

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

ADOPCIÓN DE UNA POSTURA ECLÉCTICA EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA
ALIMENTACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ADOPTING AN ECLECTIC POSITION WHEN
TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE:
A DIDACTIC PROPOSAL ABOUT FOOD FOR
PRIMARY EDUCATION

Autora: Andrea Redondo López

Directora: Evelyn Gandón Chapela

Fecha: Julio 2023

V.ºB.º Directora

V.ºB.º Autora

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
2.	MARCO TEÓRICO.....	4
2.1.	¿EXISTE EL MÉTODO PERFECTO?	4
2.2.	MÉTODOS VERSUS ENFOQUES: ACLARACIONES CONCEPTUALES	6
2.3.	UN BREVE RECORRIDO POR LOS PRINCIPALES MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A LO LARGO DE LA HISTORIA	8
2.3.1.	EL ENFOQUE TRADICIONAL.....	9
2.3.1.1.	EL MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN.....	9
2.3.2.	EL ENFOQUE NATURAL	11
2.3.2.1.	EL MÉTODO DIRECTO	11
2.3.3.	EL ENFOQUE ESTRUCTURALISTA	14
2.3.3.1.	EL MÉTODO AUDIOLINGUAL O AUDIO-ORAL.....	14
2.3.3.2.	EL MÉTODO ESTRUCTURO-GLOBAL-AUDIOVISUAL	16
2.3.3.3.	EL MÉTODO SITUACIONAL	17
2.3.4.	EL ENFOQUE COMUNICATIVO	18
2.3.4.1.	LOS PROGRAMAS NOCIONAL-FUNCIONALES.....	19
2.3.4.2.	EL MÉTODO COMUNICATIVO	20
2.3.5.	EL ENFOQUE HUMANÍSTICO	22
2.3.5.1.	EL MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL	22
2.3.5.2.	EL MÉTODO SILENCIOSO	23
2.3.5.3.	LA SUGESTOPEDIA	24
2.3.5.4.	EL APRENDIZAJE COMUNITARIO DE LA LENGUA.....	25
2.3.6.	OTROS ENFOQUES Y MÉTODOS MÁS RECIENTES	26
2.3.6.1.	EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS	26
3.	UNIDAD DIDÁCTICA	29
3.1.	INTRODUCCIÓN.....	29
3.2.	CONTEXTO: CARACTERÍSTICAS DEL AULA Y CENTRO ESCOLAR	29
3.3.	CURRÍCULUM: CONTENIDOS, OBJETIVOS, ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS	30
3.4.	METODOLOGÍA: UN ENFOQUE ECLÉCTICO	36
3.5.	TEMPORALIZACIÓN	39
3.6.	RECURSOS MATERIALES Y ESPACIOS	40
3.7.	DESARROLLO: SESIONES Y ACTIVIDADES.....	41
3.7.1.	Unidad didáctica: <i>'Enjoy your meal!'</i>	43
3.8.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	71
3.9.	MÉTODOS Y HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN.....	72
4.	CONCLUSIONES.....	77
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
6.	ANEXOS.....	83

RESUMEN

¿Es posible diseñar un método perfecto para la enseñanza de una segunda lengua? Desde hace más de un siglo han sido numerosos los lingüistas que han intentado dar respuesta a tan compleja pregunta. Gramática, vocabulario, material didáctico, lengua materna, roles de profesorado y alumnado, comunicación, fluidez, precisión... Son muchos los aspectos que entran en juego cuando hablamos sobre cómo debe enseñarse una lengua extranjera. El presente Trabajo de Fin de Grado trata de indagar en estos asuntos, realizando una breve revisión teórica de las propuestas metodológicas más relevantes que han ido surgiendo a lo largo de la historia, y ofreciendo finalmente una propuesta didáctica para trabajar la alimentación en la asignatura de Inglés como segunda lengua en quinto curso de Educación Primaria, basada en una visión más flexible e integradora de este ámbito: un método ecléctico que aúna las ventajas de los distintos métodos propuestos a lo largo de la historia.

Palabras clave: enseñanza de segundas lenguas, inglés, enfoques, métodos, método ecléctico, Educación Primaria, alimentación.

ABSTRACT

Is it possible to design a perfect method for teaching a second language? For over a century many linguists have tried to answer such a complex question. Grammar, vocabulary, teaching materials, mother tongue, teachers' and students' roles, communication, fluency, precision... Many aspects come into play when one talks about how a foreign language should be taught. The present Bachelor's Thesis attempts to investigate these issues, offering a brief theoretical review of the most relevant methodological proposals that have emerged throughout history to then present a didactic proposal about food-related contents for the subject of English as second language in the fifth grade of Primary Education, based on a more flexible and integrating vision of this field: an eclectic method that combines the different benefits of the methods proposed across history.

Key words: second language teaching, English, approaches, methods, eclectic method, Primary Education, food.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad multicultural y global en la que vivimos aprender un idioma, particularmente el inglés, se ha convertido en una verdadera necesidad (Sánchez, 2009). No obstante, el hecho de que el aprendizaje de una segunda lengua sea algo necesario no implica que sea una tarea fácil. El origen de esta dificultad reside en la propia naturaleza del lenguaje y va más allá de la gramática tradicional, pues deben tomarse en consideración los usos cotidianos propios de la comunicación entre sus hablantes en múltiples contextos y situaciones diversas, lo que se conoce como pragmática (Sánchez, 2009). Igualmente, existen varios factores influyentes en el éxito (o el fracaso) del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, tales como el entorno socioeconómico, la formación docente, la capacidad cognitiva, la edad o la motivación del estudiante, entre otros (Santana, García-Santillán y Escalera-Chávez, 2016).

En este sentido, se plantea la siguiente cuestión: ¿de qué manera debe enseñarse una lengua extranjera teniendo en cuenta todos estos aspectos? Como se expone a continuación, a partir del siglo XIX, fueron surgiendo en forma de métodos diferentes intentos de ofrecer una respuesta a dicha pregunta, bajo los supuestos y convicciones psicopedagógicas de lo que se conoce como enfoques. Aunque, como veremos en la siguiente sección, todos estos métodos presentan elementos innovadores y en algunos casos contrarios entre sí, también poseen aspectos comunes, ventajas e inconvenientes que se deben tomar en consideración.

Dada esta amplia diversidad metodológica el profesorado puede encontrar dificultades a la hora de escoger qué método resulta más adecuado para lograr sus objetivos de aprendizaje. La alternativa que propone este Trabajo de Fin de Grado es que sea el docente quien conforme su propio método, integrando en él elementos pertenecientes a diferentes métodos para así poder ajustarse a las necesidades y características concretas de su grupo-clase de la mejor manera posible (Bastard, 1994). Esto es lo que se conoce como ‘método ecléctico’. La propuesta didáctica presentada en la sección 3 pretende trabajar contenidos del área de Inglés sobre alimentación en quinto curso de Educación Primaria, tomando como referencia esta visión más flexible e innovadora.

2. MARCO TEÓRICO

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha existido siempre un constante debate acerca de la búsqueda de un método perfecto que garantice un aprendizaje óptimo. Al comienzo de esta sección trataremos este asunto, así como la distinción entre los términos de enfoque y método, a menudo empleados indistintamente de manera errónea. Asimismo, posteriormente, llevaremos a cabo una revisión cronológica en la que abarcaremos los principales enfoques surgidos a lo largo de la historia, junto con los métodos más relevantes que incorporan, abordando sus características principales, sus ventajas y sus inconvenientes.

2.1. ¿Existe el método perfecto?

La búsqueda de nuevos métodos capaces de resolver los numerosos problemas que acarrea consigo el aprendizaje de segundas lenguas (como la frustración de sus aprendices, entre otros) ha sido un cometido constante durante toda la historia. A raíz de los primeros cuestionamientos del método tradicional (que se mantuvo imperante durante todo un siglo), en la actualidad podemos encontrar un amplio abanico de propuestas, muchas de las cuales surgen casi con la misma rapidez con las que son reemplazadas. Se debe partir del hecho de que las sociedades se encuentran en constante necesidad de cambio, lo que implica la inevitable responsabilidad de tener que adaptarse a los tiempos que corren.

Si bien la propia naturaleza de los métodos es un asunto cambiante, también podría decirse que a día de hoy no existe demasiada unanimidad respecto a lo que entendemos por “método”. Si recurrimos a la etimología de dicha palabra, proviene del griego (*meta-hodos*) y podría traducirse como “el camino a seguir”, o lo que es lo mismo, una manera sistemática y ordenada de actuar (Sánchez, 2009). Asimismo, Sánchez (2009) también sostiene que los métodos precisan de una serie de contenidos y criterios concretos, y que, por tanto, parten de un conglomerado de ideas y convicciones previamente establecidas.

Lamentablemente, ese método milagroso que tanto se ansía no parece haberse encontrado, a pesar de los numerosos intentos realizados en las últimas décadas (Sánchez, 2009). Esta búsqueda incesante no tiene otra causa que la propia complejidad tanto del lenguaje como del aprendizaje, así como la imposibilidad de poder abordar dichos asuntos de una manera absoluta y total. Las deficiencias de cada método no se traducen en si este es mejor o peor, sino más bien en la medida en la que toman en consideración dicha complejidad. Como veremos a continuación, todos los métodos existentes poseen ventajas e inconvenientes, pero el origen de estos últimos no se encuentra en los objetivos y procedimientos propuestos, sino más bien en los que quedan excluidos (Sánchez, 2009).

Partiendo de estas premisas, surge el término de “método ecléctico¹” definido como un “sistema de enseñanza que combina técnicas y actividades seleccionadas de distintos métodos utilizados en la enseñanza de lenguas” (Palacios et al., 2007, p.250). De hecho, podríamos afirmar que la mayor parte de los enfoques y programas empleados en la enseñanza de las lenguas operan sobre la base de este concepto, y no se ciñen exclusivamente a un único método.

Siguiendo en esta línea y si ponemos el foco en la propia realidad del aula, la existencia de diversos factores influyentes como la diversidad del alumnado, su edad, la preparación previa del docente, los recursos disponibles en el centro o los objetivos del curso, es preciso que el docente adopte una actitud abierta al cambio y sea capaz de implementar y combinar diversas estrategias procedentes de diferentes métodos, para así poder adaptarse de la mejor manera posible a un contexto específico (Salazar y Batista, 2005).

Para lograr dicho cometido, debe adoptar un espíritu investigador y conocer todos los métodos y enfoques presentes en la actualidad, para así poder aplicarlos según convenga. Igualmente, es importante remarcar que siempre debe garantizarse la coherencia entre los principios metodológicos

¹ El término ecléctico procede del griego y puede traducirse como “que elige o es apto para elegir”. En este caso, el docente escoge aquellos elementos que desea de cada método con el fin de adaptarse a las características de su alumnado (Pazmiño et al., 2017).

seleccionados y los procedimientos empleados para llevarlos a la práctica, pues de no ser así nos encontraríamos ante el principal peligro del método ecléctico: una irregularidad tan notable que resulte imposible de manejar y aplicar en situaciones concretas (Alirio, 1989).

En definitiva, podríamos llegar a decir que el método que más se ajustaría a ese “método perfecto” que tanto se persigue podría ser basarse en esa postura ecléctica de la que venimos hablando, si bien es cierto, como se mencionó al principio, que el propio carácter mutable de nuestra sociedad hace del encuentro de un método ideal un hecho completamente ilusorio e inviable.

2.2. Métodos versus enfoques: aclaraciones conceptuales

Aunque a menudo se emplean indistintamente, los conceptos “método” y “enfoque” poseen ciertas diferencias sutiles en su significado y aplicación en el campo de la lingüística.

Podemos encontrar un sinfín de acepciones para el término método, todas ellas con diferentes matices y desde diversas perspectivas. De acuerdo con Hernández Reinoso (1999), puede denominarse como un conjunto de acciones docentes encaminadas a organizar el proceso de aprendizaje de acuerdo con la consecución de un objetivo (p.141). Por otro lado, el Diccionario de Enseñanza de las Lenguas y Lingüística Aplicada *Longman* (Richards y Schmidt, 2010) ofrece una definición similar, pero además establece que los diferentes métodos surgen a raíz de diferentes visiones acerca de la naturaleza del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas; los objetivos de aprendizaje; el programa de estudios utilizado; los roles, tanto del maestro/a como del alumnado y material didáctico; y las actividades, técnicas y procedimientos empleados en el aula (p.363).

En cuanto a la delimitación del concepto enfoque, el Diccionario *Longman* (Richards y Schmidt, 2010) lo describe como “teoría, filosofía y principios que subyacen a un conjunto particular de prácticas de enseñanza” (p.30). Los diferentes enfoques se apoyan en las diversas teorías del estudio

de la naturaleza del lenguaje (por ejemplo, el estructuralismo² o el funcionalismo³), así como de su proceso de aprendizaje (conductismo⁴ o cognitivismo⁵, entre otras) (Palacios et al., 2007). Se trata de un término más amplio, que da pie a una mayor libertad de interpretación individual que lo que nos permite un método. De esta manera, como veremos más adelante, dentro de un mismo enfoque podemos encontrar diferentes métodos (Alcalde, 2011).

De esta manera, y tratando de realizar una distinción clara entre ambos términos, han surgido diferentes clasificaciones que los relacionan entre sí, colocándolos en un plano de complementariedad (Sánchez, 2009):

Por un lado, encontramos la jerarquía de Anthony (1963), quien establece una distinción entre método, enfoque y procedimiento. El enfoque contiene al método, y a su vez, este último al procedimiento. El enfoque se relaciona con los principios subyacentes acerca de la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje; el método incluye los recursos mediante los que se aplican dichos principios; y finalmente, el procedimiento alude a las actividades que se llevan a cabo en el aula para poder concretar el método.

Por otra parte, Mackey (1965) pone el foco en tres ejes principales: materiales, profesor y alumnado, teniendo en cuenta que para la elección de los materiales se deben tomar en consideración determinados criterios que parten de aquellas convicciones y principios presentes en los enfoques.

Asimismo, Anthony, Richards y Rodgers (2014) proponen la diferenciación entre enfoque, diseño y procedimiento, siendo el enfoque el sistema de creencias pedagógicas y lingüísticas que se refleja en el método. El diseño consiste en el análisis del método considerando diferentes aspectos relevantes: sus objetivos, el modelo curricular, los tipos de actividades y los

² Teoría del lenguaje que lo concibe como un sistema formado por diferentes unidades lingüísticas, que pueden ser clasificadas según su forma y función (Richards y Schmidt, 2010).

³ Teoría que percibe el lenguaje como instrumento de interacción social, y por tanto estudia cómo cada individuo lo emplea para comunicarse con su entorno (Richards y Schmidt, 2010).

⁴ Corriente psicológica que establece que el comportamiento humano se basa en la respuesta a estímulos, y puede ser regulado mediante el condicionamiento y el refuerzo (Muñoz, 2010).

⁵ Teoría que se opone al conductismo y defiende un aprendizaje significativo, en el que el alumnado va construyendo sus propios conocimientos a través de diferentes procesos mentales, relacionados con la inferencia de significados y la formulación de hipótesis (Muñoz, 2010).

roles existentes en el aula (papel del docente, de los discentes y de los materiales didácticos). Finalmente, el procedimiento hace referencia a la propia práctica diaria en el aula, es decir, atiende a la aplicación concreta de los dos conceptos anteriores.

En definitiva, y tratando de sintetizar todo lo anterior, podríamos sostener que los métodos hacen referencia a los diferentes procedimientos y técnicas empleadas en la enseñanza de las lenguas, de acuerdo con una serie de perspectivas teóricas y marcos conceptuales más amplios que guían esos procesos, y que se corresponden con los enfoques. En otras palabras, el método es el camino que sigue la dirección marcada por el enfoque. Ambos términos son importantes en la lingüística, ya que nos ayudan a comprender mejor la complejidad y diversidad que suscita el lenguaje humano.

2.3. Un breve recorrido por los principales métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la historia

Aunque la historia de los métodos de enseñanza de las lenguas no es demasiado extensa, sí que goza de una gran intensidad, sobre todo a partir de mediados del siglo XIX, cuando se empieza a cuestionar la efectividad de la metodología tradicional y comienzan a surgir numerosas innovaciones y propuestas didácticas de todo tipo (Richards y Rodgers, 2014).

Los diferentes métodos no deben ser concebidos como hechos casuales y aislados, sino que responden a la complejidad de una realidad previa, conformada por las corrientes de pensamiento propias de cada época concreta. Las diferentes innovaciones metodológicas no han ido floreciendo por motivos sólidamente argumentados, sino más bien respondiendo a lo que se conoce como “ley del péndulo”, es decir, han ido pasando de un extremo al otro, dando lugar a controversias permanentes (Sánchez, 1982).

A lo largo de este apartado, se realizará una revisión cronológica y comparativa de los múltiples enfoques y métodos más relevantes que han ido surgiendo con el paso del tiempo, analizando sus puntos fuertes y débiles.

2.3.1. El enfoque tradicional

Durante varios siglos, la enseñanza de las lenguas quedaba reducida al aprendizaje del latín y el griego. En ese tiempo, el docente no poseía una formación específica en el campo de la filología, pues esta era exclusivamente teológica. La participación del alumnado en las clases era inexistente, y poseía un rol altamente pasivo, ejerciendo únicamente de oyente. A partir de finales del siglo XIX, con la introducción de las lenguas modernas en los centros educativos, es cuando comienzan a replantearse la efectividad de los métodos vigentes y van surgiendo nuevos enfoques bajo la idea de que una lengua viva (esto es, una lengua presente de manera oral), no puede enseñarse igual que las lenguas clásicas (Alcalde, 2011).

