de la historia. Esta ambición responde a un doble objetivo: lo que se pretende, por una parte, es ‘educar’ al lector sobre la evolución de los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras puesto que en la actualidad se tiende a caer en el error de creer que muchos métodos son novedosos cuando en realidad ya se han utilizado y, por otra parte, dotarle de

las herramientas necesarias para advertir las ventajas e inconvenientes de cada método, pudiendo así recabar información e incorporarla a su práctica educativa.

Uno de los principales puntos de vista que es inexcusable mantener a lo largo de la explicación histórica es que los métodos de enseñanza siempre, y sin lugar a excepción, responden a una realidad social, política y económica determinada. Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras irán, en todo caso, vinculados a un determinado contexto. Las razones diferirán de unos métodos a otros: puede que en algunos casos impere la necesidad del abandono de la enseñanza de las lenguas muertas (latín y griego) por el de las lenguas vivas o, como se verá en el método audio-lingüístico, haya una necesidad de reemplazamiento de un método por otro debido a una razón belicosa. El punto de vista adicional, como se ha adelantado en el párrafo anterior, es que el conocimiento de la historia permite no confundir una metodología que aparentemente puede ser novedosa con una que no lo es cuando ya, en otro momento histórico, surgieron métodos iguales o *cuasi* exactos. Es igualmente importante reconocer que, en la formación del profesorado de segundas lenguas, es imperdonable que no posean nociones sobre la historia de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que precisamente este conocimiento es el que puede impulsar su acción educativa y permitirle acercarse, de alguna manera, a la creación de un método ‘perfecto’ para los objetivos curriculares que persigue.

A pesar de que el comienzo de la enseñanza de lenguas extranjeras se puede situar en Alemania, y más concretamente, desde el siglo VIII, con la introducción del latín por parte de Carlomagno, no es hasta el siglo XVII cuando con pedagogos como Wolfgang Ratichius (1571-1635) y Jan Amos Komensy (1592-1670), que se reafirmaban en la importancia del descarte de las lenguas muertas y la introducción de las lenguas vivas, cuando se plantea, de forma real, la posibilidad de reforma en las didácticas de las lenguas (Alcalde Mato, 2011). En este sentido, Francia y Alemania se consideran las ‘madres’ de los numerosos métodos didácticos que se irán desarrollando y utilizando, siendo el método gramática-traducción el primero (Alcalde Mato, 2010).

2.3.1. El método gramática-traducción

El método gramática-traducción es el primer método que se conoce como tal en la historia de la enseñanza de segundas lenguas. Este método fue primeramente conocido en Estados Unidos con el nombre de Método Prusiano y sus principales exponentes son Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendor y Johann Meidinger (Richards y Rodgers, 2014). Su influencia estuvo presente durante el siglo XVIII y parte del XIX. Aunque en un principio se utilizaba para el estudio de las lenguas clásicas o muertas (latín y griego), más tarde también se utilizó para la enseñanza del francés, alemán e inglés (Hernández Reinoso, 1999-2000).

La concepción de este método de enseñanza de idiomas hace que su objetivo principal sea el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, así como desarrollar el intelecto y la capacidad de raciocinio que resultan del estudio de las lenguas clásicas (Richards y Rodgers, 2014). De tal manera, el alumnado ha de ser capaz de construir y entender oraciones, así como apreciar la cultura y la literatura de estas lenguas (Alcalde Mato, 2011). Para la asimilación de las reglas gramaticales, el *modus operandi* consistía en la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la realización de ejercicios de traducción, tanto directa como inversa (Hernández Reinoso, 1999-2000).

Por lo tanto, la enseñanza de la gramática es deductiva, de forma que se comienza con la presentación de reglas gramaticales para proceder con los ejercicios de traducción, que comenzaban con una oración en la lengua materna, de la cual los componentes iban siendo analizados para luego encontrar sus equivalencias en la lengua extranjera. El problema de este análisis es que considera que una regla gramatical puede ser aplicada a cualquier lengua extranjera sin ningún tipo de modificación (Hernández Reinoso, 1999-2000).

En este método apenas hay cabida para las actividades de habla y escucha, inclinándose, por lo tanto, por la labor de lectura y escritura. La oración es la unidad básica sobre la que se organiza la lección, dedicada, en su mayor parte, a la traducción de oraciones de la lengua meta. El papel del profesorado

es muy activo, ya que es el encargado de la corrección (que también tiene un papel principal), relegando así al alumnado a un papel totalmente pasivo, concibiéndole como un mero ‘contenedor’ de conocimiento (Richards y Rodgers, 2014). Aunque en este caso los roles están extremadamente delimitados, en otros métodos se verá que se produce una inversión de los mismos.

El método gramática-traducción cae en declive a mediados y finales del siglo XIX, momento en el que se desarrolló una oposición a este método en varios países europeos, conocido como el Movimiento de reforma, que puso los cimientos para el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (Richards y Rodgers, 2014).

2.3.2. El método directo

El método directo también recibe el nombre de método ‘natural’ o ‘inductivo’ y su nacimiento fue causado por la reacción y oposición al método gramática-traducción. Tres factores que contribuyeron al surgimiento de este método fueron el crecimiento industrial, la internacionalización del comercio y la expansión colonial (Alcalde Mato, 2011; Hernández Reinoso, 1999-2000).

Se considera uno de los pioneros de este método al francés Montaigne, que, en el primer tercio del siglo XVI, contrató a unos tutores para que enseñaran a su hijo latín en casa de forma ‘natural’ y oral. Asimismo, en la segunda mitad del siglo XIX se produce la entrada en escena de numerosos críticos que defendían la desaparición del método gramática-traducción y su sustitución por uno más ‘natural’. Esta metodología fue llevada por primera vez a la práctica en el año 1878 con el alemán Berlitz, que creó en Estados Unidos una escuela basada en este método, al que nombró el ‘método Berlitz’. También constituyen teóricos y críticos de gran envergadura el francés Gouin en 1880 con su obra *L’Art d’enseigner et d’étudier les langues* y el alemán Viëtor con su artículo ‘Der Sprachunterricht muß umkehren!’ (Alcalde Mato, 2011).

El método directo recibe este nombre porque pretende establecer una relación directa entre las palabras en la lengua meta y la realidad, es decir, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones. Al

contrario que en el método gramática-traducción, la lengua materna no tiene cabida y se ignora completamente su existencia, asumiendo el principio de que tanto una lengua extranjera como una lengua materna conllevan procesos similares (Hernández Reinoso, 1999-2000). También se diferencia del método gramática-traducción en el sentido de que se desarrollan las cuatro habilidades (habla, escucha, lectura y escritura), con primacía de las orales (producción y comprensión), eliminando la traducción como procedimiento de enseñanza (Douglas Brown, 2000).

La gramática, en este caso, se enseña de manera inductiva, lo que sitúa el rol del alumnado, anteriormente pasivo, en un rol totalmente activo, ya que ha de tener una actitud activa e implicarse, lo que, a su vez, fomenta el desarrollo en la autonomía de su aprendizaje y es él quien experimenta con la lengua y formula hipótesis sobre la misma. El vocabulario concreto, por un lado, se enseñaba a través de la demostración, objetos y dibujos, mientras que el abstracto se enseñaba a través de la asociación de ideas. En contraposición con el método gramática-traducción, no se daba importancia a la corrección de errores, sino que se evitaban e ignoraban (Richards y Rodgers, 2014).

A pesar de que el método directo fue exitoso en la enseñanza privada, no recorrió el mismo camino en la enseñanza pública secundaria, primordialmente debido a que el método no se sustentaba sobre una base teórica rigurosa en lingüística aplicada (inconveniente expuesto por el lingüista británico Henry Sweet), además de otras problemáticas, como la necesidad de que el profesorado fuera nativo o, al menos, su destreza y producción de la lengua extranjera fuese equiparable a la de un nativo; o el grande esfuerzo que tenía que realizar el profesorado, intentando que la intervención en el aula fuera únicamente realizada en la lengua meta, que en algunos casos resultaba contraproducente puesto que hubiera sido más fácil una simple explicación en la lengua materna del alumnado (Richards y Rodgers, 2014).

2.3.3. El método audio-lingüístico

También conocido como el método ‘audiolingual’ o ‘audio-oral’, el método audio-lingüístico está datado entre los años treinta y cincuenta del siglo pasado

y se basa en una serie de nuevos planteamientos que principalmente surgen en Estados Unidos relativos a la investigación lingüística y a la psicología del aprendizaje (Alcalde Mato, 2011). Los requisitos que aceleraron el desarrollo de este método, además de los avances que se acaban de mencionar, fueron también la expansión del imperialismo y las necesidades políticas y estratégicas (Hernández Reinoso, 1999-2000). Todos estos requisitos fueron estimulados por la necesidad de los Estados Unidos de impedir su aislamiento de los avances científicos que se estaban produciendo en otros países, como el lanzamiento del primer satélite ruso en el año 1957 (Richards y Rodgers, 2014).

Por lo tanto, el origen de este método, al contrario de lo que sucede con el método gramática-traducción y el método directo, está vinculado a la Segunda Guerra Mundial, especialmente con la necesidad del ejército americano de disponer de hablantes de varias lenguas (alemán, francés, italiano y chino entre otras). Leonard Bloomfield participó en la formación de los militares en lenguas extranjeras, llevando a cabo el *Army Method*, que consistía, primariamente, en conseguir una formación en lenguas extranjeras en un corto periodo de tiempo (Alcalde Mato, 2011). Estos resultados esperados no se dieron principalmente porque se aprendían los diálogos de memoria a través de la repetición, lo cual anulaba totalmente el potencial creativo con la lengua meta.

En el método audio-lingüístico, el centro de atención se encuentra en la expresión oral y la audición, considerando la lengua hablada, según Hernández Reinoso (1999-2000), como “un sistema de sonidos usado para la comunicación social” (p. 144). En este método, se busca la corrección lingüística (que se apoya en la realia, es decir, los objetos del mundo real y su asociación con la palabra hablada) a partir de ejercicios estructurales y léxicos (Rico Martín, 2005). Estos ejercicios constituyen el elemento característico de este método y Brooks (citado en Richards y Rodgers, 2014), establece doce tipos de ejercicios, siendo estos los siguientes: a) repetición, b) inflexión, c) sustitución, d) reformulación, e) completar, f) transposición, g) expansión, h) contracción, i) transformación, j) integración, k) respuestas y l) restauración.

En este método la influencia de Skinner y el conductismo³ está evidentemente reflejada debido a dos razones: por un lado, porque trata el lenguaje como un conjunto de hábitos y como una forma de conducta social y, por otro lado, porque no le da importancia a la parte racional y consciente del aprendizaje (Hernández Reinoso, 1999-2000).

Dado que el método audio-lingüístico responde a la corriente conductista, el alumnado es visto como un ser pasivo, al que se ha de transmitir conocimiento y no se tienen en cuenta las necesidades del estudiantado ni sus propias características intelectuales. La educación mediante el método audio-lingüístico está sujeta a tres factores: control, condicionamiento y refuerzo por parte del profesorado. En una lección que siga los principios de este método, como afirma Brown (citado en Muñoz Restrepo, 2010), además de las características ya explicadas, el material se presentaría en forma de diálogos, no se permitiría el uso de la lengua materna, las respuestas correctas se reforzarían de forma inmediata, se concedería mucha importancia a la mímica y a la memorización de patrones, se aprendería mediante analogías inductivas, no dando cabida a la explicación gramatical (o dándole cabida pero de forma limitada) y se daría mucha importancia a la pronunciación.

El declive del método audio-lingüístico se produjo por dos razones, ya que los postulados audiolingüistas fueron criticados por el lingüista Noam Chomsky⁴, quien rechazó el enfoque estructuralista⁵ que describía la lengua desde la teoría conductista, sumado a que las personas que utilizaron este método se encontraron con que los resultados prácticos no se acercaban a lo esperado, como aconteció con el *Army Method* (Richards y Rodgers, 2014).

³ Basada en el condicionamiento de Pavlov en 1930, teniendo en cuenta los experimentos de John B. Watson y cuyo representante es Skinner (1953), esta teoría considera que las personas funcionan a partir de estímulos y respuestas (Muñoz Restrepo, 2010).

⁴ Noam Chomsky afirma que la lengua no es un conjunto de hábitos, que el lenguaje es un proceso innato de la mente y que las personas procesan el lenguaje a través de la experiencia (Richards y Rodgers, 2014).

⁵ Iniciado por Ferdinand de Saussure, plantea que se ha de estudiar la estructura y el funcionamiento de una lengua en un momento dado, sin considerar su contexto (Gutiérrez Cuadrado, 1980).

2.3.4. El método audiovisual

Este método tiene el mismo origen que el del método audio-lingüístico y se basa en el estructuralismo lingüístico. Fue desarrollado en Francia por el *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français* a mediados de los años cincuenta del siglo pasado.

Entre las principales características de este método se encuentran el énfasis en los elementos visuales, la comprensión de la situación comunicativa de una manera global, dando prioridad a esto sobre el estudio de las estructuras lingüísticas, una clase estrictamente estructurada (introducción global en forma de diálogo, presentación de aspectos individuales, repetición de estructuras y la aplicación práctica) y ejercicios de tipo estructural.

El fracaso de este método se debió a que anulaba el potencial creativo y cognitivo del alumnado, cuyo comportamiento era demasiado receptivo y reproductivo, como ocurrió con el método audio-lingüístico, teniendo un papel completamente pasivo, así como también lo era el del profesorado, cuyo papel era meramente reducido a una función de técnico audiovisual (Alcalde Mato, 2011).

2.3.5. El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua

En la actualidad, solo a pocos docentes les resulta familiar los términos de *enfoque oral* y *enseñanza situacional de la lengua*, que hacen referencia a un enfoque del lenguaje diseñado por lingüistas británicos cuyo auge se produjo entre los años treinta a los sesenta del siglo pasado. A pesar de que ningún término es usado en el día de hoy, merece la pena mencionarlos dado el impacto que supusieron y que todavía siguen dando forma a numerosos cursos y libros de texto a nivel internacional sobre la enseñanza de la lengua extranjera.

