

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

**Cómo fomentar la oralidad en el aula de inglés mediante actividades
complementarias al libro de texto**

**How to promote orality in an English lesson through activities
complementary to the textbook**

Autora: Inés Sánchez Adeva

Directora: Marta Gómez Martínez

Fecha: 23 de junio de 2022

V.ºB.º Directora

V.ºB.º Autora

ÍNDICE

1. Resumen y palabras clave – Abstract y keywords.....	4 -
2. Introducción.....	5 -
2.1 Finalidad	5 -
2.2 Objetivos.....	6 -
3. Marco teórico.....	8 -
3.1 Oralidad en el aula de segundas lenguas	8 -
3.1.1 Situación de España en relación con el nivel de inglés.....	8 -
3.1.2 Concepto de ‘competencia oral’	9 -
3.2 Desarrollo de la oralidad en el marco legislativo	12 -
3.2.1 CEFR y Companion Volume.....	12 -
3.2.2 Decreto 27/2014 – Cantabria.....	14 -
4. Características y desarrollo de la propuesta	17 -
4.1 Introducción	17 -
4.2 Who’s who?.....	18 -
4.2.1 Evaluación.....	19 -
4.3 Learning stations	20 -
4.3.1 Evaluación.....	22 -
4.4 What’s up?.....	23 -
4.4.1 Evaluación.....	24 -
4.5 Will you be a survivor?	25 -
4.5.1 Evaluación.....	26 -
4.6 Tell me your plans!	26 -
4.6.1 Evaluación.....	27 -
4.7 Has life changed?	28 -
4.7.1 Evaluación.....	28 -
4.8 Phineas and Ferb Time!	29 -
4.8.1 Evaluación.....	29 -

4.9	Spelling bee!	- 30 -
4.9.1	Evaluación.....	- 31 -
4.10	What do the ads say?	- 32 -
4.10.1	Evaluación	- 33 -
4.11	Christmas time!	- 33 -
4.11.1	Evaluación	- 34 -
5.	Conclusiones	- 35 -
6.	Referencias bibliográficas	- 37 -
6.1	Marco teórico	- 37 -
6.2	Propuesta.....	- 39 -
7.	Anexos	- 41 -
7.1	Anexo 1	- 41 -

1. Resumen y palabras clave – Abstract y keywords

El inglés está presente en la sociedad actual como nunca antes lo había estado. La necesidad de formar alumnos competentes en el idioma extranjero es real, pero los recursos con los que cuentan los docentes no están a la altura, y la legislación nacional y autonómica tampoco tiene la clave. Este trabajo de fin de Grado (TFG) constituye una propuesta de actividades que se pueden llevar a cabo en el aula de 6º de Educación Primaria en el área de inglés en un centro no bilingüe de Cantabria para trabajar la oralidad. Lo que aquí se propone es un conjunto de dinámicas cuyo marco es exterior, aunque complementario, a los libros de texto. Por otro lado, se hace referencia a la situación actual en la que se encuentran España y Cantabria a nivel europeo y nacional, respectivamente, y a las leyes que rigen la Comunidad por su importancia en el análisis del currículo. El presente documento se yergue como una guía para los docentes que desean saber cómo llevar el inglés al aula de una manera activa, entretenida y eficaz.

Palabras clave: inglés, dinámica, activa, oralidad, MCERL, Educación Primaria

English is present in today's society as it had never been before. The need to train competent students in the foreign language is real, yet the resources teachers would count on are not up to the task, and neither national nor autonomic laws have the key. This Final Degree Thesis sets forth a proposal of activities to work on orality that can be carried out in a 6th grade of Primary Education in the area of English in a non-bilingual center in Cantabria. What is presented herein is a set of dynamics whose framework is external, although complementary, to the already-known textbooks. Furthermore, reference is made to the current situation of Spain and Cantabria on an international, and national levels, respectively, and to the laws to which Cantabria abides by, given its importance in the analysis of the curriculum. This document stands as a guide for teachers who wish to know how to bring English into the classroom in an active, entertaining, and effective way.

Keywords: English, dynamic, active, orality, CEFR, Primary Education

2. Introducción

2.1 Finalidad

La enseñanza del inglés como segunda lengua comienza a muy temprana edad en los centros educativos en España (BOC, 2014). Está demostrado que los alumnos que empiezan a adquirir la segunda lengua con prontitud desarrollan mayor agilidad en la resolución de problemas al mismo tiempo que se fomenta una mayor eficacia a la hora de realizar varias actividades simultáneamente. El aprendizaje de segundas lenguas posibilita un mayor número de conexiones conceptuales, mejorando así la atención y la memoria. Por otro lado, y como en muchas ocasiones se considera obvio, el conocimiento de un idioma cuya presencia en el mundo no tiene horizontes es una ventaja para cualquiera que quiera integrarse en el mundo globalizado de hoy en día (Brains Nursery Schools Madrid, 2016).

Las actividades que aquí se presentan pretenden derribar los conceptos tradicionales que dictan que el profesor es la autoridad con control absoluto de la clase. Ainhoa Timmer e Ingrid Mosquera (2017) defienden que el enfoque de la enseñanza de una segunda lengua debe ser comunicativo. Consideran que el conocimiento de la lengua no debe basarse exclusivamente en la gramática y el vocabulario, y que la alternativa se encuentra en la práctica oral. El docente debe postularse como una figura de apoyo que fomente un clima de aula relajado, motivacional y de aprendizaje activo. El aprendizaje de cualquier lengua, como cualquier otro proyecto, requiere motivación. Maslow (1991; leído en Kagan y Kagan, 2009) la definió como “el impulso que tiene todo ser humano para satisfacer sus necesidades”. Aunque el conocimiento del inglés pueda no ser considerado una necesidad básica, sí puede enmarcarse en las categorías de autorrealización y reconocimiento que Maslow incluye en su definición. Es importante que la motivación del alumnado para el aprendizaje de las lenguas sea integradora, es decir, por interés hacia la cultura, el idioma en sí y por las ganas de pertenecer a un mundo unido. Contrariamente, si la motivación es instrumental, el único fin del aprendizaje será utilitario y solo enfocado hacia el mundo laboral. Por otro lado, para lograr que el alumnado participe con más interés en las clases, deben sentir mayor motivación intrínseca y extrínseca;

recayendo la última sobre los propios docentes en el aula (Larrenua Vergara, 2015).

Son muchos los maestros que se preguntan el porqué de la baja participación en las clases. Timmer (leído en Mosquera Gende, 2017) lo asocia a cuatro ejes principales: el miedo a equivocarse, la presión por no acordarse del vocabulario apropiado, el miedo escénico, y la inseguridad provocada por la falta de corrección en la pronunciación y entonación de la segunda lengua. El primer eje se refiere a la poca confianza que el maestro consigue transmitir a sus alumnos. El segundo eje representa una preocupación común entre los hablantes de segundas lenguas, fomentado, en ocasiones, por la falta de insistencia durante las jornadas de repaso. La mayor parte del aprendizaje inicial no se asienta en las estructuras cognitivas y se puede perder en las siguientes veinticuatro horas si no se atraviesa ese proceso de fijación del conocimiento. Los últimos ejes deben ser señalados en especial porque son miedos que el alumnado comparte con los docentes en muchas ocasiones, y por ello debe hacerse visible (Mosquera Gende, 2017). Todos los docentes se han encontrado en el mismo lugar que sus alumnos en algún momento determinado de sus vidas, y no es justo para los pequeños que su figura modelo no les haga ver que esa sensación de vértigo es real, que no deben tenerle miedo al miedo, y que es ese miedo, el que, al final, les ayudará a superar la consabida barrera del idioma.

El trabajo que aquí se recoge debe ser contemplado y analizado desde una perspectiva de aprendizaje activo en la que los alumnos dirigen, junto al docente, el ritmo de la clase para así convertir el aula en un espacio de encuentro, reflexión y crecimiento personal. Si bien los libros de texto ofrecen un soporte que en ocasiones es fundamental, ¿por qué no plantearse actividades y dinámicas no contempladas en las páginas de las guías pero que sí contribuyen a la mejora académica y personal? El lector debe tener presente que el documento centrará la atención en la oralidad y su desarrollo, tanto la comprensión como la producción.

2.2 Objetivos

El actual documento pretende proporcionar a maestros, pedagogos y otros agentes educativos con una guía de actividades y dinámicas adecuadas a un alumnado que busque trabajar la oralidad en inglés y cuyo nivel en esa lengua

sea próximo al de uno de 6º de Educación Primaria según lo establecido por la orden ECD 113/2015 (BOC, 2015). La autora del documento busca diseñar una propuesta que fomente la motivación del alumnado. Spolsky (1969; leído en Luján-García, 1999) ha establecido los cuatro factores más importantes para el proceso de enseñanza–aprendizaje de segundas lenguas, entre los que se encuentra la actitud. Esta no se refiere únicamente a la que se puede apreciar en el alumno, sino también la de las personas que lo rodean. La motivación y las buenas calificaciones en la segunda lengua están correlacionadas de manera positiva, lo que demuestra que ha de ser una de las primeras consideraciones por parte del profesor.