2.3.1.1. El método gramática-traducción

También conocido como método prusiano al implantarse por primera vez en esta región a finales del siglo XVIII, el método gramática- traducción tiene su origen en la enseñanza tradicional de las lenguas clásicas, como un medio que permite leer obras literarias y desarrollar la capacidad intelectual. Se mantiene como método predominante hasta el siglo XIX, con el surgimiento del movimiento de reforma que cuestiona sus principios y técnicas, por no ajustarse a las exigencias propias del aprendizaje de las lenguas modernas. Su principal objetivo es que los estudiantes aprendan la gramática, ya que esta se considera un todo, un modelo universal y perfecto, aplicable a cualquier lengua existente (Richards y Rodgers, 2014).

Para ello, se apoya en la enseñanza deductiva de las reglas gramaticales de un modo sistemático y organizado, para su posterior puesta en práctica mediante la traducción directa e inversa de textos escritos y la memorización de listados de vocabulario. Como medio de instrucción se emplea la lengua materna, y el docente es el único protagonista en el proceso de aprendizaje. El alumnado se observa como un agente pasivo, cuyo único cometido es asimilar dichas reglas, sin cuestionarse de ninguna forma el uso

real del lenguaje (Richards y Rodgers, 2014).

Esta manera de proceder resultaba adecuada para el aprendizaje de las lenguas muertas, pues sus referencias se fundamentaban en el lenguaje escrito, perteneciente a los ámbitos literario y eclesiástico. Sin embargo, cuando las lenguas vivas entran en los currículos de las escuelas, surge la controversia y se pone en duda la efectividad del método tradicional. Por este motivo, podemos identificar una serie de inconvenientes presentes. En primer lugar, la lengua extranjera se concibe como una forma de ejercitar el intelecto y no como una posibilidad de interacción con el entorno, lo que dificulta el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas (Sánchez, 1997).

Asimismo, el aprendizaje es excesivamente memorístico e individualista, no se dan situaciones de interacción ni cooperación entre iguales, y tampoco existe una interacción comunicativa entre el maestro y el alumnado. Este último no participa activamente en su propio proceso de aprendizaje, y llega a estar sometido a una gran presión e incluso frustración, al primarse los resultados cuantitativos y al existir una baja tolerancia al error, que debe ser corregido de inmediato. Esto desemboca en una excesiva competitividad y en una falta de motivación, así como en una enseñanza cerrada que no da cabida a la creatividad ni al pensamiento crítico, pues los contenidos gramaticales no se cuestionan (Sánchez, 1997).

Otro aspecto problemático se relaciona con la manera en la que se presentan y se trabajan los contenidos lingüísticos. Al enfatizarse únicamente las destrezas escritas, no se da importancia a las habilidades orales ni a los actos comunicativos, y tampoco se presta atención a las variaciones propias del lenguaje más coloquial. El vocabulario empleado no se corresponde por tanto con el lenguaje empleado en situaciones cotidianas, ya que procede de textos literarios, con un registro excesivamente formal en la mayoría de las ocasiones. Además, al presentar primero la teoría y después la práctica, no se permite al alumnado experimentar por sí mismo ni indagar en el lenguaje (Sánchez, 1997).

A modo de resumen de todo lo anterior, el método gramática-traducción

puede resultar adecuado si lo que se pretende es aprender a leer y traducir una lengua extranjera, pero si nuestro cometido es ser capaces de comunicarnos de manera fluida en dicha lengua, este método no es el más idóneo, ya que ignora un aspecto clave en la adquisición de un segundo idioma: su oralidad.

Con la implantación de las lenguas vivas en los currículos de los sistemas educativos europeos esta dimensión oral del lenguaje es tomada por primera vez en consideración, lo que provoca el replanteamiento de la metodología existente, dando lugar al nacimiento de un nuevo enfoque alternativo: el enfoque natural.

2.3.2. El enfoque natural

Esta nueva concepción no surge hasta el final del siglo XIX, cuando los lingüistas Gouin, Sauveur y Berlitz ponen el foco en el desarrollo de una interacción oral activa en el aprendizaje de una segunda lengua, en el intento de desvincularse por completo de los esquemas tradicionales y adaptarse a las nuevas circunstancias (Otero, 1998). La idea era presentar la lengua meta de una manera más realista e intuitiva, mediante contextos significativos y situaciones comunicativas (Jebahi, 2022).

2.3.2.1. El método directo

Este método surge como una oposición total al método de gramática-traducción, y marca el comienzo de lo que se conoce como “*The methods era*”. Sus principios se inspiran en las ideas del lingüista francés François Gouin, quien propuso crear una metodología a raíz de la observación del aprendizaje de la lengua materna en los bebés, lo que se conoce como “aprendizaje natural”. Otra figura importante fue Lambert Sauveur, que comienza a establecer los cimientos del método empleando la interacción en la lengua meta en sus clases (Richards y Rodgers, 2014).

Podría decirse que el máximo representante de este método fue

Maximilian Berlitz, quien fundó su propia escuela e incluso lo denominó como “método Berlitz”, basándose en dos principios fundamentales (Sánchez, 1982): la asociación directa del pensamiento del hablante con la lengua extranjera y su fonética, y el empleo exclusivo y constante de la segunda lengua en el desarrollo de las clases.

De esta forma surge el método directo, que va ganando terreno en E.E.U.U. con la llegada de inmigrantes (quienes tenían la necesidad de aprender a hablar el idioma para poder comunicarse), así como en Europa, sobre todo en escuelas de Francia y Alemania, si bien es cierto que no tuvo una buena acogida por parte de todos, lo que da inicio al surgimiento imparable de nuevos enfoques y corrientes metodológicas que veremos más tarde (Sánchez, 1997; Richards y Rodgers, 2014).

Revisemos ahora algunas de sus características principales. En este caso, la lengua se concibe como una herramienta que permite la comunicación, predominando el lenguaje hablado sobre el escrito. Por primera vez se da importancia a la pronunciación mediante la exposición a una práctica oral constante. Al contrario que sucedía en el método anterior, el aprendizaje es inductivo, lo que significa que primero tiene lugar la práctica y después la teoría. En palabras de Sánchez (1997), “se aprende a hablar hablando” (p.145). Otra diferencia con el método tradicional es que no se recurre a la lengua materna ni a la traducción. Las explicaciones tienen lugar en el idioma que se pretende aprender (Sánchez 1997).

En cuanto a los contenidos, ya no se parte de textos literarios, sino de situaciones comunicativas reales en torno a las que se organizan los contenidos, respondiendo a un uso cotidiano del lenguaje. La gramática pasa a un segundo plano y no se llevan a cabo explicaciones de los aspectos gramaticales, ya que estos van siendo interiorizados por el alumnado de manera más consciente. Por otra parte, el vocabulario que se enseña está contextualizado, y su significado se adquiere a través de la asociación directa de una palabra con un objeto u otro apoyo visual (dramatizaciones, dibujos, gestos, etc.). El error se corrige inmediatamente de forma natural, pero ya no es visto como algo negativo, sino como parte del proceso (Sánchez 1997).

Respecto a los roles del aula, el alumnado es partícipe en su propio proceso de aprendizaje, existiendo una interacción comunicativa entre el estudiante y el docente, si bien es cierto que este último sigue siendo la figura protagonista en todo momento, aunque ya no de forma tan autoritaria, sino más bien orientando y sirviendo como modelo (Sánchez, 1997).

Aunque el método directo es muy novedoso a nivel de técnicas de enseñanza y recursos didácticos, no consta de una base metodológica consistente. A pesar de que los principios expuestos poseen grandes beneficios (especialmente a la hora de aprender a hablar una lengua) e inspiraron otros métodos posteriores, no están exentos de críticas.

La idea de que una segunda lengua se puede aprender como la lengua materna no es del todo acertada, principalmente por dos razones: la lengua de origen condiciona en gran medida el aprendizaje de una segunda, y el aprendizaje en personas adultas no se da con la misma facilidad que en bebés y niños. De igual modo, la mera exposición a estímulos orales y visuales puede llegar a ser insuficiente, provocando errores y desviaciones lingüísticas. Aunque en este caso las destrezas orales se desarrollan con éxito, esta vez se dejan de lado las escritas, así como la gramática del lenguaje, que en realidad es necesaria para poder analizar el discurso (Sánchez, 1982, 1997; Richards y Rodgers, 2014).

Asimismo, al no poder recurrir de ninguna manera a la lengua materna en sus explicaciones, en ocasiones requiere mucho más tiempo y esfuerzo tanto por parte de los discentes como del maestro. También se requiere una mayor preparación para este, pues su criterio y habilidades prevalecen sobre los propios contenidos. Debe ser muy activo, creativo y con gran capacidad de improvisación, dominando a la perfección la lengua meta, sobre todo en el plano oral. Al encontrarnos una enseñanza abierta a la variación, los objetivos de aprendizaje no se definen con demasiada exactitud. Este margen de autonomía puede dar lugar a problemas de coherencia y eficacia en la consecución de dichos objetivos (Sánchez, 1982, 1997; Richards y Rodgers, 2014).

A comienzos del siglo XX, surge un nuevo movimiento que recibe el nombre de estructuralismo lingüístico, inspirado por las ideas del lingüista Ferdinand de Saussure (1916), quien establece el estudio de la lengua como un conjunto de elementos que conforman un sistema organizado de estructuras. Esto dará lugar a un nuevo enfoque que veremos a continuación.

2.3.3. El enfoque estructuralista

Los métodos de base estructuralista se nutren principalmente de un conglomerado de ideas derivadas de tres movimientos influyentes. El primero de ellos es la lingüística estructural, que concibe el lenguaje como un conjunto de estructuras, por lo que su adquisición constituye el objetivo principal en el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Asimismo, la concibe como un instrumento de comunicación oral (Alcón, 2002).

En segundo lugar, el análisis contrastivo de la lengua, que examina la influencia negativa de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua meta, de modo que se pueden llegar a predecir los errores durante el proceso de adquisición de la misma (Alcón, 2002).

Por último, las teorías de aprendizaje basadas en el conductismo de Skinner, que definen el aprendizaje como un proceso de consolidación de hábitos mediante la exposición y la repetición de estímulos, por lo que predomina la estructura y la pronunciación, y se busca evitar el error suprimiendo el empleo de la lengua materna (Alcón, 2002).

Dentro de este enfoque, expondremos los tres métodos más destacados: el método audiolingual o audio-oral, el método audiovisual y el método situacional.

2.3.3.1. El método audiolingual o audio-oral

Las ideas provenientes del enfoque estructuralista junto con los sucesos históricos relevantes que tuvieron lugar entrado el siglo XX (descubrimientos científicos, guerras, crisis económicas y avances en el transporte, entre otros),

despiertan la pretensión de universidades de todas las partes del mundo por investigar sobre cómo enseñar lenguas extranjeras. El desarrollo creciente de las comunicaciones internacionales y los conflictos bélicos a gran escala (especialmente la Segunda Guerra Mundial) demandan la creación de programas y materiales didácticos que permitiesen una adquisición rápida del idioma para poder formar a los soldados americanos posibilitando su infiltración en el ejército enemigo (Varela et al., 2003; Alcalde, 2011). Así surge el llamado método audiolingual o audio-oral.

Podríamos sintetizar este método en cinco enunciados clave, según Stern (1983) (Alcón, 2002, p.22):

- La lengua es lengua hablada.
- Una lengua es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que alguien cree que deberían decir.
- Las lenguas son diferentes. Cada lengua posee características distintivas, que se corresponden con su sistema de reglas gramaticales y de patrones sonoros.
- Una lengua es un conjunto de hábitos.
- El objetivo es enseñar la lengua, no enseñar sobre la lengua.

Al igual que sucede en el método directo, se defiende la importancia del uso real de la lengua mediante la presentación de situaciones comunicativas, que primero debe presentarse siempre de forma oral, de modo que la gramática pasa a un segundo plano. Lo prioritario es aprender las estructuras del lenguaje, ya que las reglas gramaticales son inducidas por el alumnado. Para ello, se trabaja con diálogos y se llevan a cabo numerosos ejercicios de repetición, sustitución y recursividad, mediante los llamados *drills* (ejercicios estructurales), con el objetivo de automatizar los diferentes patrones lingüísticos. En cuanto al rol del docente, este sigue siendo el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, encargado de dirigir en todo momento el desarrollo de la clase. El alumnado tiene un papel activo y pasivo al mismo tiempo, ya que debe limitarse a imitar los modelos propuestos por el profesorado. El error es sinónimo de la formación de malos hábitos, por lo que debe ser inmediatamente corregido (Richards y Rodgers, 2014).

Finalmente, comentaremos algunos de los inconvenientes principales que encontramos en el método. En primer lugar, su voluntad de hacer un uso real de la lengua se contradice con los ejercicios excesivamente mecánicos. Además, la constante realización de los mismos no propicia la creatividad ni favorece la motivación del alumnado. Los convierte en “papagayos” (Sánchez, 1982, p.57). Como sucede en el método directo, existe una preocupación escasa hacia el desarrollo de las habilidades escritas, y se evitan las explicaciones de tipo gramatical. En este caso, los estudiantes aprenden los modelos, pero no son capaces de generar nuevas frases fuera de dichos patrones. Asimismo, el objetivo principal es la repetición de estructuras sin errores, por lo que se ignora si el alumnado está entendiendo el significado de lo que dice (Sánchez, 1982).

2.3.3.2. El método estructuro-global-audiovisual

Fruto de las concepciones metodológicas del método audiolingual surge en Francia esta nueva variante, también conocida como método SGAV por sus siglas en francés (*Structuro-Globale Audio-Visuelle*). Al igual que su predecesor, el método estructuro-global-audiovisual prima la adquisición de la lengua oral, relegando la escritura a un segundo plano. Se sigue llevando a cabo un proceso de aprendizaje inductivo, mediante ejercicios repetitivos y diálogos. Los roles del docente y alumnado se mantienen, con el primero ejerciendo el control absoluto de la clase en todo momento, mientras que el último adquiere una doble función activa y pasiva, como oyente y reproductor de las conductas modelo. Igualmente, existe una baja tolerancia al error (Sánchez, 1997).

Lo novedoso de este método se reduce principalmente en tres aspectos, inspirados por las ideas de uno de sus máximos defensores, el Profesor Guberina. En primer lugar, el empleo frecuente apoyos visuales, con el objetivo de evitar el uso de la lengua materna y así poder realizar una asociación directa entre una palabra y su significado. Estos materiales deben estar cuidadosamente diseñados, ya que, si se emplean adecuadamente,

pueden incidir de forma positiva en la motivación y atención del estudiante, predisponiéndolo al aprendizaje. Por otro lado, la idea de que una lengua no puede concebirse como algo aislado, sino como parte de un todo global, por lo que es imprescindible insistir en la comprensión de los elementos lingüísticos dentro de su contexto. Por último, en el plano fonológico, la existencia de una resistencia inconsciente hacia un nuevo sistema (esto es, la lengua meta) cuando ya se posee uno (sería algo así como una “criba fonológica”). Es por ello por lo que debe estimularse de manera intensa y continuada la exposición a la lengua hablada, insistiendo en la entonación, para que así el aprendiz pueda ir asimilando las peculiaridades del nuevo repertorio de sonidos presentes en la segunda lengua (Sánchez, 1982).

Como sucede en el resto de los casos, existen algunos peligros e inconveniencias en la utilización del método. Uno de ellos sería la difícil adaptación y la dudosa eficacia de los materiales visuales en niveles superiores de enseñanza (debido a la mayor complejidad y extensión de los textos que se trabajan). Asimismo, como ocurre en los métodos que se enfocan en lo oral, se deja de lado otro aspecto fundamental como es la ortografía o la expresión y comprensión escrita. Otro aspecto problemático es la pretensión de evitar la traducción a toda costa, pues se ha demostrado que la asociación entre el significante y significado es un proceso íntimo, por lo que las diferencias individuales pueden desembocar en una comprensión incorrecta del contenido (Sánchez, 1982).

2.3.3.3. El método situacional

Lo que diferencia a la metodología situacional del método audio-oral es que incluye elementos propios de otros enfoques, que se basan principalmente en la comprensión contextual del texto, mediante el uso de dibujos y una mayor concreción de la situación comunicativa (lo cual también tiene bastante que ver con las técnicas audiovisuales). Estaríamos refiriéndonos al método directo (asociación entre objetos y lengua). Además, en este caso los dibujos no se presentan de manera aislada, sino que siguen una secuencia concreta, en la

que se hace referencia a situaciones complejas, que a su vez aluden a la vida real representando hechos cotidianos. Ambos recursos favorecen la adquisición del significado global (del que también se habla en el método audiovisual) (Sánchez, 1997).

Asimismo, también podría decirse que incluye ciertos rasgos del método gramática-traducción, en cuanto a la esquematización de los contenidos gramaticales (si bien estos se adquieren inductivamente, a diferencia del enfoque tradicional). La lengua oral sigue siendo lo primordial, y la repetición y memorización siguen siendo protagonistas en la clase. El empleo de la lengua materna se evita, ya que se percibe como una interferencia negativa en la adquisición de la lengua meta (Sánchez, 1997).

En los años 70 nace una nueva propuesta que resta protagonismo a las formas lingüísticas y pone el foco en la dimensión funcional del lenguaje, es decir, en las intenciones comunicativas. Esta propuesta recibe el nombre de enfoque comunicativo, que veremos a continuación.

2.3.4. El enfoque comunicativo

Este enfoque no debe entenderse como un rechazo a los anteriores, sino más bien como una optimización de estos, de acuerdo con una concepción ecléctica de los métodos de enseñanza de las lenguas (Maati, 2013). El enfoque comunicativo aboga por un uso contextualizado de la lengua, centrando su atención en la función más que en la forma, y tomando en consideración los intereses particulares del alumnado, con el fin de desarrollar su competencia comunicativa en la lengua meta (Otero, 1998). Para desarrollar dicha competencia, resulta útil enfrentar a los discentes a situaciones cotidianas que requieren procesos de comunicación real.

Asimismo, según Howatt (1984) podemos encontrar dos versiones de este enfoque: una más centrada en la fluidez, y la otra, más flexible, enfatizando tanto la fluidez como la precisión en el lenguaje, integrando los elementos comunicativos con las prácticas estructurales (Muñoz, 2010).