El origen de estos dos términos se sitúa entre 1920 y 1930 y sus máximos representantes fueron los británicos Harold Palmer y A. S. Hornby, que tomaron como premisa el método directo para desarrollar una base más científica para el enfoque oral. El resultado se resumió en un método que incluía unos principios sistemáticos de *selección* (los procesos a través de los cuales el contenido léxico

y gramático es elegido), *gradación* (los principios que determinan la organización y secuencia de contenidos) y *presentación* (las técnicas usadas para la presentación y puesta en práctica de los diferentes *ítems* del curso). El enfoque oral no ha de ser confundido con el método directo, puesto que el método directo, a pesar de que usaba procedimientos orales, carecía de una base sistemática en la teoría de la lingüística aplicada y en la práctica (Richards y Rodgers, 2014).

Las principales características del enfoque oral que fueron descritas son las siguientes (Richards y Rodgers, 2001, p. 39):

1. La enseñanza de la lengua comienza con el lenguaje oral, que se presenta antes del material escrito.
2. La lengua meta es la que se utiliza en el aula.
3. Los nuevos temas se presentan y se practican de manera situacional.
4. Se siguen procedimientos de selección de vocabulario para asegurar que se cubre el vocabulario básico y esencial.
5. Se enseñan las formas simples y posteriormente las formas compuestas.
6. La escritura y la lectura son introducidas una vez se ha asegurado que se ha establecido un nivel léxico y gramático suficiente para ello.

La teoría del lenguaje sobre la que se sustentan el enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua es el estructuralismo, y la teoría de enseñanza es el conductismo, ambos explicados anteriormente. Los objetivos de la enseñanza situacional de la lengua son la enseñanza y el dominio de las cuatro habilidades básicas del lenguaje, objetivos que comparte con numerosos métodos de enseñanza de idiomas y la enseñanza de la gramática es inductiva.

En cuanto a los roles del aprendiz, en los primeros estadios únicamente se requiere que escuche y repita lo que el profesorado diga, además de responder a las órdenes. Es un papel totalmente pasivo sobre el que el alumnado no tiene control. En cuanto al rol del profesorado, es triple: en los estadios iniciales, es un modelo, creador de situaciones que requieren el uso de una determinada estructura para que el alumnado repita. Posteriormente, el profesorado ha de usar órdenes, cuestiones, etc. para sonsacar al alumnado

estructuras concretas y correctas. Por último, ha de buscar y remediar errores estructurales que pueda tener el estudiantado (Richards y Rodgers, 2014).

2.3.6. El enfoque comunicativo

Los orígenes del enfoque comunicativo se encuentran en el cambio de prácticas que se produjo en el inglés británico en torno a los años sesenta del siglo pasado. Hasta ese momento, el método situacional de la lengua había representado el mayor y más característico enfoque británico. A la vez que en los Estados Unidos, en torno a mediados de los años sesenta, se había producido un rechazo del método audio-lingüístico, los lingüistas aplicados británicos empezaron a cuestionar las asunciones teóricas del método de enseñanza situacional. Fue Chomsky quien demostró que las teorías del lenguaje hasta el momento eran incapaces de tener en cuenta dos características fundamentales del lenguaje: la creatividad y la singularidad de las oraciones, es decir, las capacidades de cada ser humano de producir infinitas combinaciones de palabras y oraciones. Todo esto, añadido a las críticas de los lingüistas británicos, que incidieron en que los enfoques no habían tenido en cuenta el potencial funcional y comunicativo del lenguaje, constituyen los factores que dieron lugar al enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2014).

Estas carencias de los métodos y enfoques anteriores pusieron de manifiesto que la solución se tenía que encontrar en una mezcla de elementos de todos ellos. Esta propuesta de método de enseñanza no se puede considerar puramente como un método, sino como, según afirma Hernández Reinoso (1999-2000), “un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad” (p. 148).

Las características del enfoque comunicativo aparecen bien resumidas por Sánchez Pérez (citado en Alcalde Mato, 2011, p. 16), quien establece lo siguiente:

1. El enfoque comunicativo expone, como punto de partida, elementos diversos: elementos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.

2. Las actividades son igualmente diversas: interactivas, centradas en el desarrollo de las funciones comunicativas, etc.
3. Pretende exponer de una forma natural el lenguaje y para ello se basa en la comunicación diaria.
4. Apenas se le da importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, no como sucede en otros métodos, ya que se encuentran integrados en el proceso comunicativo.

El criterio más importante del enfoque comunicativo es si el nuevo conocimiento puede ser incorporado a la estructura cognitiva ya existente en el aprendiz. Para ello, el nuevo material tiene que poder crear una unión junto a la estructura cognitiva del aprendiz de un modo verbal y no arbitrario para que, de esa manera, pueda ser transferible a otros contextos (Hernández Reinoso, 1999-2000).

Además del cognitivismo, el enfoque comunicativo también ha tomado elementos del humanismo⁶, como las dinámicas grupales y la necesidad de crecimiento personal. Pese a que el enfoque comunicativo toma elementos de varias corrientes de pensamiento y lingüísticas, este enfoque no da una solución universal a la enseñanza de lenguas, pero sí es importante mencionarlo ya que supuso una nueva visión del aprendizaje (Hernández Reinoso, 1999-2000).

Howatt (citado en Richards y Rodgers, 2014), distingue dos versiones del enfoque comunicativo: desde una perspectiva, el enfoque comunicativo en su versión 'débil', que acentúa la importancia de proveer a los aprendices de oportunidades para usar el inglés con propósitos comunicativos y que trata de integrar estas actividades en un programa amplio de enseñanza de la lengua meta; y desde otra perspectiva, el enfoque comunicativo en su versión 'fuerte', que afirma que la lengua meta se adquiere a través de la comunicación. No consiste en activar un conocimiento existente de una determinada lengua meta, sino en estimular el desarrollo de su sistema lingüístico. En el primero se podría

⁶ Movimiento intelectual renacentista que sitúa al ser humano en el centro de todas las cosas (Alvira Domínguez, 1999).

decir que se ‘aprende a usar el inglés’, mientras que en el segundo ‘se usa el inglés para aprender’.

Las críticas a las que se somete el enfoque comunicativo son que no tiene en cuenta las cuatro destrezas necesarias en la comunicación y, por otro lado, que defiende que el acto de comunicación tiene lugar exclusivamente en un contexto de lengua coloquial, sin considerar otros aspectos como la cultura del lugar, los objetivos, etc. Además, se infravalora el contenido gramatical (Alcalde Mato, 2011).

2.3.7. El método de respuesta física total

El método de respuesta física total forma parte, junto al método silencioso, a la sugestopedia y el aprendizaje comunitario de la lengua, de los métodos alternativos del siglo XX. Se le conoce en inglés como *Total Physical Response* (TPR) y fue desarrollado por James Asher en torno a los años sesenta del siglo pasado.

Este método está basado en la psicología mentalista⁷ y en la pedagogía humanista, dotando de una gran importancia a la comprensión auditiva. Es esto lo que también ha hecho que este método se conozca como ‘enfoque comprensivo o de comprensión’ (Alcalde Mato, 2011).

Este método favorece la teoría de Krashen (sobra la que se hablará más adelante) respecto a la entrada de información comprensible (teoría del *input* comprensible), que precisa el principio de la necesidad de un adelantamiento en comprensión auditiva como un prerequisite para hablar.

En este método, el profesorado da las instrucciones al estudiantado para que realice una determinada acción. El método respuesta física total siempre va a exigir una acción física por parte del alumnado (de ahí su nombre). Cuando el ritmo del aprendizaje sea fluido, los estudiantes estarán listos para darse órdenes entre ellos. No se utilizan los ejercicios mecánicos, que son sustituidos por las acciones y las respuestas físicas (Hernández Reinoso, 1999-2000). El método

⁷ Que está centrada en los procesos de pensamiento de la mente y en la recepción (Richelle, 1992).

respuesta física total incorpora el factor del estrés, ya que, respecto a las fases de preparación para la expresión oral, los estudiantes no hablarán hasta que no se sientan confiados y quieran hacerlo (Richards y Rodgers, 2014).

Lo que diferencia este método del método directo es que la lengua materna puede ser utilizada al comienzo para facilitar la comprensión y una premisa de vital relevancia es el aprendizaje placentero de la lengua (Alcalde Mato, 2011).

El principal problema de este método es que solo resulta efectivo a edades muy tempranas porque se pone especial énfasis en las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar y porque está enfocado a cómo los infantes aprenden su lengua materna, , además de que puede llegar a resultar repetitivo.

2.3.8. El método silencioso

Conocido como *Silent Way* en inglés e ideado por Caleb Gattegno en 1963, se basa en la premisa de que el docente debería estar tanto en silencio como pudiese y el alumnado debería estar motivado para producir tanto lenguaje como le sea posible (Richards y Rodgers, 2014). El profesorado modela el lenguaje que va a ser aprendido e indica a los estudiantes lo que deben hacer a través de varios medios silentes, como señales, gestos, medios visuales, objetos lúdicos, láminas, ruletas de colores y demás materiales (Alcalde Mato, 2011).

En este método, no solo el profesorado no censura, sino que tampoco recompensa al estudiantado. Su posición consiste en animar al alumnado a que se esfuerce y llevarlo a confiar en sus propios recursos y a reflexionar continuamente sobre su aprendizaje, por lo que se trata de fomentar el aprendizaje autónomo (Hernández Reinoso, 1999-2000). La influencia de Chomsky se ve claramente en este método dado que en el silencio del docente subyace la teoría del lenguaje como un proceso innato de la mente. También este método es influenciado por él en cuanto a la concepción del alumnado como responsable de su propio aprendizaje. Este método fue criticado debido a que se descuida el control de la comprensión auditiva (Alcalde Mato, 2011).

2.3.9. La sugestopedia

Este método, conocido como *superlearning* (supra-aprendizaje), fue desarrollado por el educador y psiquiatra Georgi Lozanov, que acuñó el término en el año 1978. Parte de la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas, intentando activar los dos hemisferios del cerebro y se aprovecha de las influencias no conscientes y no racionales, redirigiéndolas para optimizar el aprendizaje (Alcalde Mato, 2011 y Richards y Rodgers, 2014).

El principal objetivo de este método es que desaparezca el temor y la vergüenza de aprender una lengua gracias a determinadas fases de sugestión y relajación, así como la consecución de un aprendizaje que sea rápido y eficaz. Para ello, es imprescindible el entorno del discente, por lo que el diseño de un aula se tendrá en cuenta en lo relativo a los muebles, la decoración, la forma en la que está organizada el aula, el uso de música y el rol autoritario del profesorado. Este método presta especial atención a los estados mentales de los estudiantes (Hernández Reinoso, 1999-2000).

En cuanto a las desventajas de este método, entre las más importantes están la de su difícil aplicación en las aulas en las que haya muchos estudiantes, la necesidad de unos materiales específicos para su implementación, lo que a su vez supone un incremento del coste de este método y que no todos los estudiantes pueden adaptarse a este método de enseñanza. En cuanto al uso de la lengua materna, esta se utilizará cuando sea necesario, siendo más usada en las primeras lecciones, donde especialmente se pretende que los estudiantes se deshagan de sus temores, y disminuyendo su uso en la lección a medida que disminuye el temor a la lengua extranjera.

2.3.10. El aprendizaje comunitario de la lengua

Conocido como *Community Language Learning* (CLL) y desarrollado por el psicoterapeuta Charles A. Curran en los años sesenta del siglo pasado, redefine los roles del docente y del discente, transformándolos en *counselor* (consejero) y *client* (cliente), respectivamente (Richards y Rodgers, 2014).

Este método intenta crear un clima de confianza y comprensión, en el que se encomienda al docente la tarea de quitar al alumnado los temores y las inseguridades, adoptando, para ello, una posición menos autoritaria y acercando la lengua meta como medio de comunicación. En este método sí se permite la utilización de la lengua materna para la traducción. Este aprendizaje está basado en el trabajo en grupo, incentivando la cooperación y fomentando la iniciativa personal y sentido de responsabilidad del aprendizaje propio del alumnado (Alcalde Mato, 2011). Según Larsen-Freeman (citado en Alcalde Mato, 2011), entre las principales técnicas de este método se encuentran la de grabar conversaciones del alumnado, la transcripción de las mismas y su posterior utilización para corregir y mejorar la pronunciación, además de potenciar la reflexión abierta sobre las actividades realizadas en el aula. El principal problema que se puede encontrar a la hora de utilizar este método es la posibilidad de que el alumnado o los docentes no puedan adaptarse a este método de trabajo, contrariamente a lo que sucede con los métodos en los cuales el docente es la figura sobre la que más pesaba el sentido de responsabilidad de aprendizaje del alumnado.

2.3.11. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), conocido en inglés como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), surgió a mediados de los años noventa del siglo pasado y está cobrando una gran importancia en la actualidad. Este trata de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas de una manera más creativa e innovadora, fomentando para ello el trabajo colaborativo y abandonando la posición de los enfoques centrados en la clase magistral. Como precedentes del AICLE se consideran al *Content-Based Second Language Instruction* (CBI)⁸ de los Estados Unidos y la enseñanza por inmersión lingüística (*Inmersion Education*) surgida en Canadá (Alegre Alvarado, 2021).⁹

⁸ Consiste en la introducción de varios temas que provienen de disciplinas académicas diferentes utilizando para ello la lengua meta (Richards y Rodgers, 2014).

⁹ La inmersión lingüística consiste en la exposición intensiva en una comunidad donde la lengua meta sea el vehículo principal de comunicación con el objetivo de aprender la lengua meta más rápido.