Las actividades están dirigidas a un público limitado, lo que supone que su participación y compromiso son necesarios. Pero, ¿qué es el compromiso? Los docentes que imparten inglés entienden el término como *engagement*, y hace alusión a la implicación y conexión de los alumnos con el objetivo de absorber conocimiento, huyendo de la mera superficialidad (Rigo y Donolo, 2014). Por otra parte, la experiencia le permite a la autora concluir que uno de los aspectos con mayor peso es la nota académica que van a recibir en cualquier materia, en este caso, inglés. Para conseguir esa meta, hay que tener presente que la asistencia, la participación y el trabajo personal son componentes interrelacionados que contribuyen a verificar una calificación mayor. En primer lugar, el hecho de que un alumno vaya a clase y participe, influye inmediatamente en el aula dado que es uno de los creadores del ambiente positivo que promueve valores tolerantes en el intercambio de ideas. Si hay asistencia por su parte, el proceso de aprendizaje va a mejorar inevitablemente. Esa mejora se plasma claramente en la nota final, que en múltiples casos, aunque sea un tanto desolador, es el único objetivo del alumnado (De Grave et al., 2002; leído en Miguel-Dávila, López-Berzosa, Martín-Sánchez, 2012). Está en la mano del docente evitar que ciertos alumnos se sientan señalados por no alcanzar el nivel medio de sus compañeros. El planteamiento de los ejercicios es abierto y permite que cada uno aporte hasta el nivel que le es posible. Uno de los pilares de una educación inclusiva según Opertti (2009) implica el pensamiento de independencia académica, es decir, que cada alumno posee un ritmo de aprendizaje que debe ser abrazado en lugar de apresurado. La importancia radica en la contribución

singular de cada uno sin mirar únicamente lo que tarde. Para ello, las actividades deben admitir una modulación de la dificultad que dé cabida a la diversidad académica del aula.

3. Marco teórico

3.1 Oralidad en el aula de segundas lenguas

3.1.1 Situación de España en relación con el nivel de inglés

El mundo actual se encuentra bajo el paraguas de la globalización, lo que provoca en los seres humanos la necesidad de mantenerse actualizados con todos los cambios significativos que los diferentes países atraviesan por si eso tuviera un impacto en su región. La educación es, probablemente, el pilar que mantiene las sociedades vivas, unidas y participativas de dicho proceso.

Las lenguas, más allá de ser la cara visible de cualquier cultura, son el instrumento mediante el que la sociedad organiza su entorno (Tusón, 1989; leído en Cassany, Luna y Sanz, 2008). El lenguaje forma parte intrínseca de las lenguas y aporta los conocimientos básicos para manejarse en el mundo que a cada uno le ha tocado vivir, además de proporcionarle las habilidades necesarias. Utilizando lo anterior como barómetro, un mayor grado de adquisición del lenguaje indicará un mayor grado de competencia lingüística. El desarrollo del lenguaje por el que atraviesa todo ser humano está sujeto a aspectos sociales que inciden de manera significativa. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2008), por un lado, la composición de las familias ha variado y ahora el núcleo familiar es menor, reduciéndose así los modelos lingüísticos que antaño se encontraban representados en las generaciones anteriores. Asimismo, la casi extinción de tradiciones, como las canciones populares, han afectado negativamente a la cultura de transmisión oral. La lectura y la narración se han transformado en actividades caracterizadas por el papel pasivo de la audiencia y el aturdimiento o embobamiento, en algunos casos. Otro aspecto importante es la creciente cultura facilitadora que se ha instaurado en la sociedad de las últimas décadas. Se ha creado un *idioma* especial para dirigirse a los más pequeños provocando “un lenguaje simplificado, con uso y abuso de diminutivos, repleto de errores [...], y de una pobreza tremenda” (Cassany, Luna y Sanz, 2008). Como consecuencia de este retroceso, el perfil lingüístico del alumnado

en los centros es mucho más básico que el de hace años: los registros se han reducido a uno solo, su círculo familiar-social no representa un avance y el vocabulario, junto con las estructuras gramaticales, está afectado por aquello que se observa en las plataformas televisivas y digitales.

No es un secreto que el inglés es uno de los idiomas que ha conquistado el mundo y se ha convertido en lengua vehicular en casi todos los rincones de la Tierra. Sin embargo, no todos los países tienen la infraestructura necesaria para que sus ciudadanos estén en la primera línea en lo que a esta segunda lengua se refiere. En España, la mayoría de la población posee un nivel medio en la etapa escolar, situándose, así, por debajo de otros países como Austria y Países Bajos. La situación actual en la que se encuentra el país en relación con el inglés se debe en gran parte a la diversidad de leyes nacionales desde 1980 (Muñoz Zayas, 2013). De acuerdo con el informe EF EPI 2020 (English Proficiency Index – índice de competencia en inglés), la previsión de España se sitúa a la baja desde hace unos ocho años. Sin embargo, si la comparativa se realiza entre Europa y el resto del mundo, el primer continente posee el nivel de inglés más alto. Es importante mencionar que a nivel nacional, Cantabria, Galicia y Madrid se encuentran entre las regiones con un mayor nivel de esta segunda lengua (Europa Press, 2021). Aun así, estas noticias no deben frenar a los maestros a la hora de promover una mayor competencia para situar al alumnado en una posición ventajosa en la preparación para el mundo actual. El factor político-legislativo incide gravemente en cada comunidad autónoma que, además de estar sometida a las leyes de carácter nacional, tiene su propio dictamen, lo que provoca “la diseminación de competencias en materia educativa”, ocasionando “una multiplicidad de políticas lingüísticas en las que se ha primado la enseñanza de algunas lenguas cooficiales del Estado frente a otras” (Muñoz Zayas, 2013). Es crucial para la formación de ciudadanos competentes que haya cierto acuerdo entre todos los territorios con el fin de que ningún colectivo de alumnos salga perjudicado por las políticas territoriales.

3.1.2 Concepto de ‘competencia oral’

Existe la creencia popular de que la escritura es una de las competencias con más prestigio y mayor exposición, mientras que la habilidad oral se mantiene, a veces, en un segundo plano. Sin embargo, la oralidad y todo lo que

ello representa son la cara visible de una persona y es, sin duda, lo primero que causa una impresión en el otro. Es fundamental tener claro, en primer lugar, qué caracteriza al lenguaje desde un punto de vista comunicativo. Richards y Rodgers (2001; leído en McDonough, Shaw y Masuhara, 2013) definen el lenguaje como un sistema que se debe a la expresión del significado cuya función se basa en la interacción y la comunicación. Rescatando el pensamiento de Lyons (1970; leído en Cenoz, 2004) basado en el concepto de ‘competencia’ ofrecido por Chomsky a finales del siglo XX, hay que destacar que “la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas”. No es tarea fácil hallar una única definición para el concepto de ‘competencia comunicativa’ debido a la multitud de posturas ofrecidas por diferentes lingüistas. Canale y Swain (1980) defienden la división de la competencia comunicativa en tres ejes: gramatical, sociolingüístico y estratégico. Una década más tarde, Bachman (1995) definiría a un humano competente en la lengua siempre que poseyera competencia organizativa y pragmática, actuando ambas como un continuo entre las subdivisiones en competencias gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística. Sin embargo, la competencia comunicativa podría definirse como aquella innata, biológica y estática que aglutina las reglas que rigen el uso apropiado de la lengua. Los autores previamente mencionados coinciden en la importancia de organizar, estructurar y producir enunciados coherentes en función de las condiciones pragmáticas y sociolingüísticas habiendo seleccionado previamente las estructuras para conseguir el mensaje unificado.

Las características del lenguaje oral rescatadas por Bygate (1987) contienen una subdivisión en la que se encuentran las habilidades motoras–receptivas que se relacionan con la pronunciación, el vocabulario y las estructuras de la lengua. Los otros tipos de habilidades están relacionadas con el ámbito social en lo que a la forma de transmitir los mensajes se refiere. La competencia intercultural entendida como la capacidad de desenvolverse en diferentes encuentros sociales sin importar las diferencias entre las culturas es, quizás, más relevante que el mero conocimiento sociocultural. El alumnado precisa de estructuras que puedan emplear en cada particularidad para

integrarse en el ambiente. De esta manera, se reducen las posibilidades de sensación de aislamiento o pérdida social. Uno de los factores que señala Thornbury (Thornbury y Slade, 2006) como prioridad en la enseñanza de una segunda lengua es el tipo, y el uso, de los determinados registros (formal e informal). Los alumnos han de adaptar su discurso a la variedad de situaciones en las que pueden verse, además de tener en cuenta el estatus de la persona o grupo de personas a las que se dirige. Dentro de esta última característica, es necesario señalar el conocimiento gramatical y de vocabulario dado que ambos ámbitos están influidos, en gran parte, por la situación comunicativa.

