

**Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación**

# Aprendizaje basado en juegos para el desarrollo de la dimensión oral en inglés en 2º de primaria

**Trabajo fin de grado presentado por:** Mercè Agustí Ibars

**Titulación:** Grado Maestro Primaria

**Modalidad de propuesta:** Propuesta de Intervención Didáctica

**Director:** Ph.D Juan Diego Gómez-Escalonilla Torrijos

## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Grado presenta una propuesta de intervención didáctica cuyo objetivo principal es el de diseñar una propuesta de intervención didáctica para la puesta en práctica de una metodología constructivista y con un enfoque natural basada en los juegos de mesa como recurso didáctico para el desarrollo de la dimensión oral de la competencia en comunicación lingüística en inglés, dirigida a un grupo de segundo curso de educación primaria.

A través de las actividades que conforman la unidad didáctica que propone esta propuesta de intervención didáctica, se pretende que el alumnado interiorice los contenidos que se trabajan y los ponga en práctica mediante los juegos. De esta manera, jugando, el alumnado desarrollará la dimensión oral en inglés de la competencia lingüística y alcanzará los objetivos que persigue la unidad didáctica, los cuales contribuirán al desarrollo de las Competencias Clave.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje basado en juegos, dimensión comunicación oral, enfoque natural, constructivismo competencial, juegos de mesa

## ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA .....	5
2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA .....	6
2.1. Objetivo general .....	6
2.2. Objetivos específicos.....	6
3. MARCO TEÓRICO .....	7
3.1 Un sistema educativo basado en el constructivismo competencial .....	7
3.2. El aprendizaje basado en juegos como metodología constructivista competencial...8	
3.2.1. Clasificación del juego según la teoría del desarrollo cognitivo .....	8
3.2.2. El juego en el aula.....	10
3.2.3. El papel del aprendizaje basado en juegos en el desarrollo de las competencias clave.....	11
3.3. El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en su dimensión en comunicación oral en el aula .....	13
3.3.1. La competencia en comunicación lingüística en el currículo de primaria de la comunidad autónoma de Cataluña.....	13
3.3.2. La dimensión en comunicación oral en el área de lengua extranjera y su desarrollo en el aula utilizando el Enfoque Natural .....	14
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA .....	16
4.1. Presentación.....	16
4.2. Contexto .....	16
4.2.1. Características del centro.....	16
4.2.2. Características del alumnado .....	17
4.3. Metodología.....	17
4.4. Las Competencias Clave.....	18
4.5. Objetivos didácticos.....	19
4.6. Contribución de la propuesta de intervención didáctica al desarrollo de las Competencias Clave .....	20
4.7. Estructura de la unidad didáctica: tipo de actividades y recursos.....	21
4.8. Unidad didáctica .....	23
4.9. Evaluación .....	30
4.9.1. Evaluación del alumnado .....	30
4.9.2. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje .....	31

5. CONCLUSIONES .....	33
6. CONSIDERACIONES FINALES .....	34
7. BIBLIOGRAFÍA.....	35
8. ANEXOS.....	39

## 1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Aunque como sociedad esté asumida la importancia del aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés, tanto para comunicarnos efectivamente en una sociedad global como en la que vivimos, como para aumentar nuestras posibilidades laborales, los profesores de inglés en secundaria constatan diariamente en el aula las dificultades que el alumnado tiene para comunicarse en este idioma. Esta percepción se ve confirmada por el Estudio Europeo de Competencia Lingüística, publicado en 2012, el cual concluyó que en “España el porcentaje de alumnos en Inglés en los niveles B<sup>1</sup> oscila entre el 24% y el 30% dependiendo de la destreza” (Ministerio de Educación y Cultura, 2012, p. 84).

Esta realidad resulta desconcertante ya que la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013) ya en su preámbulo, párrafo XII, se reafirma en su intención de mejorar la comprensión y la expresión del alumnado en lenguas extranjeras con las siguientes palabras:

La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. (p. 10)

Y, de hecho, el currículum establece la enseñanza de la lengua inglesa como primera lengua extranjera desde infantil. Aun así, la realidad es que cuando los alumnos llegan a secundaria estos no están acostumbrados a hablar en inglés, ni a que se les hable en inglés.

Con la perspectiva de ser maestra y entrar en las aulas de primaria, mi reto es que ya en los primeros cursos de primaria el alumnado se familiarice con el inglés, escuchando y sobretodo hablando el idioma. Con esta finalidad se presenta esta propuesta de intervención didáctica, la cual pretende aplicar una metodología de aprendizaje basada en el juego para desarrollar la competencia en comunicación lingüística y otras competencias como la social y cívica y para aprender a aprender en segundo curso de primaria.

---

<sup>1</sup> B1 es el nivel que el alumnado debería alcanzar al finalizar la educación secundaria obligatoria.

## **2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

Con la firme intención de mejorar la comprensión y expresión oral del alumnado desde el primer ciclo de primaria, la propuesta de intervención didáctica que aquí se presenta va a tener los siguientes objetivos:

### **2.1. Objetivo general**

Diseñar una propuesta de intervención didáctica para la implementación de una metodología basada en juegos para el desarrollo de las competencias clave, en especial la dimensión oral de la competencia en comunicación lingüística en inglés.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Buscar y analizar bibliografía sobre la causa de la introducción de un paradigma educativo basado en el constructivismo competencial.
- Determinar la importancia del juego como una herramienta competencial para el aprendizaje, y no sólo como un elemento recreativo, y su aplicación en el aula.
- Identificar las posibilidades que ofrecen el aprendizaje basado en juegos y el enfoque natural como estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias clave, en especial la comunicación lingüística.
- Proponer una intervención didáctica donde se emplee el aprendizaje basado en juegos como metodología para trabajar diferentes mecanismos de comprensión y de producción de mensajes orales básicos que permitan el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en inglés para un grupo de segundo curso de educación primaria.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 Un sistema educativo basado en el constructivismo competencial**

Desde 2006, con la implantación de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), el sistema educativo español se rige por la necesidad de que el alumnado a lo largo de su etapa escolar alcance lo que se conoce a nivel europeo como competencias. La necesidad de un aprendizaje por competencias se gestó tras la publicación del Informe de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI, conocido como informe Delors, el cual sostiene que los cuatro pilares para la educación son el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). Es decir, el sistema educativo debe integrar los diferentes aprendizajes para que se genere un conocimiento aplicable a todas las áreas.

A raíz de este informe se planteó la necesidad de cambio del modelo educativo de manera que el alumnado no sea un mero receptor y reproductor de información, sino que se convierta en creador de su propio conocimiento. De aquí que se introduzca en la educación el modelo constructivista, propuesto por el psicólogo Jean Piaget (1896-1980), el cual, en la línea educativa competencial que propone la LOE, defendía que aprendemos cuando somos capaces de aplicar los conocimientos adquiridos a nuevos contextos para adaptarnos a estos (Gallardo y Camacho, 2008).

Influido por Piaget, el psicólogo americano David Paul Ausubel (1918-2008) dio un paso más y desarrolló su teoría del Aprendizaje Significativo, la cual postula que el conocimiento se construye en base a los conocimientos previos y que, cuando somos capaces de conectar los nuevos conocimientos con los antiguos, es cuando se da un aprendizaje significativo (Gallardo y Camacho, 2008).

Otro psicólogo americano, Jerome Bruner (1919-2016), aportó su visión acerca del aprendizaje y, aunque al igual que Ausubel considera que es necesario que el alumnado haga “un esfuerzo deliberado para relacionar la nueva información con los conocimientos que posee” (Moreno, 2009, p. 6), Bruner añade que para que el aprendizaje sea efectivo, es trabajo del docente seleccionar cuidadosamente los materiales y los contextos de aprendizaje para que el alumno pueda reordenar sus saberes y llegar al conocimiento, proceso al cual Bruner llamó Aprendizaje por Descubrimiento. Esta teoría plantea que el maestro debe “estimular la creatividad, la imaginación, la acción, el trabajo, etc., adecuándose a las características generales de los grupos -edad, sexo, nivel evolutivo y a

las específicas de cada sujeto – necesidades, intereses, motivaciones, jerarquía de valores, etc.-” y, en la línea de lo que proponía Delors, proporcionar una educación “integral, es decir, abarcar a todos los aspectos de la persona, y no limitarse sólo a los aspectos intelectuales, a la transmisión del saber, y a la adquisición de hábitos mentales o manuales” (Gallardo y Camacho, 2008, p. 49).

El florecimiento de todas estas teorías cristalizó en una concepción constructivista del aprendizaje en educación, la cual defiende que:

... aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. (Coll et al., 2017, p. 16)

Esta manera de entender el aprendizaje presupone nuevas maneras de hacer en educación como el posicionamiento del alumnado como axis sobre el que gira la acción educativa y una metodología basada en el descubrimiento y en la resolución de problemas que tenga en cuenta las inquietudes, intereses y experiencias del alumnado para que este aprendizaje devenga significativo, activo y motivador. Esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, por consiguiente, va en la línea de lo que implica un aprendizaje por competencias, el cual “se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral” (Orden ECD/65/2015, 2015, p. 2).

### **3.2. El aprendizaje basado en juegos como metodología constructivista competencial**

#### **3.2.1. Clasificación del juego según la teoría del desarrollo cognitivo**

La concepción constructivista competencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se sirve de metodologías basadas en el descubrimiento y en la resolución de problemas, ha encontrado en el juego un potente recurso que resulta significativo, activo y motivador para el alumnado. Jugar no es un mero entretenimiento, jugar es una necesidad que deriva del hecho de que el juego, tanto para los animales como para los seres humanos, es un acto preparatorio para la vida durante el cual experimentamos con nuestro cuerpo de manera placentera (Groos, 1901).



De manera más estructurada, Jean Piaget (1896-1980), padre del constructivismo pedagógico y psicológico, conocido por su teoría del desarrollo cognitivo, dividió dicho desarrollo en los seres humanos en 4 etapas, las cuales relacionó con una tipología de juego (Pecci, Herrero, López y Mozos, 2010):

- Fase sensoriomotora, durante los 2 primeros años aproximadamente. En esta etapa los niños se relacionan con el entorno a través de la percepción física (tocar, manipular, chupar, tirar...) por lo que el juego corresponde a una tipología funcional o de ejercicio, que permite entrenar la coordinación en el desplazamiento y óculo-manual, y la interacción social con los adultos más cercanos. A partir del año aproximadamente, aparece también el juego de construcción, el cual se da en todas las fases subsecuentes del desarrollo.
- Fase preoperacional, de los 2 a los 6 años aproximadamente. Predomina el juego simbólico que ayuda al niño a practicar e interiorizar situaciones de la vida cotidiana. El desarrollo del lenguaje es un elemento clave en este periodo.
- Fase de las operaciones concretas, de los 6 a los 12 años aproximadamente. En esta etapa los niños empiezan a utilizar la lógica y es el momento en el que aparece el juego reglado. Los niños pasan del individualismo y egocentrismo que caracteriza la etapa anterior a una fase más social por lo que el juego evoluciona de lo individual a lo colectivo. Se estima que es a partir de los 8 años que los niños se interesan por los juegos de mesa ya que en este momento aparece la competitividad y la necesidad de ganar.
- Fase de las operaciones formales, a partir de los 12 años aproximadamente, es la última fase del desarrollo cognitivo y corresponde al momento de la adolescencia cuando el juego aumenta de complejidad en pro de la lógica y la estrategia.