Según Alegre-Alvarado (2021), AICLE se podría definir de la siguiente manera:

un enfoque metodológico guiador de una praxis educativa que se funda en la integración de los aspectos lingüísticos de un idioma de habla no habitual, con los contenidos de otras disciplinas o asignaturas curriculares comunes como Historia, Literatura, Ciencias Naturales, entre otras. Por consiguiente, procura, más que forzar la enseñanza de un idioma extranjero, desarrollar el lenguaje desde experiencias innovadoras de aprender materias no lingüísticas, a través de la adquisición de un segundo idioma. (p. 133)

Alegre-Alvarado (2021, pp. 137-138), describe las siete características principales del AICLE:

1. Es una innovación curricular que favorece a todo el estudiantado, independientemente de su contexto individual.
2. A la vez que se desarrollan aptitudes lingüísticas, se genera conocimiento de contenido.
3. Se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas a través de la integración de la enseñanza de lenguas y de contenido.
4. Las situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera deben surgir de manera natural, asemejándose al proceso natural de adquisición de una segunda lengua.
5. Se consideran factores fundamentales el desarrollo de la lectura y la fluidez oral.
6. Es altamente motivador, ya que el proceso de adquisición de una segunda lengua se hace mediante su uso natural y práctico.
7. Se incluyen estrategias y recursos innovadores, que fomentan la creación de entornos de aprendizajes ricos y flexibles.

En cuanto a las desventajas del AICLE, la principal dificultad radica en que el alumnado no parte de la misma base lingüística y posee diferentes ritmos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la dificultad para alguna

parte del estudiantado en expresarse en la lengua extranjera puede llevar a inhibirlos y que adopten una postura pasiva.

2.3.12. *Storytelling*, lo que se encuentra detrás de una historia

El valor educacional del uso de historias y la técnica del *storytelling* (contar historias) nunca han sido cuestionados, y en la actualidad, cada vez más docentes de lengua extranjera utilizan esta técnica (Castro, 2022; Kalantari y Hashemian, 2016) debido a que las historias están dotadas de materiales atractivos para los jóvenes aprendices en lo relativo a lo lingüístico, psicológico, cognitivo, social y cultural (Celce-Murcia, 2001). Una historia, en este sentido, puede ser el punto de partida que conduzca a un contexto rico en variedad del lenguaje y actividades de aprendizaje que involucren al estudiantado de forma creativa y activa (Ellis y Brewster, 2002).

Numerosos autores afirman la efectividad de usar la técnica de *storytelling* como estrategia pedagógica. Por ejemplo, Mello (2001), condujo un estudio que demostró que la competencia literaria de los participantes mejoró en las áreas académicas de fluidez, adquisición de vocabulario, escritura y recuerdos. Además, descubrió que el *storytelling* mejora el autoconcepto y el conocimiento de otras culturas. Cortazzi y Jin (2007) concluyeron que los aprendices de lengua extranjera de Educación Primaria (desde los seis a los doce años) se beneficiaron de contar sus propias historias, así como Hemenover (2003) también reconoció que contar historias personales en un clima de confianza y comodidad ayudaba a reducir el estrés psicológico del aprendiz (estudio realizado con estudiantes universitarios). Asimismo, Martínez (2007), utilizó historias para provocar interés y motivación en el alumnado de lengua extranjera de entre seis a once años, los cuales las encontraron fascinantes.

Fuera de Europa, Nguyen, Stanley y Stanley (2014) se interesaron por conocer cómo se utilizaba el *storytelling* en la enseñanza del chino como lengua extranjera en China y los resultados mostraron que los participantes percibieron los beneficios del aprendizaje de idiomas a través de esta técnica, entre los que se encontraban la comprensión, la construcción de una comunidad y el acercamiento intercultural.

El *storytelling* no solo consiste en contar una historia, sino contribuir a que los aprendices entiendan aspectos socio-culturales, permitiendo que establezcan una comunicación real y efectiva. Además, Castro (citado en Kalantari y Hashemian, 2016), establece que escuchar historias desarrolla las habilidades de concentración y escucha del estudiantado, añadidas a las habilidades de recibir y entender información expresada en palabras, y que ayudan a desarrollar estrategias de aprendizaje como escuchar para entender el significado global, predecir y dilucidar un significado y formular hipótesis.

Además del *storytelling*, su versión digital (*Digital Storytelling*) es una estrategia de aprendizaje que implica la integración de la multimedia en el panorama educacional y que permite el uso de las últimas tecnologías accesibles para el estudiantado con objetivos de aprendizaje. Se trata de un término paraguas, que se refiere a cualquier tipo de medio de comunicación que facilita el acto de contar historias (Ribeiro, 2015).

En el *storytelling* la historia ha de ser interesante, proponer un elemento dramático e incluir un argumento con un nudo un desarrollo y un desenlace, no limitándose a la mera descripción de eventos, similar a la lectura de una lista (Ribeiro, 2015).

2.4. Krashen entra en escena

A pesar de que a lo largo de la revisión cronológica se han abordado diferentes enfoques y métodos, uno de los autores más importantes y significativos de la lingüística y cuya influencia sigue permeando en los métodos y las técnicas utilizados en la actualidad (Lichtman y VanPatten, 2021) es el lingüista y psicólogo Stephen Krashen, nacido en 1941 y figura destacada en el enfoque natural (Lichtman y VanPatten, 2021; Krashen, 1981 y Krashen y Terrel, 1988).

La Teoría de Krashen (1982) consiste en un grupo de hipótesis que explican el proceso de la adquisición de una segunda lengua y cuyo carácter es vital mencionar en este epígrafe dado que esta teoría influye directa e indirectamente en la práctica educativa.

La primera hipótesis es la de distinción entre los términos *adquisición* y *aprendizaje* y define la *adquisición* como un proceso similar, sino idéntico, al proceso del que se sirven los infantes en su primera lengua, siendo la adquisición entonces un proceso subconsciente, cuyo resultado también lo es. Por otro lado, define el *aprendizaje* como el conocimiento consciente de una segunda lengua, conociendo las reglas gramaticales de esta, siendo conscientes de las mismas y pudiendo hablar de ellas. Se usa como sinónimo de este último término el aprendizaje explícito, al contrario de lo que ocurre en la *adquisición*, cuya equivalencia sería al aprendizaje implícito.

La hipótesis del orden natural establece que existe un orden en la adquisición del lenguaje. Krashen se centró exclusivamente en el orden de adquisición de morfemas en inglés, siendo los primeros el *-ing*, el plural y el copulativo *be*; los segundos el auxiliar *be* y los artículos *a* y *the*; los terceros, el pasado irregular; y los cuartos, el pasado regular, la *-s* de la tercera personal del singular y el genitivo sajón. Esta influencia se puede ver claramente en los libros de texto actuales, que establecen ya un orden predeterminado en el que se van a mostrar los materiales al alumnado.

La hipótesis del *input* establece que el *input* (lenguaje al que el estudiante es expuesto) comprensible es indispensable para la adquisición de una segunda lengua. Es decir, el nuevo *input* debe ser adaptado a la competencia del alumnado de ese momento, puesto que si este nuevo *input* es demasiado difícil y contiene estructuras lingüísticas que se alejan demasiado de las que el niño ya conoce, resultaría desfavorable.

La hipótesis del monitor parte de la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* y establece que el buen uso del monitor depende de tres condiciones. La primera condición es el tiempo que necesita el estudiante para seleccionar una norma y aplicar la regla. La segunda condición es que el hablante ha de centrarse en la *precisión* del lenguaje, es decir, en que sea correcto. La tercera condición es que el locutor necesita tener un esquema mental de la regla gramatical para aprenderla correctamente.

La última hipótesis la constituye el filtro afectivo, que establece que la actitud del aprendiente, añadida a sus estados de ánimo y cualquier fenómeno emocional, influye positiva (o negativamente) en los procesos de adquisición. En esta hipótesis, por lo tanto, el profesorado tiene un papel relevante, en el sentido de que puede influir de forma directa en la adquisición de una segunda lengua por parte de su alumnado.

Todas estas hipótesis se pueden ver reflejadas en las escuelas actuales. Su impacto ha sido de tal enormidad que incluso numerosos autores han escrito artículos en los que indican cómo ha de ser una clase de inglés, qué técnicas se pueden utilizar, cómo se debe realizar un examen, cuál ha de ser la organización del aula para que el alumnado se sienta confiado, en fin, una guía completa de cómo ha de realizarse una sesión en el aula (Bachman y Palmer, 1996; Harmer, 2001; Haven, 2000 y Porras González, 2010)

A continuación, se presenta una UD cuyo principal eje de interés será la temática pirata y las técnicas utilizadas serán el *storytelling* y *Digital Storytelling*. Para el diseño de la Unidad Didáctica, se tendrán especialmente en cuenta el enfoque humanista y comunicativo, considerando, por una parte, al alumnado como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y orientando este proceso hacia la comunicación real y efectiva. Por otra parte, se practicarán las cuatro habilidades comunicativas (escucha, habla, lectura y escritura), dando primordial importancia al habla y a la escucha. En lo que respecta a los elementos positivos que se tomarán en cuenta de los métodos explicados, se encuentra la ya mencionada importancia del alumnado, considerándolo como un papel activo, y no pasivo; no se prohíbe el uso de la lengua materna para evitar frustraciones en el alumnado y se pretende crear un ambiente donde los infantes se sientan seguros. No se utiliza la corrección como medio coercitivo, sino como una oportunidad de aprendizaje colectivo. La colocación de los materiales en el aula será de vital importancia, siempre evitando una gran cantidad de estímulos a la vez y promoviendo el foco de atención sobre un único estímulo. Lo trabajado en la UD siempre se hará desde un foco de interés de los infantes. En esta UD las rutinas juegan un papel clave, siendo las principales guías del proceso de enseñanza-aprendizaje y herramientas de evaluación para el profesorado,

realizándose todos los días, salvo las excepciones indicadas en los días pertinentes, al ser sustituidas por actividades que requieren un mayor coste de tiempo.

3. UNIDAD DIDÁCTICA: THE NAMELESS PIRATE

3.1. Preludio

La UD que se presenta a continuación ha sido diseñada expresamente para alumnado de Educación Infantil (4 años) y tendrá lugar en el mes de abril en un colegio bilingüe. Constará de cinco sesiones semanales, con una duración estimada de entre 40 y 50 minutos, sin perjuicio de que ciertas sesiones puedan alargarse o acortarse, teniendo en cuenta los intereses del estudiantado.

Titulada 'The Nameless Pirate', esta UD trabajará y reforzará contenidos relacionados con el mundo pirata, intentando, especialmente, enlazar este mundo con la realidad que rodea al alumnado, y con la Comunidad Autónoma de Cantabria. Esta UD tiene un doble objetivo: por un lado, conseguir que el estudiantado se acerque a su primera lengua extranjera (que en este caso es el inglés) de una manera lúdica y, por otro lado, que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea interiorizado por el alumnado de forma que pueda extrapolarlo a enseñanzas posteriores y, sobre todo, a la práctica.

Para la realización de las actividades, como veremos en el apartado 3.4., se ha adoptado una visión integral y ecléctica, que considera las partes como un todo, combinando diferentes tipos de actividades que derivan de la diversidad de métodos explicados anteriormente, dotando así a esta UD de flexibilidad y posibilidad de adaptación a las diferentes situaciones que surjan en el aula.

3.2. *Dramatis personae* del centro y del aula

El centro educativo en el que se llevará a cabo la UD está ubicado en el municipio de Medio Cudeyo y se trata de un centro concertado. Tanto el nivel socio-económico de las familias como su propia formación educativa está situada en el nivel medio. La mayoría del alumnado que acude al centro es de nacionalidad española y no posee servicios de atención a alumnado con trastornos graves del desarrollo. Por otro lado, el centro ofrece, desde el aula de infantil de tres años (no existen aulas de uno o dos años) hasta sexto de primaria un programa de educación bilingüe, estableciendo en la Etapa de Infantil una hora específica en la que se imparte la clase de inglés.

La red de transporte del municipio en el que se encuentra ubicado el centro ofrece la posibilidad de movilización a otras partes de Cantabria de una manera sencilla y accesible y el emplazamiento físico del mismo permite al alumnado explorar el entorno natural y cultural, dado los numerosos recursos que se encuentran a muy poco alcance del centro, siendo ejemplos de ello la Finca-Museo del Marqués de Valdecilla o el Museo de la Real Fábrica de Artillería de La Cavada.

En lo que respecta al aula de cuatro años, se trata de un grupo homogéneo en cuanto a capacidad intelectual, pero heterogéneo en cuanto a personalidades, formado por un docente y 18 discentes, de los cuales diez son niñas y ocho son niños. A pesar de que cada uno de ellos posee un ritmo de aprendizaje y un desarrollo diferentes, la utilización de rutinas (no entendidas como meros rituales, sino como un momento verdaderamente educativo), especialmente en la clase de inglés, permite que todos partan de una base que hace posible la ‘igualdad’ en el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua. Cabe destacar que hay un niño que, a pesar de no haber sido diagnosticado por precocidad, puede que tenga altas capacidades. Hay otra niña que presenta trastornos graves del lenguaje, sobre todo en la articulación de los fonemas, que acude regularmente a su sesión con la especialista de Audición y Lenguaje. Los demás compañeros también acuden una o dos veces a la semana, pero no presentan trastornos graves. La alta flexibilidad que posee esta UD, sumada a la presunción de la vocación del docente, han de ser los dos factores que permitan que pueda adaptarse la UD tanto a este niño como a todos los demás.

3.3. Unidad Didáctica entre bambalinas: currículum y objetivos

Las sesiones que se describirán en los apartados posteriores se encuentran en consonancia con el currículum establecido en el Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC, 2022), legislación autonómica que se haya inspirada en el Real Decreto 95/2022, de 1

de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil (BOE, 2022).