2.3.4.1. Los programas nocional-funcionales

Desde la perspectiva de las teorías de aprendizaje cognitivas y sociocognitivas conformadas por las ideas de autores como Piaget (1929), Ausubel (1968) y Vygotsky (1977), se formulan las siguientes suposiciones (Alcón, 2002):

- El lenguaje se construye a partir de la interacción con el entorno.
- El aprendizaje es un proceso activo en el que se construyen esquemas a raíz de informaciones significativas.
- El lenguaje es un instrumento de interacción social.

Dichos principios, junto con la lingüística textual (que centra su interés en el análisis pragmático de la lengua), comienzan a influir notablemente en la lingüística (Alcón, 2002). Empiezan a tenerse en cuenta las necesidades comunicativas del alumnado, priorizando el ámbito funcional al gramatical. En otras palabras, el tipo de lenguaje y los contenidos que se enseñan deben corresponderse con las intenciones comunicativas reales de los estudiantes (Sánchez, 1997).

Con la aparición de una nueva realidad política en el continente europeo tienen lugar importantes cambios sociales, entre ellos el derecho de toda la población a una educación de calidad. Por petición del Consejo de Europa⁶, un grupo de expertos se encarga de elaborar los primeros programas nocional-funcionales, en un intento por adaptarse a las nuevas circunstancias. Para ello, se hace necesaria la presencia de unos objetivos de enseñanza bien definidos. Estos objetivos se formulan en términos de nociones (campos semánticos comunicativos), funciones (la finalidad del uso lingüístico en cada caso) y los clásicos de gramática y léxico (Sánchez, 1997).

Aunque se establecen los objetivos que se pretende perseguir de manera clara y exhaustiva, el problema se encuentra en que no se exponen

⁶ Organismo intergubernamental compuesto por 46 Estados europeos cuyo objetivo se basa en la conservación del patrimonio común favoreciendo su progreso económico y social (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, s.f.).

los procedimientos para conseguirlos, es decir, no se ofrecen actividades ni técnicas con las que llevarlos a la práctica de aula ni tampoco para su evaluación, por lo que se continúa con las metodologías de base estructural (Sánchez, 1997).

Como continuación de dichos programas, surge el método comunicativo (el cual veremos a continuación), que retoma las ideas de la lingüística textual y las teorías cognitivas, pero esta vez proponiendo una gran variedad de actividades comunicativas con el fin de desarrollar la competencia comunicativa, la autonomía, la responsabilidad y la capacidad mental del estudiante durante el proceso de aprendizaje (Alcón, 2002).

2.3.4.2. El método comunicativo

El método comunicativo (o enseñanza comunicativa de las lenguas) responde a teorías del aprendizaje de tipo funcional, esto es, ponen el foco en el lenguaje como herramienta de comunicación. En este sentido, se toman en consideración siete funciones básicas del lenguaje: instrumental (conseguir cosas), regulatoria (controlar el comportamiento de otros), interaccional (relacionarse con los demás), personal (expresar sentimientos), heurística (aprender y descubrir), imaginativa (crear cosas) y representacional (transmitir información) (Richards y Rodgers, 2014).

Dicha concepción del aprendizaje implica la adopción de elementos novedosos y diferentes respecto a las corrientes metodológicas anteriores. Esta vez se enfatizan tanto las destrezas orales como las escritas (si bien es cierto que continúan primando las primeras) y el proceso de aprendizaje ya no se reduce a la repetición y memorización, sino que se empieza a otorgar importancia al pensamiento crítico y al razonamiento. De esta última afirmación se deriva la transformación sustancial de los roles en el aula. El maestro se encarga de guiar al alumnado, proporcionando oportunidades comunicativas y creando un ambiente óptimo de aprendizaje, así como identificando las necesidades concretas de cada estudiante. Por su parte, el alumnado se convierte en protagonista y pasa a adoptar un papel altamente activo, pues es

invitado a reflexionar sobre lo que aprende. Por primera vez, su motivación es un asunto relevante (Richards y Rodgers, 2014; Sánchez, 1997).

Por otro lado, el error deja de verse como algo negativo y se tolera como un hecho inherente al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades propuestas han de ser variadas, incluyendo el uso de elementos visuales, debates, dramatizaciones, juegos, investigación y Tecnologías de la Información y Comunicación (de ahora en adelante TICs); y deben focalizarse siempre en la realización de tareas concretas. Asimismo, se empiezan a llevar a cabo dinámicas de aprendizaje cooperativo en el aula, mediante actividades y juegos grupales (Richards y Rodgers, 2014; Sánchez, 1997).

Aunque este método parecía ser el más idóneo y completo por el momento, tampoco está exento de algunas críticas. Aunque las actividades comunicativas resultan muy efectivas para la consecución de la fluidez en el idioma, en ocasiones pueden derivar en errores persistentes a nivel gramatical y en términos de precisión. Además, su aplicación no resulta igualmente exitosa en todas las culturas de aprendizaje (particularmente en las no europeas), debido a las diferencias existentes en cuanto a sus concepciones sobre la naturaleza del aprendizaje y el lenguaje (Richards y Rodgers, 2014).

Otro aspecto negativo que encontramos se corresponde con la formación insuficiente del profesorado. Al tratarse de un método muy completo en cuanto a recursos, actividades y habilidades lingüísticas que se trabajan, requiere de una buena preparación docente, no sólo a nivel pedagógico sino también lingüístico, mostrando en todo momento un buen dominio del idioma. Esta ineptitud en algunos casos puede conducir a que las técnicas y procedimientos empleados no sean los adecuados, al no poder atender y adaptarse correctamente a las necesidades concretas de todo el alumnado (Richards y Rodgers, 2014).

Durante las décadas de los años 70 y 80, irán surgiendo también diferentes métodos alternativos bajo los postulados de otro nuevo enfoque: el enfoque humanístico, caracterizado por su preocupación por el bienestar de los aprendices.

2.3.5. El enfoque humanístico

En este caso, el alumnado pasa a ser el centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se da una gran importancia a fomentar su motivación, compromiso y autonomía en la adquisición de la segunda lengua, tratando de asegurar un adecuado progreso en la misma. Para ello, la metodología empleada en el aula debe responder a sus necesidades, capacidades, intereses, deseos y expectativas concretas (Gooding, 2020).

2.3.5.1. El método de respuesta física total

El método de respuesta física total, conocido en inglés con las siglas TPR (Total Physical Response) y creado por el profesor James Asher (1965), parte del hecho de que los niños y los adultos no aprenden igual. A la hora de adquirir una lengua, los pequeños aprendices requieren un *input* (esto es, un aporte lingüístico) más simple. Las frases cortas, el lenguaje no verbal o la utilización de elementos visuales, entre otros, funcionan muy bien en este sentido (Lee y Vanpatten, 2003).

Tratando de sintetizar, este método consiste en que el alumnado va repitiendo las acciones llevadas a cabo por el profesor, las cuales no necesariamente implican el habla, e implican cierto movimiento (de ahí su nombre). Al principio, realizan las acciones a la vez que el docente, pero después, para que este pueda comprobar si lo han comprendido, las van realizando de forma individual o por grupos. Si hay errores, el docente simplemente repite la acción correcta o va dando pequeñas pistas para su corrección. Estas técnicas resultan especialmente útiles para aprender vocabulario o formas verbales (Lee y Vanpatten, 2003). Al igual que en los métodos anteriores, la lengua materna no se emplea en la clase, ya que el significado de las palabras y expresiones se ilustra mediante gestos, objetos o la representación de situaciones reales. No se presiona al alumnado para que hable, este lo hace cuando se siente preparado y cómodo (Varela et al., 2003).

Una de las desventajas principales del método se encuentra en que solo

resulta adecuado para el alumnado de cursos bajos y con la presencia del docente, por lo que no se permite la práctica en casa. Asimismo, al igual que sucede con otros métodos ya comentados, aunque el alumnado aprende a comunicarse oralmente de manera natural, se dejan de lado las habilidades escritas, así como las explicaciones de tipo gramatical (Varela et al., 2003; Sánchez, 1997).

Por otro lado, aunque el alumnado ejerce un rol activo (según Asher son los *actores*), a su vez es pasivo en cuanto a su participación en el proceso de aprendizaje, pues es el profesorado quien se encarga de conducir la sesión en todo momento, a través de múltiples órdenes. Además, existe el riesgo de que acabe resultando excesivamente repetitivo y monótono, lo que puede afectar al interés y motivación de los estudiantes (Varela et al., 2003; Sánchez, 1997).

2.3.5.2. El método silencioso

Diseñado por Gattegno (1963), el método silencioso (en inglés, *Silent Way*), realiza un cambio importante en los roles. El alumnado pasa a ser el principal responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, y va descubriendo de manera autónoma el lenguaje con la ayuda de objetos. Se favorece por primera vez la autocorrección. El docente se encarga de acompañarlo durante dicho proceso, ayudándolo a resolver sus problemas y proporcionando las actividades adecuadas. Se defiende la idea de que el aprendizaje de la lengua materna y el de una segunda lengua son diferentes, y que el último tiene lugar en un contexto artificial, por lo que la práctica debe estar estrictamente controlada (Varela et al., 2003).

El procedimiento consiste en presentar a los estudiantes los sonidos y letras asociándolos con colores u objetos, pero sin caer en la excesiva memorización. Después, se van introduciendo situaciones en las que se pongan en práctica diferentes palabras y estructuras. El vocabulario se clasifica en palabras *de lujo* (más abstractas o técnicas), de *semilujo* (más relativas a la vida diaria) y *funcionales* (las que no siempre tienen equivalentes en la lengua materna) (Sánchez, 1997). Para evitar la excesiva repetición, el

docente permanece en silencio en la medida de lo posible, y emplea diferentes regletas de colores para ir mostrando las palabras. En este caso, no existe inconveniente en recurrir a la primera lengua para aclarar algunas instrucciones (Varela et al., 2003).

Uno de los principales inconvenientes es que el alumnado puede sentirse inseguro y avergonzado de hablar en público, ya que durante el proceso de enseñanza no se emplea la lengua oral como tal. Asimismo, no resulta efectivo para un número de alumnado elevado, se reduciría a un máximo de diez (Varela et al., 2003). Por último, las técnicas empleadas responden a un esquema estructuralista, por lo que no se da importancia a la aportación de contextos significativos donde hacer un uso real de la lengua (Sánchez, 1997).

2.3.5.3. La sugestopedia

Lozanov (1978) elabora este método con el objetivo de alterar la conciencia del alumnado. Para ello, pone el foco en el ambiente de aprendizaje con la creación de un entorno estimulante: unos asientos cómodos, una iluminación apropiada y el empleo de música clásica para crear un ambiente relajante (Varela et al., 2003). De esta manera, se favorece un aprendizaje en un doble plano: consciente e inconsciente. Esta idea tiene sus raíces en la teoría psicológica de la sugestión, que establece que antes de *cargar* nuestra memoria con los contenidos, primero debemos descargarla de todos aquellos elementos disruptivos (relacionados con el entorno). Este proceso previo se denominaría des-sugestión (Sánchez, 1997).

Los materiales empleados deben resultar atractivos y responder a los principios de la des-sugestión. Al igual que en los métodos de enfoque comunicativo, el principal objetivo es aprender la lengua empleada en situaciones comunicativas reales, con especial énfasis en la comprensión oral y el vocabulario, así como la adquisición de la gramática (no como eje central, sino más bien como apoyo). En cuanto a los roles, el docente vuelve a ser el protagonista y representa la autoridad, pero es imprescindible que logre la

confianza de su alumnado. Este último se mantiene pasivo y va absorbiendo de manera inconsciente los aprendizajes. Además, otro elemento novedoso es la adopción de nuevas identidades y personalidades, lo que permite una expresión más libre (Sánchez, 1997).

Una clase siguiendo el método de la sugestopedia se estructura en tres fases principales (Sánchez, 1997):

1. *Receptiva*: escucha de un texto.
2. *Primera reelaboración del texto*: lectura y dramatización del texto.
3. *Segunda reelaboración del texto*: realización de actividades para poner en práctica los contenidos emanados del texto (juegos, canciones, preguntas, diálogos...).

La principal problemática del método reside en que, al igual que en el método silencioso, sólo resulta apropiado para grupos reducidos. Además, el aprendizaje de la lengua no tiene lugar en contextos reales, pues todas las actividades (e incluso el entorno) han sido previamente elaborados de manera estratégica (Richards y Rodgers, 2014).

2.3.5.4. El aprendizaje comunitario de la lengua

Lo que distingue este método del resto es que la dimensión no lingüística es considerada más importante que la lingüística. La lengua se percibe como un proceso social (primando el lenguaje oral) y, por tanto, el propósito principal es la comunicación. Se defiende un aprendizaje global, teniendo en cuenta tanto los componentes cognitivos como emocionales presentes en cualquier ser humano. Por ello, es importante que el alumnado pueda implicarse en su propio proceso de aprendizaje mostrando responsabilidad, iniciativa y autonomía; pudiendo así expresarse con libertad. El aprendizaje se consigue interactuando con el grupo y cada miembro debe autogestionarse y corregir sus propios errores, con la ayuda del docente, quien actúa como consejero, únicamente informando sobre la tarea que deben realizar, pero sin participar

directamente en ella (Sánchez, 1997).

La secuencia de una clase típica es la siguiente: sentados formando un círculo, un alumno/a susurra al profesorado un mensaje en la lengua materna; el docente lo traduce a la lengua meta y el estudiante lo repite grabándose en audio; finalmente el alumnado trata de formar enunciados más complejos con la ayuda del docente. Se mantienen conversaciones libres y se emplea la transcripción de los audios para trabajar el lenguaje escrito. Finalmente, otro de los aspectos novedosos del método es que se dedica un tiempo a que reflexionen sobre sus emociones durante la clase. El aprendizaje de la gramática en este caso también es inductivo (Richards y Rodgers, 2014).

Respecto a sus desventajas fundamentales, al igual que en el resto de los métodos de enfoque humanístico, no resultaría apropiado para un número elevado de alumnado. Asimismo, los contenidos y contextos lingüísticos no se especifican (el alumnado decide sobre lo que quiere hablar). Esta excesiva libertad puede desembocar en dificultades y problemas para algunos estudiantes, al no disponer de estructuras y secuencias claras en la introducción de contenidos léxicos y gramaticales (Sánchez, 1997).

2.3.6. Otros enfoques y métodos más recientes

2.3.6.1. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

A partir de finales del siglo XX se amplían las concepciones existentes con respecto a la lengua. Además de un objeto de estudio en sí misma y un instrumento de comunicación, también se empieza a observar como un medio para poder aprender contenidos procedentes de diferentes ámbitos. Asimismo, la Comisión Europea establece la necesidad de que los sistemas educativos garanticen el aprendizaje de al menos dos lenguas como requisito para finalizar la enseñanza obligatoria. En este contexto, surge el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), conocido en inglés con las siglas CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Aliaga,

2008).

El AICLE podría definirse como un enfoque metodológico que propone el empleo de una segunda lengua como medio de aprendizaje de contenidos curriculares no lingüísticos pertenecientes a diversas áreas y materias. Cabe recalcar que lengua y contenido se encuentran al mismo nivel, sin predominar uno sobre el otro. Se trata de un enfoque abierto y flexible, que se adapta al contexto y necesidades concretas del alumnado, según los objetivos que se quieran conseguir. Requiere la utilización de una amplia variedad de recursos, así como del trabajo en grupo o el aprendizaje autónomo. Las tareas se vinculan con la vida real, de modo que los estudiantes aprenden a desenvolverse en diferentes contextos, lo que resulta beneficioso de cara a su futuro profesional, además de mejorar su desempeño tanto en el aprendizaje de la lengua como en la adquisición de los contenidos curriculares (Aliaga, 2008). La fluidez prevalece sobre la precisión, y el error no es más que una parte natural del propio proceso de aprendizaje de la lengua. La lectura se concibe como habilidad esencial de cara a la consecución de los objetivos pedagógicos y lingüísticos (Cendoya et al., 2008).

En este caso, los posibles inconvenientes se encontrarían más orientados hacia la perspectiva docente, ya que implica el conocimiento de la lengua extranjera no sólo en el profesorado especialista, sino en cualquier docente que imparta una materia en esta modalidad. Tanto alumnado como profesorado deben hacer un esfuerzo mayor en preparar las clases y trabajar los contenidos, al encontrarse estos en una segunda lengua. Asimismo, pueden surgir ciertos problemas en cuanto a coordinación entre profesionales educativos y diseños de herramientas de evaluación en las que se recoja tanto el contenido como la lengua. Igualmente, es esencial que los centros cuenten con los recursos necesarios para poder llevar a cabo las actividades de manera exitosa, manteniendo incluso cierta comunicación con otros centros del extranjero y contando con ayudas externas (Díaz y Castro, 2018).

En resumen, de acuerdo con Aliaga (2008), podríamos sintetizar el AICLE de la siguiente manera: “utilizar la lengua para aprender y aprender a utilizar la lengua” (p.130). Este enfoque prepara al alumnado para vivir en una

sociedad globalizada y multicultural, desarrollando su pensamiento crítico, tolerancia, competencia comunicativa, capacidad cognitiva e interacción social, entre otros.

Tras haber realizado una revisión comparativa de los diferentes métodos y enfoques surgidos a lo largo de la historia y regresando a las ideas del inicio, podemos reafirmar el hecho de que todos y cada uno de ellos poseen diversos aspectos positivos y favorecedores para el aprendizaje del idioma. Por consiguiente, la adopción de una postura ecléctica debería considerarse la opción más adecuada para poder abordar la enseñanza de segundas lenguas de una manera integral, ya que nos permite crear nuestro propio “método ideal”.

De esta forma, disponemos de una amplia variedad de recursos, actividades, técnicas y procedimientos que podemos emplear según los contenidos a trabajar y los objetivos concretos que se persigan, evitando la monotonía y despertando el interés de los estudiantes. Asimismo también nos otorga una mayor flexibilidad a la hora de proceder, lo que nos permite adaptarnos mejor a las necesidades individuales del alumnado y al contexto socioeducativo en el que se encuentra.