Según Piaget estas etapas son continuas ya que la siguiente depende de los logros obtenidos en la etapa anterior.

Gracias a las aportaciones de Piaget a la pedagogía a través del desarrollo de la teoría constructivista, el juego entró en las aulas como un recurso pedagógico y no como entretenimiento. Anteriormente, otros precursores de lo que se conoce como Escuela Nueva, como Friedrich Fröebel (1782-1852) o Maria Montessori (1870-1952), ya utilizaban en sus escuelas de infantil el juego como recurso educativo para desarrollar las capacidades intelectuales de su alumnado respetando los intereses particulares de cada uno. Piaget, influenciado por las ideas de Maria Montessori, ya que realizó sus observaciones en escuelas Montessori y fue posteriormente presidente de la Montessori

Society en Suiza, aplicó las teorías de la Escuela Nueva al constructivismo, por lo que no resulta de extrañar que el juego tenga un papel tan relevante en el desarrollo del niño en sus investigaciones.

### 3.2.2. El juego en el aula

Como se ha visto anteriormente, Piaget clasifica los juegos en funcional, de construcción, simbólico y reglado, pero cuando hablamos del uso del juego en el aula se usan términos como juegos serios, aprendizaje basado en juegos y gamificación.

Tal como explican Laamarti, Eid y Saddik (2014) los juegos serios son aquellos que han sido desarrollados con fines educativos y no necesariamente deben ser divertidos ni recreativos. Actualmente cuando hablamos de juegos serios muchas definiciones hablan específicamente de videojuegos o juegos tecnológicos creados con una finalidad educativa, pero en 1970 cuando el término fue acuñado por Clark Abt en su libro *Serious Games* (1970) este hacía referencia a todo tipo de juegos.

El aprendizaje basado en juegos, como se explica en la web de EdTechReview (2013), es el uso de juegos existentes que no han sido creados con fines educativos pero que el maestro adapta con la finalidad de practicar una habilidad que podamos transferir a la vida real.

La gamificación o ludificación, según la definición proporcionada por Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011), hace alusión al uso de elementos del juego en contextos que de por sí no son lúdicos. Es decir, la gamificación en educación tomaría elementos de los juegos, como la narrativa o las recompensas, para mejorar la experiencia del aprendizaje.

La LOMCE, que es la ley que actualmente rige la normativa en materia de educación, no establece ninguna directriz sobre el uso de una metodología que incluya el juego en el aula, más allá de la mención a que este debe estar presente en su vertiente motriz y manipulativa en las asignaturas de educación física y educación artística. Pero sí que en el Preámbulo, párrafo IV, se menciona la necesidad de “propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje” (2013, p. 5). Es decir, la metodología que utilicen los docentes debe propiciar que el alumnado pase de ser un agente pasivo a un agente activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Para esta propuesta de intervención didáctica la tipología de juego en el aula que más se adapta a nuestras necesidades es el aprendizaje basado en juegos ya que, tal y como se extrae de su definición (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011), proporciona al docente la posibilidad de seleccionar y adaptar diferentes juegos ya existentes para poder trabajar las habilidades que le interese desarrollar en cada momento en función de las inquietudes y conocimientos del alumnado. Además, esta tipología de aprendizaje “proporciona un enfoque pedagógico que apoya el aprendizaje activo y experimental, y tiene el potencial de involucrar y motivar a los estudiantes” (Charlier, Ott, Remmele y Whitton, 2012, p. 1).

### **3.2.3. El papel del aprendizaje basado en juegos en el desarrollo de las competencias clave**

Dentro de la categoría de aprendizaje basado en juegos, se incluyen los juegos de mesa, que será la tipología de juego que se utilizará en esta propuesta de intervención didáctica como herramienta de aprendizaje. Según la clasificación de Piaget, los juegos de mesa responden a la tipología de juego reglado que aparece en la fase de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo, alrededor de los 6 años. Los juegos reglados o juegos de reglas se caracterizan por estar organizados por una serie de normas que los jugadores deben seguir con la finalidad de que los jugadores cooperen y compitan al mismo tiempo. Por consiguiente:

... los juegos de mesa permiten asumir las normas y patrones de actuación que sustentan las relaciones sociales de cualquier comunidad cultural: el respeto de los turnos de juego, la consideración del otro como participante activo, la competitividad, entendida como factor de superación, etc. (Balaguer y Fuertes, 2018, p. 139)

Esta descripción de los juegos de mesa va en sintonía con la descripción que Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España proporciona sobre la competencia social y cívica, la cual se define de la siguiente manera:

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en

convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social. (Orden ECD/65/2015, 2015, pp. 12-13)

Dado que tanto la competencia social y cívica como los juegos de mesa tienen como objetivo común utilizar los conocimientos que se poseen en referencia a las normas de convivencia y al respeto del otro para resolver un problema interactuando de manera respetuosa, se puede concluir que los juegos de mesa son una herramienta apropiada para el desarrollo de la competencia social y cívica.

Asimismo, los juegos de mesa “favorecen el desarrollo del lenguaje, la memoria, la atención, el razonamiento y la reflexión” (Gallardo y Vázquez, 2018, pp. 44-45). Como el lenguaje es el vehículo de comunicación y de avance de los juegos, los juegos de mesa permiten trabajar de manera intrínseca la competencia en comunicación lingüística, y en particular la dimensión en comunicación oral, ya que los participantes deben activar y poner en práctica su conocimiento en lengua para poder intervenir en el juego.

Sin embargo, la competencia social y cívica y la competencia en comunicación lingüística son solamente las competencias clave que forman parte de la esencia de los juegos de mesa, ya que a través de estos, tal y como describe profusamente el profesor Fernando Trujillo en su blog (2014), se pueden trabajar todas y cada una de las competencias clave, y aporta ejemplos de diferentes juegos que permiten trabajar las diferentes competencias. En referencia a la relación entre los juegos y las competencias clave, el profesor Trujillo destaca que:

... los juegos, y en particular los juegos de mesa, contribuyen al desarrollo integral del individuo por su capacidad para el desarrollo motor, el desarrollo intelectual-cognitivo, el desarrollo emocional-afectivo, el aprendizaje de la vida social y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. (Trujillo, 2014)

En definitiva, los juegos de mesa permiten trabajar no solo conocimientos sino también actitudes, tal y como Delors defendía en su informe. Además, los juegos de mesa proporcionan un aprendizaje significativo para el alumnado, transversal porque combina saberes, dinámico e integral. Por todo ello, se puede concluir que el aprendizaje basado en juegos de mesa es una metodología constructivista competencial.

### **3.3. El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en su dimensión en comunicación oral en el aula**

Como se ha explicado anteriormente, el aprendizaje basado en juegos utiliza los juegos de mesa como recurso metodológico para el desarrollo de las competencias clave. Como esta propuesta de intervención didáctica tiene como finalidad trabajar la dimensión oral de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa en un centro de primaria de la comunidad autónoma de Cataluña, es importante establecer qué dimensiones se relacionan con dicha competencia y qué metodología permite aunar el uso de juegos con el aprendizaje del inglés como primera lengua extranjera en el aula con una finalidad comunicativa.

#### **3.3.1. La competencia en comunicación lingüística en el currículo de primaria de la comunidad autónoma de Cataluña**

Según la definición que proporciona el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, la competencia en comunicación lingüística (CCL) “es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” (2015, p. 6). Es decir, es la capacidad que los seres humanos tenemos de relacionarnos y de compartir información en diferentes formatos. Esta competencia clave, se materializa en el currículo de primaria de la comunidad autónoma de Cataluña en el área de lenguas con el objetivo general de que al finalizar la etapa el alumnado sea capaz de:

... llevar a cabo las tareas de comunicación que les permitan expresar su comprensión de la realidad, relacionarse con personas de su edad y adultas, integrar, comprender, valorar y comunicar su cultura y sentimientos, con la utilización del lenguaje verbal, oral y escrito, y el no verbal, con la posibilidad de emplear los medios audiovisuales y las tecnologías digitales. (Departament d’Ensenyament, 2017, p. 27)

Para poder desarrollar dicha competencia en su totalidad, esta ha sido dividida en 5 dimensiones: comunicación oral, comprensión lectora, expresión escrita, literaria y plurilingüe e intercultural.

### **3.3.2. La dimensión en comunicación oral en el área de lengua extranjera y su desarrollo en el aula utilizando el Enfoque Natural**

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, el cual establece las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, en el anexo que regula el área de lengua extranjera se especifica la necesidad de que el alumnado participe en diferentes actos de comunicación en lengua extranjera dentro del aula, ya que fuera de ella no se dan contextos de comunicación en dicha lengua, y remarca que dicha “circunstancia hace necesaria la inclusión de contenidos que incorporan situaciones de comunicación propias de ámbitos diversos además del académico, especialmente los de las relaciones sociales, los medios de comunicación y, con las lógicas adaptaciones, el literario” (p. 71). En la misma línea, el currículo de Cataluña (2017) en el apartado para el área de lengua extranjera remarca la importancia de la dimensión en comunicación oral dentro del acto comunicativo. Este apartado también explica que la comunicación oral engloba la escucha, la comprensión, la expresión y el conversar. La normativa vigente, por lo tanto, precisa la necesidad de aprender a comunicarse y no de aprender lengua, que es lo que se hace en las aulas en muchos casos.

Bruner, en sus estudios sobre la adquisición del lenguaje, ya formuló que este solo se adquiere si se utiliza como instrumento de comunicación, de manera que únicamente es posible aprenderlo usándolo (Vila, 1999). Pero en el desarrollo de su teoría LASS (Language Acquisition System Support), Bruner se centró en el aprendizaje de la lengua materna y no de una lengua extranjera.

En la línea de lo que proponía Bruner, Stephen D. Krashen y Tracy D. Terrell desarrollaron el Enfoque Natural o Natural Approach, centrado en la adquisición de la lengua extranjera, el cual prioriza la comprensión, en primer lugar, y la comunicación, en segundo lugar, en el aula, en detrimento de la enseñanza de la gramática. Sus autores explican que el alumnado de los niveles elemental e intermedio, en un contexto de aula, puede llegar a ser hablante y no simplemente aprendiz<sup>2</sup> del idioma, que es el objetivo que

---

<sup>2</sup> En español “language acquisition” se traduce como aprendizaje de lenguas, pero en lingüística se distingue entre learning, que se traduciría como aprendizaje, y acquisition que sería la habilidad de usar de manera fluida una lengua extranjera.

se debe perseguir en educación, tal como marca la ley. Pero para que se dé un aprendizaje efectivo, este debe seguir cinco principios (Krashen y Terrel, 1995):

1. El objetivo general de toda actividad debe ser la comunicación.
2. La comprensión debe preceder siempre a la producción.
3. La producción, entendida como habla, aparece de manera natural como parte del proceso de adquisición de la lengua.
4. Las actividades deben centrarse en la adquisición para que pueda desarrollarse la producción.
5. El filtro afectivo debe ser bajo, es decir, dado que todo aprendizaje se ve afectado por condicionantes afectivos, es importante reducir la ansiedad del alumnado y valorar positivamente los intentos de producción sin tener en cuenta en exceso la corrección, ya que la finalidad en los primeros estadios es la producción.

Krashen y Terrel (1995) también hablan en su libro de cómo desarrollar la comunicación oral a través de actividades que fomenten la adquisición del lenguaje, y entre estas actividades incluyen los juegos. A estos los definen como una actividad importante en el proceso de adquisición del lenguaje ya que proporcionan información comprensible que resulta muy atractiva, especialmente para el alumnado de primaria, por su formato de juego.