Las diferencias entre el Currículum de Educación Infantil y el Currículum de Educación Primaria son muy distintivas, teniendo especialmente en cuenta que el alumnado se encuentra en momentos evolutivos totalmente diferentes, y que en el caso de la Etapa de Educación Infantil (sobre todo en el primer ciclo, que comprende de cero a tres años), los infantes todavía están aprendiendo y adquiriendo su lengua materna. El tipo de bilingüismo que propone el Real Decreto 95/2022 es denominado bilingüismo secuencial, que consiste en la apropiación sucesiva de dos lenguas: la primera es considerada la lengua materna (que, en el caso de España, en la mayoría de los casos será el español) y después de esta, se adquirirá una segunda lengua. Este bilingüismo secuencial lo vemos claramente cuando se aborda la competencia plurilingüe, que indica que en la Etapa de Educación Infantil se comenzará la toma de contacto con una segunda lengua extranjera, y no que se aprenderá a la vez que se aprende la lengua materna.

Tomados del Decreto y del Real Decreto a los que se acaba de hacer mención, en los siguientes cuatro apartados se enunciarán los objetivos lingüísticos, los contenidos lingüísticos, los criterios de evaluación y las competencias clave de esta UD, siendo posteriormente mencionados, en cada una de las actividades de la UD, los objetivos específicos.

Objetivos lingüísticos (Consejo de Gobierno, 2022)

Los objetivos lingüísticos de la presente UD pretenden conseguir lo siguiente con el alumnado (pp. 45-47):

1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno.

2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.
3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas, para responder a diferentes necesidades comunicativas.
4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad, para comprender su funcionalidad y algunas de sus características.
5. Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural.

Contenidos lingüísticos (Consejo de Gobierno, 2022)

En el caso del Currículum de Educación Infantil, los contenidos lingüísticos aparecen recogidos bajo el nombre de ‘saberes básicos’, y los del segundo ciclo de Educación Infantil (de tres a seis años) son los siguientes (pp. 52-53):

A. Intención e interacción comunicativas.

- Repertorio comunicativo. Elementos de comunicación verbal y no verbal.
- Comunicación interpersonal: establecimiento de vínculos, comprensión de expresiones emocionales y reacción ante ellas.
- Convenciones sociales del intercambio lingüístico.
- Participación en situaciones comunicativas mostrando actitudes de igualdad y respeto.

B. Las lenguas y sus hablantes.

- Repertorio lingüístico individual.
- La realidad lingüística del entorno. Fórmulas o expresiones que responden a sus necesidades o intereses. Modelos de referencia.

- Sentido y contenido de cuentos, refranes, poemas, adivinanzas o dichos entre los que se encuentren algunos de especial significación en la cultura y tradiciones de nuestra Comunidad Autónoma.
- Aproximación a la lengua extranjera. Elementos para una comunicación funcional básica.

C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.

- Uso del lenguaje oral en situaciones cotidianas.
- Ampliación del vocabulario y uso adecuado del mismo en contextos reales y funcionales.
- Desarrollo de competencias narrativas. La construcción de recuerdos personales y el desarrollo de la memoria.
- Participación activa en conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias.
- Cuentos, refranes, poemas, adivinanzas, juegos lingüísticos tradicionales, canciones, mitos y leyendas propios de la tradición oral cántabra.
- El lenguaje oral como regulador de la propia conducta.
- Juegos lingüísticos y de discriminación auditiva, articulación de palabras y conciencia fonológica.

D. Aproximación al lenguaje escrito.

- Los usos sociales de la lectura y la escritura. Funcionalidad y significatividad en situaciones comunicativas.
- Intención comunicativa y acercamiento a las principales características textuales y paratextuales. Primeras hipótesis para la interpretación y comprensión.
- Las propiedades del sistema de escritura: hipótesis cuantitativas y cualitativas.
- Aproximación al código escrito, evolucionando desde las escrituras indeterminadas y respetando el proceso evolutivo.
- Otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números.

- Iniciación a estrategias de búsqueda de información, reelaboración y comunicación para el descubrimiento de flora, fauna y espacios de nuestra Comunidad Autónoma.
- Situaciones de lectura individual y/o acompañada a través de modelos lectores de referencia.

E. Aproximación a la educación literaria.

- Textos literarios infantiles orales y escritos adecuados al desarrollo infantil, que preferiblemente desarrollen valores sobre cultura de paz, derechos de la infancia, igualdad de género y diversidad funcional y étnico-cultural.
- Escucha activa de relatos relacionados con la literatura y costumbres propias de Cantabria.
- Conversaciones y diálogos en torno a textos literarios libres de todo tipo de prejuicios y estereotipos.

F. El lenguaje y las expresiones musicales.

- Participación en la audición e interpretación de canciones, de manera destacada en aquellas vinculadas al patrimonio musical de Cantabria.

Criterios de evaluación (Consejo de Gobierno, 2022)

Los criterios de evaluación que se emplearán para determinar si se han conseguido los objetivos propuestos con la UD consisten en que el alumnado haya podido (pp. 50-52):

1. Participar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de progresiva complejidad, en función de su desarrollo individual.
2. Participar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de progresiva complejidad, en función de su desarrollo individual.
3. Participar en situaciones de uso de diferentes lenguas, mostrando interés, curiosidad y respeto por la diversidad de perfiles lingüísticos.

4. Interpretar de forma eficaz los mensajes e intenciones comunicativas de los demás.
5. Interpretar los mensajes transmitidos mediante representaciones o manifestaciones artísticas, también en formato digital, reconociendo la intencionalidad del emisor y mostrando una actitud curiosa y responsable.
6. Hacer un uso funcional del lenguaje oral, aumentando su repertorio lingüístico y construyendo progresivamente un discurso más eficaz, organizado y coherente en contextos formales e informales.
7. Hacer un uso funcional del lenguaje oral, aumentando su repertorio lingüístico y construyendo progresivamente un discurso más eficaz, organizado y coherente en contextos formales e informales.
8. Evocar y expresar espontáneamente ideas a través del relato oral.
9. Mostrar interés por comunicarse a través de códigos escritos, convencionales o no, valorando su función comunicativa.
10. Identificar, de manera acompañada, alguna de las características textuales y paratextuales mediante la indagación en textos de uso social libres de prejuicios y estereotipos sexistas.
11. Relacionarse de forma respetuosa en la pluralidad lingüística y cultural de su entorno, manifestando interés por otras lenguas, etnias y culturas.
12. Participar en actividades de aproximación a la literatura infantil, tanto de carácter individual, como en contextos dialógicos y participativos, descubriendo, explorando y apreciando la belleza del lenguaje literario.

Competencias clave (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022)

El Real Decreto 95/2022 contiene, en su Anexo I, las competencias clave de la Educación Infantil (pp. 9-13), y a continuación se exponen las que se tratarán en la UD:

Competencia en comunicación lingüística: la oralidad tiene un papel destacado en esta UD, ya que es el principal instrumento para la comunicación

y regulador de la conducta de los infantes, especialmente en la etapa de Educación Infantil, y porque es el vehículo principal de acercamiento a otras culturas a través de recursos como las canciones infantiles o las rimas.

Competencia plurilingüe: en la etapa de Educación Infantil se inicia el contacto con lenguas y culturas diferentes de la propia, promoviendo el diálogo y la conciencia democrática bajo los valores del respeto y la dignidad. En este caso, ese contacto ya se ha iniciado desde los tres años, donde también se prevé una sesión diaria dedicada a la familiarización con una segunda lengua.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería: la mayor parte de las actividades programadas consistirán en juegos y rutinas diarias, dedicados a estimular la curiosidad de los infantes.

Competencia digital: en tanto en cuanto se utilizarán medios digitales para la puesta en práctica del *Digital Storytelling*, y así se iniciará el acercamiento de los infantes a las nuevas tecnologías.

Competencia personal, social y de aprender a aprender: la satisfacción de aprender en comunidad una segunda lengua extranjera resulta muy positiva para los infantes y la mayoría de las actividades están destinadas a un trabajo colaborativo.

Competencia ciudadana: la competencia ciudadana, en este caso, se desarrolla a través de las rutinas diarias, adaptadas a la temática pirata y oceánica y unido la exploración del entorno ecológico cántabro.

Competencia emprendedora: a través de los diferentes juegos, se busca estimular la curiosidad, la iniciativa a participar y la imaginación de los infantes. Para ello, esta UD se adapta a las necesidades de los estudiantes y se amolda a su estado emocional.

Competencia en conciencia y expresión culturales: se acerca al alumnado al mundo de los piratas y del mar, conociendo, para ello, piratas de otros lugares y, por ende, a otras culturas.

3.4. Guion de la pieza: metodología

Como se ha mencionado anteriormente, el punto de vista desde el que se desarrollará la UD es ecléctico e integral, cosechando para ello las diferentes ventajas ofrecidas por los métodos y enfoques presentados. Por lo tanto, no se puede calificar a esta UD) como portadora y representante de un único método, aunque determinadas técnicas serán mantenidas a lo largo de toda la UD, mientras que otras solo tendrán lugar en momentos puntuales y planeados. Esta mezcla de métodos, concepciones y visiones del lenguaje permite la realización de una UD flexible, abierta y adaptable a la individualidad y colectividad del alumnado del aula. Esta mezcla tampoco es perfecta, porque a pesar de que cada momento está planificado, las realidades de las aulas de Infantil, que son tan cambiantes, pueden obligar o forzar un cambio de actividad no previsto, y es ahí donde entra en juego la importancia del docente concebido como guía.

En esta UD, las reglas gramaticales no se presentarán de manera explícita, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas enteramente implícito. Por lo tanto, el aprendizaje es inductivo, de modo que al alumnado se le presenta el lenguaje para que pueda experimentar con él y es él el que deduce las reglas gramaticales.

En conclusión, esta UD presenta el cambio tradicional de roles: el alumnado se convertirá en sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades que implican su presencia explícita en el desarrollo de las mismas, como el diseño de una historia de piratas o el cántico, junto a los movimientos de las canciones presentadas en el contexto escolar. El docente se convertirá en un sujeto pasivo, no en el sentido de que se encuentre apartado de la clase, sino que será un guía y un detonante para la implicación de los estudiantes. Su rol se hará cargo igualmente de promover y velar por el interés del alumnado por la segunda lengua extranjera y adaptarse a cualquier inconveniencia que pueda subyacer en el alumnado.

El **método gramática-traducción** estará presente en la sesión diaria, pero no de una forma tradicional, de modo que las listas de vocabulario se

sustituirán por las *flash cards*¹⁰, haciendo la clase más dinámica. La UD también desentona con este método porque, a pesar de que concibe un espacio para la lectura y escritura, las habilidades que se trabajarán especialmente en esta UD serán las del habla y la escucha, teniendo en cuenta que se considera que, según el proceso evolutivo del niño, leer y escribir se adquieren, de manera completa, en etapas posteriores.

En cuanto al **método directo**, este se encontrará claramente presente en la interpretación de canciones, en las que el alumnado, ante un determinado vocabulario, deberá realizar una acción concreta, o en juegos en el momento de estancia en el patio previamente a la entrada en el aula (estas actividades se encuadran de igual manera en el método de **respuesta física total**). Al contrario que en el método directo, no se prohíbe la utilización de la lengua materna. Tampoco se pretende un equilibrio en su uso, de manera que la mitad de la lección sea en la lengua materna y la otra mitad en la lengua extranjera, sino que se pretende, sobre todo, el acercamiento del alumnado hacia un interés en la lengua extranjera, lo que sería imposible conseguir si la sesión transcurriera completamente a través de la lengua meta. Habrá determinadas actividades, sin embargo, como la visita del pirata 'Sin nombre' (que será bautizado por el alumnado) en las que la lengua meta sí será el vehículo principal de la lección. La influencia del método directo en los materiales sí se ve explícitamente en el uso de las *flash cards* (como influencia también del método **audio-visual**) y la introducción del juego del *memory*.

En cuanto a la influencia del método **audio-lingüístico**, en la UD se da importancia a la corrección, pero sin que sea excesiva, de manera que, si un niño comete un error al pronunciar una palabra, por ejemplo, el docente la repetirá y se la hará repetir a todos los infantes. No se trata de una corrección autoritaria, hay que observarla desde la perspectiva de la colectividad, viendo al error como una oportunidad de aprendizaje y no como un fallo.

¹⁰ Tarjetas de aprendizaje que serán diseñadas por el docente y consistirán en una imagen de una persona/objeto/animal del mundo perteneciente al mundo real.

El **enfoque comunicativo** tiene una gran relevancia, puesto que la concepción desde la que están hechas las actividades implica una participación activa del alumnado, en la cual entra en juego la imaginación del niño, y se pretende replicar conversaciones que puedan ser también mantenidas en una situación real, como cuando, ante la visita del pirata, los infantes realizarán preguntas 'base' (cómo se llama, cuántos años tiene, etc.). La **sugestopedia** también cobrará un papel protagonista en la visita del pirata, ya que la utilizará de la misma será colocada de manera que capte la atención del estudiantado. Asimismo, en el aula deberá haber un clima favorecedor del aprendizaje, para lo cual, una vez más, las competencias del profesorado son clave (idea contenida en el método de **aprendizaje comunitario de la lengua**).

El **AICLE**, así como las **hipótesis de Krashen** se encuentran implícitamente a lo largo de todo el desarrollo de la UD, ya que trata de preparar al alumnado para que sea capaz de extrapolar lo aprendido a un contexto real y todo el vocabulario presentado se trabajará pensando en el conocimiento previo del alumnado y las rutinas establecidas hasta el momento.

Por último, tanto el **Storytelling** como el **Digital Storytelling** tendrán un papel clave y serán el centro sobre el que se asentará la UD. Primero, porque muchas de las actividades que se realicen incluirán la técnica del *storytelling*, y segundo, porque supone un recurso de aprendizaje muy atractivo para los infantes y en el que ellos tienen un rol activo como creadores de sus propias historias.

