

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

---

**Propuesta de intervención para  
la mejora de las habilidades  
comunicativas orales en inglés  
en alumnos de 6º de primaria**

---

<b>Trabajo fin de grado presentado por:</b>	Núria Gallifa Serra
<b>Titulación:</b>	Grado en Maestro de Educación Primaria
<b>Línea de investigación:</b>	Propuesta de intervención educativa
<b>Director/a:</b>	Enrique Galván-Álvarez

Barcelona  
20 de febrero de 2014  
Firmado por: Núria Gallifa Serra

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos  
1.1.9 Psicología de la educación

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres, Jaume y Mercè, a mi hermana, Glòria, y a todos mis amigos por ser los pilares fundamentales de mi vida y que me han dado siempre el apoyo que he necesitado para seguir adelante, confortándome en todos los momentos, pero especialmente en los más complicados.

A mi director, Enrique, por el optimismo y el ánimo que me ha dado en todo momento a seguir adelante con el trabajo, especialmente en los momentos más difíciles y en los que más lo he necesitado.

*Aprendí que no se puede dar marcha atrás, que la esencia de la vida es ir hacia adelante. La vida, en realidad, es una calle de sentido único.*

Agatha Christie

## RESUMEN

Los estudios y la realidad educativa en nuestro país demuestran que la competencia lingüística de los alumnos en lengua inglesa, especialmente en las destrezas de comprensión y expresión oral, están muy por debajo de la media europea, lo que hace que sea indispensable que se adopten estrategias y metodologías de trabajo que ayuden a mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos en esta lengua para ayudarles a establecerse en la sociedad europea en igualdad de oportunidades. Es por esta razón que el presente trabajo tiene como objetivo contribuir a la mejora de esta situación, por medio de una propuesta de intervención en alumnos de 6º de primaria que contribuya a mejorar los niveles de competencia lingüística de los alumnos en las dos destrezas orales mencionadas, mediante el uso de metodologías totalmente activas y lúdicas que fomenten tanto la interacción con los demás como la motivación y el interés por seguir aprendiendo la lengua.

**Palabras clave:** habilidades comunicativas, destrezas orales, lengua inglesa, interacción, motivación.

**ÍNDICE**

<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	7
1.1. Presentación y planteamiento del problema	7
1.2. Justificación personal	8
1.3. Objetivos del trabajo	9
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	10
2.1 Legislación en materia de lenguas extranjeras en España y marco legal vigente	10
2.2 Nivel de competencia lingüística en lengua inglesa en España	13
2.3 Consideraciones generales sobre el aprendizaje de lenguas	14
2.3.1 Hipótesis sobre la adquisición de segundas lenguas	15
2.3.1.1 Distinción entre adquisición y aprendizaje	16
2.3.1.2 Hipótesis de orden natural	16
2.3.1.3 Hipótesis de monitorización	16
2.3.1.4 Hipótesis de input	17
2.3.1.5 Hipótesis de filtro afectivo	17
2.4 Importancia de la comunicación oral en la adquisición de lenguas	17
2.4.1 Listening o comprensión oral	18
2.4.2 Speaking o expresión oral	19
2.5 Importancia de la motivación y la interacción en el aula de inglés	20
<b>III. MARCO METODOLÓGICO</b>	22
3.1 Introducción	22
3.2 Evolución de la metodología en lenguas extranjeras	23
3.3 Actividades que fomentan la interacción y la motivación en el aula	25
3.3.1 Historias y cuentos	25
3.3.2 Dramatizaciones	27
3.3.3 Diálogos	28
3.3.4 Role-play	29
3.3.5 Juegos	29
3.3.6 Canciones y rimas	30

<b>IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b>	34
4.1 Justificación	34
4.2 Metodología	34
4.2.1 Principios metodológicos utilizados en la propuesta	34
4.3 Temporización	35
4.4 Desarrollo de la propuesta	36
4.4.1 Objetivos didácticos	36
4.4.2 Contribución al desarrollo de competencias básicas	36
4.4.3 Contenidos	37
4.4.4 Actividades	38
4.4.4.1 Actividades del 1r trimestre	38
4.4.4.2 Actividades del 2º trimestre	40
4.4.4.3 Actividades del 3r trimestre	41
4.5 Evaluación	43
4.5.1 Tipos de evaluación	43
4.5.2 Procedimientos de evaluación	44
4.5.3 Instrumentos de evaluación	45
4.5.4 Criterios de evaluación	46
<b>V. RESULTADOS Y CONCLUSIONES</b>	47
<b>VI. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA</b>	49
6.1. Limitaciones	49
6.2 Prospectiva	49
<b>VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	50
A) Bibliografía	50
B) Webgrafía de videos y material audiovisual	54
<b>VIII. ANEXOS</b>	56
Anexo I. Gráficos y tablas de evaluación del Estudio Europeo en Competencia Lingüística	56
Anexo II. Actividades diseñadas para el desarrollo de la propuesta de intervención	61
Anexo III. Tablas de valoración	77

## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Presentación y planteamiento del problema

Es indudable que la sociedad en la que vivimos actualmente está claramente influenciada por el fenómeno de la globalización, lo que ha hecho que el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras no sea un privilegio de algunas personas sino más bien una necesidad generalizada. El desarrollo de las nuevas tecnologías, la expansión de las redes y los medios de comunicación, el mundo de los negocios y las finanzas o simplemente el turismo son sólo algunos ejemplos de los ámbitos en los que se requiere el dominio de una o más lenguas extranjeras (Instituto Nacional de Educación Educativa, 2012). Es por esta razón que desde hace ya bastantes años, la lengua inglesa se ha convertido en *lingua franca* (Crystal, 2003) o lengua común que ha permitido a millones de personas comunicarse e interrelacionarse entre sí.

Según Crystal (2003), se estima que 1500 millones de personas hablan inglés ya sea como primera o segunda lengua, lo que representa aproximadamente una cuarta parte de la población mundial. No obstante, entre los países en los que la lengua inglesa no es lengua oficial o no tiene un reconocimiento especial dentro de sus instituciones, existe una clara diferencia de nivel, lo que vienen corroborando diferentes estudios que se han hecho hasta el momento. Entre ellos, cabe destacar el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) en el que los países nórdicos (Suecia, Finlandia, Noruega y Dinamarca) se sitúan en las primeras posiciones seguidos por algunos países del centro y norte de Europa como Bélgica, Alemania y Países Bajos, dejando España en las últimas posiciones.

Es evidente que cada país tiene unas características determinadas que lo hacen diferente a los demás, lo que explica que cada uno organice sus instituciones según las propias necesidades. No obstante, teniendo en cuenta las cifras que se desprenden de los estudios y que se van a analizar con más detalle en el próximo capítulo, España es uno de los países en el que se destinan más cursos académicos y, por consiguiente, más horas en la enseñanza de la primera lengua extranjera, lo que resulta realmente paradójico cuando se desvelan los resultados de los diferentes estudios.

## 1.2. Justificación personal

Desde siempre me han fascinado las lenguas y, aunque mi introducción al aprendizaje de la primera lengua extranjera, en este caso el inglés, fuera algo tardana debido al plan de estudios vigente en el momento, nunca han dejado de interesarme hasta el punto que desde los 15 años he tenido claro que quería enfocar mis estudios y mi carrera profesional al aprendizaje y docencia de las lenguas extranjeras. De esta forma, hace unos años terminé mi Licenciatura en Traducción e Interpretación en la Universidad de Vic y actualmente estoy ejerciendo en el campo de la docencia, lo que me ofrece la posibilidad de observar de primera mano la realidad de nuestro sistema educativo y reflexionar sobre la dificultad que representa para nuestros alumnos el aprendizaje de una lengua extranjera teniendo en cuenta que, desde hace ya unos años, los alumnos se introducen a ella en edades tempranas, con lo cual, una vez terminada la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el nivel de los alumnos en las diferentes competencias tendría que ser mucho mejor de lo que realmente es, especialmente en comprensión y expresión oral, lo que hace que nuestro país se sitúe a la cola de Europa.

Aunque durante los últimos años se ha debatido mucho sobre cómo deberían ser las metodologías y las actividades ideales para una óptima adquisición de lenguas extranjeras, parece ser que todo el mundo tiene claro que tienen que ser activas, comunicativas y centradas en el alumno y su aprendizaje. De hecho, los estudios hechos hasta el momento, y que se tratarán en los próximos capítulos, demuestran que, en adquisición de lenguas, la elección de una metodología adecuada es fundamental para asegurar el éxito en su aprendizaje. De esta forma, resulta indispensable que se seleccionen actividades que contribuyan a aumentar la motivación y el interés de los alumnos, además de que fomenten una clara interacción y comunicación entre ellos. Teniendo en cuenta estos datos, aún pueden encontrarse profesores de lengua que utilizan metodologías supuestamente comunicativas pero que en realidad no lo son.

Todas estas razones son las que me han llevado a enfocar el Trabajo de Fin de Grado a analizar de una forma un poco más profunda qué es lo que está fallando en nuestro sistema educativo que impide que los alumnos no consigan desenvolverse como es debido en su primera lengua extranjera, llevando a cabo una propuesta de intervención que contribuya a la mejora de las habilidades comunicativas orales en alumnos de 6º de primaria, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades que tiene en general nuestro sistema educativo.