Si analizamos el contexto que rodea los juegos veremos que de manera intrínseca estos siguen los condicionantes que según el enfoque natural se deben dar para poder aprender una lengua de manera efectiva, ya que el juego de por sí genera un ambiente que predispone al alumnado a participar, debe haber comprensión y adquisición previa de un lenguaje base para que se dé la producción durante el juego, si no, no se podría jugar, y no es imprescindible que el lenguaje usado sea del todo correcto, con que haya comprensión para que el juego se desarrolle sin problema, ya se da la comunicación.

Habiendo sentado ya la base teórica sobre la que se va a sustentar mi propuesta de intervención didáctica sobre el aprendizaje basado en juegos para el desarrollo de la dimensión oral en inglés, voy a pasar a desarrollar dicha propuesta.

## **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

### **4.1. Presentación**

Esta propuesta de intervención didáctica pretende mejorar la dimensión en comunicación oral de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa del alumnado de segundo curso de educación primaria a través de la utilización de una metodología basada en juegos. Para ello, se va a estructurar una unidad didáctica en la que los juegos de mesa serán el recurso que se utilizará para trabajar los contenidos y así adquirir los objetivos de la unidad.

### **4.2. Contexto**

#### **4.2.1. Características del centro**

El centro donde se va a desarrollar esta propuesta es una escuela rural situada en un pueblo de unos 2.500 habitantes el cual se encuentra a unos 20 kilómetros de Lleida, su capital, en Cataluña. La escuela es de una línea y se imparte educación infantil y primaria. En total el centro cuenta con 239 alumnos. Debido a la zona donde se encuentra situada la escuela, muchos de los niños son de nacionalidad española pero son hijos de familias que provienen del norte de África, que han venido a trabajar en los campos del pueblo y ya se han instalado con sus familias.

La escuela dispone de un aula por curso, las cuales están equipadas con pizarra digital y altavoces. El profesorado dispone de un ordenador portátil para uso personal que puede conectar a la pizarra para proyectar. Dentro de las aulas el alumnado dispone de unos armarios donde guarda sus trabajos y el material fungible común, ya que no es necesario que lleve el suyo propio. El centro dispone de diferentes espacios como un gimnasio, un aula de idiomas y un aula de música, además de comedor y de una pequeña biblioteca.

El aula de idiomas, que es donde se van a desarrollar las sesiones de este proyecto, es un aula espaciosa dividida en dos zonas. La primera es un espacio de trabajo con 5 islas de mesas agrupadas, donde caben hasta 6 alumnos en cada una de ellas. Pegadas a la pared hay 4 mesas, una al lado de la otra, con 2 ordenadores de sobremesa con la pantalla mirando al maestro. La segunda es una zona más despejada donde el alumnado se sienta en el suelo y es donde se realizan las actividades con más movimiento. Este espacio cuenta con unas estanterías bajas donde hay libros de lectura.



#### 4.2.2. Características del alumnado

El grupo al que va dirigida esta propuesta de intervención didáctica es un grupo de 23 alumnos de entre 7-8 años de segundo curso de educación primaria, 18 niñas y 5 niños. Todos son de nacionalidad española, aunque 12 son hijos de familias de origen magrebí, 3 de familias de origen rumano, y 8 de familias españolas.

Es un grupo que se caracteriza por su gran curiosidad, a menudo hacen preguntas sobre lo que se les está explicando. Les fascina aprender experimentando y manipulando. Por lo que hace referencia al lenguaje, todos dominan el catalán hablado perfectamente y, aunque conocen el sistema escrito, las dificultades que muestran son las normales de la edad, ya que tienden a escribir como hablan.

Aunque siempre se muestran dispuestos a participar en las actividades, es un grupo bastante movido y con poca capacidad de atención, característica que dificulta el desarrollo de algunas clases que no son tan dirigidas. La gran presencia de niñas en el grupo lo condiciona por el hecho de que estas son más competitivas que los niños, cosa que genera algún conflicto.

Dentro del grupo hay alumnado que asiste a clases extraescolares de inglés, aspecto que se debe tener en cuenta para ajustar los contenidos a trabajar.

#### 4.3. Metodología

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención didáctica se va a seguir una metodología basada en el modelo constructivista competencial, donde los juegos de mesa serán el recurso metodológico a usar para alcanzar las competencias, siguiendo un enfoque natural. En el aula, esta metodología se llevará a cabo de la siguiente manera:

- **El alumnado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.** En la línea de lo que proponían tanto Ausubel como Bruner con respecto a la necesidad de relacionar los nuevos conocimientos con los que el alumnado ya posee (Moreno, 2009), se partirá de los conocimientos previos del alumnado y de sus intereses para crear el nuevo conocimiento, y se le animará a reflexionar para llegar a los nuevos saberes.
- **El juego de mesa como recurso metodológico que lleva al desarrollo de las competencias.** Mediante el juego el alumnado se sentirá motivado para poner en práctica los contenidos trabajados, consolidarlos y convertirlos en saber. El juego

creará en el alumnado la necesidad de usar sus saberes para resolver, de manera lúdica y placentera, el reto que se les planteará.

- **El enfoque natural como guía en el desarrollo de las actividades.** Siguiendo los principios del enfoque natural, propuesto por Krashen y Terrel (1995), las sesiones se desarrollarán siguiendo este orden: presentación, comprensión e interiorización del vocabulario a trabajar; adquisición, trabajo del vocabulario para la interiorización de estructuras lingüísticas; y producción, puesta en práctica de lo aprendido.
- **El error como parte del proceso de aprendizaje.** Se valorará la capacidad del alumnado de aceptar el error y de aprender de él, ya que forma parte del proceso de aprendizaje, y se tratará de minimizar el impacto afectivo que dicho error pueda tener sobre el alumnado, corrigiendo lo esencial para que el aprendizaje avance, tal y como Krashen y Terrel (1995) explican en su quinto principio.
- **El maestro como mediador o guía en el proceso de aprendizaje.** Siguiendo el Aprendizaje por Descubrimiento que plantea Bruner (Gallardo y Camacho, 2008), la maestra observa los conocimientos e intereses de su alumnado para partir de ellos y proporcionarle tareas adecuadas que faciliten el aprendizaje. Está atenta a los errores para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, además, fomenta un clima de confianza y respeto entre el alumnado, ya que las actividades orales acostumbra a producir vergüenza o reparo en muchos de ellos.

#### 4.4. Las Competencias Clave

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece las competencias clave que el alumnado deberá adquirir a lo largo de su etapa escolar. Estas competencias son:

- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a aprender (CPAA)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)

Estas competencias se pormenorizan en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de

evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015.

Esta propuesta de intervención didáctica trabaja en mayor medida la competencia en comunicación lingüística, ya que su objetivo es que el alumnado desarrolle la dimensión oral en lengua inglesa de dicha competencia. El uso de juegos de mesa como recurso metodológico permitirá el desarrollo de la competencia social y cívica. Y la concepción constructivista del aprendizaje junto al enfoque natural permitirán que se desarrolle la competencia del aprender a aprender en el alumnado, ya que se va a potenciar que este “se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia” (Orden ECD/65/2015, 2015, p. 11), tal y como la ley establece.

#### **4.5. Objetivos didácticos**

Los objetivos didácticos son el “resultado que esperamos que consiga el alumnado como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Morales, 1995, p. 12). Los objetivos que persigue esta propuesta de intervención didáctica son los siguientes:

- Construir oraciones afirmativas simples gramaticalmente correctas de manera oral describiendo la cara y el cabello de una persona utilizando el vocabulario y la gramática trabajados en el aula con una correcta pronunciación.
- Formular preguntas sobre la cara y el cabello de una persona utilizando el vocabulario y la gramática trabajados en el aula con una correcta pronunciación para adivinar de quién se trata.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, detalla en su artículo 7 los objetivos que el alumnado debe haber alcanzado al finalizar la etapa de educación primaria. Todas las áreas contribuyen a la consecución de estos objetivos generales y desde esta propuesta de intervención didáctica se contribuirá al desarrollo del objetivo de etapa siguiente: “f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (2014, p. 7).

#### 4.6. Contribución de la propuesta de intervención didáctica al desarrollo de las Competencias Clave

Tal como establece el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el currículum de educación primaria, decreto 119/2015, de 23 de junio, el cual ordena las enseñanzas de educación primaria, los contenidos clave seleccionados para esta propuesta de intervención didáctica y su relación con las competencias clave son:

<b>Competencia en Comunicación Lingüística</b>	<b>Contenidos Clave</b>
<b>Dimensión Comunicación Oral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 1 (CL1). Obtener información básica y comprender textos orales, sencillos o adaptados, de la vida cotidiana, los medios de comunicación y del ámbito escolar.</li> <li>• Competencia 2 (CL2). Planificar y producir textos orales breves y sencillos adecuados a la situación comunicativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comprensión específica del vocabulario básico para entender frases simples con la ayuda de elementos icónicos.</li> <li>– Comprensión de instrucciones simples de trabajo y de actuación en el aula.</li> <li>– Reproducción de léxico básico y frases simples relacionadas con una situación comunicativa.</li> <li>– Aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación. Importancia para la mejora de la comprensión y producción orales.</li> </ul>
<b>Competencia Social y Cívica</b>	<b>Contenidos Clave</b>
<b>Dimensión Interpersonal</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 4 (CSC4). Mostrar actitudes de respeto activo hacia las personas, sus ideas, opciones, creencias y las culturas que las conforman.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autorregulación de la conducta.</li> <li>– Gestión de normas y límites.</li> </ul>

Competencia en Aprender a Aprender	Contenidos Clave
<b>Dimensión Aprendizaje Individual</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 4 (CPAA4). Utilizar técnicas de consolidación y recuperación de los aprendizajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Condiciones para la adquisición de conocimiento duradero: atención, interés, curiosidad, etc.</li> <li>– Técnicas de consolidación: vinculación con otros aprendizajes, lectura comprensiva, síntesis, resumen, mapa conceptual, repetición, aplicación, enseñar a otra persona, etc.</li> </ul>

#### 4.7. Estructura de la unidad didáctica: tipo de actividades y recursos

La unidad didáctica que se va a desarrollar en esta propuesta de intervención didáctica se llama Guess Who (adivina quién), la cual está dividida en 6 sesiones de 60 minutos cada una. Cada sesión se va a dividir en diferentes tipos de actividades, las cuales pueden ser de motivación-diagnóstico, de desarrollo, de consolidación o de evaluación.

La unidad empieza con una **actividad de motivación-diagnóstico**, en la que se va a explicar al alumnado cuál es el objetivo de la unidad y cómo se van a desarrollar las sesiones para llegar a dicho objetivo. Durante esta primera sesión, se intentará averiguar qué conocimientos previos tiene el alumnado sobre el tema a tratar a lo largo de la unidad, ya que, como se ha comentado anteriormente, hay una parte que asiste a clases extraescolares de inglés, por lo que resulta fundamental saber qué contenidos están ya superados para adaptarlos a la necesidades reales y a sus intereses. La actividad de motivación-diagnóstico tendrá una función de evaluación inicial que servirá a la maestra para saber de dónde debe partir y si es necesario reformular los contenidos o los objetivos de la unidad.

En las **actividades de desarrollo** se van a trabajar los contenidos de la unidad para que el alumnado los interiorice y en las **actividades de consolidación** se van a poner en práctica dichos contenidos con la finalidad de alcanzar los objetivos didácticos que persigue la unidad, los cuales contribuirán al desarrollo de las competencias clave.