A continuación, se presenta una propuesta didáctica que ha sido diseñada en base a dichos supuestos y que trata de fusionar las virtudes observadas en los diferentes métodos evitando sus inconvenientes, con el propósito de brindar al alumnado una experiencia de aprendizaje más estimulante y significativa.

3. UNIDAD DIDÁCTICA SIGUIENDO UN MÉTODO ECLÉCTICO: LA ALIMENTACIÓN EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1. Introducción

La unidad didáctica que se presenta a continuación ha sido diseñada para un grupo de estudiantes de quinto curso de Educación Primaria. Su desarrollo se enmarca dentro de la asignatura de Inglés (Primera Lengua Extranjera) y tendrá lugar durante el segundo trimestre escolar. Bajo el título '*Enjoy your meal!*', en ella se trabajarán contenidos relativos a la alimentación y la restauración. Dicha unidad se subdivide en nueve sesiones donde se distribuyen las diferentes actividades propuestas.

Además de la enseñanza y la consolidación de contenidos lingüísticos, el objetivo principal es que los estudiantes sean capaces de comunicarse de manera exitosa en situaciones cotidianas, pudiendo dar una utilidad real al idioma y mostrando un buen dominio del mismo.

Para la consecución de dichos fines se ha adoptado una postura ecléctica, combinando actividades, técnicas y procedimientos procedentes de los diferentes métodos y enfoques analizados anteriormente, conformando de esta manera un método más flexible que integra los elementos favorecedores para la adquisición exitosa de las habilidades lingüísticas (orales y escritas) en un ambiente de aprendizaje participativo y significativo para el alumnado.

3.2. Contexto: características del aula y centro escolar

Esta unidad didáctica está planteada para una clase de 24 estudiantes (12 niñas y 12 niños) con edades comprendidas entre los 10 y 11 años, del quinto curso de Educación Primaria. El aula en la que nos situamos pertenece a un centro escolar concertado, ubicado a escasos minutos del centro de la ciudad de Santander. El nivel socioeconómico y la formación académica promedio de las familias corresponde con un nivel medio.

Cabe mencionar que el centro dispone de un programa educativo bilingüe para todos los cursos de Primaria, y a partir del segundo ciclo, cada estudiante posee un ordenador portátil propio que se emplea como herramienta de trabajo. Asimismo, la mayor parte de los contenidos lingüísticos que se pretenden trabajar ya han sido vistos en cursos anteriores, por lo que consistirá más bien en un repaso y extensión de estos.

En lo que respecta a la diversidad en el aula, existe una gran variedad en cuanto a ritmos y dificultades de aprendizaje, y encontramos un caso de un alumno diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista⁷ (TEA). Por esta razón, y dado que la mayoría de las actividades se realizarán en grupos de trabajo, el maestro o maestra se encargará de diseñarlos de manera estratégica, de acuerdo con las características individuales de cada uno, como su nivel en el idioma, necesidades especiales, habilidades de trabajo en equipo o género, entre otros. De esta manera, los grupos serán lo más equilibrados y heterogéneos posibles, de modo que el alumnado con un nivel más avanzado puede ofrecer ayuda al que tiene mayores dificultades. Cada grupo estará compuesto por cuatro estudiantes, de modo que hay un total de seis grupos.

3.3. Currículum: contenidos, objetivos, estándares y competencias

La totalidad de las actividades y sesiones que se detallan en la presente programación didáctica han sido elaboradas en base a lo establecido en el currículum de Educación Primaria de la comunidad autónoma de Cantabria, recogido en el Boletín Oficial de Cantabria (BOC, 2014), tomando de igual manera como referencia las directrices presentes en el Boletín Oficial del Estado (BOE, 2022) referentes a dicha etapa educativa.

⁷ Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) hacen referencia a un conjunto de afecciones de origen neurobiológico que afectan a la comunicación e interacción social. Sus síntomas suelen ser detectados en la infancia y se prolongan a lo largo de todo el ciclo vital. Las personas con TEA se caracterizan por poseer patrones de conducta repetitivos y estereotipados, y un repertorio restrictivo de intereses y actividades (Organización Mundial de la Salud, 2023).

A lo largo de este apartado se enunciarán de manera global los contenidos y objetivos lingüísticos perseguidos, así como los estándares de aprendizaje y las competencias clave trabajadas a lo largo de las dos unidades temáticas.

Tanto los contenidos como los objetivos y estándares aparecen clasificados en cuatro bloques, tal y como figura en el currículum del BOC (2014): comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita.

3.3.1. Contenidos lingüísticos (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

Bloque 1: Comprensión oral (pp.1795-1799)

- Adquisición del sentido general de un texto oral mediante el empleo de estrategias de comprensión.
- Comprensión del lenguaje no verbal.
- Estructuras sintáctico-discursivas para expresar relaciones lógicas y temporales; afirmación, negación, exclamación e interrogación; tiempo presente (simple y continuo), gustos, cualidades, instrucciones (imperativo), hábitos y horarios.
- Vocabulario de alta frecuencia relativo a alimentación y restauración.
- Identificación y diferenciación de patrones sonoros: /b/ y /v/.

Bloque 2: Producción oral (pp.1800-1805)

- Producción de textos orales empleando los elementos lingüísticos y paralingüísticos adecuados según el contexto y la función comunicativa, y mostrando una buena fluidez, claridad y entonación.
- Expresión de lenguaje no verbal.
- Estructuras sintáctico-discursivas para expresar relaciones lógicas y temporales; afirmación, negación, exclamación e interrogación; tiempo presente (simple y continuo), gustos, cualidades, instrucciones (imperativo), hábitos y horarios.
- Vocabulario de alta frecuencia relativo a alimentación y restauración.
- Producción oral de patrones sonoros: /b/ y /v/.

- Expresión de la opinión propia en un contexto comunicativo de trabajo en grupo.

Bloque 3: Comprensión escrita (pp.1805-1808)

Los mismos que para el bloque 1, pero aplicados a textos escritos.

Bloque 4: Producción escrita (pp.1809-1812)

Los mismos que para el bloque 2, pero aplicados a textos escritos.

3.3.2. Objetivos lingüísticos (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

Bloque 1: Comprensión oral (pp.1795-1799)

- Adquirir el sentido general de un texto oral haciendo uso de estrategias de comprensión: conocimientos previos, formulación de hipótesis, realización de inferencias en el significado y comprensión de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y contextuales.
- Comprender el lenguaje no verbal empleado en las intervenciones orales: lenguaje corporal, expresiones faciales, gestos, dramatizaciones, etc.
- Comprender estructuras sintáctico-discursivas presentes en textos orales para expresar relaciones lógicas y temporales; afirmación, negación, exclamación e interrogación; tiempo presente (simple y continuo), gustos, cualidades, instrucciones (imperativo), hábitos y horarios.
- Comprender vocabulario de alta frecuencia empleado en textos orales relativo a alimentación y restauración (nombres de comidas y bebidas, comidas del día, adjetivos, utensilios y acciones).
- Identificar y diferenciar los sonidos /b/ y /v/ de manera oral.

Bloque 2: Producción oral (pp.1800-1805)

- Producir textos orales empleando los elementos lingüísticos y paralingüísticos adecuados según el contexto y la función comunicativa, y mostrando una buena fluidez, claridad y entonación.

- Expresar lenguaje no verbal mediante lenguaje corporal, expresiones faciales, gestos dramatizaciones, etc.
- Emplear oralmente estructuras sintáctico-discursivas para expresar relaciones lógicas y temporales; afirmación, negación, exclamación e interrogación; tiempo presente (simple y continuo), gustos, cualidades, instrucciones (imperativo), hábitos y horarios.
- Emplear oralmente vocabulario de alta frecuencia relativo a alimentación y restauración (nombres de comidas y bebidas, comidas del día, adjetivos, utensilios y acciones).
- Producir de manera oral patrones sonoros: /b/ y /v/.
- Expresar la opinión propia en un contexto comunicativo de trabajo en grupo, escuchando y respetando la del resto.

Bloque 3: Comprensión escrita (pp.1805-1808)

Los mismos que para el bloque 1, pero aplicados a textos escritos.

Bloque 4: Producción escrita (pp.1809-1812)

Los mismos que para el bloque 2, pero aplicados a textos escritos.

3.3.3. Estándares de aprendizaje evaluables (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

Bloque 1: Comprensión oral (pp.1795-1799)

- El alumnado es capaz de adquirir el sentido general de un texto oral haciendo uso de estrategias de comprensión: conocimientos previos, formulación de hipótesis, realización de inferencias en el significado y comprensión de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y contextuales.
- El alumnado es capaz de comprender el lenguaje no verbal empleado en las intervenciones orales: lenguaje corporal, expresiones faciales, gestos, dramatizaciones, etc.

- El alumnado es capaz de comprender estructuras sintáctico-discursivas presentes en textos orales para expresar relaciones lógicas y temporales; afirmación, negación, exclamación e interrogación; tiempo presente (simple y continuo), gustos, cualidades, instrucciones (imperativo), hábitos y horarios.
- El alumnado es capaz de comprender vocabulario de alta frecuencia empleado en textos orales relativo a alimentación y restauración (nombres de comidas y bebidas, comidas del día, adjetivos, utensilios y acciones).
- El alumnado es capaz de identificar y diferenciar los sonidos /b/ y /v/ de manera oral.

Bloque 2: Producción oral (pp.1800-1805)

- El alumnado es capaz de producir textos orales empleando los elementos lingüísticos y paralingüísticos adecuados según el contexto y la función comunicativa, y mostrando una buena fluidez, claridad y entonación.
- El alumnado es capaz de expresar lenguaje no verbal mediante lenguaje corporal, expresiones faciales, gestos dramatizaciones, etc.
- El alumnado es capaz de emplear oralmente estructuras sintáctico-discursivas para expresar relaciones lógicas y temporales; afirmación, negación, exclamación e interrogación; tiempo presente (simple y continuo), gustos, cualidades, instrucciones (imperativo), hábitos y horarios.
- El alumnado es capaz de emplear oralmente vocabulario de alta frecuencia relativo a alimentación y restauración (nombres de comidas y bebidas, comidas del día, adjetivos, utensilios y acciones).
- El alumnado es capaz de producir de manera oral patrones sonoros: /b/ y /v/.
- El alumnado es capaz de expresar su propia opinión en un contexto comunicativo de trabajo en grupo, escuchando y respetando la del resto.

Bloque 3: Comprensión escrita (pp.1805-1808)

Los mismos que para el bloque 1, pero aplicados a textos escritos.

Bloque 4: Producción escrita (pp.1809-1812)

Los mismos que para el bloque 2, pero aplicados a textos escritos.

3.3.4. Competencias clave

De acuerdo con las ocho competencias clave establecidas en el Artículo 9 del Real Decreto 157/2022 del BOE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p.24391), en esta programación didáctica se trabajan:

- *Competencia en comunicación lingüística:* conforma la base sobre la que el alumnado construye todos sus conocimientos y pensamientos. Hace referencia a la capacidad de establecer interacciones adecuadas (orales y escritas), según el contexto o la intencionalidad comunicativa. Asimismo, implica saber interpretar críticamente la información que se recibe, siendo capaz de establecer una comunicación eficaz y ética con los demás.
- *Competencia plurilingüe:* esta competencia es de especial relevancia en esta programación, ya que alude a la capacidad para hacer uso de diferentes lenguas en un contexto de aprendizaje y comunicación, desarrollando las habilidades necesarias para realizar transferencias entre ellas, y valorando la diversidad cultural y lingüística de nuestra sociedad, en este caso a través de una lengua global como es el inglés.
- *Competencia digital:* hace referencia al uso responsable de las nuevas tecnologías a través de una educación mediática, en especial a la creación de contenidos digitales y al tratamiento adecuado de la información. En este caso, el alumnado emplea como herramienta educativa un dispositivo electrónico, por lo que el desarrollo esta competencia es de gran importancia.
- *Competencia personal, social y de aprender a aprender:* comprende la capacidad de autogestión y crecimiento personal, así como la responsabilidad social y el establecimiento de una convivencia positiva. Esta competencia se ve fomentada mediante el uso de dinámicas de aprendizaje autónomo y también mediante el trabajo en grupo. El alumnado es más consciente de su propio aprendizaje y al mismo tiempo aprende a relacionarse y cooperar con los demás, lo que conlleva un mayor bienestar personal y social.

- *Competencia ciudadana:* está relacionada con la conciencia social y el ejercicio de una ciudadanía responsable dentro de la sociedad democrática en la que vivimos. Para ello, es necesaria la adopción de una serie de valores éticos, basados en el respeto a los derechos de las personas. Dichos valores se promueven a través del aprendizaje cooperativo.
- *Competencia emprendedora:* al establecer un aprendizaje más autónomo y hacer protagonista al alumnado de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje se fomenta el desarrollo de esta competencia. Corresponde con la capacidad de hacer uso de los conocimientos y la reflexión crítica para poder generar ideas creativas, mostrando un interés por la materia y participando en la toma de decisiones en colaboración con el resto de compañeros/as.
- *Competencia en conciencia y expresiones culturales:* el hecho de aprender un idioma extranjero también implica el conocimiento y el respeto por las manifestaciones de otras culturas, valorando el patrimonio y la diversidad cultural existente en nuestro mundo, en este caso, desde la perspectiva de la comunicación lingüística.

3.4. Metodología: un enfoque ecléctico

Esta propuesta didáctica se basa en un método ecléctico y por tanto más flexible, que surge de la combinación de técnicas, procedimientos y concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje muy variadas y diversas, procedentes de algunos de los métodos expuestos anteriormente en la sección 2.3. del presente Trabajo de Fin de Grado.

En primer lugar, aunque las reglas gramaticales no se presentan de manera explícita (salvo alguna pequeña excepción) y no se trabaja con textos literarios de registro formal, podemos observar algunos aspectos procedentes del método de gramática-traducción, como el empleo de glosarios de vocabulario y de ejercicios de traducción directa e inversa, construcción de oraciones y preguntas de comprensión lectora. Asimismo, aunque se intenta emplear la lengua materna lo menos posible, no se restringe su uso, ya que en ocasiones

puede resultar útil a la hora de resolver dudas o aclarar determinados contenidos que puedan resultar más problemáticos. También se trabajan las habilidades escritas (mediante la realización de juegos, fichas y proyectos grupales), aunque en este caso (y a diferencia del método tradicional) se otorga igual importancia al desarrollo de las destrezas orales.

Por otro lado, el método directo se puede ver reflejado a lo largo de toda la propuesta. Existe un predominio del lenguaje oral y de la segunda lengua en el desarrollo de las clases, y el vocabulario y textos que se emplean responden a un uso cotidiano y contextualizado de la lengua, que se materializa en la simulación de una situación real a través de la realización y la exposición de un proyecto final significativo y realista. El significado se transmite mediante la asociación de la palabra a un objeto, imagen o cualquier otro apoyo visual, o bien se hace uso de dibujos, gestos y dramatizaciones. Igualmente, el aprendizaje es mayoritariamente inductivo, esto es, primero se invita al alumnado a practicar y experimentar con el lenguaje sin presentar las reglas gramaticales de forma directa, de modo que este es capaz de deducirlas de manera natural. Otro aspecto característico de este método que está presente es la importancia de una buena pronunciación, mediante dinámicas orales y contenidos específicos de fonética. Por último, cabe mencionar la presencia de modelos de actividades característicos de este método, como los ejercicios de rellenar huecos, la lectura en voz alta, las preguntas y respuestas, la escritura creativa sobre un tema o la autocorrección del estudiante.

Respecto a los métodos de enfoque estructuralista, tales como el audiolingual, audiovisual y situacional, encontramos también un uso frecuente del lenguaje oral priorizando la lengua meta y otorgando importancia a una buena pronunciación y entonación. Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, se aboga por un uso real e inductivo de la lengua, recurriendo a abundantes apoyos visuales, juegos o incluso al lenguaje no verbal, así como al contexto para deducir el significado. En alguna ocasión también podemos encontrar alguna actividad basada en la repetición de estructuras gramaticales y diálogos, un recurso muy propio de estos métodos.

Otro método que está muy presente es el método comunicativo. A través del desarrollo de dinámicas, actividades y proyectos grupales, se busca un aprendizaje cooperativo y comunicativo, en el que se enfatizan tanto las habilidades orales como las escritas. Para ello, se emplean actividades de todo tipo (juegos, debates, dramatizaciones, elementos visuales, uso de las TICs, entre otros). Asimismo, los roles del alumnado y profesorado se corresponden con los que propone este método: el alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje y se le otorga un papel activo y participativo, mientras que la función docente mayoritariamente se corresponde con la de guiar y acompañar a los estudiantes durante dicho proceso, interviniendo lo menos posible.

En cuanto a los métodos de enfoque humanista, también se perciben algunos de sus elementos más representativos. El empleo del lenguaje corporal y del movimiento en algunas actividades como medios para transmitir significado es el principal postulado del método de respuesta física total, que también defiende un uso oral del lenguaje. Por otra parte, en lo referente al método silencioso, aunque el docente no se mantiene en silencio durante toda la sesión, se pretende un aprendizaje más responsable y autónomo por parte del alumnado, invitando a la autocorrección y a la corrección entre pares (aunque con el apoyo docente). Asimismo, se presentan sonidos y letras aisladas para trabajar su pronunciación, aunque en este caso no se asocian con colores y objetos, sino con palabras y dibujos.

Otro aspecto destacable es la adopción de nuevas identidades en cada unidad, tanto por parte del alumnado como del docente, en relación con la temática del proyecto final. De esta manera, se busca implicar y motivar al alumnado durante la realización de las tareas, ya que puede dar un mayor sentido a sus propios aprendizajes. Igualmente, se decora el aula en función del tema, para así poder crear un ambiente más realista y estimulante. Estas estrategias se corresponden con el método de la sugestopedia.