El alumno competente deberá, además, “transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas” (Celce–Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995) al mismo tiempo que hace uso de estrategias comunicativas que le permitan desenvolverse con facilidad y naturalidad ante cualquier contexto. A pesar de haberse puesto el foco en la competencia comunicativa, el profesor debe ser consciente de que el alumnado en proceso de adquirir una segunda lengua debe dominar la fonética, gramática y vocabulario que la constituyen, junto con una correcta comprensión de los actos de habla que propicien la interacción entre los participantes de la intervención social. Los maestros deben, entonces, ampliar el abanico de esas estructuras, el vocabulario y contribuir a un mayor uso con fluidez del sistema de referentes – pronombres, por ejemplo –. Indiscutiblemente, todos estos cambios están abocados a ampliar el conocimiento del mundo y del contexto que los rodea, haciendo que su competencia sea sobresaliente e inmensamente útil. Dentro del aprendizaje de cualquier idioma, la capacidad de escuchar es fundamental. El maestro especialista ha de tener presente el decálogo del oyente perfecto propuesto por André Conquet (1983; leído en Cassany, Luna y Sanz, 2008) que establece, como primera premisa, la adopción de una actitud activa y de curiosidad sin olvidar la importancia de la mirada y el contacto visual en cualquier conversación. Se debe fomentar, por tanto, la síntesis de las ideas del emisor para que el receptor pueda valorar el mensaje y así reaccionar de manera adecuada a la intervención.

No se puede dar fin a este epígrafe sin hacer un breve apunte sobre la metodología. La historia de la enseñanza del inglés se caracteriza por haber

buscado de manera incansable un método, el método que dé respuesta a todas las exigencias sociales y académicas del alumno. En los últimos años se ha visto un cambio de práctica a favor de la oralidad y han surgido métodos enfocados en la tarea y el conocido AICLE –Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL, en inglés –Content and Language Integrated Learning). A pesar de los muchos esfuerzos, es imposible encontrar el método perfecto, porque no existe; será el que esté adecuado a las circunstancias de ese momento (Richards y Rodgers, 2014). Además, sigue sin estar resuelta la pregunta ¿precisión o fluidez? Antes de intentar encontrar la respuesta, hay que conocer cada término. De acuerdo con las definiciones ofrecidas por Gatbonton y Segalowitz (2005; leído en Cuitiño Ojeda, Díaz Larenas y Otarola, 2019), la precisión –*oral accuracy*– se logra cuando el enfoque está puesto en los aspectos fonológicos, gramaticales y discursivos de la lengua; mientras que la fluidez en las tareas orales –*fluency*– se refiere a la producción simple de enunciados sin titubeos excesivos que resultan de la práctica diaria. Tomando lo mencionado anteriormente, hay que destacar la variedad entre el alumnado. Existen los que cometiendo muchos errores parece que su expresión es natural, y aquellos que a pesar de hablar a un ritmo más lento la corrección en el lenguaje que usan es muy alta. La prioridad de un elemento u otro viene, en la mayoría de los casos, determinada por la finalidad del aprendizaje. Si el objetivo es un examen, se priorizará la precisión, pero si se busca viajar y comunicarse con otras personas, hay que centrarse en la fluidez. Sin embargo, no se puede obviar la idea de que ambos componentes son complementarios y esenciales para una adquisición detallada y completa de cualquier lengua (Inglés Total, 2012).

3.2 Desarrollo de la oralidad en el marco legislativo

3.2.1 CEFR y Companion Volume¹

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (a partir de ahora denominado MCERL) forma parte del programa educativo del Consejo Europeo. El objetivo del documento es promover la educación plurilingüe y el

¹ (Council of Europe, 2020). Este texto ha sido traducido al español en 2021 [Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación – volumen complementario*, Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/3xFQec6>], pero en este trabajo se ha utilizado la versión en inglés.

intercambio lingüístico entre los miembros de la comunidad educativa. El documento actualizado de 2020 amplía e incluye algunos cambios con respecto a la versión original de 2001. El MCERL aboga por un enfoque orientado a la actuación y evita caer en las programaciones cuya estructura es lineal y centrada en la diversidad estructural de los idiomas.

El esquema descriptivo ofrecido por el Consejo Europeo estructura la adquisición de una lengua en cuatro bloques. Las competencias generales incluyen el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender. Las competencias comunicativas son tres: lingüística, sociolingüística y pragmática. Las actividades y estrategias comunicativas de la lengua comparten la subdivisión: recepción, producción, interacción y mediación. Esta última destreza es una incorporación nueva al documento ante la necesidad que contemplaban los expertos de añadir una que abarcara la recepción, producción e interacción. Los niveles presentados en el Marco empiezan en el Pre-A1 y el más alto acreditado es el C2. Aquel que haya conseguido un A1 demuestra la capacidad de interactuar de manera sencilla y de conversar sobre temas familiares, cotidianos y cercanos con un repertorio léxico y gramatical muy limitado a construcciones específicas y previamente adquiridas. Por el contrario, el C2 representa uno de los máximos grados de maestría que uno puede tener sobre esa lengua. La incorporación del nivel Pre-A1 indica una adquisición lingüística que se caracteriza por un repertorio limitado de palabras y expresiones aprendidas, y es sinónimo de un paso transitorio hasta alcanzar el A1.

La escala de descriptores que se ofrece en el MCERL está hecha en función de las destrezas y las actividades que se pueden llevar a cabo en ese ámbito y para cada nivel de dominio. Dentro de la recepción, es posible identificar las actividades para trabajar la comprensión oral, audio-visual y lectora. La producción incluye ideas para fomentar la producción oral y la escrita, mientras que la interacción añade la interacción en línea. La mediación incluye una guía para mediar en base a un texto, mediar conceptos y en la comunicación. El trabajo que se constituye en estas páginas está enfocado a un nivel de A1 en lo que a oralidad se trata, por lo que a continuación se ofrece un resumen descriptivo de lo correspondiente a ese nivel.

En el plano de la comprensión oral, un alumno que acredite un A1 será capaz de articular una conversación con pausas para pensar en el mensaje que le han transmitido. Además, es capaz de reconocer información concreta si está relacionada con la vida diaria. El desglose va más allá y el Consejo Europeo señala otros subapartados, como la comprensión de una conversación entre terceras personas, la comprensión de una situación siendo miembro partícipe, la decodificación de anuncios e instrucciones y la comprensión de grabaciones. La producción oral está descrita como la capacidad de producir frases u oraciones simples y aisladas sobre personas y lugares. Un A1 también acredita la capacidad de llevar a cabo un pequeño monólogo (sobre ellos mismos, información personal y para hacer alguna pequeña descripción utilizando mayoritariamente lenguaje no verbal) y dirigirse a una audiencia en base a un texto que sea corto y que esté previamente preparado. Es importante mencionar el hecho de que a este nivel, la estrategia de compensación es crucial. Los alumnos se apoyan en gestos para transmitir el mensaje que desean porque no poseen la destreza necesaria para que la mayor parte del acto comunicativo se base únicamente en el lenguaje. La interacción oral en un A1 depende de una velocidad de procesamiento y producción considerablemente baja y limitada a preguntas y respuestas sencillas sobre temas que sean familiares para el emisor. Por último, la mediación se refiere a la capacidad de utilizar palabras y/o signos, junto con comunicación no verbal para mostrar interés en un idea. Además, reconocerá y producirá información predecible dado un pequeño texto, póster o señal.

3.2.2 Decreto 27/2014 – Cantabria²

Este Decreto, que establece el currículo de Educación Primaria en Cantabria, está enmarcado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa y se caracteriza por la nueva división de las materias en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. El documento tiene un enfoque basado en competencias, a diferencia del MCERL (basado en destrezas). El inglés está contemplado como un área perteneciente al bloque de asignaturas troncales y en función de las

² (BOC, 2014)

posibilidades organizativas del centro en cuestión, se puede solicitar su impartición en el bloque de asignaturas de libre configuración de Cantabria. El currículo dicta unos objetivos y unas competencias generales, pero a nivel de área está organizado en torno a contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. El artículo 8, que establece las competencias generales, debe tenerse en cuenta para la interpretación de los contenidos de inglés. Además, el Decreto dedica unas pocas palabras a la tarea de la docencia y concluye que es crucial por su función estructurada en tres ejes: fuente lingüística, figura de ayuda y guía de la organización de las actividades y el ritmo de la clase.