### **1.3 Objetivos del trabajo**

Para ello, se han establecido los siguientes objetivos:

#### **1.3.1 Objetivo general**

- Realizar una propuesta de intervención que promueva la mejora de las habilidades comunicativas orales en inglés en los alumnos de 6º de primaria.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Analizar los factores que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas.
- Investigar las teorías, estrategias y técnicas que influyen en la adquisición de las destrezas de comunicación oral.
- Analizar las características de las diferentes actividades que promueven la motivación e interacción de los alumnos para mejorar sus niveles de competencia lingüística en las destrezas orales.
- Revisar las diferentes metodologías que se han utilizado en la enseñanza de las lenguas extranjeras y aplicar las que garanticen un adecuado desarrollo de las habilidades comunicativas orales.
- Fomentar la exposición de los alumnos a la lengua oral en inglés y a su utilización mediante actividades lúdicas que fomenten su motivación e interés por comunicarse en esta lengua.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Legislación en materia de lenguas extranjeras en España y marco legal vigente

La enseñanza de lenguas extranjeras en niveles no universitarios en nuestro país se remonta a mediados del siglo XX cuando los alumnos, a los doce años, decidían acceder a la etapa de Bachillerato. En el caso del Bachillerato elemental, los alumnos empezaban con el aprendizaje de una lengua extranjera a los doce años, terminando a los catorce, mientras que en la modalidad del Bachillerato superior, no terminaban hasta los dieciséis. En este caso, la lengua mayoritariamente aprendida era el francés aunque a partir de los años 50 el inglés fue desplazándola progresivamente (Fernández, 2009).

No fue hasta que se aprobó la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 06-08-1970), cuando se introdujo la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de educación obligatoria. Con la entrada en vigor de esta ley, los alumnos empezaban con el aprendizaje de la lengua extranjera en el primer año de la segunda etapa de la Educación General Básica (6º curso de E.G.B), a la edad de once años. A partir de este momento se creó la figura del maestro especialista en lengua extranjera para dar respuesta a las nuevas necesidades que se planteaban dentro de la educación obligatoria (Fernández, 2009).

La entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 04-10-1990), supuso un gran avance para el aprendizaje de lenguas extranjeras ya que se adelantó la edad de iniciación a la lengua extranjera de los 12 a los 9 años, de forma que los alumnos ya no se iniciaban en 6º sino en 3º de Primaria. Fue a partir de los años 90 cuando la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha visto inmersa en un proceso de cambios en lo que se refiere a las propuestas de las diferentes leyes de Educación para los diferentes niveles (Fernández, 2009).

Unos años más tarde, y con la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (BOE, 24-12-2002), se habla de desarrollar la capacidad de adquirir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en una lengua extranjera en situaciones cotidianas y se especifica que el área de lengua

extranjera debe ser cursada en los tres ciclos, bajando la edad de inicio a la lengua extranjera a los seis años (Fernández, 2009).

Finalmente, el 3 de mayo de 2006 se aprobó la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (BOE, 04-05-2006), que es la que actualmente regula todas las enseñanzas educativas no universitarias del país. Esta ley establece como principios fundamentales mantener un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea además de orientar el sistema educativo español a la capacitación para la comunicación de los alumnos en lengua oficial, cooficial (si procede) y en una o más lenguas extranjeras (Fernández, 2009). Como novedad, hay que destacar la mención que hace a las lenguas extranjeras en el artículo 14 de su Capítulo I sobre la Educación Infantil: “Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente el último año” (BOE, 04-05-2006: 17167).

De esta forma, es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 04-05-2006), por la que se regulan las enseñanzas educativas no universitarias en España de todos los tramos, y el consiguiente Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE 08-12-2006), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de la Educación Primaria, lo que constituye nuestro marco legal actual y al que deben atañerse todos los maestros a la hora de planificar cualquier acción docente en esta etapa.

Según lo que dispone el artículo 3 del mencionado Real Decreto 1513/2006, uno de los objetivos que los alumnos deben alcanzar en esta etapa es:

Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas (BOE, 08-12-2006: 43054).

Además, dentro del área específica de lengua extranjera del mencionado Real Decreto, se pone como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
3. Escribir textos diversos con finalidades variadas sobre temas previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos.

4. Leer de forma comprensiva textos diversos, relacionados con sus experiencias e intereses, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.
5. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
6. Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.
7. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.
8. Utilizar los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera.
9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos de la comunicación (BOE, 08-12-2006: 43091).