Para concluir con los métodos humanistas, también se incorporan técnicas procedentes del aprendizaje comunitario de la lengua. Se tiene en cuenta el componente socioemocional del aprendizaje, por lo que se recurre a

abundantes dinámicas grupales y cooperativas y se busca establecer un vínculo positivo y de confianza, tanto entre compañeros/as como también entre alumnado y profesorado. De igual manera, el lenguaje oral es relevante y se otorga espacio a que el alumnado reflexione sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la autoevaluación y la coevaluación.

Finalmente, aunque esta propuesta se enmarca dentro de la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés) se han aplicado concepciones propias del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE). Se busca un aprendizaje autónomo y en grupo, favoreciendo la adquisición de la competencia comunicativa, el desarrollo de la interacción social (con valores positivos como el respeto y la tolerancia) y el pensamiento crítico mediante la expresión de la opinión propia dentro un grupo. Las tareas se vinculan con la vida real, en especial mediante la propuesta de un proyecto final que consolide todos los contenidos adquiridos durante la unidad permitiendo al alumnado aplicarlos de una manera más flexible y creativa. Mediante la simulación de situaciones reales y el uso de un léxico frecuente, se prepara a los estudiantes para poder vivir en una sociedad globalizada y multicultural, apreciando y valorando las diferencias presentes en cada lengua.

3.5. Temporalización

A la hora de realizar la distribución temporal de las sesiones, se ha tomado como referencia el calendario escolar previsto para el curso 2023-2024 en centros docentes no universitarios, publicado en el Boletín Oficial de Cantabria (Consejería de Educación y Formación Profesional, 2023, p.10654).

En este caso, el área de Inglés cuenta con tres horas lectivas semanales: los lunes, miércoles y viernes. Todas las sesiones de esta asignatura tienen lugar en la segunda hora, en un horario de jornada continua. La presente unidad didáctica está estructurada en nueve sesiones de cincuenta minutos de duración⁸. Se desarrollará a lo largo del segundo trimestre, durante el mes de

⁸ El número de sesiones puede variar en función del ritmo y necesidades del grupo-clase.

enero. Así pues, las diferentes sesiones quedan distribuidas de la siguiente manera⁹:

ENERO 2024						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

3.6. Recursos materiales y espacios

Adoptar una metodología ecléctica en el aula implica el uso de una gran variedad de materiales, según los objetivos concretos de cada actividad. En este caso, se emplean en muchas ocasiones elementos visuales (*flashcards*, dibujos, objetos, vídeos, etc.), así como juegos adaptados al contenido y a las fichas de ejercicios. Asimismo, se requiere una pizarra digital (o proyector) y un ordenador con acceso a Internet para poder acceder a las aplicaciones web y a los recursos audiovisuales. Por otro lado, cada estudiante debe poseer un cuaderno, material de escritura y su dispositivo digital, sobre todo de cara a la realización del proyecto final. También es importante que dispongan en todo momento de su glosario personal (explicado en el siguiente apartado) para que puedan ir añadiendo las nuevas palabras de cada unidad.

En cuanto a los espacios, todas las sesiones se llevan a cabo en el aula de referencia o bien en el aula de Inglés del centro, que estará ambientada según la temática de la unidad. Las mesas del alumnado se distribuyen en grupos de cuatro, de forma que todos los miembros puedan interactuar fácilmente entre ellos.

⁹ En color amarillo se marcan los periodos no lectivos; en naranja, las sesiones correspondientes a la unidad didáctica.

3.7. Desarrollo: sesiones y actividades

A nivel más general, en la unidad que se presenta a continuación podemos encontrar una serie de aspectos interesantes:

- Sesión introductoria. La unidad se presenta al alumnado de una manera original y atractiva para poder captar su atención y animarlo a participar en el proyecto final. Asimismo, se realizan actividades destinadas a activar los conocimientos previos sobre los que irán incorporando los nuevos aprendizajes.
- Elaboración de un producto final. Se plantea al alumnado la realización de un proyecto final grupal, con el objetivo de consolidar los contenidos, así como de aumentar su motivación durante el proceso de aprendizaje. Este proyecto estará relacionado con un uso cotidiano de la lengua, a través de la simulación de contextos reales.
- Adopción de nuevas identidades en relación con el proyecto final para lograr una mayor implicación del alumnado en este.
- Ambientación del aula de acuerdo con la temática de la unidad (decoración, iluminación, música...), creando un ambiente estimulante que propicie el aprendizaje.
- Roles del docente y alumnado. Los estudiantes son los protagonistas del proceso de aprendizaje-enseñanza, participando de manera activa en su desarrollo. Por su parte, el profesorado actúa como guía, aportando las instrucciones necesarias para la realización de las actividades y ofreciendo su ayuda en caso de ser necesario.
- Aprendizaje cooperativo. Todas las sesiones requieren un trabajo en equipo, mediante la puesta en común, la toma de decisiones conjuntas y la elaboración de actividades y proyectos grupales. Asimismo, durante la realización de tareas individuales se permite la ayuda entre iguales. La idea es que todos los miembros del grupo puedan alcanzar los objetivos.
- Aprendizaje autónomo mediante el empleo de las TICs. El alumnado emplea su dispositivo digital como herramienta de búsqueda de información para la realización de actividades interactivas, la elaboración del proyecto final o la consulta de significados, entre otros.

- Contenidos de fonética inglesa para la mejora de la pronunciación. Se dedica una sesión a trabajar sonidos concretos de la lengua inglesa que pueden resultar problemáticos para el alumnado cuya lengua materna es el castellano.
- Elaboración de un glosario personal. Al comienzo de la unidad se entrega a cada estudiante una plantilla¹⁰ para realizar su propio glosario, que irá completando con el vocabulario del tema. Se divide en dos partes: palabras ya conocidas y nuevas palabras. En el caso de las nuevas palabras, deberán incorporar también su traducción al castellano y un dibujo que las represente.

¹⁰ Ver Anexo 1, Figura 1

3.7.1. Unidad didáctica: *'Enjoy your meal!'*

La unidad didáctica que se expone a continuación engloba contenidos léxicos y gramaticales relativos a la alimentación y la restauración. Aunque los contenidos son mayoritariamente lingüísticos, se abordan también contenidos transversales, en este caso los hábitos de vida saludables (la dieta equilibrada) que además se corresponden con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 3 (ODS): *Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades* (Naciones Unidas, s.f.). El proyecto final consistirá en la creación del menú de un restaurante y la presentación de la receta de su plato estrella.

SESIÓN 1: UNIT PRESENTATION
Contenidos lingüísticos
- Vocabulario de alta frecuencia en relación con la alimentación (conocimientos previos). - Comprensión de elementos lingüísticos presentes en textos orales y/o escritos a través de la movilización de conocimientos previos sobre el tema y la inferencia de significados. - Expresión de la opinión en un contexto comunicativo.
ACT. 1: TOPIC INTRODUCTION AND NEW IDENTITIES
Objetivos lingüísticos
- Extraer la información relevante de un texto oral y escrito. - Identificar léxico de alta frecuencia relativo a la alimentación.
Estándares de aprendizaje
- El alumnado es capaz de extraer la información esencial de un texto oral, identificando su sentido general con la ayuda de apoyos visuales.

- El alumnado es capaz de reconocer léxico de alta frecuencia relativo a la alimentación y presente en un texto oral y escrito, acudiendo a sus conocimientos previos sobre el tema.
- El alumnado es capaz de comprender la información esencial presente en un mensaje oral, escuchando las explicaciones del docente.

Duración	10 minutos.
Materiales	Vídeo con la canción ' <i>Be our guest</i> ', pizarra digital, hoja en blanco y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.

Descripción

Para generar un mayor interés en el alumnado, en lugar de revelar el tema de la unidad directamente, les ponemos un vídeo¹¹ breve de la canción '*Be our guest*', de la famosa película Disney "La Bella y la Bestia". Les pedimos que anoten en un papel aquellas palabras que conozcan, para después ponerlas en común. Para que sea más sencillo ponemos subtítulos en inglés. El objetivo no es que capten el significado de toda la letra, sino que identifiquen palabras sueltas (ej.: *dining room, chair, dinner, dishes, cheese...*) y deduzcan el tema de la unidad (la alimentación).

Una vez descubierto el tema, para implicar y motivar al alumnado en la realización de las diferentes actividades, lo distribuimos en los grupos de trabajo (6 grupos de 4 miembros) y establecemos nuevas identidades que se mantendrán a lo largo de la unidad:

El maestro/a se presenta como miembro de un prestigioso jurado culinario que está en busca de los mejores restaurantes del mundo para incluirlos en su lista de recomendaciones. En cuanto al alumnado, los diferentes grupos se convierten en los dueños de su propio restaurante, y han sido invitados a participar en esta selección (que tendrá lugar en la última sesión).

¹¹ Enlace: https://youtu.be/bdC_Wtq4AQ8

ACT. 2: FINAL PROJECT REVEAL	
Objetivos lingüísticos	
- Entender la información esencial presente en un mensaje escrito sobre la alimentación. - Establecer una interacción comunicativa eficaz dentro de un grupo.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de comprender la información esencial presente en un mensaje escrito sobre la alimentación, siguiendo las instrucciones del docente. - El alumnado es capaz de establecer una interacción comunicativa dentro de un grupo, expresando la opinión propia y respetando la ajena.	
Duración	25 minutos.
Materiales	Sobre con la invitación a participar en el proyecto final, hoja de inscripción con los datos del restaurante y lápiz/bolígrafo (para cada grupo).
Descripción	
Para revelar en qué va a consistir el proyecto final, el docente entrega a cada grupo una carta¹², que contiene la invitación para participar en el proceso de selección de los mejores restaurantes del mundo, señalando las dos tareas que deberán realizar como proyecto final: creación de un menú y presentación de una receta. Asimismo, incluye también la hoja de inscripción¹³ que deben conservar y rellenar con una serie de datos: En primer lugar, deben inventar un nombre original para su restaurante (también pueden cambiar sus propios nombres si así lo desean), diseñando un logo que lo acompañe y que aparecerá en el menú que elaborarán más	

¹² Ver Anexo 2, Figura 1

¹³ Ver Anexo 2, Figura 2

adelante. También deben pensar en la localización del establecimiento y el horario de apertura.

ACT. 3: ACTIVATING PREVIOUS KNOWLEDGE

Objetivos lingüísticos

- Conocer y hacer uso de léxico escrito de alta frecuencia relativo a la alimentación.
- Identificar el significado presente en textos escritos en un soporte digital.

Estándares de aprendizaje

- El alumnado es capaz de emplear en el plano escrito léxico de alta frecuencia relativo a la alimentación haciendo uso de sus conocimientos previos y de herramientas digitales.
- El alumnado es capaz de interpretar el significado de oraciones escritas presentes en un soporte digital.

Duración	10 minutos.
-----------------	-------------

Materiales	Pizarra digital, ordenador portátil para cada estudiante y aplicación de <i>Mentimeter</i> .
-------------------	--

Descripción

Como primera toma de contacto con los contenidos léxicos que se trabajarán a lo largo de la unidad, llevamos a cabo una actividad destinada a activar los conocimientos previos del alumnado. Utilizaremos *Mentimeter*¹⁴, una aplicación que permite realizar cuestionarios interactivos. La plataforma va mostrando las respuestas de manera anónima en tiempo real, por lo que el alumnado puede ir descubriendo nuevas palabras escritas por sus compañeros/as. En este caso, realizamos cinco preguntas¹⁵ sencillas de respuesta libre: *'Write three food words in English'*, *'Write the name of a fruit or vegetable'*, *'What do you usually eat for breakfast'*, *'Food you like'*, *'Food you*

¹⁴ Más información sobre esta aplicación en <https://www.mentimeter.com/es-ES>

¹⁵ Ver Anexo 2, Figura 3

don't like'. Dejamos 1 o 2 minutos para contestar cada pregunta y comentamos brevemente las respuestas.

SESIÓN 2: BECOMING FOOD EXPERTS	
Contenidos lingüísticos	
- Vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres de alimentos y bebidas. - Estructuras gramaticales para expresar cualidades, gustos usando el presente simple (<i>I like/don't like/love/hate..., ____ is/are + adjective</i>).	
ACT. 1: IDENTIFYING FOOD NAMES	
Objetivos lingüísticos	
- Reconocer el significado de términos relativos a la alimentación.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de identificar términos relativos a la alimentación realizando inferencias de significado con la ayuda de elementos visuales.	
Duración	20 minutos.
Materiales	Ficha, glosario y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.
Descripción	
Se reparte a cada integrante del grupo una ficha¹⁶ que contiene una sopa de letras (diferente para cada miembro) que esconde cinco nombres de alimentos o bebidas comunes. Este vocabulario ya se ha visto en cursos anteriores, por lo que se trata más bien de un repaso del mismo. Como apoyo, se ofrece la inicial y el número de letras de la palabra, acompañadas de un dibujo.	

¹⁶ Ver Anexo 3, Figura 1

Una vez han completado la ficha de manera individual, cada miembro debe compartir las palabras con el resto del grupo (y su significado). Asimismo, deben ir incluyendo en su glosario todos los términos presentes en las cuatro sopas de letras.	
ACT. 2: DESCRIBING FOOD	
Objetivos lingüísticos	
- Conocer y emplear vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación de manera oral y escrita. - Hacer uso de estructuras gramaticales para expresar las cualidades de los alimentos usando el presente simple (<i>I like/don't like/love/hate..., ____ is/are + adjective</i>).	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de utilizar vocabulario de alta frecuencia relacionado con los nombres de los alimentos y las bebidas de manera oral y escrita. - El alumnado es capaz de hacer uso de estructuras gramaticales para formar oraciones que expresen las cualidades de los alimentos en presente simple, empleando para ello adjetivos y el verbo <i>to be</i> (<i>____ is/are + adjective</i>).	
Duración	20 minutos.
Materiales	Ficha sobre los adjetivos para describir alimentos, cuaderno/hoja en blanco y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.
Descripción	
Se entrega a cada estudiante una ficha ¹⁷ con una lista de diez adjetivos comunes que se emplean para expresar las cualidades de los alimentos en inglés. El docente aclara los significados de los términos mediante ejemplos o el uso de apoyos visuales (lenguaje corporal, imágenes, etc.). En la parte	

¹⁷ Ver Anexo 3, Figura 2

inferior de la ficha encontramos el siguiente ejercicio: cada componente del grupo debe escribir (individualmente) cinco oraciones para describir los cinco alimentos de su sopa de letras, empleando la forma correcta del verbo *to be* y los adjetivos de la lista. También pueden utilizar otros adjetivos que ya conocen, por ejemplo, para designar el tamaño (*big, small*), la temperatura (*hot, cold*) o el color (*red, green, etc.*).

Finalmente, por turnos leen en alto las frases que han formado pero sin mencionar el nombre del alimento, de modo que el resto del grupo tiene que tratar de adivinar de cuál se trata.

ACT. 3: FOOD TASTES

Objetivos lingüísticos

- Conocer y emplear vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación de manera oral y escrita.
- Comprender y hacer uso de estructuras gramaticales para expresar los gustos en presente simple de manera oral y escrita (*I like/don't like/love/hate...*).

Estándares de aprendizaje

- El alumnado es capaz de utilizar vocabulario de alta frecuencia relacionado con los nombres de los alimentos y las bebidas de manera oral y escrita.
- El alumnado es capaz de emplear estructuras gramaticales para expresar los gustos en presente simple de forma oral y escrita, mediante oraciones interrogativas, afirmativas y negativas (*I like/don't like/love/hate..., Do you like...?*).

Duración

10 minutos.

Materiales

Ficha sobre los gustos y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.

Descripción
Para finalizar la sesión realizaremos una actividad más dinámica: entregamos a cada estudiante una ficha¹⁸ que contiene una tabla con oraciones sobre los gustos en relación con los alimentos. Moviéndose libremente por todo el espacio del aula deben ir haciendo preguntas empleando la estructura '<i>Do you like...?</i>' para poder encontrar a compañeros/as que cumplan con lo que dice cada oración. Si lo encuentran, escriben en el espacio en blanco la oración en tercera persona (empleando el nombre del compañero).

SESIÓN 3: WE ARE WHAT WE EAT
Contenidos lingüísticos
- Vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres de alimentos, comidas y horarios. - Estructuras gramaticales para utilizar el presente simple y hablar sobre horarios (<i>I have breakfast/lunch/dinner at..</i>). - Expresión de la opinión en un contexto comunicativo.
ACT. 1: MEALTIMES
Objetivos lingüísticos
- Identificar el significado y emplear vocabulario de alta frecuencia relacionado con las comidas y las horas oralmente y por escrito. - Emplear estructuras gramaticales usando el presente simple para hablar sobre los hábitos alimenticios (<i>I have breakfast/lunch/dinner at..</i>).
Estándares de aprendizaje
- El alumnado es capaz de comprender y hacer uso de vocabulario relativo a las comidas y las horas oralmente y por escrito.

¹⁸ Ver Anexo 3, Figura 3

- El alumnado es capaz de construir y escribir oraciones haciendo uso del presente simple para hablar sobre sus hábitos alimenticios.	
Duración	15 minutos.
Materiales	Tarjetas con oraciones (en inglés y castellano) sobre horarios y comidas, cuaderno y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.
Descripción	
Para repasar el vocabulario relativo a las horas y las comidas del día repartimos a cada grupo unas tarjetas¹⁹ que contienen oraciones en castellano e inglés sobre horarios y comidas. Cada miembro de grupo coge dos tarjetas al azar (una con una oración en inglés y otra en castellano). Por turnos, leen la oración en inglés en voz alta y el resto comprueba si sus tarjetas se corresponden con la traducción de esa frase en castellano. Una vez hayan emparejado las cuatro frases, escriben en su cuaderno otras cuatro similares sobre ellos mismos.	
ACT. 2: THE FOOD PYRAMID	
Objetivos lingüísticos	
- Identificar el significado y emplear vocabulario de alta frecuencia relacionado con los nombres de los alimentos de manera escrita.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de identificar los significados y emplear de manera escrita palabras relativas a los nombres de los alimentos, clasificándolos por grupos.	
Duración	20 minutos.
Materiales	Ficha con la pirámide alimenticia y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.