Tanto las actividades de desarrollo como las de consolidación están diseñadas y para que la maestra pueda detectar y ayudar a aquel alumnado que tenga más dificultades, por lo cual ambas tendrán una función de evaluación formativa. La maestra, mediante la observación directa y sistemática de la evolución de las actividades, va a registrar mediante escalas de observación el desempeño individual de cada alumno.

En la última sesión se van a realizar unas **actividades de evaluación**. La primera medirá en qué nivel el alumnado ha alcanzado los objetivos didácticos que se persiguen en la unidad. Dicho nivel lo determinará la maestra utilizando una rúbrica de evaluación. La función de esta actividad será la de realizar una evaluación sumativa. La segunda actividad tendrá como objetivo proponer mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las opiniones del alumnado.

Como recurso metodológico se van a emplear los juegos de mesa. Todos los juegos que se utilizarán se van a crear expresamente para poder trabajar específicamente los contenidos y los objetivos de la unidad. En unos casos será la maestra la que elaborará los juegos, mientras que en otros será el alumnado el que colaborará en la construcción de estos, siguiendo las orientaciones de la docente.

Las clases de esta unidad van a tener lugar todas en el aula de idiomas del centro, ya que es un espacio grande y dispone de los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades de la unidad como la pizarra digital y el material fungible que se va a utilizar.

#### 4.8. Unidad didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA: GUESS WHO (ADIVINA QUIÉN)		
<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>	CCL CPAA CSC	<b>OBJETIVOS</b>
<b>CONTENIDOS</b>	<b>Vocabulario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir oraciones afirmativas simples gramaticalmente correctas de manera oral describiendo la cara y el cabello de una persona utilizando el vocabulario y la gramática trabajados en el aula con una correcta pronunciación.</li> <li>• Formular preguntas sobre la cara y el cabello de una persona utilizando el vocabulario y la gramática trabajados en el aula con una correcta pronunciación para adivinar de quién se trata.</li> </ul>
	<b>Gramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personas: man, woman, boy, girl, baby</li> <li>• Cabello: dark, blonde, long, short</li> <li>• Partes de la cara: eyes, nose, ears, mouth</li> <li>• Adjetivos: colours, big, small</li> </ul>
	<b>Desarrollo de habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• he/she/it has got, has he/she got...?</li> <li>• Orden adjetivo + nombre</li> <li>• Escucha de palabras concretas para la práctica de su pronuncia.</li> <li>• Escucha de una canción para la discriminación de palabras concretas: las partes de la cara.</li> <li>• Escucha de frases para obtener información específica sobre cómo es la cara y el cabello de una persona.</li> <li>• Producción oral de oraciones afirmativas simples describiendo la cara y el cabello de una persona utilizando el vocabulario trabajado.</li> <li>• Producción oral de preguntas sobre cómo es la cara y el cabello de una persona para averiguar de quién se trata.</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>		
<b>SESIÓN 1</b>		
<p><i>Actividad de motivación-diagnóstico</i></p> <p><i>Duración: 10' Agrupamiento: Gran grupo</i></p> <p>Se explica al alumnado que queremos crear un juego de ¿Quién es quién? Para poder</p>		

jugar con él, pero que primero tenemos que trabajar el vocabulario que vamos a utilizar. Antes de empezar se deben establecer los conocimientos previos sobre dicho vocabulario, para ello la maestra preparará una presentación con imágenes y se la mostrará al alumnado, quien sepa la palabra levantará la mano para que la maestra le dé el turno de palabra, cuando digan la palabra esta aparecerá escrita en la presentación, se oirá su pronunciación, y todo el alumnado la repetirá en voz alta.

*Materiales:* Pizarra digital, altavoces, ordenador y presentación con el vocabulario que se va a trabajar creada por la maestra.

*Actividad de desarrollo*

*Duración:* 30' *Agrupamiento:* Individual

Cuando hayamos visualizado todas las palabras, la maestra entregará una ficha creada por ella a modo de diccionario visual para que el alumnado lo tenga recogido. La maestra pedirá al alumnado que pinte la ficha del diccionario, la cual está en blanco y negro, siguiendo las instrucciones que va a dar oralmente. Una vez finalizada la actividad y para comprobar que lo han hecho bien, el alumnado comparará sus dibujos con los de los otros compañeros de mesa para ver si todos han pintado la ficha del mismo modo.

*Materiales:* Ficha con el vocabulario que se va a trabajar en la unidad (Anexo 1), goma de borrar, colores, pizarra digital, ordenador y presentación con el vocabulario que se va a trabajar creada por la maestra.

*Actividad de desarrollo*

*Duración:* 10' *Agrupamiento:* Individual

Se volverá a escuchar el vocabulario y el alumnado lo repetirá para afianzar su correcta pronunciación. La maestra observará si los alumnos tienen dificultades para pronunciar las palabras y, si es necesario, se repetirá alguna palabra o la maestra la pronunciará para que el alumnado la pueda reproducir más fácilmente.

*Materiales:* Pizarra digital, altavoces, ordenador y presentación con el vocabulario que se va a trabajar creada por la maestra.

*Actividad de desarrollo*

*Duración:* 10' *Agrupamiento:* Pequeño grupo de 4-5 alumnos

Con el tiempo restante, el alumnado jugará en grupos a un juego tipo memory. Pero en este caso en vez de encontrar la pareja el alumnado deberá levantar una imagen y



pronunciarla correctamente. Si sabe pronunciarla correctamente se queda la imagen y pasa turno al siguiente, si no la pronuncia correctamente, deberá volver a dejar la imagen encima de la mesa. Ganará el alumno que más palabras haya pronunciado correctamente. Los compañeros de mesa serán los que juzgarán si la palabra ha sido pronunciada correctamente diciendo "The word is correct", "Repeat the word again" o "The word is not correct". Si hay dudas, la maestra podrá intervenir.

*Materiales:* Memory de vocabulario Guess Who (Anexo 2).

## **SESIÓN 2**

### *Actividad de desarrollo*

*Duración:* 30' *Agrupamiento:* Individual y gran grupo

Se iniciará la sesión repasando el vocabulario trabajado en la sesión anterior mediante la canción "I love my face song" (YBM Kinder, 2013). Para ello la maestra repartirá unas tarjetas de vocabulario entre los alumnos con imágenes de las partes de la cara trabajadas. El alumnado pronunciará la parte de la cara que le ha tocado. La maestra corregirá la pronunciación si es necesario. Una vez todo el alumnado haya pronunciado la parte de la cara que tiene en sus manos, se escuchará una vez la canción. La segunda vez que se escuchará la canción, el alumnado tendrá que levantarse cuando oiga su parte del cuerpo. Esta parte se repetirá si es necesario para que todo el alumnado se levante cuando le toca.

Luego se preparará en gran grupo una coreografía con la canción. El alumnado se tocará la parte del cuerpo que indica la canción y realizará la coreografía. Se intentará que los alumnos vayan memorizando la canción y la vayan cantando.

*Materiales:* Tarjetas de vocabulario partes de la cara (Anexo 3), canción "I love my face song", pizarra digital, altavoces y ordenador.

### *Actividad de desarrollo*

*Duración:* 30' *Agrupamiento:* Individual y pequeño grupo de 4-5 alumnos

En esta actividad se introducirá la forma de la tercera persona del singular del verbo "have got". La maestra explicará al alumnado que el verbo tener en inglés es el "have got" que para "he, she, it" coge la forma "has got". Luego, la maestra repartirá al alumnado una ficha con la cara de un niño, la cara de una niña y la de un bebé en blanco en negro y les recordará que el niño corresponde a la forma "he", la niña a "she" y el bebé a "it". La maestra leerá unas frases sobre las caras como "he has got blue eyes", y

los alumnos deberán pintarlas siguiendo las indicaciones de la maestra. Una vez finalizada la actividad y para comprobar que lo han hecho bien, el alumnado comparará sus dibujos con los de los otros compañeros de mesa para ver si todos han pintado lo mismo.

*Materiales:* Ficha con caras para pintar (Anexo 4), colores, lápiz y goma.

### **SESIÓN 3**

#### *Actividad de consolidación*

*Duración:* 20' *Agrupamiento:* Pequeño grupo de 4-5 alumnos.

El alumnado jugará al dominó con unas fichas que contendrán una imagen con una persona, una parte de la cara y un adjetivo. Antes de empezar el juego se va a repasar el vocabulario de la siguiente manera: la maestra repartirá una ficha a cada alumno y este deberá decir la parte de la cara y el adjetivo que su ficha contiene. Los compañeros de mesa estarán atentos a que se pronuncie bien el vocabulario diciendo "The word is correct", "Repeat the word again" o "The word is not correct". Si hay dudas, la maestra podrá intervenir. Luego, el alumnado jugará al dominó emparejando una parte de la cara con un adjetivo, intentando que salga una frase con sentido utilizando el verbo "has got", por ejemplo "He has got blue eyes". Si no se sabe decir la frase se retira la ficha y se pasa el turno.

*Materiales:* Dominó cara-adjetivo (Anexo 5).

#### *Actividad de consolidación*

*Duración:* 20' *Agrupamiento:* Pequeño grupo de 4-5 alumnos

Se van a recuperar las caras que se pintaron en la sesión anterior. Cada grupo elegirá cuatro o cinco caras, en función del número de alumnos que haya en el grupo. Se van a situar las caras encima de la mesa, de manera que todo el mundo pueda verlas y, por turnos, el alumnado hará tres frases describiendo la cara que haya elegido utilizando una parte de la cara, un adjetivo y el verbo "have got", por ejemplo, "She has got long hair". Cuando haya hecho las tres frases, el resto del grupo deberá intentar adivinar de qué cara se trata.

*Materiales:* Las fichas que corresponden al anexo 4, pero que fueron pintadas por los alumnos durante la sesión anterior.

*Actividad de consolidación*

*Duración:* 20' *Agrupamiento:* Pequeño grupo de 6 alumnos y un grupo de 5 alumnos y la maestra

Otra vez, se van a recuperar las caras que se pintaron en la sesión anterior, pero esta vez cada grupo elegirá otras tres caras y las cortará por la mitad. Se mezclarán las medias caras y se repartirá una mitad a cada alumno. El alumnado no podrá enseñar la media cara que le ha tocado. Por turnos, cada alumno hará una descripción de su cara, los compañeros estarán atentos a la descripción para saber qué compañero tiene su otra mitad de la cara. Cuando el alumnado haya terminado de describir todas las medias caras, contará hasta tres, se levantará y se sentará al lado del compañero que cree que tiene su otra mitad de cara. Se volverá a contar hasta tres y se mostrará la cara para a ver si coinciden las mitades.

*Materiales:* Las fichas que corresponden al anexo 4, pero que fueron pintadas por los alumnos durante la sesión anterior y tijeras.

#### **SESIÓN 4**

*Actividad de desarrollo*

*Duración:* 60' *Agrupamiento:* Individual

Durante esta sesión el alumnado empezará a elaborar las fichas con las que se va a crear el juego del ¿Quién es quién? Para ello el alumnado se repartirá los personajes (hombre, mujer, niño o niña) y las características que tendrá cada personaje. Cuando ya lo tengan decidido, la maestra proporcionará una plantilla a cada alumno donde deberá dibujar y pintar en función del personaje que tenga asignado y le tendrá que poner un nombre.

*Materiales:* Plantilla cara (Anexo 6), rotulador negro fino, colores, lápiz, goma.