Asimismo, el mencionado Real Decreto agrupa los contenidos del área de lengua extranjera en los tres ciclos de primaria en cuatro bloques claramente diferenciados, dando, de esta forma, la importancia que merecen a las cuatro destrezas básicas:

Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar

Bloque 2: Leer y escribir

Bloque 3: Conocimiento de la lengua

Bloque 4: Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural

No obstante, es el propio Real Decreto el que establece que, en esta etapa, es el primer bloque el que adquiere una mayor relevancia ya que la escuela es, en muchos casos, la primera fuente de conocimiento y aprendizaje de la lengua extranjera para los alumnos, dada su escasa presencia en el contexto social del país. Es por esta razón que resulta indispensable que los alumnos, en esta etapa, reciban el máximo input<sup>1</sup> posible para que poco a poco puedan empezar a producir su propio output<sup>2</sup>. Además, los diferentes estudios que se han hecho a nivel europeo sitúan España a la cola de Europa en lo que se refiere al dominio de la lengua inglesa, obteniendo los peores resultados en comprensión y expresión oral (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012), lo

---

<sup>1</sup> Se entiende por input la información que se da al alumno por medio de la exposición a una determinada lengua.

<sup>2</sup> Una vez el alumno ha recibido el input o la información necesaria y ha tenido el tiempo suficiente para asimilarla, puede empezar a hacer su propia producción ya sea oral o escrita, lo que se conoce por output.

que indica que hay que fomentar y potenciar al máximo las destrezas orales en esta etapa.

## **2.2 Nivel de competencia lingüística en lengua inglesa en España**

Existen varios informes que demuestran que el nivel de los alumnos españoles en lo que se refiere al dominio de la lengua inglesa es muy bajo en comparación con otros países europeos. Esta conclusión es, de hecho, la que se desprende del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) que promueve la Unión Europea con el objetivo principal de introducir un indicador de competencia lingüística que proporcione información sobre el nivel general de conocimiento de lenguas extranjeras de los alumnos de los Estados miembros y ayudar a mejorar los métodos de enseñanza de los países así como el rendimiento de sus alumnos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012).

Uno de los datos relevantes que se pueden extraer del mencionado estudio es que, de promedio, sólo un 42% de los alumnos de los 14 países europeos que participaron en el estudio tiene la competencia suficiente para desenvolverse de forma independiente con la primera lengua extranjera<sup>3</sup>, lo que pone de manifiesto que este porcentaje está 8 puntos por debajo de lo que la Comisión Europea tiene como objetivo, es decir, conseguir que cada Estado miembro tenga una media del 50% de usuarios independientes.

Sin embargo, si nos fijamos con los porcentajes de los países de forma individual<sup>4</sup>, veremos que la situación en España es aún peor si tenemos en cuenta que, de promedio, sólo un 27% de los alumnos en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria maneja con cierta independencia la lengua inglesa.

Otro dato que se desprende del estudio y que resulta realmente paradójico es que España es el único país en el que la enseñanza de una primera lengua extranjera es obligatoria desde la etapa de Educación Infantil<sup>5</sup>. No obstante, cabe señalar que la inclusión de la lengua extranjera en esta etapa fue introducida por la Ley Orgánica de Educación, que como hemos visto en el punto anterior, es la que actualmente regula las enseñanzas no universitarias del país desde 2006. Por lo tanto, es posible que los alumnos que participaron en la prueba de EECL no hubieran empezado aún con el aprendizaje del inglés desde esta etapa.

---

<sup>3</sup> Véase gráfico 1 en anexo I.

<sup>4</sup> Véanse gráficos 2, 3 y 4 en anexo I.

<sup>5</sup> Véase tabla 1 en anexo I.

Otro estudio que cabe destacar y del que se desprenden datos relevantes acerca del nivel competencial en lengua inglesa en España es el que realizó la Red Europea de Políticas para la Evaluación de Sistemas Educativos y que editó Bonnet (2002), cuyo objetivo era medir el grado en el que los alumnos de ocho países europeos de habla no inglesa se desenvolvían en las siguientes cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita y conocimiento de la lengua. De nuevo, España se situó en la penúltima posición en todas las cuatro destrezas, seguido únicamente por Francia, obteniendo los peores resultados en comprensión oral con una puntuación media de 38,33, en comparación con la media más alta de 73,26 de los alumnos noruegos, seguidos por los alumnos suecos con una media del 72,18. Estos datos nos llevan a concluir de nuevo que las metodologías utilizadas en la enseñanza de la lengua inglesa no son las más idóneas para fomentar las destrezas orales en los alumnos.

Otra de las conclusiones importantes que nos aporta este estudio es que los profesores españoles utilizan la lengua inglesa como lengua de comunicación el 68,5% del tiempo mientras que en países como Suecia, Noruega, Dinamarca o Francia el porcentaje es de 90%.