3.5. Tempo de la Unidad Didáctica

La UD tendrá lugar en el mes de abril, las sesiones serán diarias y con una duración aproximada entre 40 y 50 minutos. Algunas sesiones requerirán una extensión temporal y colaboración con otros docentes, siendo estas las dos salidas que son itinerarios didácticos, en las que se necesitará ayuda de otro docente. Como la función del segundo docente es, en este caso, de un mero acompañante, puede ser cualquier tipo de docente (de Educación Infantil, de Educación Primaria el/la especialista en Audición y Lenguaje, etc.). Además, en la última sesión simplemente se necesitará un docente que esté con el alumnado

durante el tiempo que tarde el docente principal en preparar los materiales. Estas sesiones tendrán lugar en horario de tarde, desde las dos y media hasta las tres y media. Dentro de esta hora, los diez primeros minutos se dedicarán a juego libre en el patio del colegio ya que los infantes vendrán de haber dormido y la realización de esta práctica en los meses anteriores ha dado buenos resultados, favoreciendo su atención durante las clases.

3.6. Utillaje de la Unidad Didáctica

Dada la organización de la UD, se requiere de una serie de recursos determinados. En primer lugar, el espacio físico: dentro del aula ha de haber un ordenador con acceso a Internet (para acceder a aplicaciones en la web), un altavoz, un proyector de imágenes y una pizarra digital. El aula deberá proporcionar un espacio de trabajo formado por mesas hexagonales junto a sus sillas, y otro espacio en el que haya una alfombra sobre la que se puedan sentar.

En cuanto a los recursos aportados por el docente, la mayoría serán realizados *motu proprio* (*flash cards*, *memory*, vídeos, etc.) y algunos de ellos partirán de la colaboración del alumnado. Se requerirán, asimismo, recursos económicos para una de las salidas propuestas a la Finca Museo del Marqués de Valdecilla, que solamente incluirá el precio del autobús de ida y vuelta. Para la segunda salida, que se realizará al Museo de la Real Fábrica de Artillería de La Cavada, no son necesarios recursos económicos puesto que se irá andando. Por último, tanto en las dos salidas, como en la sesión final de la UD, se requerirá la ayuda de, al menos, un docente.

3.7. Actos (secciones) de la Unidad Didáctica

La presente UD está dividida en cuatro secciones, dentro de las cuales se especificarán las actividades realizadas cada día. Cada sección (llamadas en este caso 'actos' para romper con la nomenclatura tradicional), constará de cinco sesiones diarias, representativas de cada día de la semana lectivo. En cada sesión diaria se explicará la temporalización de las diferentes actividades, el contenido de la propia actividad, los recursos utilizados para ello y los objetivos.

3.7.1. Acto I: encuentro en el mar: el pirata que atrapó el viento

En la presente sesión se explicarán las actividades que tendrán lugar los cinco primeros días de la UD, de lunes a viernes.

Dada la importancia de la rutina en la etapa de Educación Infantil, hay una serie de actividades que se realizarán todos los días y que se explicarán detalladamente en este epígrafe, limitándose en los epígrafes posteriores a una simple mención, excepto en los casos en los que haya cambios trascendentales.

RUTINA DIARIA

Dentro de las actividades que se realizarán todos los días, encontramos las siguientes:

Estancia activa en el patio (en torno a diez/quince minutos): antes de comenzar la lección propiamente dicha, se le dará al alumnado en torno a diez o quince minutos de estancia y juego en el patio (dependiendo del estado anímico en el que se encuentre). Los cinco primeros días no se incorporarán actividades o juegos de la propia UD, pero a la siguiente semana sí. Los objetivos de esta actividad son permitir que los cerebros del alumnado se oxigenen y entren en actividad, que desembocará también una descarga física para que luego, durante la sesión, los índices de concentración y atención sean mayores.

Canciones diarias (diez minutos aproximadamente): dado que a lo largo del curso se les ha introducido a los infantes en los hábitos de cantar determinadas canciones antes de comenzar con el contenido propiamente dicho del día, estas canciones también se incluirán dentro de la UD. Se irán alternando, de manera que no todos los días sean las mismas y se irán incluyendo canciones íntimamente relacionadas con la UD. Los objetivos de estas canciones son la adquisición de estructuras por parte del alumnado, la toma de contacto con la segunda lengua extranjera y se encuadran dentro del método de respuesta física total, ya que hay una serie de acciones ligadas al vídeo que verán y escucharán.

Las canciones que se presentarán todos los días son las siguientes: 'Hello!', de *Super Simple Songs*; 'Weather Songs For Kids: The Sun Comes Up!' de *Dream English Kids* y 'Days of the Week Song' y 'Months of the Year Song'

de *The Singing Walrus*. La primera canción se cantará todos los días, y las demás se irán alternando según el docente disponga, sin perjuicio de que las cambie por otras, pero las mencionadas son a las que se recurrirá usualmente.

Estructuras diarias (cinco minutos): al alumnado se le realizarán preguntas en la lengua meta, como se ha ido haciendo a lo largo del curso, pivotando entre dos: *'How are you feeling today?'*, que primero preguntará el docente, a lo que deberán responder con la emoción que sienten en ese momento, ya trabajada en lecciones anteriores (*happy, sad, hungry...*) y después los compañeros se realizarán las preguntas entre ellos mismos. También se chequeará, uno por uno, si han asistido a la escuela ese día, mediante la frase interrogativa *'Is X here?'*. La finalidad de estas preguntas es que los estudiantes adquieran determinadas estructuras y, una vez más, predomina la oralidad y la escucha, para que estos tomen contacto con la segunda lengua.

A continuación, se exponen las actividades de cada día:

SESIÓN I (LUNES)

Rutina diaria (30 minutos)

Actividad 1:

Objetivos:

- Que el alumnado se familiarice con vocabulario inglés relativo al mundo pirata y el mar y sea capaz de reproducirlo. En concreto, se aprenderán las palabras *wellerman, ship, sea* y *captain*.
- Estimular el interés del alumnado por la segunda lengua extranjera a través de una canción.
- Fomentar la escucha del inglés como segunda lengua extranjera.
- Crear expectación en el alumnado a través del uso de la canción en el aula y utilizarla como contexto introductorio de la UD.

Resultados de aprendizaje:

- El alumnado es capaz de identificar el vocabulario que aparece en el vídeo.

- El alumnado es capaz de reproducir verbalmente el vocabulario que aparece en el vídeo.
- El alumnado es capaz de identificar el vocabulario de la canción en otros medios (escritos u orales).

Materiales utilizados: ordenador y altavoces.

Tiempo dedicado: entre quince minutos y veinte minutos.

Descripción de la actividad: además de las canciones que aparecen en las rutinas diarias, que acaban de ser explicadas, se les expondrá a los infantes a la canción 'Wellerman', primero en su versión española, realizada por Hermoti, para que los estudiantes sepan identificar la letra de la canción y posteriormente la escuchen en su versión inglesa, de Nathan Evans. En este caso, los niños simplemente tendrán que escuchar las canciones (la versión española una vez y la versión inglesa tres) y el docente parará la canción que esté en la lengua meta y hará que los infantes repitan el vocabulario que el docente quiere que aprendan. Para comprobar que el alumnado está reconociendo el vocabulario que está escuchando, en la tercera escucha, se volverá a parar cuando salga el vocabulario que el docente quiere que los infantes aprendan y se les preguntará, en la lengua materna, qué palabra acaban de escuchar.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.¹¹

Actividad 2.

Objetivos:

- Conseguir que los infantes se involucren activamente en la UD.

¹¹ Aunque haya una alumna que presente trastornos graves del lenguaje, no es necesario adaptar esta actividad, ni tampoco las demás, ya que la alumna podrá realizarla de igual manera. Sí que es verdad que habrá que prestarle especial atención, y que en el caso de las actividades posteriores que requieran el desarrollo del habla en la lengua extranjera habrá que atenderla a través de una corrección más explícita, pero realizará las actividades en condición de igualdad con sus compañeros. Esa es la ventaja de realizar una programación abierta y flexible. En cuanto al niño con posibles altas capacidades, esta UD, al ser dinámica y tener un contenido que no conoce, le resultará interesante. Esto no evita, sin embargo, que haya problemas en el aula que impliquen que la UD tenga que ser cambiada, pero ahí es el docente el que tomará la decisión de modificar la situación conforme sea necesario.

- Crear una situación de acercamiento al lenguaje escrito en segunda lengua extranjera.
- Recolectar ideas previas sobre los piratas para orientar la práctica de las demás actividades.

Resultados de aprendizaje:

- El alumnado ha de ser capaz de empezar a comprender lo que involucra el mundo pirata y familiarizarse con la jerga de esta temática.

Materiales utilizados: pinturas de plastidecor, folios y un bolígrafo.

Tiempo dedicado: entre 15 y 20 minutos, dependiendo de la duración de la actividad anterior

Descripción de la actividad: partiendo de la base de que se sobreentiende que los infantes han demostrado previamente interés en el tema relativo a los piratas, toda UD ha de comenzar teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumnado. Para la recogida de estos, se les dará una hoja de papel en la que se escribirá '*What do we know about pirates and the oceans?*'. En ella habrá un cuadrante (véase Anexo I) en el que los infantes tendrán que dibujar todo lo que creen saber de los piratas. Posteriormente, uno por uno, irán donde el docente, le explicarán el dibujo en la lengua materna y el docente escribirá, en la lengua extranjera y resumido, lo que el niño le ha comunicado.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN II (MARTES)

Rutina diaria (30 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Familiarizar al alumnado con el vocabulario en inglés relativo al mundo pirata (*sea, ship, pirate, flag, cannon, eye patch, treasure, treasure map, pirate hat, sword, spyglass, island, anchor, hook, pistol, parrot y compass*).

- Asociar una palabra con un determinado significado a una imagen.
- Desarrollar la capacidad de atención del alumnado.
- Fomentar el interés del alumnado por el aprendizaje de la lengua extranjera de una manera lúdica.
- Aprender a discriminar unas palabras de otras.
- Desarrollar la escucha activa de una segunda lengua extranjera.
- Desarrollar el trabajo colaborativo, de manera que, si un estudiante no sabe una determinada palabra, sea ayudado por los demás.

Resultados de aprendizaje:

- Capacidad de asociar una imagen a una palabra con significado en la lengua extranjera.
- Fijación y discriminación de palabras.
- Comprensión oral del vocabulario tratado en la actividad.

Materiales utilizados: flash cards (véase Anexo II).

Tiempo dedicado: 10-15 minutos.

Descripción de la actividad: además de la rutina diaria, al alumnado se le presentará una serie de imágenes, que representarán objetos o personajes del mundo pirata y oceánico. La dinámica consiste en que el docente utilizará las *flash cards* mostrándoselas al alumnado, y diciendo qué objeto/animal/persona es en la lengua meta, y después lo repetirá todo el alumnado. A medida que se vaya diciendo el significado de cada una, el docente las irá tirando al suelo. Una vez todas las *flash cards* hayan sido tiradas, el docente irá preguntando, uno a uno, en la lengua meta, lo siguiente: ‘*Could you give me a X, please?*’ (¿podrías darme X, por favor?). El docente, por tanto, dirá una palabra que se corresponderá con una imagen de las *flash cards* y el alumnado deberá elegir la tarjeta de aprendizaje correcta, y devolvérsela. En caso de que falle, el resto de compañeros podrán ayudarle a identificar la tarjeta correcta, fomentando el trabajo colaborativo y mezclando individualidad y colectividad en una misma actividad. En las siguientes semanas, y a medida que avance la UD, las tarjetas de aprendizaje pasarán a cantidades superiores, nunca superando las 20 dado

que daría mucha monotonía a la actividad y llevaría demasiado tiempo. A partir de este momento, esta actividad también será parte de la rutina diaria de la UD.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

Actividad 2:

Objetivos:

- Conocer cuáles son los temas concretos que interesa al alumnado sobre los piratas.
- Conseguir que el alumnado se involucre activamente en la UD.
- Crear una situación de acercamiento al lenguaje escrito en segunda lengua extranjera.

Resultados de aprendizaje:

- El alumnado ha de ser capaz de empezar a comprender lo que involucra el mundo pirata y familiarizarse con la jerga de esta temática.

Materiales utilizados: pinturas de plastidecor, folios y un bolígrafo.

Tiempo dedicado: entre 15 y 20 minutos.

Descripción de la actividad: Para la realización de esta actividad se utilizará el mismo folio que el presentado en el Anexo I, pero sustituyendo la pregunta de 'What do we know about pirates?', por la pregunta 'What do we want to know about pirates?'. El docente le preguntará primero al alumnado (tanto en la lengua materna como en la lengua meta) mediante la estructura que se acaba de exponer qué quieren saber de los piratas, y se le pedirá a cada uno de los infantes que dibujen lo que quieran saber sobre ellos. Después de esto, cada infante tendrá que ir donde el docente, al que le explicará lo que quiere saber sobre los piratas. El docente traducirá lo que ha dicho el infante a la lengua meta y se lo escribirá en su folio. Para ello, el docente primero hará el resumen de lo que le he dicho el infante en la lengua materna, después le hará la traducción de forma oral y, por último, reproducirá esa traducción en lenguaje escrito sobre el papel que le ha dado el infante.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN III (MIÉRCOLES)

Rutinas diarias (35-40 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Acostumbrar al alumnado a la escucha de la segunda lengua extranjera.
- Aprender a identificar cierto vocabulario (*pirate, ship, island, treasure, eye patch y hook*).
- Crear interés y curiosidad en el alumnado por saber más cosas sobre los piratas a través del audiolibro y la música como elemento secundario.

Resultados de aprendizaje:

- Identificación del vocabulario tratado en las clases en el audiolibro.
- Pronunciación correcta del vocabulario tratado en las clases y que aparece en el audiolibro.