Una de las competencias que aparecen en el Artículo 8 es la relacionada con la comunicación lingüística. La legislación contempla la primera lengua extranjera como un instrumento para que el alumnado comprenda, hable, lea y escriba, siempre teniendo la comunicación como la finalidad última. La base del proceso de aprendizaje de esta materia es el fomento de habilidades comunicativas gracias a “la creación de situaciones de comunicación, ya sean reales o insinuadas” (p. 1736). En el aula se debe respirar siempre un clima positivo y cargado de satisfacción, dado que los valores que se imparten son parte fundamental de la adquisición de una lengua. En ocasiones, uno considera que introducir juegos o dinámicas un tanto más activas son una gran novedad, pero el Decreto ya las incluye. Puede que esa sensación de novedad se deba a que pocas veces se ve puesto en marcha, mas no por no estar en el Decreto. El área de la primera lengua extranjera (inglés) está estructurada en torno a cuatro bloques. El Bloque 1 está enfocado a la comprensión de textos orales; el Bloque 2 pone el acento en la producción de textos orales: expresión e interacción; el Bloque 3 está destinado a la comprensión de textos escritos; y el último bloque, el Bloque 4, se refiere a la producción de textos escritos: expresión e interacción. Dentro de cada bloque, hay que distinguir entre contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. A su vez, los contenidos están subdivididos en las estrategias de producción (o comprensión – en función del bloque), aspectos socioculturales y sociolingüísticos, funciones comunicativas, estructuras sintáctico – discursivas, léxico y patrones sonoros, acentuales,

rítmicos y de entonación (o gráficos y convenciones ortográficas – en función del bloque).

Se habrá dado cuenta el lector de que el organigrama del Decreto de Cantabria no está adecuado a lo expuesto y descrito en el apartado del MCERL. Si bien el último es la base del primero para su elaboración, hacer una comparación entre ambos documentos es una tarea complicada. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el MCERL, tal y como su nombre indica, es un marco de referencia, por lo que su papel es meramente informativo y no legislativo. De hecho, la ECD 113/2015 se basa en la escala europea para la equivalencia de niveles al terminar las etapas de Primaria y Secundaria. La opción de tomarlo como ley o incluirlo en alguna depende de los órganos legales de cada unidad territorial, aunque sí es verdad que cada vez son más los centros que presentan a sus alumnos a pruebas de nivel con acreditación internacional.

Todo lo descrito previamente contribuye a ofrecer una imagen clara de la relevancia del inglés a nivel global y de su importancia en las aulas. Hoy en día son muy pocos los movimientos que se pueden llevar a cabo con un ligero o nulo conocimiento del uso del inglés. La posición aventajada en la que se encuentra Cantabria con respecto a la nación es alentadora, pero no debe ser contemplada desde el conformismo. Aún son muchos los alumnos cuya competencia oral no está desarrollada y es tarea de los docentes que no siga siendo así. La habilidad de usar el lenguaje con diferentes fines, en diferentes situaciones y de manera correcta tiene que ser el objetivo de las clases de inglés. ¿Por qué limitar las metas a las establecidas por la legislación si esta pone el acento en la comprensión y producción escritas? ¿Por qué no fijarse en la comunidad internacional para hacer de los alumnos personas mejores y más competentes en el área lingüística? Como se ha discutido con anterioridad, no es necesario decantarse por precisión o fluidez, sino que dependerá del contexto de aprendizaje, siendo la mejor opción aquella que conjugue los dos factores lingüísticos. A nivel autonómico, todo lo que se lleve al aula está regulado por el Decreto 27/2014 que, a pesar de estar estructurado en torno a contenidos, considera lo establecido en el MCERL. A lo largo del documento se ofrecen descriptores detallados de cada nivel y cada destreza para actuar como una guía para todos aquellos que estén interesados en leerlos. Ante la necesidad imperante

de trabajar más en profundidad la oralidad en las aulas por la poca dedicación que recibe, a continuación se ofrece una batería de diez actividades de aplicación independiente (sin relación temática entre ellas) cuya finalidad es mejorar la comprensión y la producción oral.

4. Características y desarrollo de la propuesta

4.1 Introducción

La propuesta que se recoge en el presente documento es una batería de actividades independientes que no pretende ser una unidad didáctica, y que está pensada para ponerse en marcha en un aula de inglés de 6º de Educación Primaria con el alumnado de itinerario no bilingüe. Para la elaboración de los ejercicios se han tomado los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en el Decreto 27/2014 (BOC, 2014); no obstante, solo se han utilizado como base aquellos que se han considerado más significativos, o que aglutinan un mayor número de micro destrezas dentro de la oralidad. Algunas de las actividades que se verán a continuación están diseñadas para hacerse en parejas o pequeños grupos. Está demostrado que las dinámicas llevadas a cabo en pequeños grupos contribuyen a que los alumnos estén inmersos en un escenario donde se comparte un mayor número de puntos de vista. Por otro lado, no solo les brinda la oportunidad de conocer otras perspectivas, sino que también les da la oportunidad de utilizar la segunda lengua en un ambiente seguro y su participación en las conversaciones aumentan, lo que facilita la adquisición del inglés (Storch, 1999). Algunas investigaciones han demostrado, incluso, que los alumnos se sienten más preparados para utilizar estructuras lingüísticas complejas en sus interacciones con compañeros en lugar de con el docente. Esto incidirá automáticamente en un crecimiento de la motivación al mismo tiempo que se reduce la monotonía en el proceso de enseñanza–aprendizaje (Achmad y Yusuf, 2014).

En el conjunto de actividades que se detalla en los siguientes epígrafes hay dinámicas que siguen el esquema propuesto por Richards y Rodgers (2014). En algunas ocasiones se precisa de un pequeño ejercicio previo que introduzca la actividad que actúa como núcleo. De la misma manera, es importante que antes de dar por terminada una dinámica, se lleve a cabo lo que ellos denominan

posttask activities (actividades para realizar después del ejercicio principal) con el objetivo de que el alumnado extraiga la idea clave y no haya sido una actividad más que se quede en el olvido. Esto se apreciará con mayor claridad en aquellas cuyo componente de comprensión sea mayor que el de producción. Por otro lado, y dado que la propuesta está enfocada a ahondar en la oralidad, el modelo propuesto por Littlewood (1981) y que está recogido en Bygate (1987) juega un papel crucial. Las actividades de producción oral se clasifican en pre-comunicativas (si el enfoque está puesto en la forma del lenguaje) y comunicativas (si el enfoque está puesto en el contenido y el mensaje que se quiere transmitir). Dentro del primer grupo se encuentra la subdivisión en estructurales y casi-comunicativas (*quasi-communicative*). La diferencia radica en que las primeras trabajan aspectos concretos de la lengua, como la gramática, el vocabulario o la pronunciación (epígrafe 4.8), mientras que un buen ejemplo de las segundas son los diálogos o juegos de rol (epígrafe 4.4). La subdivisión de las comunicativas presenta la comunicación de manera funcional y social. En primer lugar están aquellas en las que hay que rellenar huecos en blanco con palabras o utilizar imágenes (epígrafes 4.3 y 4.7), y en segundo lugar, las actividades que promueven la comunicación social encuentran sus ejemplares en entrevistas, entre otros (epígrafe 4.2 y 4.3).

Como se estipula en la Orden ECD 113/2015 (BOC, 2015), el nivel que el aprendiz ha de haber adquirido al acabar su formación primaria es un A1 de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Por ello, todas las actividades fomentan alcanzar ese nivel, permitiéndose la autora la libertad de incluir posibles variaciones con el objetivo de conseguir un mayor nivel siempre que sea posible.

4.2 Who's who?

Esta primera actividad está pensada para trabajar la elaboración y producción de exposiciones breves sobre temas que para el alumnado resulten de interés y le sean cercanos. De esta manera, también tienen que interactuar con sus compañeros y manejar habilidades sociales como la cooperación, con el fin de que el resultado final haya sido eficaz y productivo. Se propone llevarla a cabo al final del curso académico para utilizar todos los aspectos formales de la lengua que han aprendido a lo largo del año.

Materiales

- Un papelito por alumno
- Una urna o recipiente similar

Cada alumno escribirá su nombre en un papel que posteriormente doblará y meterá en una urna. Cuando se hayan recopilado todos los nombres, el profesor pasará por cada sitio y cada uno deberá extraer un papel aleatoriamente. El nombre que le haya salido será el compañero al que le tenga que realizar una pequeña entrevista con datos básicos. Se les dejará tres días para conseguir la información, y después tendrán que hacer una pequeña exposición sobre lo que han averiguado de su compañero. Podrán hacer preguntas sobre ellos mismos, su aspecto físico, sus gustos, aficiones, fecha de nacimiento, lugar donde vive, cómo es un día suyo del fin de semana y qué hizo la semana pasada. El entrevistador deberá dar su opinión sobre lo que ha averiguado, si le ha sorprendido o no, qué le parece la rutina de su compañero y si comparte aficiones con él.