Otro dato no muy positivo que se desprende del estudio es que los alumnos españoles son los que menos utilizan y practican la lengua inglesa fuera del ámbito educativo y los que menos televisión o películas en versión original ven, pero lo más desalentador es que España es el país con el porcentaje más elevado de estudiantes a quienes no les gusta aprender inglés con un 38,5%, comparado con el 3,9% de Suecia.

El análisis de todos estos datos nos lleva a reflexionar seriamente sobre las dificultades que presentan los alumnos españoles en relación a la lengua inglesa y especialmente en las destrezas de comprensión y expresión oral, lo que nos lleva a concluir que es indispensable que se establezcan y se pongan en práctica metodologías que fomenten la motivación de los alumnos al mismo tiempo que ayuden a desarrollar sus capacidades comunicativas orales en esta lengua, ya que este es, en definitiva, el principal objetivo que se persigue cuando se aprende cualquier lengua: tener la capacidad de usarla para poder comunicarse con los demás hablantes.

### **2.3 Consideraciones generales sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras**

Desde mediados del siglo XX, la adquisición de lenguas ha sido un tema profundamente estudiado y debatido del que han surgido varias teorías que han pretendido explicar de qué forma se adquieren y qué elementos influyen en este complejo proceso.

Por un lado, Chomsky considera el lenguaje como una capacidad cognitiva innata de la que disponemos todas las personas al nacer y a lo que denomina Dispositivo de Adquisición del Lenguaje o LAD<sup>6</sup>, lo que nos capacita a aprender cualquier lengua. De esta forma, Chomsky considera que disponemos de los conocimientos necesarios para adquirir una lengua antes de que se dé ninguna experiencia o interacción (Fernández, 2009).

Como reacción a esta teoría innatista de Chomsky, surge la teoría cognoscitiva de Piaget que sostiene que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado y establece que la inteligencia se empieza a desarrollar a partir del nacimiento (Muñoz, 2010). Para Piaget, el desarrollo del pensamiento se da por medio de la interacción con el medio que nos rodea, entendiendo al niño como un aprendiz activo que va construyendo su propio pensamiento.

Vygotsky, sin embargo, considera la lengua como el factor decisivo en el desarrollo del niño ya que, para él, el aprendizaje se da por medio de la interacción social con los demás. De esta forma, establece el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) o ZPD<sup>7</sup> con el que explica la capacidad o el potencial que tiene el niño para ir más allá en su aprendizaje con la ayuda de un adulto, entendiendo al niño como un ser social que se desarrolla por medio de la interacción con los demás (Vygotsky, 2000).

Bruner, al igual que Vygotsky, considera el lenguaje como el elemento más importante que permite el desarrollo cognitivo del niño y que se da por medio de la interacción social. En este sentido, Bruner coincide con Vygotsky y añade un concepto parecido al ZPD de Vygotsky al que llama *scaffolding* o andamiaje, entendido también como la ayuda con la que el niño puede realizar una actividad que está más allá de sus capacidades reales (Cameron, 2001).

### **2.3.1 Hipótesis en la adquisición de lenguas extranjeras**

Stephen Krashen es uno de los investigadores lingüísticos que más ha estudiado el tema de la adquisición de lenguas extranjeras, formulando una serie de tesis o hipótesis que se consideran fundamentales a la hora de adquirir una lengua extranjera, por lo que a continuación se va a hacer un repaso a ellas.

---

<sup>6</sup> Del inglés *Language Acquisition Device*

<sup>7</sup> Del inglés *Zone of Proximal Development*

### **2.3.1.1 Distinción entre adquisición y aprendizaje**

Según Krashen (1987), existen dos formas distintas de aprender una lengua. Por un lado distingue lo que denomina adquisición y que define como el aprendizaje que se hace de una lengua de forma totalmente inconsciente por medio de la exposición y, por el otro, el aprendizaje, en el que el aprendiz es, en todo momento, consciente de que está aprendiendo una lengua, estudiando de forma aislada las normas y los elementos que la componen.

Para Krashen, el proceso de adquisición de una segunda lengua es comparable, o incluso idéntico, al de la adquisición de la primera lengua, de forma que resulta indispensable que el aprendiz se vea inmerso en situaciones naturales de comunicación y participe en ellas. Teniendo en cuenta las teorías *behaviouristas* que defienden que el ambiente es un factor decisivo en el aprendizaje de la primera lengua, es importante observar cuáles son las características de la lengua de los principales proveedores para poderlas extrapolar a los maestros de lenguas extranjeras. De esta forma, Littlewood (1984) distingue las siguientes características:

- 1 El habla es generalmente más lenta y más clara.
- 2 Contiene palabras o expresiones más cortas.
- 3 Es más gramatical, con menos frases entrecortadas y falsos comienzos.
- 4 Contiene menos frases complejas.
- 5 Se utilizan menos tiempos verbales.
- 6 El vocabulario es más limitado.
- 7 Hay más repeticiones.
- 8 Está más relacionada con el “aquí” y el “ahora” (p. 15) [Traducción de la autora].