#### **SESIÓN 5**

*Actividad de consolidación*

*Duración:* 30' *Agrupamiento:* Pequeño grupo de 4-5 alumnos

Con las fichas del juego ya elaboradas, la maestra explicará cómo se formulan preguntas utilizando el verbo “have got” en tercera persona del singular y se pedirá al alumnado que lo ponga en práctica utilizando los personajes que se crearon en la sesión anterior a modo de cartas. Para ello previamente la maestra habrá unido las plantillas que repartió

recomponiendo el folio y habrá escaneado el tablero para poderlo proyectar y que todo el alumnado pueda ver los personajes. Para empezar el juego, un alumno del grupo cogerá una carta del mazo de personajes y los otros miembros del grupo le harán preguntas tipo “Has she got blue eyes?”, el alumno que es preguntado solo podrá responder “Yes” o “No”.

La maestra observará si el alumnado tiene dificultades para formular las preguntas correctamente y, si es necesario, corregirá la formulación de dichas preguntas o la pronunciación de alguna palabra.

*Materiales:* Fichas con los personajes elaboradas por los alumnos, ordenador y pizarra digital.

#### *Actividad de consolidación*

*Duración:* 20' *Agrupamiento:* Pequeño grupo de 4-5 alumnos

Ahora la maestra pedirá al alumnado que, en vez de hacer preguntas, hagan tres frases afirmativas describiendo el personaje de la carta y el grupo tiene que adivinar de qué personaje se trata.

La maestra observará si los alumnos tienen dificultades para formular las frases correctamente y, si es necesario, corregirá la formulación de las frases o la pronunciación de alguna palabra.

*Materiales:* Fichas con los personajes elaboradas por los alumnos, ordenador y pizarra digital.

#### *Actividad de consolidación*

*Duración:* 15' *Agrupamiento:* Pequeño grupo de 4-5 alumnos

Con el tiempo restante, el alumnado podrá jugar libremente al memory o al dominó que se han creado para esta unidad para revisar y practicar las estructuras lingüísticas trabajadas.

*Materiales:* Memory de vocabulario Guess Who (Anexo 2), dominó cara-adjetivo (Anexo 5).

### **SESIÓN 6**

#### *Actividad de evaluación*

*Duración:* 30' *Agrupamiento:* Pequeño grupo de 2 alumnos y un grupo de 3

Por parejas el alumnado jugará al ¿Quién es quién? que ellos elaboraron en las sesiones

anteriores. Para ello la maestra proporcionará a cada alumno una lámina plastificada con los personajes que creó el alumnado, en la cual podrán rallar con un rotulador de pizarra. Primero, cada alumno deberá describir a su pareja el personaje que ha elegido utilizando frases simples con el vocabulario trabajado y la forma correcta del verbo “have got”. Cuando termine la descripción su pareja deberá adivinar de qué personaje se trata, y luego cambiarán los roles. Una vez terminada esta parte, igualmente por parejas, se deberá adivinar qué personaje ha elegido su compañero, pero esta vez haciendo preguntas sobre el personaje hasta que crea que ya sabe de qué personaje se trata. Se tendrá que hacer un mínimo de cinco preguntas antes de poder adivinar.

La maestra observará el desarrollo de la actividad sin intervenir y evaluará al alumnado siguiendo una rúbrica.

*Materiales:* Lámina plastificada con los personajes del juego creados por los alumnos y rotulador de pizarra.

#### *Actividad de evaluación*

*Duración:* 30' *Agrupamiento:* Gran grupo

Una vez haya terminado todo el alumnado, la maestra preguntará al alumnado sobre cómo ha ido la unidad, qué actividad les ha gustado más y cuales menos, qué vocabulario les ha costado más memorizar, si creen que tienen dificultades con la pronunciación, cómo se han sentido durante la actividad anterior, y otras cuestiones que vayan saliendo a medida que se vaya preguntando al alumnado.

La maestra tomará nota de las opiniones e impresiones del alumnado para tenerlas en cuenta en las futuras sesiones.

*Materiales:*

**TEMPORIZACIÓN:** 6 sesiones de 60'

## 4.9. Evaluación

La evaluación es parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta de intervención didáctica propone que todas las actividades sean, no solo un instrumento de aprendizaje, sino mecanismos de observación y de reflexión sobre la práctica docente y sobre el desempeño del alumnado. De esta manera, la evaluación deviene una herramienta formativa “fundamental del proceso de aprendizaje y permite al alumno hacerse protagonista de su formación” (Departament d’Ensenyament, 2017, p. 10). Por este motivo, esta propuesta de intervención didáctica evaluará el proceso de aprendizaje del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumnado y desde la perspectiva del docente.

### 4.9.1. Evaluación del alumnado

El desempeño del alumnado se evaluará a lo largo de todas y cada una de las sesiones, por lo que su evaluación será global, formativa y continua. A través de la observación sistemática del desarrollo de las actividades, la maestra, mediante escalas de observación creadas específicamente para cada tipología de actividad (Anexos 8-11), registrará la evolución del alumnado en relación a los contenidos trabajados y a su actitud.

En la primera sesión de la unidad, se llevará a cabo una **evaluación inicial de diagnóstico** de los conocimientos previos del alumnado. La maestra, mediante una escala de observación creada para esta actividad (Anexo 7), registrará los conocimientos previos del alumnado en relación a los contenidos de vocabulario a trabajar y propondrá modificaciones, si son necesarias.

A lo largo de las sesiones se van a trabajar diferentes actividades de desarrollo y de consolidación, las cuales proporcionaran a la docente información de la evolución del proceso de aprendizaje del alumnado. La maestra registrará dicho avance mediante escalas de observación creadas para las diferentes actividades (Anexos 8-11) valorando no solo los contenidos y habilidades que se trabajan, sino también la actitud del alumnado en relación a las actividades y a los compañeros. Durante las actividades de desarrollo y de consolidación se proponen espacios para que los alumnos se evalúen entre ellos de modo informal, ya que la metodología basada en juegos utilizada permite que sea el alumnado el que juzgue si el desempeño de la actividad por parte de sus compañeros ha sido correcto o no.

Estas actividades de desarrollo y de consolidación tendrán la función de **evaluación formativa**, las cuales, tal como explica Neus Sanmartí en *10 ideas clave. Evaluar para aprender*, estarán “orientadas a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento” (p. 21). En resumen, las actividades de desarrollo y de consolidación son una herramienta para que el alumnado pueda avanzar en su proceso de aprendizaje, y para que la maestra considere la necesidad de introducir medidas que ayuden al alumnado a alcanzar los objetivos de la unidad, o si es necesario modificar los objetivos de la unidad. Estas actividades son de suma importancia, ya que, como la misma Sanmartí explica, “la mejor regulación es la que se plantea inmediatamente después de detectar las dificultades y mucho antes de las actividades de evaluación finales” (2010, p. 94).

En la última sesión de la unidad didáctica, el alumnado realizará una actividad de evaluación que englobará lo aprendido a lo largo de la unidad. Esta actividad tendrá una función de **evaluación sumativa**, ya que medirá en qué nivel se han alcanzado los objetivos de la unidad. Esta actividad se valorará mediante una rúbrica de evaluación (Anexo 12), cuyos niveles de desempeño se han establecido teniendo en cuenta los indicadores de logro que propone el Departament d’Ensenyament en las diferentes herramientas publicadas sobre la identificación y el desarrollo de las Competencias Clave en educación primaria (septiembre 2015, octubre 2015, marzo 2018).

La calificación final de la unidad didáctica vendrá determinada por el nivel de desempeño que cada alumno, de manera individual, obtenga en la actividad de evaluación. Dicha calificación se expresará de la siguiente forma: No Alcanzado, Logro Satisfactorio, Logro Notable, Logro Excelente, tal como se establece en el artículo 8 de la Orden ENS/164/2016, de 14 de junio, por la cual se determina el procedimiento, los documentos y los requisitos formales del proceso de evaluación en educación primaria.

#### **4.9.2. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje**

La importancia de la evaluación tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como del desempeño docente radica en que esta debe ser el instrumento que sirva “a los maestros y a los centros para analizar, valorar y reorientar, si es necesario, su acción educativa y para tomar las medidas oportunas para garantizar que todos los alumnos alcancen las competencias básicas previstas” (Ordre ENS/164/2016, 2016, p. 1).

En este proyecto de intervención didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje se evaluará mediante los diferentes tipos de actividades que se proponen en la unidad didáctica:

- Actividad de motivación-diagnóstico, la cual se llevará a cabo al iniciar la unidad didáctica. Servirá para hacer un diagnóstico inicial acerca de los conocimientos sobre el vocabulario a trabajar que el alumnado tiene, para poder ajustar los contenidos en función de estos conocimientos previos.
- Actividades de desarrollo y de consolidación, las cuales tienen la finalidad de evaluar formativamente, es decir, supervisar el progreso del alumnado para proponer mejoras en la unidad didáctica.
- Actividad de evaluación en gran grupo, durante la cual se preguntará al alumnado su opinión acerca del desarrollo de la unidad didáctica y acerca de sus sentimientos respecto a las actividades para poder plantear rectificaciones en las próximas unidades.

A lo largo de las sesiones, la maestra estará atenta al desempeño de las actividades y a las actitudes y sentimientos que muestre el alumnado para proponer modificaciones en la unidad, ya que toda unidad didáctica, aunque este programada, debe ser flexible y dinámica.

El desempeño de la docente también se evaluará mediante la propia reflexión sobre el progreso de las diferentes sesiones y mediante una rúbrica (Anexo 12) que servirá para reflexionar sobre la organización de la unidad y su adecuación al alumnado, y acerca de si se comparte información con el alumnado con relación a qué se va a trabajar y cómo, a qué se va a evaluar y cómo, y a propuestas de mejora. Dicha rúbrica ha sido elaborada siguiendo el modelo propuesto en la *Guía para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente*, publicada por C.P.R.s - E.O.E.P.s - S.I.T.E. Demarcación nº 3 de Badajoz (1997).



## 5. CONCLUSIONES

Esta propuesta de intervención didáctica se planteó fruto del deseo de aplicar una metodología competencial basada en el uso de juegos de mesa para la mejora de la dimensión oral en lengua inglesa, la cual contribuyera al desarrollo de las competencias clave, en contraposición a otras metodologías más tradicionales que aún se utilizan en los centros de educación. Para ello se dividió el trabajo en diferentes objetivos específicos.

El primero de ellos, buscar y analizar bibliografía sobre las motivaciones que llevaron a la introducción del constructivismo competencial en educación, ha evidenciado la necesidad que existía de repensar el modelo educativo para favorecer la aparición de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que fuera más transversal, motivador e integral.

El segundo, determinar la importancia del juego como herramienta de aprendizaje, ha permitido ahondar en cómo se aborda el juego desde las aulas, en qué terminología se usa para referirnos al juego desde una perspectiva más académica, y en poner de manifiesto que muchos autores defienden el uso de los juegos de mesa en contextos educativos ya que su efectividad como recurso competencial está suficientemente verificada.

El tercero, identificar las posibilidades que ofrecen el aprendizaje basado en juegos junto con el enfoque natural en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera, ha demostrado que Krashen y Terrell, los lingüistas que desarrollaron este método, ya consideraron el juego como una herramienta fundamental en el proceso de adquisición del lenguaje, especialmente en primaria, debido a su formato motivador y atractivo.