Materiales utilizados: proyector, ordenador, pizarra digital y altavoz y el audiolibro *The Pirate Misfortune* de Mamablue.

Tiempo dedicado: entre 10 y 12 minutos.

Descripción de la actividad: el docente les realizará la lectura (interpretada) del audiolibro *The Pirate Misfortune*, primero en la lengua materna para que el alumnado comprenda el significado global de la historia, y posteriormente, reproducirá el audiolibro en la lengua meta a través del ordenador.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN IV (JUEVES)

Rutina diaria (entre 30 y 40 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Mantener el interés del alumnado en la UD a través de la presentación de nuevos recursos lúdicos, siendo en este caso el audiolibro *The Pirate Misfortune*.
- Fomentar la escucha activa de la segunda lengua extranjera.
- Establecer una relación entre un objeto y un significado.
- Aprender a discriminar significados relacionados con el mundo pirata
- Fomentar la concentración del alumnado.

Resultados de aprendizaje:

- Discriminación de significados relacionados con el mundo pirata.
- Pronunciación correcta del vocabulario tratado (*sea, pirate, ships, pirate hat, treasure, treasure map, eye patch, hook, spyglass, island, sword y parrot*).
- Establecimiento de relación entre un objeto real y un significado concreto.

Materiales utilizados: tarjetas creadas por el docente.

Tiempo dedicado: entre 10 y 12 minutos.

Descripción de la actividad: el docente elaborará las tarjetas del vocabulario trabajado en clase (véase Anexo III) en relación al mundo pirata y al mar (términos como mar, pirata, barco, etc.). Cada tarjeta habrá de estar repetida una vez. Se escogerán un mínimo de diez parejas y un máximo de veinte. El docente pondrá las tarjetas boca abajo y, por turnos, cada alumno/a podrá destapar dos. Cuando destape una tarjeta, ha de decir lo que contenga esa tarjeta en la lengua meta, y si esas dos tarjetas son iguales, se las quedará.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN V (VIERNES)

Rutina diaria (entre 30 y 40 minutos). El juego del *memory* pasará también a formar parte de la rutina diaria, alternándolo con las *flash cards* de forma que las rutinas no sean monótonas.

Actividad 1.

Objetivos:

- Mantener el interés del alumnado en la UD.
- Crear expectación ante la visita del pirata.
- Repasar el vocabulario conocido hasta el momento.
- Plantear preguntas 'base' que se le realizarán al pirata (*How are you?, What is your name?, How are you feeling?, Where do you live?, Are you a real pirate?*).
- Fomentar la escucha activa.
- Discriminar vocabulario (*how, what, where*)
- Acercar al alumnado a la segunda lengua extranjera a través del método *storytelling*.

Resultados de aprendizaje:

- Integración del vocabulario trabajado hasta el momento relacionado con el mundo pirata y el mar.
- Adquisición de estructuras interrogativas en la segunda lengua extranjera.
- Discriminación del vocabulario trabajado.

Materiales utilizados: una carta (Anexo IV)

Tiempo dedicado: 12 minutos.

Descripción de la actividad: el docente le mostrará al alumnado que ha recibido una carta del pirata 'Sin nombre' en la que el pirata les cuenta las aventuras que le han llevado a atracar en España y visitar el colegio. Para realizar esta actividad, el docente leerá la carta primero en la lengua meta, sin decirle al alumnado que luego la 'traducirá' a la lengua materna. Esto se debe a que se quiere mantener la atención del alumnado y la posterior traducción se realizará para que el mismo entienda, de una manera global, lo que quería decir el pirata. Después de la lectura, se le dirá al alumnado que hay que preparar preguntas para realizarle al pirata cuando venga al aula. Para ello, el docente primero dirá las preguntas en español y después las traducirá a la lengua meta. Estas

estructuras habrán de ser repetidas por el alumnado conforme el docente vaya realizando las preguntas.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

3.7.2. Acto II: navegar en la brisa; canción del mar y la libertad

Esta sección abarcará los cinco días siguientes lectivos del mes.

SESIÓN I (LUNES)

Rutina diaria (15 minutos): desde este momento, las rutinas diarias cubrirán menos tiempo dado que el alumnado ya se ha acostumbrado a ellas.

Actividad 1.

Objetivos:

- Afianzar los contenidos impartidos hasta el momento.
- Hacer comprender al alumnado que el aprendizaje no tiene por qué darse únicamente en el aula.
- Fomentar el aprendizaje significativo mediante la práctica de juegos fuera del aula.
- Establecer relaciones entre una palabra y su significado.
- Discriminar el vocabulario (*cannon, ship, swords, island, sea, pirate, eyepatch, hook, treasure map, treasure*).
- Fomentar la escucha activa en una lengua extranjera.
- Fomentar el trabajo colaborativo.

Resultados de aprendizaje:

- Identificación de los conceptos tratados en el aula relativos a la temática pirata.
- Pronunciación correcta del vocabulario explicado en clase.

Materiales utilizados: las mismas fotografías con las que se realizaron las *flash cards*.

Tiempo dedicado: 25 minutos.

Descripción de la actividad: el docente imprimirá el vocabulario trabajado hasta el momento contenido en las *flash cards* y en el *memory* y lo esconderá en diferentes zonas del recinto escolar. Se tratará de un juego en el que el alumnado

tendrá que buscar el vocabulario y reunir todas las fotografías. El docente dará la explicación del vocabulario en la lengua meta, apoyado por mucha gesticulación para que el alumnado pueda entender a qué se refiere. En caso de que no lo entiendan, el docente utilizará la lengua materna para explicar a qué palabra se refiere. Tras la explicación, se le pedirá al alumnado, mediante la pregunta '*What is it?*', que averigüe el objeto/animal/persona descrito y lo digan en la lengua meta. Una vez averiguado, habrán de buscar la imagen que represente lo descrito y volver donde el docente para que le dé pistas sobre la siguiente palabra.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN II (MARTES)

Rutina diaria (15 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Involucrar al alumnado de forma activa en la creación de una historia sobre un pirata inventado.
- Aprender vocabulario sobre los piratas en la segunda lengua que surja de las ideas del alumnado.
- Fomentar el aprendizaje en grupo y el trabajo colaborativo.
- Acercar al alumnado a la segunda lengua extranjera a través de la literatura escrita.
- Iniciar al alumnado en la técnica de *storytelling* (narrar una historia).

Resultados de aprendizaje:

- Adquisición de vocabulario nuevo relativo al mundo pirata.
- Entendimiento del proceso de contar una historia.

Materiales utilizados: ordenador, proyector y pizarra digital.

Tiempo dedicado: 30 minutos.

Descripción de la actividad: esta actividad consiste en la preparación de una historia colectiva cuyo protagonista sea un pirata y que se expondrá al día siguiente en el aula. Para ello, se le pedirá al alumnado que identifique elementos

de la historia mediante una lista de vocabulario de palabras clave. Esta lista de vocabulario se irá escribiendo en la pizarra conforme el alumnado vaya exponiendo sus ideas. El docente manifestará de forma oral las palabras en la lengua materna y en la lengua meta, pero solo escribiendo en el ordenador y proyectando sobre la pizarra digital las palabras en inglés. Una vez realizado este ejercicio, se procederá a la redacción de un argumento con las ideas aportadas en gran grupo. El docente irá preguntando diferentes aspectos de la historia (cómo va a empezar, cómo es el pirata, qué problema le va a pasar y cómo lo solucionará) y los infantes deberán levantar la mano para responder. A partir de las ideas del alumnado, el docente se encargará de realizar un resumen en la pizarra en la lengua materna de los principales hitos de la historia, que le servirá para preparar el *storytelling* que hará al siguiente día en la lengua meta. *Atención a la diversidad:* esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN III (MIÉRCOLES)

Rutina diaria (15 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Mantener el interés del alumnado en la UD a través de la técnica de *storytelling*.
- Identificar el vocabulario trabajado el día anterior en el aula a través de una representación de la historia.
- Desarrollar la escucha activa de una segunda lengua extranjera.

Resultados de aprendizaje:

- Identificación del vocabulario explicado en clase.
- El alumnado es capaz de comprender el significado general de la historia en la segunda lengua extranjera.

Materiales utilizados: guion de la historia escrita el día anterior.

Tiempo dedicado: 10 minutos.

Descripción de la actividad: esta actividad es muy simple, en el sentido de que el docente se limitará a narrar, de una forma entretenida y con la participación

activa de los estudiantes, la historia creada por los mismos el día anterior. Esta narración se realizará completamente en la lengua meta.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

Actividad 2.

Objetivos:

- Desarrollar la escucha activa de la segunda lengua extranjera.
- Utilizar recursos de vídeo como novedad en la UD para mantener el interés del alumnado.
- Identificar vocabulario en el vídeo que se haya trabajado en el aula (*pirate, island, map, ship y treasure*).

Resultados de aprendizaje:

- El alumnado es capaz de identificar el vocabulario explicado en clase del mundo pirata.
- El alumnado es capaz de pronunciar correctamente el vocabulario aprendido.

Materiales utilizados: ordenador, proyector de vídeo, altavoces y el video *Pirate's Island Adventure*, de Tatty y Misifú (<https://www.youtube.com/watch?v=qC4RgU65d0k>).

Tiempo dedicado: 10 minutos.

Descripción de la actividad: el docente sentará al alumnado en la alfombra para el visionado de un vídeo que versa sobre una aventura pirata, de Tatty y Misifú. Mientras el alumnado observa el vídeo en la lengua meta, el docente, de vez en cuando, parará el mismo para realizarles preguntas cuyas respuestas impliquen el uso de vocabulario estudiado en clase. Por ejemplo, pausará el vídeo y, refiriéndose a un mapa del tesoro, preguntará: '*What is it?*', a lo que el alumnado responderá con la palabra o palabras concretas en la lengua meta.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN IV (JUEVES)

Rutina diaria (15 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Fomentar en el alumnado interés por la historia de los piratas y los barcos.
- Desarrollar el aparato motor a través de la realización de dibujos.
- Implicar al alumnado en la UD a través del lenguaje plástico.
- Desarrollar la escritura y la pronunciación de la lengua extranjera.
- Acercamiento a la escritura en la segunda lengua extranjera.

Resultados de aprendizaje:

- Adquisición del vocabulario relativo a los piratas y al mar a través de su relación con el lenguaje plástico.
- El alumnado es capaz de proyectar, a través de la escritura, vocabulario de la temática pirata.

Materiales utilizados: pinturas de palo, un lápiz y un folio.

Tiempo dedicado: 25 minutos.

Descripción de la actividad: a cada alumno/a se le dará un folio, pintura de palo y un lápiz. La actividad consistirá en que ha de dibujar algo relacionado con los piratas, que puede ser cualquier cosa que les venga a la imaginación. Tras dibujarlo, irán donde el docente, al que le explicará lo que ha dibujado, y el docente le dirá cómo se escribe la palabra en inglés, que el alumnado deberá escribir en el mismo papel. Esta actividad actúa como contexto para el *storytelling* que ocurrirá en la semana posterior y que se explicará detalladamente más adelante.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN V (VIERNES)

Rutina diaria (no se realiza).

Actividad 1.

Objetivos:

- Conseguir que el alumnado interactúe con otras culturas a través de la explicación de situaciones históricas.
- Conocer a una figura influyente en el municipio de Medio Cudeyo, Ramón Pelayo de la Torre, y su influencia a nivel autonómico e internacional.
- Darle la oportunidad al alumnado de practicar la lengua extranjera en un contexto fuera del escolar.

Resultados de aprendizaje:

- El alumnado es capaz de utilizar el vocabulario adquirido en el aula fuera de un contexto escolar (*cannon, sea y ship*).

Materiales utilizados: ninguno, ya que se trata de un itinerario didáctico que ocurrirá en la Finca Museo del Marqués de Valdecilla.

Tiempo dedicado: dos horas y media.

Descripción de la actividad: en coordinación con otros docentes de la etapa de Educación Infantil, y con la ayuda de uno, el alumnado se dirigirá a visitar la Finca Museo del Marqués de Valdecilla, cuyo protagonista fue el propio Marqués de Valdecilla, llamado Ramón Pelayo de la Torre, que tuvo un papel importante en la Guerra de la Independencia de Cuba (contribuyó económicamente al ejército español y su residencia se convirtió en un hospital), datada entre el 24 de febrero de 1885 y el 12 de agosto de 1898. Esta visita se puede enlazar con la UD debido a que, en la Guerra de la Independencia de Cuba, y más concretamente en el año 1898, se produjo la explosión del acorazado *Maine*, lo que permitió la entrada de los Estados Unidos en la contienda, y España luchó en el mar. Este contexto de España luchando en el mar constituye una buena oportunidad para que el alumnado demuestre, en la Finca Museo, que posee vocabulario relativo a esta temática. Para ello, durante la explicación en la visita guiada, habrá momentos en los que el docente interrumpa al guía para realizar preguntas de vocabulario relacionadas con lo impartido en clase al alumnado. Estas preguntas se realizarán primero en la lengua materna y después en la lengua meta. Serán las siguientes: *'What did people use to fight?'* (la respuesta sería cañones), *'Where did people fight?'* (la respuesta sería en el mar) y *'How did people get into the sea?'* (la respuesta sería barco). Serán realizadas por el docente y el alumnado puede responder en la lengua meta o en la lengua

materna. En caso de que respondan en la lengua materna, el docente será el encargado de nombrar ese término en la lengua extranjera y hacérselo repetir al alumnado.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

3.7.3. Acto III: olas entre las mareas; el augurio de un encuentro inesperado

Esta sección tendrá lugar desde el décimo día al decimoquinto.

SESIÓN I (LUNES)

Rutina diaria (15 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Acercar al alumnado a la lectura en la segunda lengua extranjera.
 - Mantener el interés en la UD.
 - Desarrollar la creatividad e imaginación del alumnado.
 - Practicar estructuras interrogativas (*How are you?, What is your name?, How are you feeling?, Where do you live?, Are you a real pirate?*).