### **2.3.1.2 Hipótesis de orden natural**

Uno de los descubrimientos más importantes en la adquisición de lenguas de los últimos años establece que la adquisición de estructuras gramaticales se da en un orden predecible (Krashen, 1987). Según los estudios, hay morfemas y estructuras que se aprenden antes que otras. En el caso del inglés, los estudios demuestran que se aprende antes el uso del gerundio en los tiempos progresivos y las formas en plural de las palabras, que no la –s de tercera persona del singular del presente y el posesivo (Krashen, 1987).

### **2.3.1.3 Hipótesis de monitorización**

Krashen (1987), mediante esta hipótesis, establece que, mientras que en el proceso de adquisición es el propio hablante quien inicia la emisión de las propias palabras, en el aprendizaje es el aprendiz que, por medio de su dispositivo de monitorización, regula



la relación entre lo que ha adquirido y lo que ha aprendido. Dicho de otra forma, se utiliza el conocimiento aprendido para editar o corregir lo que previamente se ha interiorizado mediante la adquisición.

#### **2.3.1.4 Hipótesis de input**

Con esta hipótesis, Krashen (1987) establece que la adquisición de una lengua tiene lugar cuando se comprenden mensajes significativos, es decir, se procesa input comprensible. Pero para que este input sea comprensible, es necesario que sea ligeramente superior al nivel de competencia actual del alumno, lo que Krashen denomina  $i+1$ , y se hace comprensible gracias al contexto, al conocimiento del mundo y la información extralingüística.

#### **2.3.1.5 Hipótesis de filtro afectivo**

Esta es la hipótesis con la que Krashen (1987) establece de qué forma los factores afectivos como la motivación, la autoestima y la ansiedad influyen en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Los estudios demuestran que estas tres variables van directamente relacionadas con el nivel de adquisición de los alumnos, de forma que cuanto más motivados estén los alumnos y mayor sea su autoestima, los niveles de tensión tanto personales como ambientales del aula en general van a disminuir propiciando, así, una mejor disposición en los alumnos para la adquisición de la segunda lengua.

### **2.4 Importancia de la comunicación oral en la adquisición de lenguas**

El principal objetivo por el que se adquieren o aprenden diferentes lenguas no es otro que el aprender a utilizarlas para poder comunicarse con los demás hablantes. Se sabe que la adquisición de lenguas extranjeras incluye procesos de comunicación oral y escrita pero las situaciones de comprensión oral son más frecuentes que las demás (Corpas; Madrid, 2008). Según Mendelson (cit. por Corpas; Madrid, 2008), se estima que el 40-50% del tiempo nos lo pasamos oyendo, el 25-30% hablando, el 10-16% leyendo y el 10% restante escribiendo. Con estas cifras, se pone de manifiesto la gran importancia que tienen las destrezas de comunicación oral en la adquisición de cualquier lengua.

Autores como Edge (1993), se unen a esta idea y señalan que la comunicación es el objetivo por el que se enseñan lenguas, añadiendo que la comunicación es parte del

proceso de aprendizaje ya que al comunicarnos, hacemos que nuestro aprendizaje se haga patente y adquirimos la lengua de una forma inconsciente.

En comunicación oral se distinguen dos destrezas que se consideran fundamentales en el proceso comunicativo y que son la base de las demás: la comprensión y expresión oral. Es por esta razón que se han dedicado los dos siguientes subapartados a tratarlas con más detalle.

#### **2.4.1 Listening o comprensión oral**

A pesar de que la comprensión oral es considerada la destreza más importante y más frecuente en el proceso comunicativo, resulta paradójico que muchas de las metodologías que se han utilizado a lo largo del tiempo e incluso algunas de las que los profesores utilizan en la actualidad, no trabajen como es debido esta destreza con los alumnos (Hedge, 2000). De esta forma, existen varias razones por las que la comprensión oral resulta indispensable que se trabaje en la escuela (McLaren, 1995):

- La escucha permite al oyente recibir la información necesaria para interactuar en el proceso de comunicación.
- Es una capacidad fundamental que utilizamos a diario y que se hace indispensable en la vida diaria.
- Es una capacidad que se puede trabajar con todos los alumnos dado que todos la poseen.
- Permite distinguir sonidos, acentuación, patrones de entonación.
- Es algo que los alumnos hacen a diario: escuchar música, ver la televisión, vídeos, etc.
- Una comprensión oral exitosa por parte de los alumnos será un factor decisivo en su motivación para seguir aprendiendo la lengua.