¹⁹ Ver Anexo 4, Figura 1

Descripción	
Recordamos brevemente al alumnado la importancia de comer alimentos de todo tipo y llevar una dieta saludable. Repartimos a cada estudiante dos fichas²⁰: una contiene la pirámide de los alimentos en blanco y la otra las palabras con las que deben completarla (nombres de los grupos y dibujos de los alimentos y bebidas). Intentan completarla primero de manera individual, coloreando cada bloque de la pirámide de un color diferente y escribiendo los grupos y los nombres de los alimentos representados por los dibujos. Además, deben añadir en cada uno un ejemplo más que no aparezca en la lista (pueden recurrir a su glosario de la unidad o a sus conocimientos previos). Después, se ponen en común las respuestas entre todos los miembros del grupo y finalmente el docente muestra la pirámide completada.	
ACT. 3: OUR HEALTHY MENU	
Objetivos lingüísticos	
- Emplear el vocabulario relativo a la alimentación de manera oral y escrita. - Expresar la opinión en un contexto de interacción comunicativa con los miembros del grupo.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de hacer uso del vocabulario relativo a la alimentación saludable oralmente y por escrito. - El alumnado es capaz de expresar su propia opinión a través de interacciones comunicativas en el grupo y mediante la reflexión conjunta y la toma común de decisiones.	
Duración	15 minutos.
Materiales	Ficha sobre el menú saludable y lápiz/bolígrafo por grupo.

²⁰ Ver Anexo 4, Figura 2

Descripción
En esta última actividad aplicarán lo aprendido en la sesión creando un menú saludable y equilibrado para las cinco comidas del día, indicando la hora de la comida y los nombres de los alimentos y bebidas. Pueden incluir los que aparecen en la pirámide u otros que ya conozcan o aparezcan en su glosario. Cada miembro deberá aportar al grupo sus ideas y tendrán que llegar a acuerdos para crear un menú conjunto. Después lo escribirán en la ficha²¹. En los últimos minutos cada grupo podrá compartir su menú saludable con el resto de la clase de forma oral.

SESIÓN 4: <i>IN THE KITCHEN</i>
Contenidos lingüísticos
- Vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres de alimentos, utensilios de cocina y acciones. - Estructuras gramaticales para usar el presente simple y el presente continuo y dar instrucciones (imperativo) (<i>Cut/peel/mix...</i>, <i>___ is + verb(-ing)</i>). - Comprensión de elementos lingüísticos presentes en textos escritos a través de la movilización de conocimientos previos sobre el tema y la inferencia de significados. - Expresión de mensajes orales empleando procedimientos paralingüísticos.
ACT. 1: <i>KITCHEN TOOLS AND ACTIONS</i>
Objetivos lingüísticos
- Identificar el vocabulario para nombrar utensilios y acciones de cocina con la ayuda de elementos visuales.

²¹ Ver Anexo 4, Figura 3

Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de identificar el significado de palabras que se emplean para nombrar utensilios y acciones de cocina con la ayuda de elementos visuales.	
Duración	15 minutos.
Materiales	<i>Flashcards</i> con el vocabulario sobre utensilios y acciones de cocina para cada grupo.
Descripción	
Se reparten <i>flashcards</i>²² a cada grupo con nombres de utensilios y de acciones que se realizan en la cocina. Deben emparejar las acciones con los utensilios que se emplean para realizarlas e incluir las palabras en su glosario. Finalmente, el docente pronuncia las acciones en voz alta junto con los instrumentos apropiados y el alumnado repite en voz alta mientras comprueba sus respuestas.	
ACT. 2: THE SECRET RECIPE	
Objetivos lingüísticos	
- Identificar y emplear vocabulario relativo a la alimentación presente en textos escritos. - Comprender el significado de un texto escrito y responder a preguntas sobre la información del mismo. - Emplear de forma escrita estructuras gramaticales para expresar instrucciones (imperativo) y el tiempo presente simple (<i>Cut/peel/mix..., ____ is/are + verb(-ing)</i>).	

²² Ver Anexo 5, Figura 1

Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de identificar y emplear vocabulario relativo a los nombres de alimentos, los utensilios de cocina y las acciones presente en textos escritos. - El alumnado es capaz de extraer el sentido general de un texto escrito a través de la movilización de conocimientos previos sobre el tema y la inferencia de significados, respondiendo a preguntas sobre la información del mismo. - El alumnado es capaz de hacer uso de estructuras gramaticales para construir oraciones que expresen instrucciones (imperativo) y el tiempo presente simple (<i>Cut/peel/mix..., ___ is/are + verb(-ing)</i>).	
Duración	20 minutos.
Materiales	Ficha de una receta y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.
Descripción	
De manera individual, los estudiantes deberán completar una ficha²³ que contiene una receta misteriosa. Primero, leen la receta y subrayan aquellas palabras cuyo significado desconozcan. Si ningún miembro del grupo sabe el significado, pueden preguntar al docente. Después, deben resolver 3 ejercicios: 1. Ordenar los pasos de la receta correctamente. 2. Escribir el nombre del plato al que corresponde la receta. 3. Responder tres preguntas de comprensión lectora, dos de ellas sobre la información del texto y una tercera sobre sus gustos personales. Una vez han completado la ficha, la intercambian con otro miembro del grupo. Se ponen en común las respuestas con la intervención del docente. Cada estudiante debe encargarse de devolver la ficha con las correcciones a su compañero/a de equipo.	

²³ Ver Anexo 5, Figura 2

ACT. 3: MIME GAME	
Objetivos lingüísticos	
- Identificar y emplear de manera oral vocabulario para nombrar utensilios y acciones de cocina. - Emplear de forma oral estructuras gramaticales para expresar el tiempo presente continuo. - Transmitir mensajes orales empleando el lenguaje corporal.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de identificar y emplear de manera oral vocabulario para nombrar utensilios y acciones de cocina, con la ayuda de elementos visuales. - El alumnado es capaz de emplear de forma oral estructuras gramaticales para expresar el tiempo presente continuo. - El alumnado es capaz de transmitir mensajes orales al grupo empleando el lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, etc.).	
Duración	15 minutos.
Materiales	Tarjetas con las acciones y utensilios para cada grupo.
Descripción	
Como actividad final realizaremos un juego de mímica con el vocabulario visto en la sesión. Jugarán por grupos. Por turnos, un estudiante coge una tarjeta²⁴ al azar que contiene el nombre de una acción que realizamos en la cocina y el instrumento que empleamos, y la representa empleando únicamente lenguaje corporal. El resto del grupo tiene que adivinar de cuál se trata. Para responder debe emplear oraciones en presente continuo (por ejemplo: '<i>You are cutting with a knife!</i>').	

²⁴ Ver Anexo 5, Figura 3

SESIÓN 5: <i>PHONETICS STOP</i>	
Contenidos lingüísticos	
- Comprensión, producción oral y diferenciación de patrones sonoros: /v/, /b/.	
ACT. 1: <i>/B/ SOUND IDENTIFICATION AND PRODUCTION</i>	
Objetivos lingüísticos	
- Identificar el fonema /b/ - Producir oralmente el fonema /b/.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de identificar el sonido /b/ presente en el léxico oral y escrito. - El alumnado es capaz de producir correctamente el sonido /b/.	
Duración	20 minutos.
Materiales	Vídeo sobre cómo pronunciar el sonido, pizarra digital y ficha con los dibujos, pinturas y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.
Descripción	
En primer lugar, procedemos al visionado de un breve vídeo²⁵ interactivo, donde el alumnado aprenderá a pronunciar correctamente el fonema /b/ primero de manera aislada y después mediante algunos ejemplos. Para practicar, entregamos a cada estudiante una ficha²⁶ que contiene varios dibujos. Por grupos, primero pronuncian el nombre de todas las palabras y lo escriben debajo del dibujo que las representa. Después, de manera individual tienen que colorear solo los dibujos de aquellas palabras que contienen el fonema /b/.	

²⁵ Enlace: <https://youtu.be/aAn2l7itlXc>

²⁶ Ver Anexo 6, Figura 1

ACT. 2: /v/ SOUND IDENTIFICATION AND PRODUCTION	
Objetivos lingüísticos	
- Identificar el fonema /v/. - Producir oralmente el fonema /v/.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de identificar el fonema /v/ presente en el léxico oral y escrito. - El alumnado es capaz de producir correctamente el fonema /v/.	
Duración	20 minutos.
Materiales	Vídeo ²⁷ sobre cómo pronunciar el sonido, pizarra digital, ficha ²⁸ con los dibujos, pinturas y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.
Descripción	
Repetimos los mismos pasos que en la actividad 1, aplicado al fonema /v/.	
ACT. 3: /V/ AND /B/ DIFFERENTIATION	
Objetivos lingüísticos	
- Diferenciar los fonemas /b/ y /v/ presentes en el léxico oral y escrito.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de diferenciar los fonemas /b/ y /v/ presentes en el léxico oral y escrito.	
Duración	15 minutos.
Materiales	Dos cajas vacías y <i>flashcards</i> para cada grupo.

²⁷ Enlace: https://youtu.be/Q9_5m79CpAM

²⁸ Ver Anexo 6, Figura 1

Descripción
Para practicar la diferenciación de los fonemas /v/ y /b/ repartimos a cada grupo veinte <i>flashcards</i>²⁹ con palabras que contienen los sonidos /b/ y /v/ y dos cajas vacías (una con la etiqueta del fonema /b/ y otra con la del fonema /v/). Por turnos, un miembro del grupo coge una tarjeta (sin mostrarla al resto) y pronuncia la palabra. El resto del grupo decide en cuál de las dos cajas hay que colocarla según el fonema que escuche.

SESIÓN 6: <i>UNIT REVIEW</i>
Contenidos lingüísticos
- Vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres y grupos de alimentos, bebidas, utensilios, acciones y horas - Estructuras gramaticales para expresar el tiempo presente (simple y continuo), instrucciones (imperativos), cualidades, gustos, hábitos y horarios. - Comprensión, producción oral y diferenciación de patrones sonoros: /v/ y /b/.
ACT. 1: <i>MEMORY CARDS</i>
Objetivos lingüísticos
- Identificar vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres y grupos de alimentos, bebidas, utensilios y acciones.
Estándares de aprendizaje
- El alumnado es capaz de identificar vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres y grupos de alimentos, bebidas,

²⁹ Ver Anexo 6, Figura 3

utensilios y acciones, infiriendo en su significado con la ayuda de apoyos visuales.	
Duración	15 minutos.
Materiales	Tarjetas de memoria para cada grupo que contengan palabras pertenecientes al vocabulario de la unidad, junto con un dibujo que las represente.
Descripción	
Para practicar todo el vocabulario de la unidad de una manera más dinámica y entretenida, jugarán por grupos al clásico juego de tarjetas de memoria. Por turnos, deben voltear dos tarjetas³⁰ iguales pronunciando en voz alta la palabra que contienen. Si lo consiguen, tienen otro turno, si no, se pasa al siguiente jugador. Gana el que consiga más parejas al final del juego. Además de repasar los contenidos, este juego también es útil para entrenar la concentración y la memoria.	
ACT. 2: GRAMMAR WORKSHEET	
Objetivos lingüísticos	
- Identificar y emplear estructuras gramaticales para expresar el tiempo presente (simple y continuo), instrucciones (imperativos), cualidades, gustos, hábitos y horarios.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de identificar y emplear correctamente estructuras gramaticales para expresar el tiempo presente (simple y continuo), instrucciones (imperativos), cualidades, gustos, hábitos y horarios.	
Duración	25 minutos.
Materiales	Una ficha y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.

³⁰ Ver Anexo 7, Figura 1

Descripción
Para repasar los contenidos gramaticales, realizarán individualmente una ficha³¹ que contiene 4 ejercicios: 1. Ejercicio de ordenar palabras para formar oraciones. 2. Ejercicio de traducir oraciones. 3. Ejercicio de preguntas y respuestas. 4. Ejercicio de completar huecos. Una vez hayan terminado, se intercambian las fichas con otro miembro del grupo para que escriba las correcciones, y se ponen en común las respuestas correctas con la intervención docente.
ACT. 3: KAHOOT
Objetivos lingüísticos
- Emplear vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres y grupos de alimentos, bebidas, utensilios, acciones y horas. - Hacer uso de estructuras gramaticales para expresar el tiempo presente (simple y continuo), las cualidades, los gustos, los hábitos y los horarios. - Identificar y diferenciar los patrones sonoros /v/ y /b/.
Estándares de aprendizaje
- El alumnado es capaz de conocer y emplear vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres de alimentos, bebidas, utensilios, acciones y horas. - El alumnado es capaz de hacer uso de estructuras gramaticales para formar oraciones que expresen el tiempo presente (simple y continuo), las cualidades, los gustos, los hábitos y los horarios. - El alumnado es capaz de identificar y diferenciar los sonidos /v/ y /b/.

³¹ Ver Anexo 7, Figura 2

Duración	10 minutos.
Materiales	Un dispositivo portátil para cada estudiante, pizarra digital y la aplicación <i>Kahoot</i> .
Descripción	
Como actividad final realizaremos un cuestionario³² final empleando la plataforma interactiva <i>Kahoot</i>, al que el alumnado accede poniendo un código. Consistirá en 20 preguntas (10 de vocabulario y 10 de gramática) de opción múltiple o verdadero/falso. Disponen de 30 segundos para responder a cada pregunta. A medida que logran respuestas correctas van sumando puntos y al final del cuestionario se muestra un ranking con los ganadores.	

SESIÓN 7: FINAL PROJECT I: OUR MENU	
Contenidos lingüísticos	
- Vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres de comidas y bebidas. - Expresión oral de la opinión en un contexto de interacción comunicativa. - Signos ortográficos de uso frecuente: €.	
ACT. 1: FOOD SELECTION	
Objetivos lingüísticos	
- Conocer y emplear de manera oral y escrita vocabulario de alta frecuencia relacionado con los nombres de comidas y bebidas. - Expresar oralmente su propia opinión estableciendo interacciones comunicativas con el grupo.	

³² Ver Anexo 7, Figura 3

Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de hacer uso de palabras para designar nombres de comidas y bebidas de manera creativa. - El alumnado es capaz de expresar sus opiniones de manera oral interactuando con los miembros de su grupo en un contexto comunicativo y mostrando respeto por las aportaciones de los demás.	
Duración	20 minutos.
Materiales	Ficha con indicaciones para realizar un menú (una por grupo) y una hoja en blanco, ordenador portátil y lápiz/bolígrafo para cada estudiante.
Descripción	
Después de convertirse en todo un experto en la alimentación, el alumnado está preparado para comenzar con la elaboración del proyecto final. Para guiarlo en la elaboración del menú entregamos al alumnado una ficha³³ con los apartados que deben incluir y el número de elementos que debe haber en cada uno. Los apartados son: entrantes, platos principales, bebidas y postres. En primer lugar, de manera individual deberán pensar al menos en una idea para cada apartado y escribirla en una hoja en blanco. Deben pensar en el nombre del plato, sus ingredientes principales y su precio. Además de ayudarse de su glosario de la unidad, en este caso pueden emplear sus ordenadores portátiles para consultar los significados de otras palabras. Después, cada miembro pone en común sus ideas con el grupo y seleccionan los platos que incluirán en el menú.	

³³ Ver Anexo 8, Figura 1

ACT. 2: <i>ELLABORATION</i>	
Objetivos lingüísticos	
- Emplear de manera escrita vocabulario de alta frecuencia relacionado con los nombres de comidas y bebidas. - Emplear de manera escrita signos ortográficos de uso frecuente: €. - Expresar oralmente su propia opinión estableciendo interacciones comunicativas con el grupo.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de escribir correctamente palabras relacionadas con los nombres de comidas y bebidas. - El alumnado es capaz de expresar sus opiniones de manera oral interactuando con los miembros de su grupo en un contexto comunicativo y mostrando respeto por las aportaciones de los demás. - El alumnado es capaz de hacer un uso correcto de signos ortográficos de uso frecuente: €.	
Duración	15 minutos.
Materiales	Cartulina blanca y rotuladores, pinturas, lápiz/bolígrafo para cada grupo.
Descripción	
Una vez tienen seleccionados los productos de su menú, deberán escribirlos en una cartulina blanca doblada por la mitad a modo de libro. Deben incluir los títulos de los diferentes apartados, el nombre de los platos con los ingredientes principales entre paréntesis y su precio.	

ACT. 3: FINAL DESIGN	
Objetivos lingüísticos	
- Expresar oralmente la opinión propia estableciendo interacciones comunicativas con el grupo.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de expresar sus opiniones de manera oral interactuando con los miembros de su grupo en un contexto comunicativo y mostrando respeto por las aportaciones de los demás.	
Duración	15 minutos.
Materiales	Cartulina con el menú, bolígrafo, rotuladores y pinturas para cada grupo.
Descripción	
Finalmente, elaborarán la portada de su menú incluyendo el nombre del restaurante, el logo y los datos que inventaron en la sesión inicial. También pueden decorarlo usando pinturas y rotuladores para que quede más atractivo visualmente.	

SESIÓN 8: FINAL PROJECT II: OUR STAR DISH RECIPE	
Contenidos lingüísticos	
- Vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres de comidas y bebidas, utensilios y acciones. - Estructuras gramaticales para expresar instrucciones (imperativos). - Construcción de textos escritos breves empleando los elementos lingüísticos necesarios según la función comunicativa. - Expresión oral de la opinión en un contexto de interacción comunicativa.	