Y por último, proponer una intervención didáctica donde se empleara el aprendizaje basado en juegos de mesa como metodología para trabajar diferentes mecanismos de comprensión y de producción de mensajes orales básicos que permitiesen el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en inglés para un grupo de segundo curso de educación primaria. Para lograr este objetivo se ha creado una unidad didáctica que utiliza el aprendizaje basado en juegos de mesa como herramienta metodológica. A través del juego se trabajan los objetivos de la unidad, los cuales propician el desarrollo de la dimensión oral de la competencia comunicativa a través de actividades que persiguen la adquisición de estructuras lingüísticas y la producción oral, poniendo en práctica dichas

estructuras. Se valora el nivel de adquisición de los objetivos en función de unos indicadores de logro, seleccionados por la maestra en función de los objetivos a alcanzar.

El éxito de esta propuesta de intervención didáctica viene determinado por el nivel de desempeño (No Alcanzado, Logro Satisfactorio, Logro Notable, Logro Excelente) que consigue el alumnado al finalizar la unidad didáctica. Dicho nivel de desempeño refleja la adquisición de los objetivos por parte de estos.

## **6. CONSIDERACIONES FINALES**

Como he explicado en el apartado de justificación de esta propuesta de intervención didáctica, este trabajo deriva de mi inquietud como profesora de inglés en secundaria por la poca destreza en lengua oral con la que llega el alumnado a secundaria.

Una de mis pasiones y también mis obsesiones como profesora de inglés siempre ha sido el desarrollo de las destrezas orales (escuchar y hablar), las cuales en secundaria son difíciles de trabajar por el hecho de tener un gran número de alumnos en el aula y que, debido a que se encuentran en la pubertad, estos tienen muchos reparos en hablar delante de sus compañeros por su preocupación respecto a la opinión que tendrán de ellos.

A través de las diversas formaciones que he ido realizando a lo largo de mi etapa profesional y de su aplicación en el aula, he observado que la metodología basada en juegos es la que mejores resultados me ha dado a la hora de ayudar a mi alumnado a desarrollar sus destrezas orales y la que más motiva, especialmente al alumnado con dificultades. Este motivo, fundamentalmente, fue el que me llevó a realizar como trabajo de fin de grado una propuesta de intervención didáctica que relacionara el uso de esta metodología con el desarrollo de las competencias clave.

Tanto el tiempo que he estado cursando el grado como el que he pasado redactando esta propuesta de intervención didáctica han servido para reafirmarme en mi convicción de que otra manera de enseñar es posible, utilizando otras metodologías que no son las convencionales pero que, bien aplicadas, pueden ser tanto o más válidas que las que se han usado tradicionalmente. Como docentes debemos tener en cuenta que los tiempos han cambiado, que el alumnado tiene otra visión del mundo, que los objetivos de la educación son otros y que las metodologías nos deben servir para adaptarnos a esta nueva realidad, para ser más eficientes, y para tener una visión más abierta sobre nuestro trabajo.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Balaguer, M. C., y Fuertes, M. T. (2018). Efectos del juego en el desarrollo infantil (I): Aspectos teóricos. *Acta Pediátrica Española*, 76 (11), pp. 138-141. Recuperado de <https://www.actapediatrica.com/images/pdf/Volumen-76---Numeros-11-y-12---Noviembre-y-diciembre-2018.pdf>
- Charlier, N., Ott, M., Remmele, B. y Whitton, N. (2012). Not just for children: game-based learning for older adults. *European Conference on Games Based Learning*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b359/472a402d3d3c5e78875c0686283dfab5b419.pdf>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2017). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- C.P.R.s - E.O.E.P.s - S.I.T.E. Demarcación nº 3 de Badajoz. (Febrero de 1997) *Guía para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente*. Recuperado de <https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/guiapd.pdf>
- Departament d'Ensenyament (Septiembre de 2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengües estrangeres. Identificació i desplegament a l'educació primària*. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-linguistic-lleng-estr.pdf>
- Departament d'Ensenyament (Octubre de 2015). *Competències bàsiques de l'àmbit d'educació en valors. Educació en valors socials i cívics. Identificació i desplegament a l'educació primària*. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-educacio-valors.pdf>
- Departament d'Ensenyament (2017). Currículum Educació Primària. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Ordre ens/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. Recuperado de

<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-primaria/>

Departament d'Ensenyament (Marzo de 2018). *Competències bàsiques de l'àmbit d'aprende a aprendre. Aprendre a aprendre. Identificació i desplegament a l'educació primària*. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-aprendre.pdf>

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO, pp. 91-103. Recuperado de [https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf).

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"*. Conference: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/230854710\\_From\\_Game\\_Design\\_Elements\\_to\\_Gamefulness\\_Defining\\_Gamification](https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification)

EdTechReview (2013). *What is GBL (Game-Based Learning)?*. Recuperado de: <http://edtechreview.in/dictionary./298-what-is-game-based-learning>

Gallardo, V. P., y Camacho, H. J. M. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>

Gallardo, J. A. y Vázquez, P. (2018, junio). *Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil*. *Revista Educativa Hekademos*, 24, Año XI, pp. 41-51. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/327746069\\_Teorias\\_sobre\\_el\\_juego\\_y\\_su\\_importancia\\_como\\_recurso\\_educativo\\_para\\_el\\_desarrollo\\_integral\\_infantil](https://www.researchgate.net/publication/327746069_Teorias_sobre_el_juego_y_su_importancia_como_recurso_educativo_para_el_desarrollo_integral_infantil)

Groos, K. (1901). *The Play of Man*. Nueva York: Appleton.

- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1995). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe. Recuperado de <http://www.osea-cite.org/class/>
- Laamarti, F., Eid, M., y Saddik, A. E. (2014). An overview of serious games. *International Journal of Computer Games Technology*. Volume 2014, Article ID 358152. Recuperado de <http://bv.unir.net:2145/10.1155/2014/358152>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Volumen I. Informe Español*. Edición 2012. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>
- Morales, V. P. (1995). *Los objetivos didácticos*. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>
- Moreno, F. (2009). *Teoría de la instrucción vs. teoría del aprendizaje significativo: Contraste entre J. Bruner y D. Ausubel*. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>
- Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 7148, de 23 de junio de 2016. Recuperado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7148/1508505.pdf>
- Pecci Garrido, M.C., Herrero Olaizola, T., López García, M. y Mozos Pernias, A. (2010). *El juego infantil y su metodología. Grado Superior*. Aravaca: McGrawHill.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Ministerio de Educación y Ciencia «BOE» núm. 293, de 8 de diciembre de 2006. Referencia: BOE-A-2006-21409. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21409-consolidado.pdf>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Referencia: BOE-A-2014-2222. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Sanmartí, N. (2010). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Trujillo, F. (3 de octubre de 2014). Juegos de mesa (2): jugar para desarrollar las competencias básicas [Entrada en blog]. FERNANDOTRUJILLO\_. Recuperado de <https://fernandotrujillo.es/juegos-de-mesa-2-competencias-basicas/>










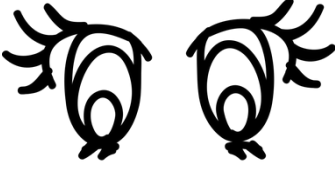



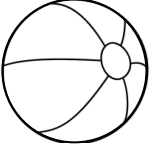












Vila Mendiburu, I. (1r semestre, 1999). Jerome Bruner i l'adquisició del llenguatge. *Temps d'Educació*, (21), pp. 77-91. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/15311/125969-246601-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

YBM Kinder. (5 de agosto de 2013). I love my face song. *YouTube*<sup>ES</sup>. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vqbFax9DZT8>











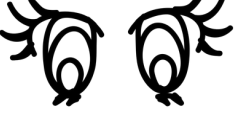

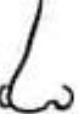


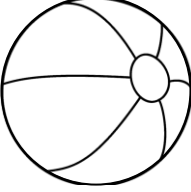










## 8. ANEXOS

### Anexo 1: Ficha con el vocabulario que se va a trabajar en la unidad

#### GUESS WHO VOCABULARY

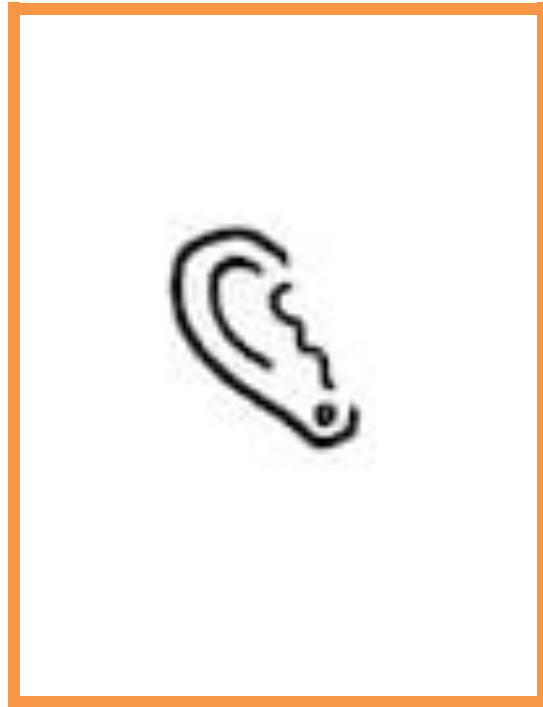
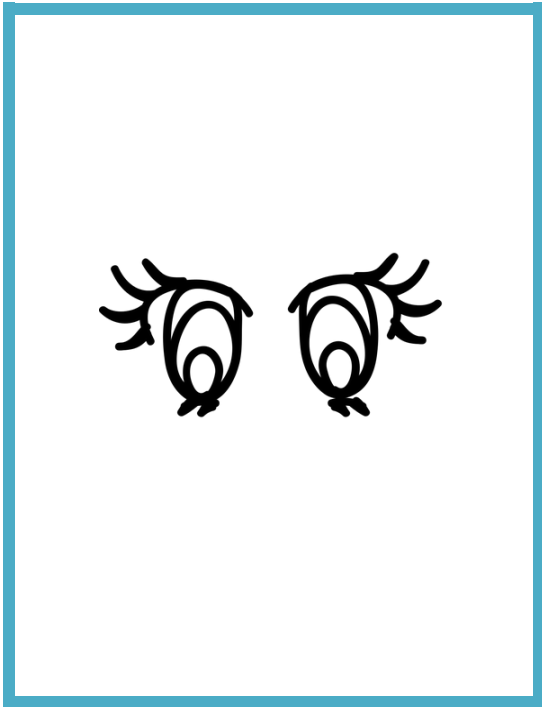
PEOPLE				
				
HAIR				
				
FACE				
				
ADJECTIVES				
				
				
				