Tal y como señalan Richards (1990) y Pérez (2008), en comprensión oral existen dos estrategias que se consideran fundamentales para procesar la información recibida y que deben complementarse para que la escucha sea comprensible:

a) Proceso ascendente<sup>8</sup>: Este es el proceso por el que se utilizan los conocimientos de la lengua para llegar a entender el contenido global del mensaje, de forma que las unidades más simples (fonemas) se juntan para formar sílabas y palabras, que a su vez se convierten en frases que permiten comprender el mensaje.

---

<sup>8</sup> Del inglés *Bottom-up process*

b) Proceso descendente<sup>9</sup>: En este proceso, el contexto y los conocimientos previos sobre el tema juegan un papel fundamental a la hora de comprender el mensaje.

Para que la escucha sea lo más significativa posible, es importante que se lleven a cabo diferentes actividades en tres momentos que se consideran claves (McDonough; Shaw, 1993):

a) Actividades pre-listening: Son las actividades que sirven para establecer el marco, el contexto o los puntos de referencia de lo que se va a escuchar posteriormente. Para ello, se pueden llevar a cabo diferentes tipos de actividades como la lectura de un pasaje sobre un tema relacionado, predecir el contenido a partir de un determinado título, comentar una foto o imagen, leer con anterioridad las preguntas de comprensión o incluso dar la propia opinión sobre el tema de la grabación que se va a escuchar.

b) Actividades de listening: Son las actividades que se llevan a cabo durante o incluso después de la escucha, en las que se requiere una comprensión de lo que se ha escuchado. En este momento, es importante diferenciar dos tipos de escucha: la extensiva y la intensiva. Mientras que en la escucha extensiva lo más importante es comprender el mensaje de una forma global, en la intensiva se pone un mayor énfasis en la comprensión del vocabulario y en la lengua utilizada. De esta forma, las actividades más comunes para desarrollar la escucha extensiva son la secuenciación de imágenes o frases, seguir direcciones en un mapa, completar tablas en las que se requiera una determinada información, mientras que las de escucha intensiva suelen ser actividades de rellenar frases con huecos, identificar números y letras, recoger hechos determinados o exponer lo que alguien ha dicho.

c) Actividades post-listening: Son las actividades que se hacen una vez terminada la escucha y que sirven para concluir el tema trabajado. La característica principal de estas actividades es que son abiertas y llevan a trabajar de una forma integrada las demás destrezas ya que se pueden desarrollar actividades de escritura utilizando la información que se ha escuchado para hacer un resumen, leer textos relacionados, llevar a cabo juegos de rol o representaciones, escribir un texto sobre el mismo tema, estudiar nuevas estructuras gramaticales, etc.

#### **2.4.2 Speaking o expresión oral**

Para poder hablar una lengua es imprescindible que antes se comprenda oralmente, lo que significa que la recepción de input comprensible es fundamental para que posteriormente pueda haber una producción propia. Esta es la razón que explica

---

<sup>9</sup> Del inglés *Top-down process*

por qué la expresión oral es la destreza más difícil para los alumnos de primaria ya que para ello se requiere un periodo considerable de tiempo de exposición a la lengua, lo que Krashen (1987) denomina periodo de silencio<sup>10</sup>, es decir, el tiempo que se necesita para procesar y asimilar el input recibido antes de poder producir los propios mensajes. En este sentido, es importante señalar la teoría psicoevolutiva de Piaget que explica las diferentes etapas por las que pasa el niño en el aprendizaje del lenguaje, por lo que resulta indispensable secuenciar el tipo de actividades según las capacidades reales de los niños en cada etapa (Piaget, 1981):

a) Etapa sensoriomotora (hasta los 2 años): El conocimiento se desarrolla a través de habilidades sensoriales y motoras.

b) Etapa preoperacional (de los 2 a los 7 años): El conocimiento se representa a través de la lengua, de imágenes mentales y pensamiento simbólico que se refleja en el lenguaje oral.

c) Etapa operacional concreta (de los 7 a los 12 años): Los niños pueden razonar de forma lógica sobre hechos y objetos concretos.

d) Etapa operacional formal (de los 12 años en adelante): Para Piaget, esta es la última etapa cognoscitiva en la que los niños pueden pensar de una forma profunda sobre hechos concretos y razonar de una forma más abstracta e hipotética.

Esta teoría demuestra, por tanto, la importancia que tiene el conocimiento de las diferentes fases por las que pasan los alumnos en los diferentes ciclos de primaria, lo que permite guiar cualquier acción docente en la elección del tipo de contenidos y actividades más adecuadas para cada nivel, teniendo en cuenta las capacidades que se tienen en cada una de ellas. De esta forma, hay que respetar el proceso madurativo de cada fase y pedir una producción que esté al alcance de las posibilidades de cada una de ellas.