4.2.1 Evaluación

Para evaluar esta actividad se propone utilizar dos vías. En primer lugar, la observación por parte del docente le permitirá saber cómo ha sido el funcionamiento en las parejas durante el proceso de obtención de información. Por otro lado, la presentación oral será calificada con una lista de verificación. Utilizará la siguiente escala: 0 = nada satisfactorio; 1 = poco satisfactorio; 2 = satisfactorio; 3 = muy satisfactorio.

Tabla 1. Lista de verificación para el docente en la corrección de la exposición oral

To what extent does the student...	0	1	2	3
1. organize and express their ideas in a way that is meaningful to others?				
2. speak with appropriate speed, pitch and volume?				
3. is their speech difficult to understand?				
4. have difficulties explaining things?				
5. only use very simple vocabulary?				
6. have difficulty thinking of the words he wants to say?				
7. give appropriate eye contact?				
8. use appropriate gestures, facial expressions and physical distance?				
9. have difficulty using non-verbal communication?				

4.3 Learning stations

Siguiendo la línea presentada en la actividad previa, esta también fomenta la interacción con los demás en situaciones cotidianas, haciendo uso de sus habilidades sociales para trabajar en grupos de manera cooperativa. ¿Cómo se lleva a cabo en el aula? En primer lugar, el lector deberá estar familiarizado con el concepto y el método que caracterizan la dinámica de las estaciones. Sus comienzos se asocian a los años 80 en Alemania, de la mano de Roland Bauer. Las estaciones de aprendizaje son idóneas para que el profesor cumpla un papel de guía mientras que el alumnado trabaja con diferentes actividades de manera independiente, pero en parejas o pequeños grupos (Guerrero, 2022).

Materiales

- [Fundas de plástico en las que meter algunas fichas](#)
- [Classroom screen](#)
- [Ficha](#) sopa de letras (estación 1)
- [Ficha](#) comprensión oral (estación 3)
- [Imagen](#) sobre gustos (estación 4)
- Tarjetas para describir (estación 5)

Figura 1. Tarjetas estación 5



Para llevar a cabo esta actividad, lo primero será dividir la clase en varios grupos pequeños. Es fundamental que las agrupaciones no sean grandes para así facilitar el trabajo colaborativo y que todos puedan participar. A la hora de comenzar, cada grupo estará sentado en una estación o puesto, de manera que vaya rotando en el sentido de las agujas del reloj. Cada actividad habrá de hacerse en siete minutos. En la primera estación, cada grupo deberá completar una sopa de letras relacionada con vocabulario de la comida. En la segunda estación, los alumnos tendrán que decir en voz alta todos los alimentos de los que se acuerden sin repetir ninguno. Los compañeros, entre sí, son los responsables de controlar que las palabras no se han repetido. En la tercera estación y en el ordenador del aula, todos juntos harán la siguiente [ficha](#). En la siguiente estación, y en base a una imagen en la que se muestran los gustos de diferentes personajes, tendrán que practicar las estructuras *I like/don't like + v.ing*, y similares, de manera oral. El cuadrante inferior izquierdo no se utilizará. En la quinta estación, habrá unas tarjetas a doble cara. En una de las caras

habrá una imagen de un alimento o una acción, y en la otra, una serie de palabras que serán las que el alumno no puede usar para describir la ilustración. Habrá varias tarjetas para que se puedan turnar dentro del grupo y puedan cambiar de imagen si así lo desean, porque lo importante es que puedan practicar y se diviertan sin sentirse forzados. El objetivo es que mientras un compañero la describe, el resto adivinen el término al que se refiere.

Por último, todos juntos a nivel de aula habrán de responder algunas preguntas del profesor con las que descubrirá si les ha gustado la dinámica, qué ha sido lo más difícil, que habrían cambiado, qué hubieran añadido... Así, al mismo que tiempo que practican la oralidad, el docente obtendrá comentarios que le permitan mejorar su práctica y adaptarse, en la medida de lo posible, a lo que el alumnado quiere.

4.3.1 Evaluación

Para evaluar esta actividad se propone utilizar dos vías de evaluación. En primer lugar, la observación por parte del docente le permitirá saber cómo ha sido el funcionamiento de los grupos durante el proceso de la actividad. En segundo lugar, el docente les preguntará su opinión sobre la dinámica en base a la siguiente plantilla.

Figura 2. Plantilla de autoevaluación para el docente

Time for reflection

THE ACTIVITY YOU LIKED THE MOST

THE ACTIVITY YOU LIKED THE LEAST

THE EASIEST ACTIVITY

THE MOST DIFFICULT ACTIVITY

WHAT WOULD YOU CHANGE?
SUGGESTIONS?
PROPOSALS?

4.4 What's up?

Uno de los estándares que se reflejan en el Decreto 27/2014 (BOC, 2014) establece la participación del alumnado en conversaciones presenciales o en línea en relación con temas cotidianos y familiares. Esta actividad está pensada para llevarse a cabo en pequeños grupos, y tendrán que escenificar alguna situación aleatoria. Los alumnos que tengan que representarla saldrán de la ruleta que está [aquí](#). La situación dependerá de la tarjeta que extraigan de la urna.

Materiales

- [Classroom roulette](#)
- Tarjetas de la situación

Figura 3. Tarjetas situación



Nota. Las burbujas de mayor tamaño son las tarjetas que representan la situación. Las burbujas pequeñas representan las *prompt phrases*.

La ruleta escoge cuatro alumnos de clase de manera aleatoria y uno de ellos será la mano inocente que extraiga la tarjeta de la urna y determinará la escenificación que harán. Una vez decidido, dispondrán de unos cinco minutos para prepararse, y luego tendrán que actuar delante de todos sus compañeros. El objetivo no es que pasen vergüenza, sino al contrario, que se suelten delante de un entorno conocido para que se sientan cómodos hablando en la segunda lengua. Será crucial que el ambiente sea distendido y el error sea visto como una etapa más del proceso de aprendizaje. Independientemente de la situación que se plantee, no podrán faltar los saludos, despedidas y opinión. Si el grupo con el que se hace la actividad está animado para seguir y subir un poco el nivel, entra en juego el otro tipo de tarjetas con frases (*prompt phrases*). Los alumnos y su creatividad decidirán cómo encajan en el simulacro.

4.4.1 Evaluación

Para evaluar esta actividad se propone utilizar dos vías. En primer lugar, la observación por parte del docente le permitirá apuntar cómo ha sido la participación, el *engagement*, el interés, etc. Será una valoración cualitativa para evitar la presión que pueda sentir el alumnado. En segundo lugar, los alumnos calificarán a sus compañeros con la tabla que está en la siguiente página. Esto permite al resto de la clase saber cuáles son los aspectos para evaluar y así mejorar si es necesario. Se utilizará la siguiente escala: 0 = nada satisfactorio; 1 = poco satisfactorio; 2 = satisfactorio; 3 = muy satisfactorio.

Table 2. Lista de verificación para el alumnado en la corrección de la exposición oral

To what extent does your partner...	0	1	2	3
1. speak with appropriate speed, pitch and volume?				
2. show an interest in what others are saying?				
3. change the way they use language to suit the situation?				
4. is their speech difficult to understand?				
5. have difficulty thinking of the words he wants to say?				
6. give appropriate eye contact?				
7. use appropriate gestures, facial expressions and physical distance?				
8. have difficulty using non-verbal communication?				
9. listen to another person talking?				
10. take turns during a conversation?				

4.5 Will you be a survivor?

Esta dinámica resulta particularmente atractiva para el alumnado porque tienen la oportunidad de hacer preguntas de carácter personal al docente. Es muy sencillo y prácticamente no requiere materiales.

Materiales

- Papel A5
- Tijeras
- Plantilla explicación

Figura 4. Explicación

In groups , think about 3 assumptions about your teacher. We will select 5.

1 you.....

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

Survivor



En este juego, los alumnos tienen que escribir cinco ideas que tengan sobre el docente cuando era más joven o sobre cualquier aspecto personal (el docente adapta la condición en función de la necesidad de trabajar pasado simple, presente simple, continuo...). Una vez están todas escritas, deberán recortar un muñeco como se enseña aquí. En cada parte del cuerpo humano escribirán una cruz o un *tick* si creen que la primera de las ideas es correcta o no; si creen que la segunda de las ideas es acertada o no, y así con las cinco. Una posible

Figura 5. Muñeco del *survivor*



variación de este juego es introducir la posibilidad de más ideas y así realizar una actividad de mayor duración. Posteriormente, el docente compartirá con ellos si las afirmaciones eran verdaderas o no. El alumno que no haya acertado tendrá que arrancar esa parte del cuerpo donde puso el *tick* o la cruz, mientras que si acertó, dejará al

muñeco intacto. El objetivo de este juego, el *survivor*, es que el muñeco sobreviva. El alumno que lo consiga, ¡¡gana!!

4.5.1 Evaluación

Para evaluar esta actividad se propone la observación del docente. Esta actividad es meramente lúdica y no pretende ser una actividad evaluable de gran peso. Las correcciones necesarias se harán de manera oral y así también puede participar toda la clase.