Resultados de aprendizaje:

- Identificación del vocabulario adquirido en las lecciones anteriores.

Materiales utilizados: una carta (Anexo V).

Tiempo dedicado: 25 minutos.

Descripción de la actividad: una vez más, y después del itinerario didáctico a la Finca Museo Marqués de Valdecilla, el pirata les volverá a hacer llegar una carta. Como la anterior, el docente la leerá primero en la lengua meta y después la traducirá a la lengua materna. En la carta, el pirata anunciará su próxima visita el viernes posterior e indicará que traerá un tesoro, pero siempre dependiendo del comportamiento del alumnado a lo largo de la semana. Después de la lectura de la carta, se volverán a practicar las estructuras interrogativas planteadas la primera semana y se preguntará al alumnado si desean realizar más preguntas.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN II (MARTES)

Rutina diaria (15 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Acercar al alumnado a la competencia digital mediante el recurso novedoso de *Digital Storytelling*.
- Acercar al alumnado a la lectura en segunda lengua extranjera.
- Conseguir que el alumnado desarrolle atracción hacia una segunda lengua extranjera mediante la técnica de *Digital Storytelling*.
- Repasar vocabulario adquirido hasta el momento.

Resultados de aprendizaje:

- Identificación del vocabulario adquirido hasta el momento.
- El alumnado es capaz de atribuir un significado concreto a una imagen en función del vocabulario aprendido.

Materiales utilizados: ordenador, proyector y pizarra digital.

Tiempo dedicado: entre 20 y 25 minutos.

Descripción de la actividad: el docente, en casa, ha de crear una historia para la que utilizará como instrumentos los dibujos que realizó el alumnado la semana anterior. Sin embargo, esta historia es especial, ya que los dibujos cobrarán vida a través de una plataforma de animación de dibujos (véase Anexo VI). El docente mostrará en la pizarra digital una presentación en PowerPoint que contendrá los dibujos animados, y en cada diapositiva habrá una palabra clave, que se identificará con el dibujo animado de la misma. El audio para la historia puede realizarse de la manera que el docente prefiera. Puede ser mediante un audio ya realizado por él mismo alterando su voz, o en el aula en directo mientras va pasando las diapositivas. Se trata de elegir una palabra clave por cada párrafo de la historia, asociándola a un dibujo animado. La proyección e identificación por parte del alumnado de sus propios dibujos en la presentación hace que el aprendizaje sea realmente significativo.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN III (MIÉRCOLES)

Rutina diaria (15 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Conseguir que el alumnado identifique, en imágenes, diferentes características de los piratas y las nombre en la lengua meta.
- Practicar la pronunciación de las palabras relacionadas con el mundo pirata, especialmente *pirate, pirate hat, eye patch, treasure, flag, sword* y *pistol*.

Resultados de aprendizaje:

- El alumnado es capaz de identificar el vocabulario adquirido en las expresiones artísticas proyectadas y darle nombre.
- El alumnado es capaz de pronunciar correctamente el vocabulario relativo a la temática de la UD.

Materiales utilizados: ordenador, proyector y pizarra digital.

Tiempo dedicado: entre 20 y 25 minutos.

Descripción de la actividad: el docente tendrá preparada una presentación en la que exponga diferentes imágenes de piratas (véase Anexo VII) y que comentará junto al alumnado. Se tratará de una imagen por diapositiva, y el docente irá preguntando al alumnado '*What do you see here?*' (¿qué veis aquí?), a lo que el alumnado podrá responder en la lengua materna, en cuyo caso el docente contestará con la traducción a la lengua meta, o en la lengua meta. El docente solo actuará en caso de necesidad de corrección.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN IV (JUEVES)

Rutina diaria (15 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Aprender a leer mapas.
- Tomar contacto, a través de la lectura, con la segunda lengua extranjera.

- Aprendizaje de vocabulario relativo a la temática pirata, y en este caso concreto, de los océanos y los mares (*sea, ocean, map, pirate*).
- Desarrollar la observación y la curiosidad del alumnado.
- Conocer la situación geográfica de España, y en concreto, de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Resultados de aprendizaje:

- El alumnado es capaz de identificar los diferentes elementos geográficos de un mapa.
- El alumnado ha adquirido el vocabulario relativo a los océanos y los mares.

Materiales utilizados: mapa inglés de España y del mundo.

Tiempo dedicado: 40 minutos.

Descripción de la actividad Previamente a la realización de la actividad, el docente explicará, en la lengua materna, lo que es un mapa y para qué se usa. Realizada dicha explicación, se proyectará el mapa nacional y mundial en la pizarra digital y el docente describirá, a grandes rasgos, la zona marítima de España y los diferentes océanos del globo terráqueo. La explicación se realizará en español, pero los nombres propios de océanos y mares se realizarán en la lengua meta. Tras un breve estudio del mapa español, se le preguntará al alumnado, organizado en gran grupo en la alfombra, lo siguiente: ‘Where is the X...?’ a lo que el alumnado podrá simplemente indicar con la mano dónde está ese lugar o acompañar ese gesto mediante la palabra ‘There’. Se hará lo mismo con el mapa mundial.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN V (VIERNES)

Rutina diaria (5 minutos, solo canción introductoria).

Actividad 1.

Objetivos:

- Aprender dentro y fuera del aula.

- Usar los recursos al alcance cercano para que el aprendizaje se constituya como significativo.
- Revisar y reforzar vocabulario del mundo pirata.

Resultados de aprendizaje:

- El alumnado es capaz de identificar el vocabulario impartido en clase fuera del contexto escolar.
- El alumnado es capaz de producir oralmente lo que está viendo en lengua extranjera debido a que ha sido previamente trabajado en clase.

Materiales utilizados: ninguno, porque se trata de un itinerario didáctico.

Tiempo dedicado: tres horas y media.

Descripción de la actividad: El alumnado se dirigirá andando al Museo de la Real Fábrica de Artillería de La Cavada, situado a 48 minutos desde el centro escolar, en el que podrán realizar una visita. Se trata, una vez más, de que establezcan una relación entre el contenido tratado en el aula y la historia. La dinámica de esta actividad será igual a la de la Finca Museo Marqués de Valdecilla, de manera que la visita se hará en la lengua materna y el docente intervendrá para hacer preguntas al alumnado relacionadas con vocabulario explicado en las sesiones anteriores. Las oraciones interrogativas que realizará el docente son las siguientes: *'What is this?'* (refiriéndose a un cañón), *'Who used these cannons?'* (la respuesta será los piratas) y *'Where do pirates have cannons?'* (la respuesta será en los barcos). Todas estas preguntas serán realizadas en la lengua extranjera, y si los infantes no las entienden, el docente hará una traducción al español. Los infantes pueden responder tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. En caso de que respondan en lengua materna, el docente hará la traducción inmediata del término a la lengua extranjera y se lo hará repetir a los infantes.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

3.7.4. Acto IV: pirata eres y en pirata de convertirás

Esta sección cubrirá desde del decimoquinto al vigésimo día lectivo.

SESIÓN I, II Y III (LUNES, MARTES Y MIÉRCOLES)

Rutina diaria (15 minutos por día).

Actividad 1.

Objetivos:

- Trabajar la segunda lengua extranjera a través de la producción oral, la escucha y la expresión corporal.
- Afianzar el vocabulario aprendido.
- Crear un ambiente de colaboración y de aprendizaje conjunto.
- Trabajar la técnica de *storytelling* desde el punto de vista del teatro.
- Revisar el vocabulario aprendido.

Resultados de aprendizaje:

- El alumnado es capaz de realizar producciones orales en la segunda lengua extranjera coherentes.
- El alumnado es capaz de establecer una relación de significación entre una palabra y una acción.

Materiales utilizados: los infantes podrán utilizar libremente el material del aula que se pondrá a disposición del alumnado, siendo este el siguiente: bloques de madera, bloques de lego de colores finos y gruesos, pinturas de palo y plastidecor, folios, puzzles de plástico y de gomaespuma o cualquier material que el alumnado quiera traer al colegio.

Tiempo dedicado: 30 minutos por día.

Descripción de la actividad: se trata de una actividad que se realizará en tres sesiones: lunes, martes y miércoles. En la primera sesión, se dividirá al alumnado en grupos de seis personas y se le dirá a cada uno/a que ha de inventar una pequeña obra de teatro, la que, por supuesto, habrá de realizarse en inglés. Como no se puede exigir que el argumento sea completamente en la lengua meta porque todavía no se han adquirido una cantidad de vocabulario y estructuras suficiente para ello, sí que se les exigirá que la pieza tenga vocabulario que se haya trabajado en el aula. Para ello, tendrán disponibles los

recursos que se hayan usado anteriormente (*flash cards*, tarjetas de *memory*...)

En cuanto al rol del docente en estos tres días, este habrá de poner por escrito las historias que los infantes le van contando, y, en casa, realizar la traducción de las mismas, siempre utilizando una traducción coherente, adaptando para ello las historias que ha recopilado.

En la segunda sesión, seguirán creando el argumento, lo ensayarán, con supervisión del docente, y la utilería que pueden utilizar en la pieza puede ser cualquier objeto que encuentren en el aula.

En la tercera sesión, todos los grupos representarán sus piezas en el aula, mostrándoselas a los demás. En este caso, dado que el docente ya ha recopilado y traducido las historias a la lengua meta, previamente a la presentación de cada grupo, realizará un resumen de la pieza en la lengua materna. Mientras los infantes interpretan la obra, el docente irá leyendo la historia creada por ellos en la lengua meta.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN IV (JUEVES)

Rutina diaria (15 minutos).

Actividad 1.

Objetivos:

- Repasar el vocabulario explicado hasta el momento.
- Realizar producciones orales en la segunda lengua extranjera.
- Desarrollar la escucha activa en la segunda lengua extranjera.

Resultados de aprendizaje:

- Adquisición total del vocabulario y las estructurales impartidas hasta el momento.

Materiales utilizados: los juegos y los diferentes recursos presentados hasta ahora.

Tiempo dedicado: 35 minutos.

Descripción de la actividad: en esta sesión, se comenzará anunciando la llegada, primero en la lengua meta y luego en la materna, del pirata al día siguiente y se

revisarán, una vez más, las preguntas que se quieran hacer al pirata. También se revisará la presentación que se hizo sobre imágenes de los piratas y el *Digital Storytelling*.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

SESIÓN V (VIERNES)

Rutina diaria (no se realiza).

Actividad 1.

Objetivos:

- Terminar la UD con un factor sorpresa que consolide el aprendizaje realizado hasta el momento.
- Fomentar el interés del alumnado por la realización de producciones orales.
- Fomentar el interés del alumnado por la escucha activa de una segunda lengua extranjera.
- Repasar vocabulario y estructuras.

Resultados de aprendizaje:

- El alumnado ha adquirido por completo el vocabulario trabajado.
- El alumnado es capaz de reproducir oralmente el vocabulario trabajado a lo largo de la UD.
- El alumnado ha adquirido y es capaz de utilizar las diferentes estructuras trabajadas durante el mes de abril.

Materiales utilizados: utilería para el pirata; blusa, sombrero, espada, pantalón con cinturón grande, cubo de madera, peluches de pescado, libros, velas antiguas, rocas de fieltro, dos muñecos de dragones, y una bandera pirata.

Tiempo dedicado: 50 minutos.

Descripción de la actividad: antes de comenzar la lección, un docente mantendrá al alumnado fuera del aula, donde el docente tutor de la UD habrá preparado todo de tal manera que forme una especie de cuadro. Aquí es muy importante la colocación del material para evitar que el alumnado se distraiga, pero sin romper con el sentido de estética de la imagen. El pirata les esperará durmiendo, fingiendo que estaba dormido y que no quiere que le despierten. El alumnado ya

sabr , dado que se le ha comunicado el día anterior, que el capitán ‘Sin nombre’ (al que le han puesto un nombre el día anterior) solo sabe hablar inglés y no entiende nada de español. El tutor tiene un guion para la pequeña representación, en la que contará la historia de cómo, a través de la niebla del mar, logr  llegar al colegio y encontrar un mapa del tesoro (que llevará al aula en la que est n, en la que el docente ha escondido previamente un pequeño cofre lleno de dulces). Partiendo de ese guion, toda la sesión se desarrollará en la lengua meta, sin perjuicio de que, al final de la misma, sí se pueda utilizar la lengua materna. Este *storytelling*, si bien está en un guion, será espontáneo, creando un ambiente de expectación ante la historia. Se permitirá la interrupción en cualquier momento del alumnado, siempre que sea en la lengua meta, para lo que ayudará el otro docente.

Atención a la diversidad: esta actividad puede ser realizada con todo el alumnado del aula sin necesidad de adaptarla.

3.8. Mutis de la Unidad Didáctica: herramientas para su evaluación

La evaluación de la UD se hará desde dos perspectivas diferentes, para las que se utilizarán distintos tipos de instrumentos. Por un lado, se encontrará la evaluación del alumnado a una escala global e individual, y, por otro lado, la autoevaluación del docente encargado y de la propia UD.

Para la evaluación del alumnado, los instrumentos que se utilizarán son los siguientes: un diario de aprendizaje (que contenga nombre y apellidos, fecha de nacimiento y actitudes del niño/a todos los días en las sesiones) y una hoja de registro de ítems de acuerdo a una Escala Likert, con cuatro tipos de respuesta posibles: muy positiva, positiva, negativa y muy negativa, evitando la opción de neutralidad (Anexo VIII).

Para la evaluación del docente y de la UD, el instrumento utilizado será un cuestionario de autoevaluación (Anexo IX).