ACT. 1: STAR DISH SELECTION	
Objetivos lingüísticos	
- Conocer y emplear vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres de comidas y bebidas, utensilios y acciones. - Expresar oralmente la opinión propia en un contexto de interacción comunicativa con el grupo.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de hacer uso de términos relativos a la alimentación: nombres de comidas y bebidas, utensilios y acciones. - El alumnado es capaz de expresar de manera oral la opinión propia al resto de miembros de su grupo en un contexto comunicativo y mostrando respeto por las aportaciones de los demás.	
Duración	10 minutos.
Materiales	Menú del grupo.
Descripción	
Como segunda parte de este proyecto, deben presentar la receta del plato estrella de su restaurante. Como primer paso cada grupo debe consensuar qué plato de su menú quiere elegir para ser el plato estrella. Pueden hacerlo mediante votación.	
ACT. 2: RECIPE ELABORATION	
Objetivos lingüísticos	
- Conocer y emplear vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres de comidas y bebidas, utensilios y acciones. - Expresar oralmente la opinión propia en un contexto de interacción comunicativa con el grupo. - Emplear estructuras gramaticales para construir oraciones que expresen instrucciones (imperativos).	

- Construir textos breves empleando los elementos lingüísticos necesarios según su función comunicativa.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de hacer uso de términos relativos a la alimentación: nombres de comidas y bebidas, utensilios y acciones. - El alumnado es capaz de expresar de manera oral la opinión propia al resto de miembros de su grupo en un contexto comunicativo y mostrando respeto por las aportaciones de los demás. - El alumnado es capaz de emplear las estructuras gramaticales adecuadas para construir oraciones que expresen instrucciones (imperativos). - El alumnado es capaz de elaborar textos escritos breves siguiendo los principios de coherencia y cohesión y empleando los elementos lingüísticos necesarios según su función comunicativa (dar instrucciones).	
Duración	30 minutos.
Materiales	Papel blanco, cartulina blanca, lápiz/bolígrafo, pinturas y rotuladores (por grupo) y ordenador portátil para cada estudiante.
Descripción	
Una vez han elegido su plato estrella, deberán escribir los pasos a seguir para elaborarlo, aplicando el vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas en la unidad. En este caso, pueden ayudarse de sus ordenadores portátiles para la consulta de significados de nuevas palabras. La receta deberá tener como mínimo cinco pasos y antes de las indicaciones deben incluir la lista con los ingredientes y los utensilios que se necesitan. También pueden acompañarla de un dibujo del resultado final para mostrarlo el día de la presentación.	

ACT. 3: ORAL PRESENTATION PREPARATION	
Objetivos lingüísticos	
- Expresar oralmente la opinión propia en un contexto de interacción comunicativa con el grupo.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de expresar de manera oral la opinión propia al resto de miembros de su grupo en un contexto comunicativo y mostrando respeto por las aportaciones de los demás.	
Duración	10 minutos.
Materiales	Menú y receta de cada grupo.
Descripción	
Finalmente, de cara a la próxima sesión deberán organizarse y repartirse las partes que expondrá cada uno en la presentación final del proyecto. Todos los miembros del grupo deben hablar durante un tiempo parecido. Cada grupo dispone de 5 minutos para realizar su presentación.	

SESIÓN 9: PROJECT PRESENTATION AND FINAL TEST
Contenidos lingüísticos
- Vocabulario de alta frecuencia relativo a la alimentación. - Producción de mensajes orales empleando los elementos lingüísticos necesarios. - Comprensión del significado de mensajes orales. - Estructuras gramaticales para expresar el tiempo presente (simple y continuo), instrucciones (imperativos), las cualidades, los gustos, los hábitos y los horarios. - Identificación y diferenciación de patrones sonoros (/b/ y /v/).

ACT. 1: FINAL PROJECT PRESENTATION	
Objetivos lingüísticos	
- Emplear de manera oral vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres de comidas y bebidas, utensilios y acciones. - Producir mensajes orales breves empleando los elementos lingüísticos necesarios según la función comunicativa. - Identificar los elementos lingüísticos presentes en textos orales breves infiriendo en su significado.	
Estándares de aprendizaje	
- El alumnado es capaz de hacer un uso oral de palabras relativas a la alimentación: nombres de comidas y bebidas, utensilios y acciones. - El alumnado es capaz de producir mensajes orales breves empleando los elementos lingüísticos necesarios según la función comunicativa, mostrando un dominio y fluidez en el idioma. - El alumnado es capaz de identificar los elementos lingüísticos presentes en textos orales breves infiriendo su significado y mostrando una escucha activa durante las presentaciones de sus compañeros/as.	
Duración	30 minutos (5 minutos de exposición para cada grupo).
Materiales	Menús y recetas de los grupos y un diploma para cada estudiante.
Descripción	
Para meterse más en el papel, invitamos al alumnado a acudir a clase vestidos de cocineros. Cada grupo se presenta y expone su menú (mencionando primero el nombre de su restaurante y los datos identificativos que aparecen en la portada) y su receta de manera oral, mostrando sus creaciones al resto de la clase. Como recompensa por su trabajo, la “jueza” (docente), al final de cada presentación, hará entrega a cada miembro del grupo de un diploma³⁴	

³⁴ Ver Anexo 9, Figura 1

de felicitación por haber sido seleccionados para aparecer en la lista de los mejores restaurantes del mundo.

ACT. 2: FINAL TEST

Objetivos lingüísticos

- Emplear vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres y grupos de alimentos, bebidas, utensilios, acciones y horas.
- Hacer uso de estructuras gramaticales para expresar el tiempo presente (simple y continuo), instrucciones (imperativos), las cualidades, los gustos, los hábitos y los horarios.
- Identificar y diferenciar los patrones sonoros /v/ y /b/.

Estándares de aprendizaje

- El alumnado es capaz de conocer y emplear vocabulario de alta frecuencia relacionado con la alimentación: nombres de alimentos, bebidas, utensilios, acciones y horas.
- El alumnado es capaz de hacer uso de estructuras gramaticales para formar oraciones que expresen el tiempo presente (simple y continuo), instrucciones (imperativos), las cualidades, los gustos, los hábitos y los horarios.
- El alumnado es capaz de identificar y diferenciar los sonidos /v/ y /b/.

Duración	20 minutos.
Materiales	Ordenador portátil para cada estudiante y cuestionario de <i>Google Forms</i> .

Descripción

Como evaluación final de todo lo aprendido durante la unidad, de manera individual realizarán un breve cuestionario³⁵ de 10 preguntas, empleando la aplicación *Google Forms*.

³⁵ Ver Anexo 9, Figura 2

A medida que vayan acabando, pueden comenzar a rellenar las plantillas de autoevaluación y coevaluación (ver apartado de evaluación).

3.8. Atención a la diversidad

Como medida de atención general, al distribuir al alumnado por grupos de trabajo se fomenta el apoyo entre iguales, por lo que los estudiantes con mayores dificultades se ven beneficiados por la ayuda de sus compañeros/as. Igualmente, aunque se aboga por un aprendizaje autónomo, el docente supervisa en todo momento el desempeño de todos los grupos, y se muestra disponible para ofrecer su apoyo en caso de ser necesario.

Por otro lado, como medida específica para el alumno con TEA resulta conveniente el uso de elementos visuales para acompañar las explicaciones de las actividades, así como adaptar algunos ejercicios empleando más dibujos. En este sentido, podríamos emplear una página web llamada *Pictotraductor*³⁶, que convierte las palabras en pictogramas. De esta forma podemos dar cualquier instrucción al alumno de una manera más clara y directa. De igual modo, requiere un mayor acompañamiento del docente (resultaría beneficiosa la presencia de un segundo docente de apoyo en el aula).

Asimismo, el alumnado con TEA necesita tener unas rutinas claras y estructuradas, por lo que sería conveniente ofrecerle un esquema con el número de sesiones de cada unidad y las actividades que se realizarán en cada sesión, así como establecer tiempos para las diferentes tareas. Podríamos utilizar la aplicación *Genially*³⁷, que permite crear mapas interactivos e incluir indicaciones y dibujos.

³⁶ Enlace: <https://www.pictotraductor.com>

³⁷ Enlace: <https://genial.ly/es/?from=watermark>

3.9. Métodos y herramientas de evaluación

Además de la evaluación típica por parte del maestro/a, también se implica al alumnado en la evaluación de su propio aprendizaje y el de sus iguales, con el fin de que sea más consciente del mismo y se muestre más comprometido con su progreso.

3.9.1. Evaluación docente

Constituye un 80% de la calificación final. En cada unidad, se emplean tres herramientas de evaluación: una hoja de registro, una rúbrica para el proyecto final grupal y un breve cuestionario final que engloba todos los contenidos vistos.

3.9.1.1. Hoja de registro del trabajo diario en el aula

Para poder evaluar el trabajo diario en el aula de cada estudiante, se emplea la siguiente hoja de registro con una serie de ítems evaluables:

NOMBRE DEL ALUMNO/A	ÍTEMS EVALUABLES (marcar con una x)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ÍTEMS EVALUABLES

1. Presta atención a las indicaciones del maestro/a, así como a las intervenciones de sus compañeros/as, sin interrumpir.
2. Muestra interés y se esfuerza por realizar las diferentes actividades y juegos propuestos.
3. Participa en el desarrollo de las clases a través de aportaciones orales y/o escritas, tratando de emplear en ellas la lengua meta.
4. Pone cuidado en lograr una buena entonación y pronunciación de la lengua inglesa.
5. Realiza las actividades propuestas de manera satisfactoria, corrigiendo sus errores.
6. Emplea de forma exitosa el vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas en la unidad.
7. Hace uso de palabras y estructuras aprendidas en unidades anteriores para reforzar sus aprendizajes.
8. Trabaja adecuadamente en grupo: escucha a sus compañeros/as, respeta sus opiniones, realiza aportaciones y ofrece su ayuda.
9. Pone empeño en la lectura, comprensión y producción de textos orales y escritos en la lengua inglesa.
10. Se implica en la realización del proyecto final y en la presentación oral.

El resultado final obtenido conformará el 40% de la calificación final de la unidad.

3.9.1.2. Rúbrica para la evaluación del proyecto final

La nota grupal de la elaboración y presentación del proyecto final responde al grado de consolidación y aplicación real de los contenidos aprendidos a lo largo de cada unidad y supone el 20% de la calificación final. Para plasmar los resultados se emplea la siguiente rúbrica:

CRITERIOS	EXCELENTE (4)	SATISFACTORIO (3)	REGULAR (2)	DEBE MEJORAR (1)
CONTENIDO (40%)	Se han aplicado exitosamente el vocabulario y estructuras gramaticales vistas en la unidad de manera creativa y original.	Se han aplicado de manera adecuada el vocabulario y estructuras gramaticales vistas en la unidad.	En algunas ocasiones no se han aplicado correctamente el vocabulario y estructuras gramaticales vistas en la unidad.	No se han aplicado el vocabulario y las estructuras gramaticales vistas en la unidad.
PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN (20%)	Los contenidos del proyecto están bien ordenados y su presentación resulta visualmente atractiva.	Los contenidos del proyecto están bien ordenados pero su presentación es mejorable.	Tanto la organización de los contenidos como su presentación es mejorable.	Los contenidos del proyecto están muy desorganizados y su presentación es bastante mejorable.
EXPOSICIÓN ORAL (20%)	Todos los miembros del grupo han participado por igual en la exposición del proyecto mostrando un buen dominio oral del idioma.	La participación en la exposición oral ha sido igualitaria pero el dominio oral del idioma es deficiente en algunos casos.	La participación en la exposición no ha sido del todo igualitaria y el dominio oral del idioma es deficiente.	No ha existido una participación igualitaria de todos los miembros ni se ha mostrado un dominio oral del idioma muy deficiente.
TRABAJO EN GRUPO (10%)	Se ha observado en todo momento un trabajo en equipo bajo el respeto, la colaboración y la ayuda de todos sus miembros.	En la mayoría de las ocasiones se ha observado un trabajo en equipo basado en el respeto, la colaboración y la ayuda.	Solo se ha observado un buen trabajo en equipo en algunas ocasiones.	No se ha observado un trabajo en equipo, sino que este ha sido más bien individualista o autoritario.
IMPLICACIÓN EN LA TAREA (10%)	Todos los miembros del grupo han mostrado interés en la realización del proyecto final.	La mayoría de los miembros del grupo ha mostrado interés en la realización del proyecto final.	Solo algunos miembros del grupo han mostrado interés en la realización del proyecto final.	Ningún miembro del grupo ha mostrado interés en la realización del proyecto final.

3.9.1.3. Calificación del cuestionario final

Con el objetivo de poder evaluar la adquisición de los contenidos lingüísticos de la unidad, al final de esta se realizará un breve cuestionario interactivo empleando la plataforma digital *Google Forms*³⁸. Este cuestionario se realiza de manera individual y su calificación compone el 20% restante de la calificación final.

3.9.2. Evaluación del alumnado

Un 20% de la calificación final se corresponde con la evaluación del propio alumnado. Se considera importante implicarlo en este proceso ya que ayuda a ser más consciente de las propias limitaciones y destrezas, y lo motiva hacia la mejora de estas.

Asimismo, al realizar la mayor parte las actividades por grupos, también se lleva a cabo la coevaluación, en este caso entre los miembros de un mismo grupo.

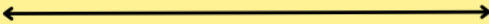
3.9.2.1. Autoevaluación

Constituye el 10% de la calificación final y se lleva a cabo al final de la unidad. Deben rellenar esta tabla, coloreando los recuadros en función de si están más o menos de acuerdo con los diferentes enunciados:

³⁸ Enlace al cuestionario:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSecK6ocHTh3a48NvfBCWZij28f3Wu5t6ZKvsrJFJ_dLyZRbcg/viewform?usp=pp_url

Nombre: _____

EN ESTA UNIDAD...	  									
He mostrado interés por participar en todas las actividades y juegos propuestos.										
He sido capaz de trabajar en grupo con mis compañeros y compañeras.										
He ayudado a mis compañeros y compañeras de grupo cuando lo han necesitado.										
He utilizado correctamente todos los materiales que nos ha proporcionado el maestro/a.										
He participado en las decisiones grupales, dando mi opinión y respetando la de los demás.										
He prestado atención a las indicaciones del maestro/a y a las intervenciones de mis compañeros/as sin interrumpir.										
He aplicado el vocabulario y estructuras gramaticales vistas en la unidad y las que ya conocía para realizar las actividades.										
He sido capaz de comunicarme oralmente en inglés y me he esforzado por conseguir una buena pronunciación.										
He sido capaz de escribir palabras, oraciones y textos breves en inglés.										
Me he implicado en la elaboración y presentación oral del proyecto final aportando mis ideas al grupo.										
Durante la realización de todas las actividades y juegos he aprendido y me he divertido.										

3.9.2.2. Coevaluación

La evaluación entre iguales conforma el 10% restante. Al final de cada unidad, cada estudiante deberá rellenar esta rúbrica para cada uno de sus compañeros/as de grupo de trabajo:

NOMBRE: _____					
PARTICIPA EN LOS ACUERDOS GRUPALES COMPARTIENDO SUS OPINIONES E IDEAS					
COMPLETA LAS TAREAS ASIGNADAS					
SE INTERESA POR PARTICIPAR EN LAS ACTIVIDADES					
OFRECE SU AYUDA AL RESTO DEL GRUPO					
RESPETA A TODOS LOS MIEMBROS DEL GRUPO					

4. CONCLUSIONES

Tras haber realizado una revisión comparativa de los diferentes métodos y haber puesto en valor las fortalezas de cada uno de ellos tratando de aplicarlas de una manera práctica y realista a través de la unidad didáctica anterior, podemos reafirmar el hecho de que la opción más adecuada para abordar la enseñanza de una segunda lengua es adoptar una postura ecléctica, ya que nos permite combinar una amplia variedad de recursos, técnicas y procedimientos según los contenidos y objetivos lingüísticos (y pedagógicos) concretos de cada actividad. De esta manera, podemos conformar un método que abarque las cuatro habilidades lingüísticas básicas, otorgando importancia a la oralidad y a la dimensión comunicativa de la lengua, pero sin dejar de lado la gramática y su aplicación en el plano escrito. Además, al emplear materiales didácticos de diferentes tipos y dinámicas de aula muy variadas (juegos, proyectos, actividades grupales, simulaciones, dramatizaciones, etc.) conseguiremos crear ambientes de aprendizaje más significativos para el alumnado, fomentando una mayor implicación y aumentando su motivación e interés por el idioma.

Para concluir, también cabe resaltar que, para poder proceder de esta manera, resulta imprescindible que el profesorado conozca en profundidad todos los métodos existentes y, sobre todo, su aplicación en el aula, siendo consciente de todas sus ventajas e inconvenientes. De este modo, podrá elaborar su propio “método ideal”, encontrando el equilibrio perfecto para poder cubrir las necesidades de los estudiantes de manera exitosa y ajustarse a las demandas de la sociedad actual, en la que adquirir una segunda lengua implica ser capaces de comunicarnos con los demás en situaciones reales, y que además nos permite enriquecernos de otras culturas y desarrollarnos como personas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 9-24. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Alcón Soler, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Universitat Jaume I.
- Aliaga Ugarte, R. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE). *IN: revista electrònica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa*, 1(0), 129-138. Recuperado el 29/05/2023 de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/r_aliaga.pdf
- Alirio Bastidas, J. (1989). El método ecléctico. *Hechos y proyecciones del lenguaje*, 5. Recuperado el 29/05/2023 de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/897>
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán*, 112-120. Recuperado el 29/05/2023 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Bestard Monroig, J. (1994). El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Didáctica*, 6, 85-96. Recuperado el 20/06/2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148643>
- Cendoya, A. M., Di Bin, V. y Peluffo, M. V. (2008). AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas Abiertas*, 4(4), 65-68. Recuperado el 29/05/2023 de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4558/pr.4558.pdf
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 29, 1507-1937.