### Anexo 2: Memory de vocabulario Guess Who

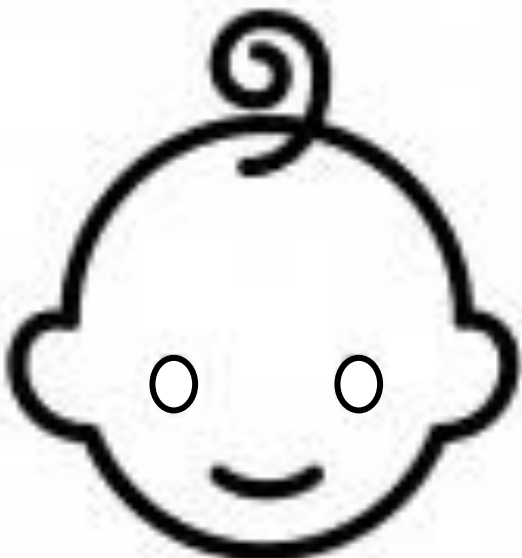
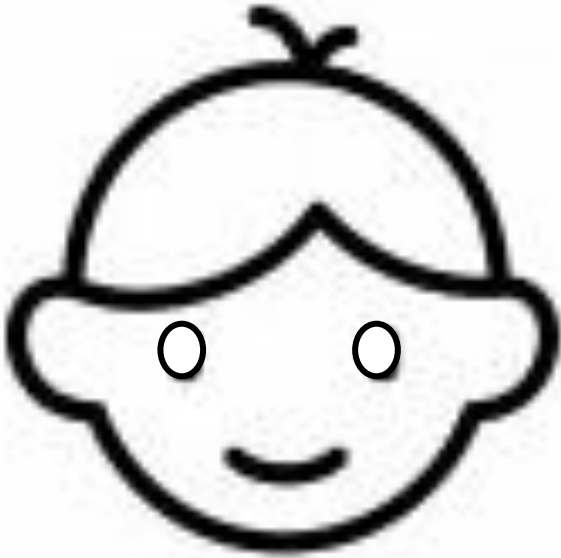
				
				
				
				
				
				



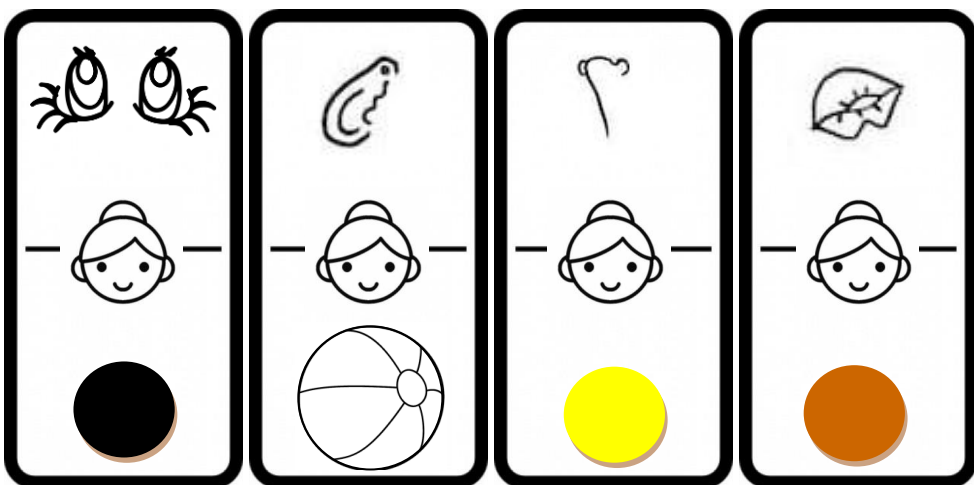
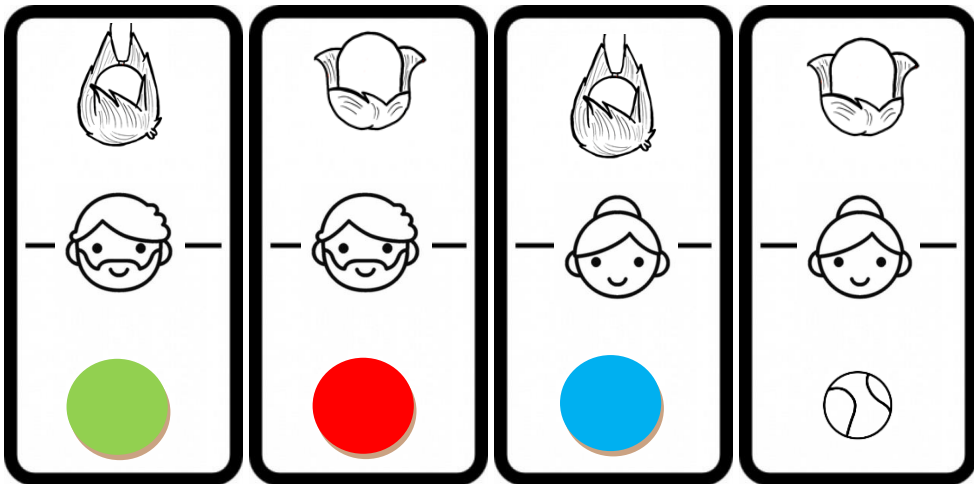
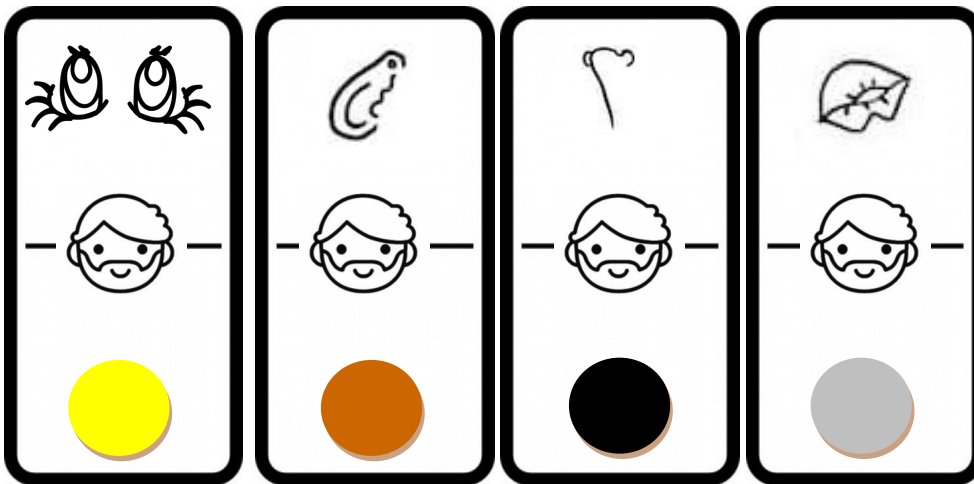
### Anexo 3: Tarjetas de vocabulario partes de la cara

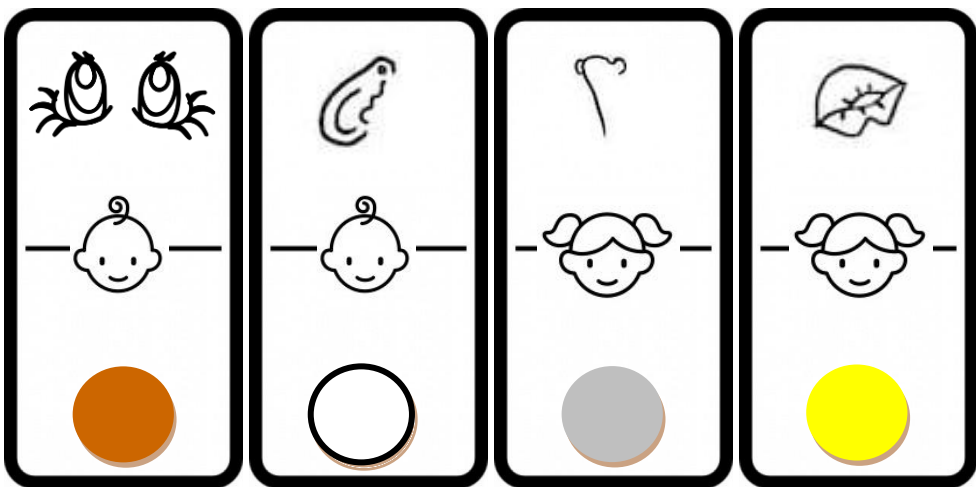
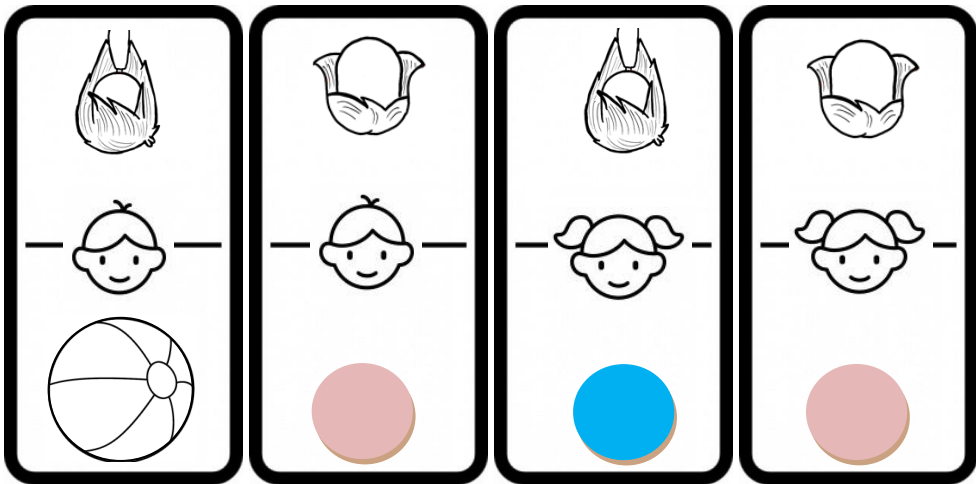
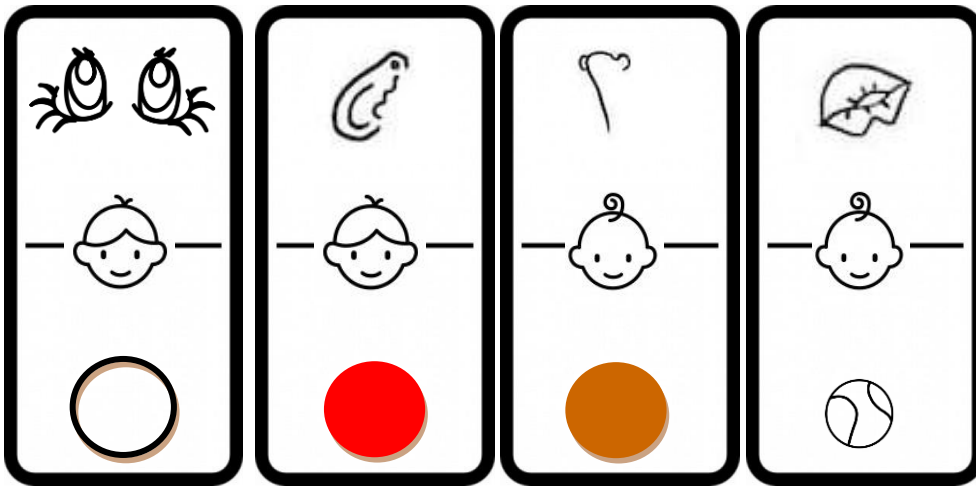