4. Aplique: conclusiones finales

La historia ha demostrado por sí misma que, hasta el día de hoy, los diversos intentos por crear un enfoque y un método perfectos han fracasado, especialmente por su incapacidad de adaptarse a la sociedad tan cambiante en la que seguimos viviendo. Esto precisamente apoya la teoría de que es necesario que el docente esté formado y leído en los métodos que se han utilizado a lo largo del proceso histórico, seleccionando, sobre todo, las características más ventajosas de cada uno para llevarlas a la práctica.

Es por todo esto que se considera vital la utilización de un enfoque ecléctico e integrador, que esté destinado a desarrollar las cuatro habilidades básicas y a formar al alumnado de manera que los contenidos adquiridos puedan ser aplicados fuera del contexto escolar.

Por último, es imprescindible resaltar la figura del profesorado, que además de estar versado en todos los métodos existentes, ha de tener, por encima de todo, vocación. Es imposible hablar sobre un método ideal o perfecto, que sea aplicable a todo el mundo, pero sí es posible hablar de un método diseñado para un alumnado en concreto, con unas necesidades educativas determinadas y una base lingüística única. No existe el método perfecto, pero sí el método ideal para un aula en concreto concibiendo al docente como guía e inspirador del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde Mato, N. (2010). Orígenes y desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Pragmalingüística*, 18, 8-29.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23.
- Alegre-Alvarado, L. A. (2021). Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera para la enseñanza comunicativa de inglés académico. *Revista Arbitraria Interdisciplinaria Koinonia*, 6(4), 125-143.
- Alvira Domínguez, R. (1999). Sobre el humanismo. *Revista empresa y humanismo*, 1, 133-136.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* (1.ª ed.). Oxford.
- Castro, M. (2022). The Magic World of Storytelling: Some Points for Reflection. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 3, 52-54.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Language teaching approaches: Teaching English as a second or foreign language*. US: Heinle & Heinle.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (2007). Narrative learning, EAL and metacognitive development. *Early Child Development and Care*, 645-660.
- Decreto 66 de 2022. (2022, 7 de julio). Consejo de Gobierno. Boletín Oficial de Cantabria No. 135.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374267>
- Douglas Brown, H. (2000). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2.ª ed.). Longman.
- Dream Kids English. (2010, 10 de agosto). *Weather Song For Kids: The Sun Comes Up!* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=XcW9Ct000yY>

- Ellis, G. y Brewster, J. (2002). *The storytelling handbook for primary English language teachers*.
- Evans, N. (2021, 9 de abril). *Nathan Evans – Wellerman (Sea Shanty)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qP-7GNoDJ5c>
- Gutiérrez Cuadrado, J. (1980). La introducción del estructuralismo lingüístico en España. *El científico español ante su historia*, 1, 565-584.
- Harmer, J. (2001). *How To Teach English* (7.^a ed.). Longman.
- Haven, K. F. (2000). *Super Simple Storytelling: A Can-do Guide for Every Classroom, Every Day* (1.^a ed.). Teacher Ideas Press.
- Hemenover, S. H. (2003). The good, the bad and the healthy: Impacts of emotional disclosure of trauma on resilient self-concept and psychological distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1236-1244.
- Hermoti. (2021, 13 de marzo). *Hermoti – Wellerman (Spanish/Español) / Official TikTok Version* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=K8d07oMkxxc>
- Hernández Reinoso, F. L. (1999-2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Kalantari, F. y Hashemian, M. (2016). A Story-Telling Approach to Teaching English to Young EFL Iranian Learners. *English Language Teaching*, 9, 221-234.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (1.^a ed.). Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1988). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom* (1.^a ed.). Prentice Hall Europe.

- Lichtman, K. y VanPatten, B. (2021). Was Krashen right? Forty years later. *Foreign Language Annals*, 54(2), 1-23.
- Martínez, B. I. (2007). A story-based approach to teaching English. *Encuentro*, 17, 52-56.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera* (1.ª ed.). Madrid: Edelsa.
- Mello, R. (2001). Building bridges: How storytelling influences teacher and student relationships. *The Journal of Higher Education*, 17(6), 301-307.
- Meta AI Research. (s.f.). *Animated Drawings*. <https://sketch.metademolab.com/>
- Mumablue. (2022). *The pirate Misfortune* [Podcast de audio]. https://www.ivoox.com/the-pirate-misfortune-audios-mp3_rf_82060166_1.html
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85.
- Nguyen, K., Stanley, N. y Stanley, L. (2014). Storytelling in teaching Chinese as second/foreign languages. *Linguistics and Literature Studies*, 2, 29-38.
- Porras González, N. I. (2010). Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12, 95-106.
- Real Decreto 95 de 2022. (2022, 2 de febrero). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado No 28. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/02/02/pdfs/BOE-A-2022-1654.pdf>
- Ribeiro, S. (2015). Digital storytelling: An integrated approach to language learning for the 21st century student. *Teaching English with Technology*, 15(2), 39-53.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (5.ª ed.). Cambridge University Press.

- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4.ª ed.).
- Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, 79-94.
- Richelle, M. (1992). *Anuario de psicología*, 52, 3-16.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. SGEL.
- Super Simple Songs. (2015, 8 de abril). *Hello! / Super Simple Songs* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8>
- Tatty and Misifuo. (2021, 14 de mayo). *Pirate's Island Adventure* *Cartoons for Kids* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qC4RgU65d0k>
- The Singing Walrus. (2015, 11 de junio). *Canciones inglesas para niños / Días de la semana en inglés* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mXMofxtDPUQ>
- The Singing Walrus. (2016, 15 de junio). *Meses del año / Canción inglesa para niños* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Fe9bnYRzFvk>

ANEXOS

Anexo I: recogida de conocimientos previos

WHAT DO WE KNOW ABOUT PIRATES AND THE OCEANS?

A large empty rectangular box with a black border, intended for a drawing or written response.

NAME:

DATE:

Fuente: elaboración propia.

Anexo II: algunos ejemplos de *flash cards*



En orden: *pirate*, *ship*, *pirate flag* y *treasure map*.

Las *flash cards* tendrán por detrás un fondo blanco, sobre el que estará escrita la palabra en la lengua meta, en letra Arial tamaño 50.

Fuente: elaboración propia.

Anexo III: ejemplos de tarjetas del *memory*



En orden: *pirate*, *pirate flag*, *treasure*, *cannon*, *treasure map*, *ship*, *island*, *swords*.

Fuente: elaboración propia.

Anexo IV: ejemplo de carta pirata¹²

Hello there, cabin boys and cabin girls!

I have been told that every single one of you loves pirates but you have never seen one in real life! To be frank, my life so far has been incredible: I have taken on a lot of adventures.

My next trip was going to take place in California, but since I have been told by my little parrots that you are so interested in seeing me, I have decided to make a stop in Cantabria and visit your classroom.

For the time being, I am fighting a huge octopus and last week I was fighting an enormous shark with teeth as big as your school! Hopefully, I will defeat this octopus this week. Next week, I have to beat a giant who hurt my little brother and by the end of the month I will be arriving in Cantabria. If you carefully check in Santander, you might be able to see my ship!

My crew and I are having a party before we go to Santander and they will bring a lot of treasures...maybe, if you behave properly, I will save a little treasure for you and give it to you once I set sail in Cantabria.

When I go to your classroom, we can have the opportunity to talk in English and I will tell you about all my adventures there! I have reserved a special adventure to tell you there. It is full of danger, treasures and a lot of fights!

See you soon, cabin boys and cabin girls!

Fuente: elaboración propia.

¹² Esta carta se escribe aquí a modo de ejemplo, pero las posibilidades de redacción son infinitas. Eso sí, lo ideal sería que estuviese impresa en papel dorado y con cierto toque a antiguo. Ocurre lo mismo con la carta del Anexo V.

Anexo V: ejemplo de carta pirata

Hello again, cabin boys and cabin girls!

It has been a while since I have written my last letter to you. The reason for this is that I have been struggling a lot and I truly need your help.

A wicked witch turned into a siren and cast a spell on me to dissolve my name. As a result, I have lost my name and I need to find a really good one soon if I do not want to die! To that end, I have written to you hoping that, by the time I go and visit your classroom, you have a brand new name you can give to me.

I also fought the giant and I certainly won! However, it was a really crude fight. We had to use all the cannons we had in our ship and I had to grab my sword and furiously fight the giant.

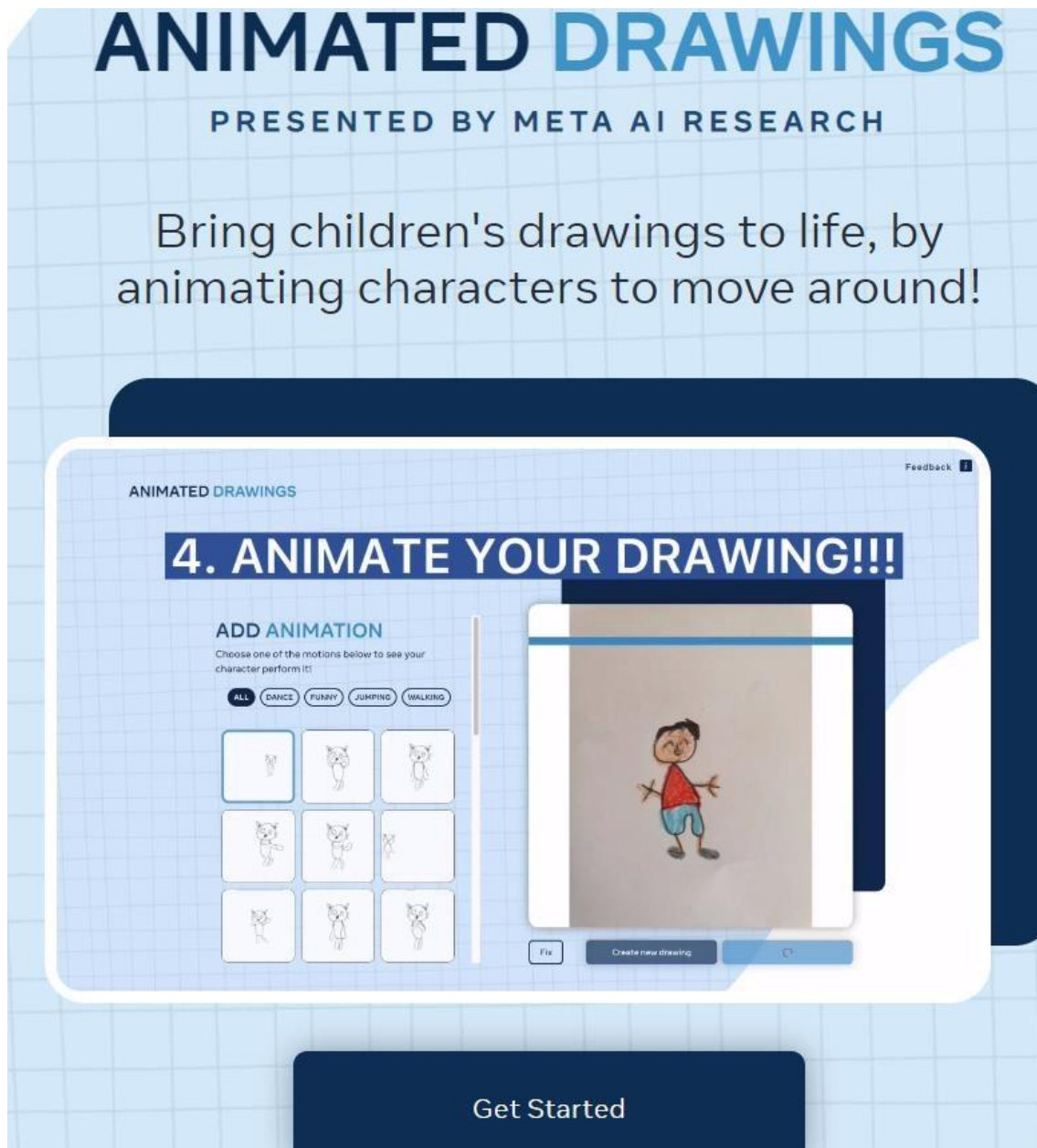
Right now, the crew and I are going on a little vacation for two days to the Caribbean Sea, do you know where it is?

I will be coming soon to your classroom and I cannot wait to see you all there!

Bye bye, grumetes!

Fuente: elaboración propia.

Anexo VI: página web para animar dibujos



Fuente: <https://sketch.metademolab.com/>

Anexo VII: Presentación de imágenes de piratas





Fuente: elaboración propia a través de la aplicación *Canvas*.

Anexo VIII: escala de Likert de evaluación del alumnado

Nombre del alumno/a:	Muy positiva	Positiva	Negativa	Muy negativa
Actitud del alumnado a lo largo de la UD				
Participación del alumnado en las diferentes actividades realizadas dentro y fuera del aula				
Capacidad del alumnado de realizar producciones orales coherentes del vocabulario explicado				
Actitud del alumnado respecto a la lectura y escritura en lengua extranjera				
Capacidad del alumnado de pronunciar el vocabulario correctamente				
Capacidad de realizar producciones escritas en lengua extranjera				
Capacidad del alumnado de leer en lengua extranjera				

Fuente: elaboración propia.

Anexo IX: cuestionario de autoevaluación

1. ¿He conseguido que mi alumnado aprenda con esta UD?
2. ¿Se ha podido adaptar esta UD a las diferentes situaciones que han acontecido en el aula?
3. ¿El nivel de dificultad de esta UD era apropiado considerando el nivel académico del alumnado?
4. ¿Cómo he podido ayudar a mi alumnado para la adquisición de contenidos?
¿He estado disponible para ellos/as?
5. ¿Ha habido momentos en los que el alumnado haya perdido el interés? ¿Por qué se han dado estos casos?
6. ¿Cuáles han sido los puntos fuertes de esta UD? ¿Por qué?
7. ¿Cuáles han sido los puntos débiles de esta UD? ¿Por qué?
8. ¿Qué puedo mejorar para la realización de una futura UD?