4.6 Tell me your plans!

El currículo de inglés para Primaria (BOC, 2014) prioriza el uso correcto de estructuras en pasado simple (verbos regulares e irregulares), futuro (planes propios), y todo ello con vínculos de relaciones a través de conectores (*but, first, then, later*), teniendo siempre en cuenta la concordancia verbal de número y persona. La actividad se basa en estos puntos de la legislación. Se puede enfocar de dos maneras diferentes con el mismo objetivo final: la práctica de la producción oral en la segunda lengua. La primera posibilidad parte de la idea de escribir ideas en un papel, y la segunda suprime esa pequeña ayuda escrita. La que aquí se describe es la segunda para que la actividad sea más dinámica y ponga a los alumnos en una situación en la que la improvisación sea un factor

clave para el desarrollo de la misma. Una de las primeras consecuencias es la falta de material, lo que es una ventaja porque supone menos trasiego de papel, bolígrafos, hojas...

¿En qué consiste la actividad? El docente se inventará el comienzo de una historia (*sentence-starter*) y el alumnado habrá de seguirla con lo que su imaginación les dicte. Este ejercicio es increíblemente versátil porque se puede proponer que los verbos empleados estén en presente, pasado simple, futuro presente continuo, una mezcla de los tiempos que se hayan trabajado en clase, etc.

Ejemplo A:

Docente: Last summer I went to a beach where there was an abandoned ship.
Alumno 1: When I arrived, I looked inside and discovered there were several fish playing together.
Alumno 2: Later, I had dinner at the hotel's restaurant and...
Alumno 3: ...

Ejemplo B:

Docente: Next month I will flow to Las Vegas.
Alumno 1: I will visit the biggest hotel and take pictures.
Alumno 2: I am going to meet Anne Hathaway and I will be excited!
Alumno 3: ...

4.6.1 Evaluación

Para evaluar esta actividad se propone la observación del docente. Le permitirá apuntar cómo ha sido la participación, el *engagement*, el interés, etc. Será una valoración cualitativa para evitar la presión que pueda sentir el alumnado. Las correcciones necesarias se harán de manera oral y así también puede participar toda la clase. El objetivo principal de la dinámica es pasar un buen rato al mismo tiempo que hablan en inglés.

4.7 Has life changed?

Esta sexta actividad pretende que el alumnado active el léxico que ha adquirido en las clases, junto con las estructuras gramaticales estudiadas para realizar comparaciones. Además de usar lo que ya conoce, es un buen ejercicio para ampliar esa red de conocimiento con nuevos vocablos.

Material

- [Imágenes](#) para comparar ciudades hace 100 años y ahora.

Para llevar a cabo esta actividad, el alumnado será agrupado por el docente en pequeños grupos. Una vez situados en sus sitios, dispondrán de unos diez minutos para pensar en todo aquello que van a comparar. Este ejercicio admite diferentes niveles de dificultad, algo que es inmensamente útil en el caso de tener alumnos que necesiten cierta ayuda académica, o que quieran ir más allá. La primera variante, destinada a aquellos que necesiten tomarse más tiempo, permite escribir en un papel las ideas que van a expresar de manera oral más tarde. De esta manera, también se fomenta su seguridad por el hecho de tener un papel delante al que pueden recurrir si se les ha olvidado algo. Por el contrario, aquellos que quieran ir más allá podrán compartir una comparación de mayor profundidad analítica. En primer lugar, tendrán que describir las diferencias visuales que identifiquen en las fotografías sin disponer de un papel en el que anotar. Así también se trabaja la memoria a corto plazo. Una vez han hecho eso, deberán imaginarse que han vivido en las dos épocas que se muestran, y comparar los estilos de vida.

4.7.1 Evaluación

Para evaluar esta actividad se proponen dos vías complementarias. En primer lugar, el docente observará cómo se desarrolla el trabajo en grupos. Simultáneamente, se pasará por cada puesto para ayudar en lo que sea pertinente y apuntar en un papel todos los fallos que identifique, pero sin comentárselos en ese momento. Cuando hayan terminado, compartirá con la clase las anotaciones y pedirá la participación de los alumnos para hacer las correcciones. De esta manera, no se señala en público al que cometió los errores (fuente de presión en muchos casos), y todos aprenden de los fallos comunes.

4.8 Phineas and Ferb Time!

En muchas ocasiones, los alumnos pueden leer una oración, un párrafo, incluso un texto, pero son más las ocasiones en las que no comprenden lo leído. Un aspecto fundamental que no siempre se tiene presente es la entonación. Por ello, esta actividad pretende aumentar la conciencia personal sobre la lectura en voz alta de algún texto. Es muy importante que el alumnado sepa leer textos en diferentes soportes con escaso titubeo, cuidando la pronunciación y la corrección. Para aumentar la motivación, además, se plantea esta actividad.

Material

- [Vídeo](#)

A diferencia de los ejercicios propuestos con anterioridad, este llevará más tiempo y se recomienda hacerlo a lo largo de tres meses, quizás el último trimestre sea lo más adecuado. Esta serie de dibujos animados es muy conocida y entretenida, lo que la hace ser la indicada para practicar el inglés en el aula de la mano de recursos externos. El primer día, el docente enseñará el vídeo y explicará lo que van a hacer con ello. Una vez a la semana, por ejemplo, pondrá una escena y les entregará en papel la transcripción de esos segundos. Después de ver los fragmentos, cada uno subrayará y señalará en el papel (Anexo 1) aquellas palabras que no entienda para facilitar el trabajo posterior. Cuando todo eso ya se haya llevado a cabo, los alumnos voluntarios podrán recrear la escena que corresponde. De esta manera, practican la entonación, la pronunciación, e incluso gestos no verbales con un ejemplo previo. El objetivo final después de las sesiones de preparación (una escena por sesión) será que la clase pueda recrear toda la escena. Este ejercicio es muy adecuado por la temporalización extendida en el tiempo, la posibilidad de trabajar vocabulario, y la variante, si así se considera oportuno, de trabajar el deletreo de algunas palabras. Cada escena comprende unos cuarenta segundos, pero el análisis del fragmento, del vocabulario y de las dudas que puedan surgir, junto con la práctica conjunta en clase puede llevar mucho más, por lo que se recomienda que el día que se escoja disponga de los minutos necesarios.

4.8.1 Evaluación

Para evaluar esta actividad, el docente deberá llevar una evaluación exhaustiva desde el primer día. De manera cualitativa, se valorará la

participación, el interés, la actitud con los compañeros, etc. Cuando se haya dado fin a la actividad, se propone el uso de la siguiente rúbrica.

Tabla 3. Rúbrica			
	3 - Excellent	2 - Acquired	1 - In process
Pace	The student reads without any pauses, just exceptionally.	The student reads with a few pauses.	The student reads with pauses, it impedes communication.
Intonation	The student reads making the correct emphasis and improvises aptly.	The student reads making the correct emphasis although sometimes it changes the meaning due to an incorrect change of intonation.	The student does not achieve reading according to the intonation taken as reference.
Pronunciation	The student pronounces perfectly (for their level) and all the words are understood; and so is the message.	The student pronounces so that most of the words are understood; the message is transmitted.	The student pronounces in a way that it is difficult to follow. Sometimes, the message is not received by the audience.

4.9 Spelling bee!

Uno de los estándares de aprendizaje que aparecen en el BOC (2014) establece la reproducción de fonemas del alfabeto de la lengua extranjera. A partir del deletreo, esta actividad pretende poner el foco en el conocimiento del abecedario. Puede percibir el lector que el abecedario constituye una de las bases de la lengua y su aprendizaje, y así es; pero no todos los alumnos en 6º de Primaria se saben las letras. Al igual que la actividad anterior, esta actividad no está pensada para ser puntual, sino para ser realizada a lo largo de todo el curso.

Las rutinas contribuyen a regular el ritmo de las actividades en el aula al mismo tiempo que reducen el número de improvisaciones por parte del docente,

y así el alumnado está expuesto a una secuencia temporal predecible que ayuda a los alumnos a planear y anticipar el trabajo. Como plantea Weber (1982; leído en Smith y Laslett, 2002), la rutina debe ser S-I-M-P-L-E. **S**iempre empezar con una dinámica en la que los alumnos estén sentados y luego se pueda repasar lo visto anteriormente; **I**ntroducir el nuevo contenido a través de una demostración o pequeña exposición; **M**arcar tiempo para dudas y así el docente se asegura de que se ha entendido lo explicado; **P**racticar con ejemplos a nivel de clase, de grupos e individualmente; **L**iberar los conocimientos previos para relacionarlos con los actuales; **E**studiar mediante juegos, historias o cualquier otra dinámica que sea más relajada. Por esto se recomienda incluir esta actividad al comienzo de la clase e incorporarla a las rutinas.