**Anexo 4: Ficha con caras para pintar**

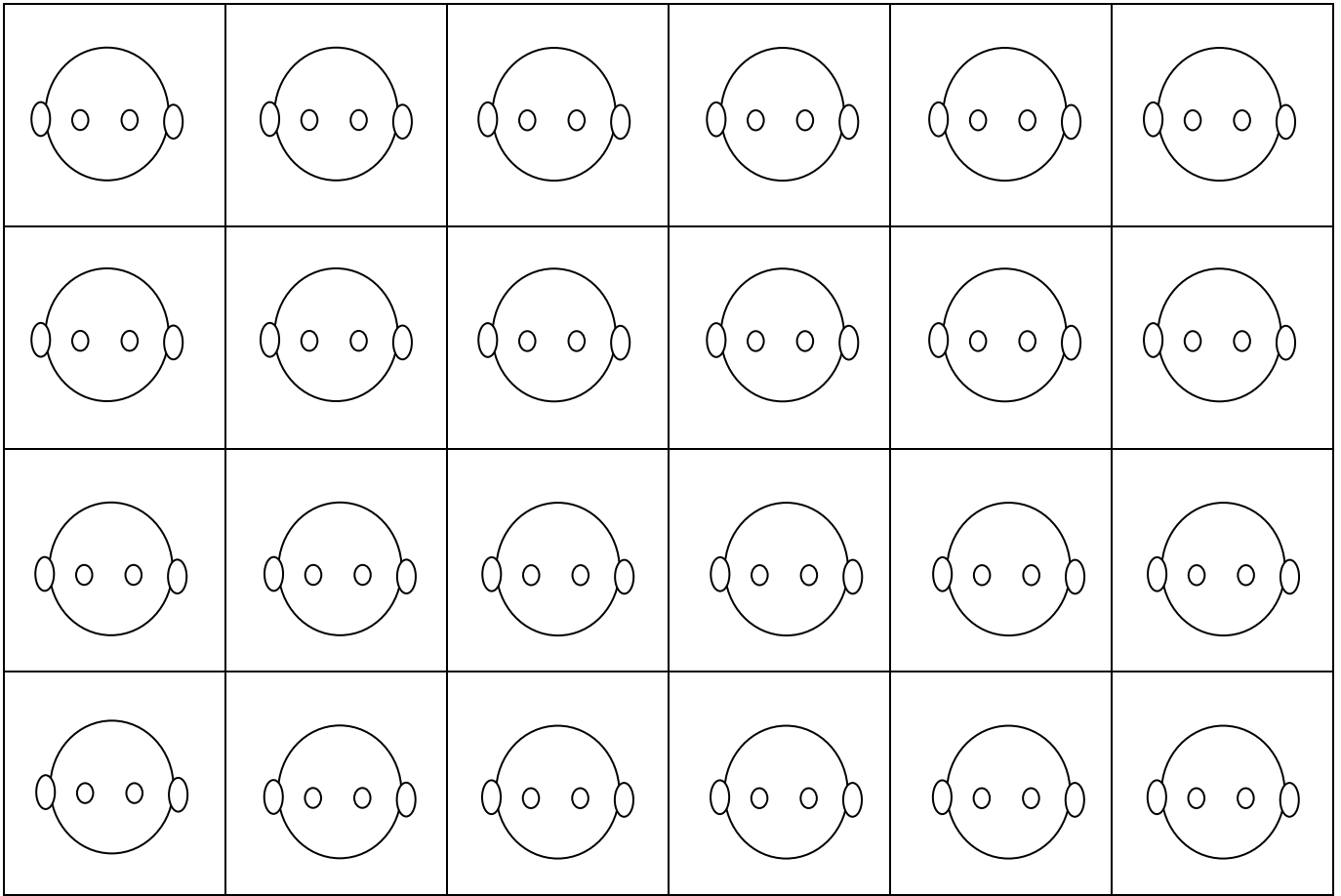


Anexo 5: Dominó cara-adjetivo





**Anexo 6: Plantilla cara**



**Anexo 7: Escala de observación para la actividad de diagnóstico de la sesión 1**

Leyenda: 1) Ninguno 2) Poco 3) Alguno 4) Mucho

Alumnado	Conoce el vocabulario que se va a trabajar	Tiene dificultades con la pronunciación del vocabulario	Observaciones
ALUMNO 1			
ALUMNO 2			
ALUMNO 3			
ALUMNO 4			
ALUMNO 5			
ALUMNO 6			
ALUMNO 7			
ALUMNO 8			
ALUMNO 9			
ALUMNO 10			
ALUMNO 11			
ALUMNO 12			
ALUMNO 13			
ALUMNO 14			
ALUMNO 15			
ALUMNO 16			
ALUMNO 17			
ALUMNO 18			
ALUMNO 19			
ALUMNO 20			
ALUMNO 21			
ALUMNO 22			
ALUMNO 23			

**Anexo 8: Escala de observación para las actividades de desarrollo de la sesión 1**

Leyenda: 1) Ninguno 2) Poco 3) Alguno 4) Mucho

Alumnado	Conoce el vocabulario que se va a trabajar	Tiene dificultades con la pronunciación del vocabulario	Sigue correctamente las normas del juego	Participa y muestra interés en aprender
ALUMNO 1				
ALUMNO 2				
ALUMNO 3				
ALUMNO 4				
ALUMNO 5				
ALUMNO 6				
ALUMNO 7				
ALUMNO 8				
ALUMNO 9				
ALUMNO 10				
ALUMNO 11				
ALUMNO 12				
ALUMNO 13				
ALUMNO 14				
ALUMNO 15				
ALUMNO 16				
ALUMNO 17				
ALUMNO 18				
ALUMNO 19				
ALUMNO 20				
ALUMNO 21				
ALUMNO 22				
ALUMNO 23				

**Anexo 9: Escala de observación para las actividades de desarrollo de la sesión 2**

Leyenda: 1) Ninguno 2) Poco 3) Alguno 4) Mucho

Alumnado	Conoce el vocabulario que se va a trabajar	Tiene dificultades con la pronunciación del vocabulario	Tiene dificultades para reconocer oralmente el vocabulario	Se esfuerza en aprender contenido trabajado
ALUMNO 1				
ALUMNO 2				
ALUMNO 3				
ALUMNO 4				
ALUMNO 5				
ALUMNO 6				
ALUMNO 7				
ALUMNO 8				
ALUMNO 9				
ALUMNO 10				
ALUMNO 11				
ALUMNO 12				
ALUMNO 13				
ALUMNO 14				
ALUMNO 15				
ALUMNO 16				
ALUMNO 17				
ALUMNO 18				
ALUMNO 19				
ALUMNO 20				
ALUMNO 21				
ALUMNO 22				
ALUMNO 23				



### Anexo 10: Escala de observación para las actividades de desarrollo de las sesiones 3 y 4

Leyenda: 1) Ninguno 2) Poco 3) Alguno 4) Mucho

Alumnado	Conoce el vocabulario que se va a trabajar	Tiene dificultades con la pronunciación del vocabulario	Tiene dificultades para reconocer oralmente el vocabulario	Tiene dificultades para producir frases simples	Sigue correctamente las normas del juego	Participa y trabaja bien en equipo
ALUM 1						
ALUM 2						
ALUM 3						
ALUM 4						
ALUM 5						
ALUM 6						
ALUM 7						
ALUM 8						
ALUM 9						
ALUM 10						
ALUM 11						
ALUM 12						
ALUM 13						
ALUM 14						
ALUM 15						
ALUM 16						
ALUM 17						
ALUM 18						
ALUM 19						
ALUM 20						
ALUM 21						
ALUM 22						
ALUM 23						

**Anexo 11: Escala de observación para las actividades de desarrollo de la sesión 5**

Leyenda: 1) Ninguno 2) Poco 3) Alguno 4) Mucho

Alumnado	Conoce el vocabulario que se va a trabajar	Tiene dificultades con la pronunciación del vocabulario	Tiene dificultades para producir preguntas	Tiene dificultades para entender las preguntas	Tiene dificultades para producir frases simples	Tiene dificultades para entender las frases	Sigue correctamente las normas del juego
ALUM 1							
ALUM 2							
ALUM 3							
ALUM 4							
ALUM 5							
ALUM 6							
ALUM 7							
ALUM 8							
ALUM 9							
ALU 10							
ALU 11							
ALU 12							
ALU 13							
ALU 14							
ALU 15							
ALU 16							
ALU 17							
ALU 18							
ALU 19							
ALU 20							
ALU 21							
ALU 22							
ALU 23							

## Anexo 12: Rúbrica de evaluación sumativa sesión 6

	<b>Nivel 0 No Alcanzado 0-4</b>	<b>Nivel 1 Logro Satisfactorio 5-6</b>	<b>Nivel 2 Logro Notable 7-8</b>	<b>Nivel 3 Logro Excelente 9-10</b>
<b>CCL1</b> Obtener información básica y comprender textos orales, sencillos o adaptados, de la vida cotidiana, los medios de comunicación y del ámbito escolar	No muestra atención ni interés	Escucha con atención e interés	Escucha activamente y hace preguntas sobre personas utilizando el vocabulario y la gramática trabajados en clase	Escucha activamente y hace preguntas pertinentes sobre personas utilizando el vocabulario y la gramática trabajados en clase
	No comprende palabras ni oraciones afirmativas simples en descripciones orales breves con vocabulario trabajado en el aula	Comprende palabras y oraciones afirmativas simples en descripciones orales breves con vocabulario trabajado en el aula		Comprende oraciones simples y preguntas sobre descripciones orales con vocabulario trabajado en el aula
<b>CCL2</b> Planificar y producir textos orales breves y sencillos adecuados a la situación comunicativa.	No es capaz de reproducir descripciones de personas utilizando el vocabulario trabajado en el aula	Reproduce descripciones de personas utilizando el vocabulario trabajado en el aula	Hace descripciones de personas utilizando frases afirmativas simples con algunos errores gramaticales y el vocabulario trabajado en el aula	Describe personas utilizando frases afirmativas simples gramaticalmente correctas y vocabulario de uso frecuente
	No es capaz de reproducir preguntas sobre personas utilizando el vocabulario trabajado en el aula	Reproduce preguntas de personas utilizando el vocabulario trabajado en el aula	Formula preguntas sobre personas utilizando el vocabulario y la gramática trabajados en el aula con algunos errores gramaticales	Formula preguntas sobre personas gramaticalmente correctas y utilizando vocabulario de uso frecuente
	Presenta dificultades para pronunciar el vocabulario trabajado en clase de manera suficientemente clara	Pronuncia la mayor parte del vocabulario trabajado en clase de manera suficientemente clara	Pronuncia la mayor parte del vocabulario trabajado en clase de manera suficientemente clara. Habla con claridad para asegurar la comprensión de la audiencia	Pronuncia cuidadosamente la mayor parte del vocabulario trabajado en clase. Habla con claridad y suficiente fluidez para asegurar la comprensión de la audiencia
<b>CSC4</b> Mostrar actitudes de respeto activo hacia las personas, sus ideas, opciones, creencias y las culturas que las conforman.	No muestra respeto hacia sus compañeros ni hacia la maestra	A veces muestra respeto hacia sus compañeros ni hacia la maestra	La mayoría de veces muestra respeto hacia sus compañeros ni hacia la maestra	Siempre muestra respeto hacia sus compañeros ni hacia la maestra
<b>CPAA4</b> Utilizar técnicas de consolidación y recuperación de los aprendizajes.	No aplica los conocimientos adquiridos en situaciones propuestas por el docente			Aplica los conocimientos adquiridos en situaciones propuestas por el docente

### Anexo 13: Rúbrica de evaluación de la maestra

INDICADORES	VALORACIÓN, OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mi alumnado debe conseguir al final de la unidad didáctica.	
Selecciono y secuencio los contenidos de cada unidad con una distribución y una progresión adecuada a las características del grupo de alumnos.	
Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, de los distintos tipos de contenidos y de las características del alumnado.	
Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos ajustados a los objetivos y, lo más posible, a las necesidades e intereses del alumnado.	
Establezco, de modo explícito, los objetivos, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que me permiten hacer el seguimiento del progreso del alumnado y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.	
Comparto con el alumnado la información sobre su avance y le propongo estrategias de mejora para avanzar en su aprendizaje.	
Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyos).	