Disponible en
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>

Consejería de Educación y Formación Profesional (2023). Orden EDU/9/2023, de 23 de marzo, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2023-2024 para centros docentes no universitarios. *Boletín Oficial de Cantabria*, 63, 10651-10654. Disponible en <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=387183>

Díaz Caneiro, E. y Castro Couceiro, J. (2018). Reflexión acerca de las ventajas e inconvenientes del método CLIL en Educación Primaria. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, 3751-3759. Recuperado el 29/05/2023 de <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/6411>

Gooding de Palacios, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista científica Orbis Cognita*, 4(1), 20-38. Recuperado el 29/05/2023 de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/213/213972002/index.html>

Hernández Reinoso, F. L. (1999). 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. Recuperado el 29/05/2023 de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/950/Los%20Métodos%20de%20Enseñanza%20de%20Lenguas%20y%20las%20Teor%C3%ADas%20de%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jebahi, K. (2022). Approaches and Methods in Language Teaching and Learning over Time. *Language and Literacy*, 24(3), 88-106. <https://doi.org/10.20360/langandlit29595>

Lee, J. F. y Vanpatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. McGraw Hill Education.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (s.f.). *Qué es el Consejo de Europa*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación [Página web]. Recuperado el 29/05/2023 de

<https://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/ConsejodeEuropa/es/Organismo/Paginas/Que-es.aspx>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24386-24504. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/dof/spa/pdf>

Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras: Hacia una perspectiva crítica. *Revista universidad EAFIT*, 46(159), 71-85. Recuperado el 29/05/2023 de <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/16807/document%20-%202020-07-06T152251.405.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Naciones Unidas (s.f.). *Objetivo 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades*. Objetivos de desarrollo sostenible [Página web]. Recuperado el 16/06/2023 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/health/>

Organización Mundial de la Salud (2023). *Autismo*. Organización Mundial de la Salud [Página web]. Recuperado el 31/05/2023 de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Otero Bravo Cruz, M. L. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, 419-426. Recuperado el 29/05/2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891460>

Palacios Martínez, I. M. (Dir.), Alonso Alonso, R., Cal Varela, M., López Rúa, P. y Varela Pérez, J. R. (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. EnClave-ELE. Recuperado el 29/05/2023 de <https://elibro.net/es/ereader/unican/162890>

Pazmiño Calero, L. M., Saltos Chacán, M. Y., Muñoz Moreta, E. R. y Saltos Chacán, C. R. (2017). Método ecléctico, enfoque comunicativo para desarrollar aprendizajes significativos. Caso de estudio Instituto de Idiomas de la Universidad Estatal de Bolívar, periodo marzo-agosto del 2013. *Revista publicando*, 1(11), 549-583. Recuperado el 29/05/2023 de https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/578/pdf_403

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Education Limited. Recuperado el 29/05/2023 de https://vk.com/doc3337399_442722873?hash=XA8flTYGvES0cVaZslGT9oqM9UvNv7L8zoAZuMseMOc

Salazar, L. y Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26(1), 55-88. Recuperado el 29/05/2023 de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100004

Sánchez Pérez, A. (1982). *La enseñanza de idiomas: Principios, problemas y métodos*. Hora.

Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. SGEL.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. SGEL.

Santana Villegas, J. C., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 79-94. <https://doi.org/10.17345/rile5.1004>

Varela Méndez, R. (Coord.), Alonso Belmonte, I., Casado Casado, J., Durán Fernández, A., Fernández Agüero, M., García Bermejo, M. L., Gómez Parra, M. E., Jordano de la Torre, M., Martínez Cebrián, M. A., Raigón Rodríguez, A., Rodríguez López, B., Suárez Suberviola, E. F., Valencia González, M. L. y Valle Torrado, L. (2003). *All about teaching English: A course for Teachers of English*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

6. ANEXOS

6.1. Anexo 1: Glosario personal del estudiante

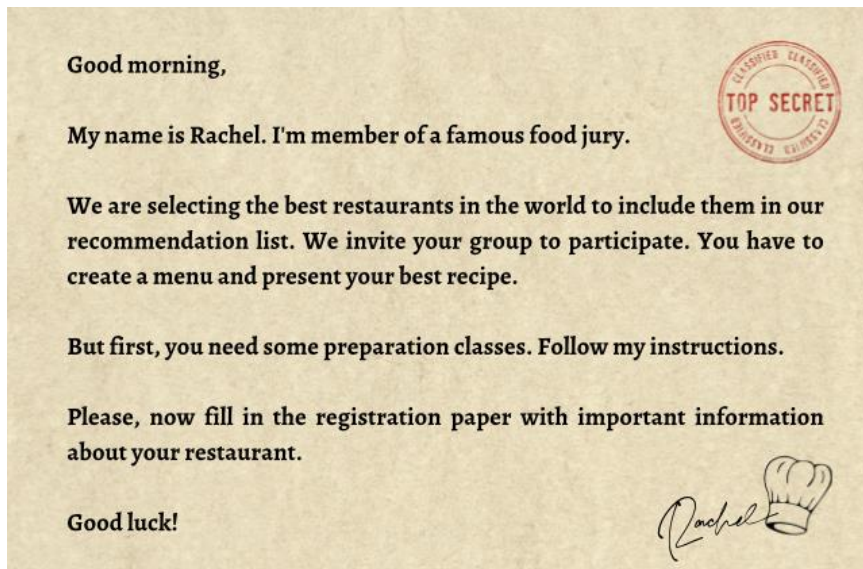
Figura 1: Plantillas para la elaboración del glosario personal



Fuente: elaboración propia.

6.2. Anexo 2: Unidad 1: Sesión 1

Figura 1: Carta de invitación como presentación del proyecto final



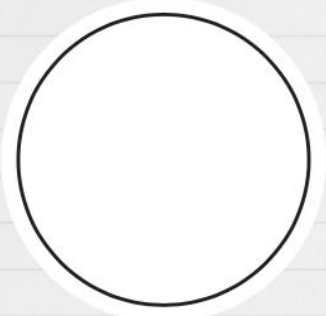
Fuente: elaboración propia.

Figura 2: Hoja de inscripción del grupo

REGISTRATION PAPER 

NAME: _____

OWNERS: _____

LOGO 

LOCATION  _____

OPENING HOURS  _____

Fuente: elaboración propia.

Figura 3: Enlace al cuestionario inicial de conocimientos previos

<https://www.menti.com/alkp64r7w5ge>

Fuente: elaboración propia mediante la aplicación *Mentimeter*.

6.3. Anexo 3: Unidad 1: Sesión 2

Figura 1: Sopas de letras sobre los nombres de los alimentos (Act. 1)



Fuente: elaboración propia.

Figura 2: Ficha sobre adjetivos para describir alimentos (Act. 2)

FOOD AND DRINK ADJECTIVES

- SALTY
- SWEET
- ACID
- SPICY
- TENDER
- CRUNCHY
- JUICY
- RAW
- COOKED
- TASTY

Write five sentences describing the words from your word search using adjectives from the list.

Fuente: elaboración propia.

Figura 3: Ficha para la encuesta sobre los gustos (Act. 3)

FIND A CLASSMATE!

	WHO?
I don't like chicken.	
I like watermelon.	
I hate eggs.	
I love fries.	
I like fish.	
I hate onion.	
I love rice.	
I don't like tomatoes.	

Fuente: elaboración propia.

6.4. Anexo 4: Unidad 1: Sesión 3

Figura 1: Tarjetas de frases sobre las comidas del día (Act. 1)

We have breakfast at nine o'clock.	You have a snack at quarter past six.
Nosotros desayunamos a las nueve en punto.	Tú meriendas a las seis y cuarto.
He has lunch at half past two.	She has dinner at quarter to ten.
Él come a las dos y media.	Ella cena a las diez menos cuarto.

Fuente: elaboración propia.

Figura 2: Fichas sobre la pirámide de los alimentos (Act. 2)

THE FOOD PYRAMID

FOOD GROUPS

FRUITS	MEAT, FISH AND EGGS	DAIRY PRODUCTS
FATS AND SWEETS		
CEREALS, PASTA AND POTATOES		VEGETABLES

FOOD AND DRINKS

Fuente: elaboración propia.

Figura 3: Plantilla para la elaboración del menú saludable (Act. 3)

OUR HEALTHY MENU

FOR BREAKFAST... _____

FOR A SNACK... _____

FOR LUNCH... _____

FOR A SNACK... _____

FOR DINNER... _____

Fuente: elaboración propia.

6.5. Anexo 5: Unidad 1: Sesión 4

Figura 1: Flashcards sobre utensilios y acciones en la cocina (Act. 1)



Fuente: elaboración propia.

Figura 2: Ficha con ejemplo de una receta (Act. 2)



**THE SECRET
RECIPE**



3. Answer the questions about the secret recipe:

? Which ingredients do we need to make the dough?

? How long does it take to bake the pizza?

? Do you like pizza? Which type is your favorite? Write the ingredients.

1. Read the recipe's steps and place them in the correct order using numbers.



Then, cut some onion, mushrooms and bacon using a knife. Add them to the dough.



Shape the mixture to form a circle. The dough is ready. Add some tomato sauce and cheese as a base.



Finally, bake the dough with all the ingredients in the oven. Wait 20 minutes and... the dish is finished! Put it in a plate and enjoy!



Mix the water, flour, oil, baking powder and salt with your hands or a blender.



First, in a bowl add some water, flour, oil, baking powder and salt.

2. Do you know the name of the dish you can make using this recipe? Write it below.

Fuente: elaboración propia.

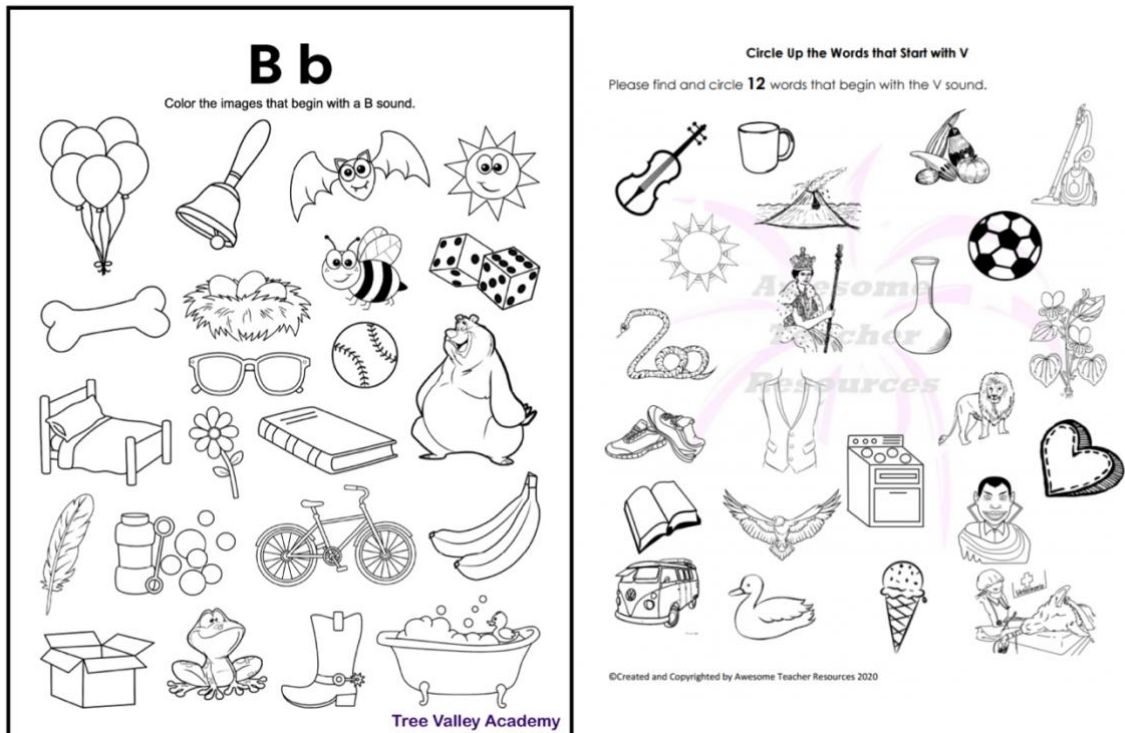
Figura 3: Tarjetas para el juego de mímica (Act. 3)

ACTION: EAT OBJECT: SPOON	ACTION: DRINK OBJECT: CUP	ACTION: CUT OBJECT: KNIFE
ACTION: BAKE OBJECT: OVEN	ACTION: PEEL OBJECT: KNIFE	ACTION: FRY OBJECT: FRYING PAN
ACTION: BOIL OBJECT: POT	ACTION: MIX OBJECT: BLENDER	ACTION: EAT OBJECT: BOWL
ACTION: EAT OBJECT: FORK	ACTION: DRINK OBJECT: GLASS	ACTION: WASH UP OBJECT: SINK

Fuente: elaboración propia.

6.6. Anexo 6: Unidad 1: Sesión 5

Figura 1: Fichas para la identificación y producción de /b/ y /v/ (Act. 2)



Fuente: Tree Valley Academy y Awesome Teacher Resources.

Figura 2: Flashcards de palabras con el sonido /b/ y /v/ (Act. 3)



Fuente: elaboración propia.

6.7. Anexo 7: Unidad 1: Sesión 6

Figura 1: Juego de memoria con el vocabulario de la unidad (Act. 1)



Fuente: elaboración propia.

Figura 2: Ficha de repaso de gramática (Act. 2)

GRAMMAR PRACTICE	GRAMMAR PRACTICE												
1. Put the words in the correct order. /doesn't/ /He/ /onion/ /like/ /quarter/ /at/ /They/ /past/ /dinner/ /have/ /ten/ /eating/ /She/ /with/ /spoon/ /is/ /soup/ /a/ /oven/ /baking/ /are/ /We/ /the/ /the/ /cake/ /in/ 2. Translate the sentences. - Tú odias el pollo y te gusta el filete. - Él está friendo un huevo con la sartén. - Las zanahorias son naranjas, crujientes y saludables.	3. Answer the questions. Write sentences. - What time do you have breakfast? - Él está friendo un huevo con la sartén. - Las zanahorias son naranjas, crujientes y saludables. 4. Fill in the gaps with the words from the box. <table border="1"> <tr> <td>• KNIFE</td> <td>• SUGAR</td> <td>• GLASS</td> <td>• MILK</td> </tr> <tr> <td>• DRINK</td> <td>• BANANA</td> <td>• MIX</td> <td>• PEEL</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>• CUT</td> <td></td> </tr> </table> STRAWBERRY & BANANA SMOOTHIE - Put one _____ and four strawberries in a plate. _____ the banana with a _____. _____ the two fruits using a knife. - Put the banana and strawberries in a blender. - Add some _____ and _____. _____ all the ingredients. - Put the smoothie in a _____. - Now you can _____ it! ENJOY!!! 	• KNIFE	• SUGAR	• GLASS	• MILK	• DRINK	• BANANA	• MIX	• PEEL			• CUT	
• KNIFE	• SUGAR	• GLASS	• MILK										
• DRINK	• BANANA	• MIX	• PEEL										
		• CUT											

Fuente: elaboración propia.

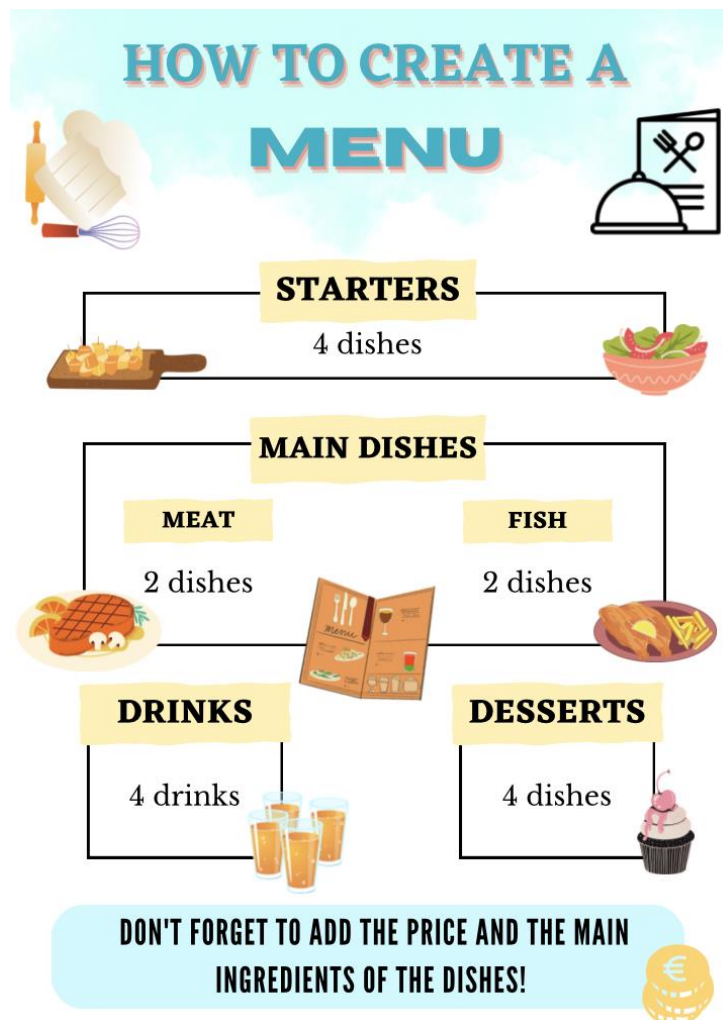
Figura 3: Enlace al Kahoot de repaso de la unidad (Act. 3)

<https://create.kahoot.it/share/unit-1-enjoy-your-meal/b114d581-9587-4d3f-8060-0aa9db456bf>

Fuente: elaboración propia mediante la aplicación Kahoot.

6.8. Anexo 8: Unidad 1: Sesión 7

Figura 1: Ficha con la estructura del menú del proyecto final



Fuente: elaboración propia.

6.9. Anexo 9: Unidad 1: Sesión 9

Figura 1: Diploma entregado al completar la exposición del proyecto final



Fuente: elaboración propia.

Figura 2: Enlace al cuestionario final de la unidad (Act. 2)

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSecK6ocHTh3a48NvfBCWZij28f3Wu5t6ZKvsrJFJ_dLyZRbcg/viewform?usp=pp_url

Fuente: elaboración propia mediante la aplicación *Google Forms*.