El turno de cada uno puede ir en función de la lista de clase, el orden en que están sentados, que sea escogido de manera aleatoria... lo importante es la práctica casi diaria. Adquirir la costumbre de esta dinámica los ayudará a aumentar su léxico (Richmond Fisher, 2022b). Por otro lado, una vez hayan adquirido de manera correcta las letras del alfabeto y los fonemas correspondientes, los alumnos ganarán en velocidad de producción. Prácticamente todos los vocablos son posibles para esta actividad, pero a continuación (tabla 4) se muestran algunos de los que se consideran más complejos (Richmond Fisher, 2022a).

Tabla 4. Posibles palabras para el deletreo				
Questionnaire	Unconscious	Precocious	Liason	Surveillance
Chrysanthemum	Vengeance	Chauffeur	Onomatopoeia	Pterodactyl

4.9.1 Evaluación

Para evaluar esta actividad se propone la observación del docente y corrección después de cada turno. Esta actividad es meramente lúdica y no pretender ser una actividad evaluable de gran peso. Las correcciones necesarias se harán de manera oral y así también puede participar toda la clase.

4.10 What do the ads say?

La sociedad actual está rodeada de propaganda de diversas temáticas, anuncios sobre juegos, música, comida, instrucciones... pero son muy pocas las veces que uno se para a analizarlo. El inglés, como segunda lengua, predomina en las campañas de marketing, de ahí la importancia de que el alumnado comprenda los mensajes.

Materiales

- Vídeo 1 y tarjeta de anuncio [SPLENDID](#)
- Vídeo 2 y tarjeta de anuncio [COKE](#)

Este ejercicio comienza en casa. El docente mostrará que hay dos vídeos y a cada alumno le asignará uno (1 o 2). Posteriormente, los alumnos tendrán que ver el vídeo correspondiente en casa y responder la tarjeta (figura 6) que le ha tocado en función del vídeo. Al día siguiente en clase, se harán parejas formadas por un alumno que haya visto el vídeo 1, y el compañero habrá visto el vídeo 2. El objetivo es que se cuenten lo que han visto, lo describan y así su compañero se haga una idea de lo que han visto. Para llevar esto a cabo se necesitarán unos quince o veinte minutos para luego comentar en clase los dos vídeos y comentar qué otros anuncios han visto ellos y cuál es su favorito. En la misma línea, se pedirá que identifiquen el mensaje y describan el anuncio.

Figura 6. Tarjetas sobre los vídeos

VIDEO CARD

Title:

Main ideas (3):

-
-
-

What were the kids feeling?

-
-
-
-
-

What's the main message?

VIDEO CARD

Title:

Main ideas (3):

-
-
-

What was the bear feeling?

-
-
-
-
-

What's the main message?

4.10.1 Evaluación

Para evaluar esta actividad se propone el método *two wish and a star*. ¿Cómo ponerlo en marcha? La persona a la que le están describiendo el anuncio escribirá dos aspectos positivos que le han ayudado a adivinar la temática del anuncio, y también escribirá algo que hubiera añadido a la descripción. Cuando ya lo haya hecho un miembro de la pareja, le tocará al compañero. Además, el docente tomará notas sobre la cooperación en la pareja, y al igual que en algún ejercicio previo, apuntará los errores comunes para comentarlos con toda la clase posteriormente.

4.11 Christmas time!

La enseñanza de los idiomas siempre se ha visto asociada con las festividades por lo que se puede aprender de otras culturas, y la actividad que se propone ahora no es la excepción.

Material

- Vídeo [NAVIDAD](#)
- Tarjetas de las características de cada país.

Figura 7. Tarjetas para unir la característica con el país



Nota. Hay que recortar cada tarjeta para luego poner las banderas en dos columnas y que los alumnos pequen debajo cada característica.

Antes de visualizar el vídeo, el docente preguntará al alumnado por las ideas previas que tengan sobre la Navidad y la víspera de Año Nuevo alrededor del mundo. Durante estos minutos previos al vídeo, el objetivo es que los alumnos compartan, en inglés, todo lo que saben y pierdan la vergüenza de hablar en público bajo la premisa de que nadie en el aula sabrá todo sobre la festividad en los diferentes países que surjan. Después de la mesa redonda, se pondrá el vídeo y solo se pedirá que lo vean, y lo escuchen. Para promover una buena escucha, todos deberán dejar la mesa limpia y no tener nada encima, ni papel, no estuche, ni agendas ni bolígrafos. La segunda vez que lo escuchen tendrán que escribir las ideas principales, si así lo consideran oportuno. Una vez ya lo hayan escuchado ese par de veces, compartirán con sus compañeros lo que han entendido del vídeo. Por último, los alumnos que se presenten voluntarios podrán salir a la pizarra y unir las tarjetas que indican una característica con el país al que hacen referencia.

4.11.1 Evaluación

Para evaluar esta actividad se propone la observación del docente y corrección después finalizar la tarea. Esta actividad es meramente lúdica y no pretender ser una actividad evaluable de gran peso. Las correcciones necesarias se harán de manera oral y así también puede participar toda la clase.

5. Conclusiones

El presente proyecto constituye una serie de actividades que están basadas en los estándares de aprendizaje ofrecidos en el Decreto 27/2014, y que se proponen para trabajar la oralidad en el aula de manera complementaria a los libros de texto con el objetivo, entre otros, de conseguir un alumnado motivado. Si bien los libros de texto proporcionan una guía y un apoyo para toda la comunidad educativa, esto no es sinónimo de ceñirse únicamente a sus páginas. Existe la necesidad de actuar al margen de los libros porque en ocasiones, estos promueven estereotipos (Calvo Buezas, 1989) y se utilizan como herramientas políticas con el fin de influir pedagógicamente (Tiana Ferrer, 2000).

Se ha ofrecido una introducción a la oralidad en las aulas de segundas lenguas, así como su situación legislativa en el territorio cántabro. La ingente cantidad de leyes nacionales que condicionan los decretos autonómicos no facilitan la tarea de la docencia ni ayudan a que los alumnos tengan una idea clara del plan de estudios. Como maestros, hay que buscar maneras de que la estancia en la etapa de Primaria sea sinónimo de disfrute, aprendizaje y crecimiento. Por otro lado, se ha hecho un pequeño resumen de uno de los documentos de referencia en la Unión Europea en el ámbito educativo y de la adquisición de otras lenguas diferentes a la materna. Esa guía supone un punto en común entre todos los países bajo el paraguas del MCERL. La autora de este TFG defiende la idea de homogeneizar los documentos legislativos y de hacerlos más accesibles y menos dispares para facilitar su comprensión. Para promover una educación actual y puesta al día a nivel europeo e internacional es necesario modificar el enfoque. Aquí se ha optado por uno meramente comunicativo debido a los siguientes argumentos. En primer lugar, la finalidad es la adquisición de la competencia comunicativa en inglés; en segundo lugar, el uso del inglés como vehículo para transmitir información sobre temas variados y tercero, el satisfacer las necesidades particulares derivadas del error y la consiguiente retroalimentación (Castillo, 2001). Todas las propuestas mostradas anteriormente permiten la consecución de estos mismos objetivos. Por otro lado, y siguiendo la estela de Gardner y Lambert (1959), las actividades pretenden que los alumnos involucrados se sientan parte de la comunidad de sus compañeros. Argumentan que esta es una de las razones principales para

fomentar la motivación del alumnado. Además, la propuesta busca transformar la motivación instrumental en íntegra. Para alcanzar esa meta, hay que tomar los componentes asociados a las expectativas de Vroom (1964). Una dificultad demasiado elevada del objetivo provocará desánimo en el alumno. Por otro lado, si perciben que tienen cierto control sobre el resultado, se espera que su actitud sea más positiva y participativa. Esto fue lo que motivó que la propuesta contemplara diferentes grados de dificultad, pudiendo adecuarla a la audiencia meta, además de plantear dinámicas donde la respuesta es abierta y está sujeta a la intervención de la clase.

Finalmente, el lector debe tener presente que no todas las propuestas se han puesto en práctica en un aula, por lo que están sujetas a todos los cambios pertinentes para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Se recomienda que el docente, dentro de la poca libertad que otorga la legislación, busque la mejor fórmula para conjugar aprendizaje y diversión de manera real y eficaz.

6. Referencias bibliográficas

6.1 Marco teórico

- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 105-127.
- BOC (2014). *Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.*
- BOC (2015). *Orden ECD/113/2015, de 16 de octubre, que regular el reconocimiento y la certificación de los niveles de idiomas del Consejo de Europa, según se definen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, correspondientes a la Primera Lengua Extranjera cursada por el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.*
- Brains Nursery Schools Madrid (Ed.) (2016). *La importancia de aprender inglés desde niño.* <https://bit.ly/3LYBNoA>
- Bygate, M. (1987). *Speaking.* Oxford university press.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros: Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares.* Editorial Popular.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar Lengua.* Graó.
- Castillo, L. C. Z. (2001). Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva. *Revista Entornos*, 2(14), 27-32.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, 449 – 465. SGEL.

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages Learning, teaching and assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/3tv56ZL>
- Cuitiño Ojeda, J., Díaz Larenas, C., y Otárola, J. L. (2019). Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del role play. *Cuadernos de investigación Educativa*, 10(1), 43-62.
- Europa Press. (2021, Noviembre 16). El nivel de inglés de los españoles continúa a la cola de Europa, en la 25ª posición, con un nivel medio, según EF. *Europa Press*. <https://bit.ly/3NF2YGr>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- Inglés Total (Ed.) (2012). *Fluidez y precisión en inglés – English fluency and accuracy*. <https://bit.ly/3xfXoUo>
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan publishing. <https://bit.ly/390K0LA>
- Larrenua Vegara, R. (2015). *La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras* [Memoria del Trabajo de Final de Grado]. Universitat de Illes Balears. <https://bit.ly/3LXGSgY>
- Luján-García, C. (1999). La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo*, (18), 269-278.
- McDonough, J., Shaw, C. y Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Wiley-Blackwell.
- Miguel-Dávila, JA., López-Berzosa, D. y Martín-Sánchez, M. (2012). ¿Una participación activa del alumno pronostica una buena nota en el examen? *Working Papers on Operations Management*. 3(2):71-83. <https://doi.org/10.4995/wpom.v3i2.1097>
- Mosquera Gende, I. (2017). *La expresión oral en el aula de inglés de Primaria*. Unir.net. <https://bit.ly/3IRQGOX>
- Muñoz Zayas, R. (2013). *El aprendizaje de lenguas extranjeras en España*. eXtoikos, (9), 63 – 68. <https://bit.ly/3z24RZB>
- Opertti, R. (2009). La educación inclusiva. *Ruta maestra, edición*, 25, 60.

- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rigo, D. Y., y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2 Julio), 59–80. <https://doi.org/10.6018/j/202161>
- Thornbury, S. y Slade, D. (2006). *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge University Press.
- Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar: reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. UNED, serie proyecto MANES.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

6.2 Propuesta

- Achmad, D., y Yusuf, Y. Q. (2014). Observing pair-work task in an English speaking class. *International Journal of Instruction*, 7(1), 151-164.
- Amazon.es (Ed.) (2020). *Reusable dry erase pockets papelería suministros, 10 piezas reutilizable escribir y limpiar bolsillos para la organización en el aula y colegio y trabajo*. <https://amzn.to/3xozBBz>
- Best Ads Channel (2015, agosto 31). *Splendid ad kids & dark chocolate funny commercial* [vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3xF0Kli>
- Brains Nursery Schools Madrid (Ed.) (2016). *La importancia de aprender inglés desde niño*. <https://bit.ly/3LYBNoA>
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford university press.
- Classroom Screen (Ed.) (2019). *Classroom screen*. <https://bit.ly/2OVctmu>
- Classtools.net (Ed.) (s.f.) *Random name picker*. <https://www.classtools.net/random-name-picker/>
- Coca Cola (2012, febrero 4). *Coke 2012 Commercial: "Catch" starring NE_Bear* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3xJiex0>
- Dutdutpepi02 [@dutdutpepi02] (2021, mayo 25). *[English sub][Phineas and Ferb] Season 1 – Episode 1 (Part 1) Roller Coaster* [Video]. Youtube. <https://bit.ly/3mC7vxQ>
- Guerro, I. (2022, enero 18). Estaciones de aprendizaje en clase de inglés. *Isaac Guerrero*. <https://bit.ly/3N6Tvry>

- Learn English by Pocket Passport (2018, diciembre 28). *New Year's Traditions in Canada, the USA and Japan/cultural awareness/ESL Conversation* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3xpfJ1g>
- Mada_1. (s.f). Likes and dislikes. *Liveworksheets*. <https://bit.ly/3ztSJkx>
- Nurias22. (s.f.). Video. Listening comprehension. *Liveworksheets*. <https://bit.ly/3xG0JgQ>
- Richmond Fisher, A. (Ed.) (2022a). Hard Spelling Bee Words and Definitions. *Spelling-word-well.com*. <https://bit.ly/3aQhvB9>
- Richmond Fisher, A. (Ed.) (2022b). Sixth Grade Spelling Words. *Spelling-word-well.com*. <https://bit.ly/3txdZSt>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rmartinandres. (2020, Abril 15). World food wordsearch. *Islcollective*. <https://bit.ly/3HhaaGB>
- Shangrala Family. (Ed.) (2012). *100 years ago!* <https://bit.ly/39nUNjk>
- Smith, J. C. y Laslett, R. (2002). *Effective classroom management*. RoutledgeFalmer.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27(3), 363-374.

7. Anexos

7.1 Anexo 1

PHINEAS AND FERB TIME!

SCENE 1 → 00:00 – 00:41

Phineas: So, Ferb, what do you wanna do today? What about Perry? What does he want to do? Well, he's a platypus. They don't do much. I, for one, am starting to get bored, and boredom is something up with which I will not put!

The first thing they're gonna ask us when we get back to school is "what did we do over the summer?". I mean, no school for three months. Our life should be a rollercoaster! And I mean a good rollercoaster. Not like that one we rode at the state fair...

[...]

Man, that was lame. Why, if I built a rollercoaster, I would... That's it! I know what we're gonna do today!

SCENE 2 → 00:41 – 01:21

Mum: Phineas, Ferb. I'm gonna pick up a few things. You boys stay out of trouble, okay?

Phineas: Okay, Mom.

We're gonna build a rollercoaster!

Candace: I'm in charge, right? You did tell them I'm in charge?

Mum: Relax, Candace, nobody has to be in charge.

Candace: But what if there's an emergency?

Mum: Like what?

Candace: What if a... What if a satellite falls out of orbit and crashes into the house?

Mum: If that happens, you're in charge.

Candace: Yes!

Mom says I'm in charge, conditionally.

Phineas: Whatever.

Candace: Wait a minute, what are you doing?

Phineas: Homework.

Candace: It's summer.

Phineas: That's cool, you wait till the last minute then.

Candace: Well, I'm watching you. And I'm in charge—conditionally!

SCENE 3 → 01:22 – 02:00

Candace: Hello? Oh, hi, Stacy! No, I can't get to the mall right now. Mom just went to the store, she left me in charge, well, you know, conditionally.

And if you go, can you see if Jeremy is there? No, no, he's the cute one that works at Mr. Slushy Burger. Yeah, he totally smiled at me the last time I was there.

I just about died. No, I told you I can't, I'm watching my brother and stepbrother.

Yeah, and they never get into trouble, 'cause Mom never catches them.

One of these days though, I'm going to see that she catches them red handed.

Will you hold it down, I am trying to use the phone! Mom left me in charge, so there will be no shenanigans today. What are they doing right now? Why do you ask? What do you mean you can see it from your house?

See what?!

SCENE 4 → 02:01 – 02:12

Candace: Phineas, what is this?!

Phineas: Do you like it?

Candace: Ooh, I'm gonna tell Mom, and when she sees what you're doing, you are going down! Down! Down! Down! D-O-W-N, down!

SCENE 5 → 02:23 – 02:50

Isabella: Hey, Phineas.

Phineas: Hey, Isabella.

Isabella: What'cha doin'?

Phineas: Building a roller coaster.

Isabella: In your backyard?

Phineas: Some of it.

Isabella: Wow. Isn't that kind of impossible?

Phineas: Some might say.

Isabella: Hey, Ferb. Does your stepbrother ever talk?

Phineas: Ferb? He's more of a man of action.

Isabella: I was gonna go to the pool, you wanna go swimming?

Phineas: Kind of in the middle of something here.

Isabella: Oh, right. Okay, I'll see you later then.

SCENE 6 → 03:00 – 03:38

Phineas: Hey, where's Perry?

Agent: Good morning, Agent P. The evil Dr. Doofenshmirtz is up to his old tricks. For reasons unknown to us, he bought up 80% of the country's tin foil. I want you to get over to his hideout right away. Find out what he's up to and put a stop to it. As always Agent P, it is important that your cover identity as a mindless domestic pet remains intact. Now, get out there.

We're all counting on you.

SCENE 7 → 03:50 – 04:15

Candace: Mom! You gotta come home, right now.

Mum: Did a satellite crash into the house?

Candace: No, no, no. You gotta see what Phineas and Ferb are doing.

Mum: Seems like we've had this conversation before.

Candace: What do you mean?

Mum: I seem to recall you telling me that the boys were training monkeys to juggle bicycles, and when I come home, there was a stunning lack of monkeys.

Candace: I still don't know how they cleaned that up so fast.

Mum: So, what's the emergency this time?

Candace: They're building a roller coaster!

Mum: Candace, seriously, isn't Phineas a little young to be a roller coaster engineer?