## **2.5 Importancia de la motivación y la interacción en el aula de inglés**

Los diferentes estudios hechos hasta el momento sobre la adquisición de lenguas extranjeras ponen de manifiesto la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje de cualquier lengua. Tal y como se ha descrito en la hipótesis de filtro afectivo de Krashen, la motivación contribuye positivamente a propiciar una mejor predisposición de los alumnos para aprender la lengua, por lo que resulta imprescindible que se desarrollen actividades que ayuden a fomentarla entre los alumnos. Tal y como se verá en el próximo capítulo, existe una amplia variedad de

---

<sup>10</sup> Del inglés *Silent Period*

actividades que pueden contribuir enormemente a aumentar la motivación de los alumnos, por lo que resulta indispensable que se adopten y se utilicen en el aula.

Además de la motivación, la interacción es otro factor que resulta fundamental en el aprendizaje de cualquier lengua, partiendo de la base de que toda lengua tiene un carácter eminentemente social. En este sentido, Long, a partir de la hipótesis de input de Krashen, establece que para que este input sea comprensible es indispensable que haya una interacción para que los hablantes puedan negociar el significado de los mensajes, resolviendo los problemas que hayan podido surgir en la conversación y, de esta forma, poder avanzar con su aprendizaje. A diferencia de Krashen, Long considera que el aprendizaje de una lengua no puede limitarse a la recepción de input sino que es imprescindible que los alumnos adopten un papel activo que les permita interactuar, negociar el significado de los mensajes y seguir con el aprendizaje de la lengua (Mackey, 1999).

### III. MARCO METODOLÓGICO

Una de las cuestiones que se consideran fundamentales en cualquier acción docente es la elección de una metodología adecuada que responda a los objetivos o necesidades que se planteen en el aula. Es por esta razón que en este capítulo se va a abordar, en primer lugar, la aclaración del término metodología, dada la complejidad que presenta, en segundo lugar, la evolución que han tenido las diferentes metodologías utilizadas a lo largo de la historia en el aprendizaje de lenguas extranjeras y, finalmente, el análisis de diferentes actividades y técnicas que pueden resultar de gran utilidad a la hora de fomentar tanto la interacción como la motivación de los alumnos en el aula.

#### 3.1 Introducción

Antes de adentrarnos a ver la evolución que han tenido las diferentes metodologías utilizadas a lo largo de la historia en el estudio de lenguas extranjeras, se hace indispensable aclarar el concepto método, dada la complejidad que supone el término.

La palabra “método” proviene del latín *methodus* y este, a su vez, del griego *méthodos* que está compuesta por dos palabras: *meta*, que significa “más allá” o “después” y *hodos*, que significa “camino”, lo que ha llevado a entender el término método como el camino para llegar a un resultado determinado. Tal y como señala Martín (2009), “la elección de un método apropiado para la enseñanza de lenguas extranjeras es una de las cuestiones básicas que todo profesor debe plantearse” ya que “el método que utilicemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades o nos desviará por completo de nuestro destino inicial” (p. 61). Es por esta razón que resulta fundamental que se elija el método más adecuado para llegar a los objetivos que se planteen en cada caso.

Está claro que para comunicarse en cualquier lengua es necesario que se conozcan las normas y las reglas gramaticales que la constituyen y que sirven de base para comprender y emitir mensajes de una forma correcta e inteligible. Sin embargo, resulta indispensable que la gramática se presente de una forma totalmente contextualizada e insertada dentro de una metodología que fomente tanto la comunicación, la participación activa y la interacción de los alumnos para dotar de sentido el objetivo principal por el que se aprende una lengua, es decir, el utilizarla para poderse comunicar con los demás. Está claramente demostrado que se aprende mucho mejor si se utilizan metodologías activas que involucren totalmente al alumno en su aprendizaje ya que, tal y como indican los estudios, recordamos un 90% de lo que hacemos, un 10%

de lo que leemos, un 20% de lo que oímos y un 30% de lo que vemos (O'Connor; Seymour, 1992). Tal y como señala Zanón (1992), no se trata de enseñar una lengua mediante la selección y transmisión de una serie de contenidos conceptuales, sino más bien a través de contenidos instrumentales que demuestren que se aprende haciendo, escuchando, hablando, leyendo y escribiendo. Es por esta razón que resulta indispensable que se utilicen metodologías basadas en la acción de los propios alumnos para que se pueda dar un aprendizaje realmente significativo en ellos. En este sentido, resulta interesante hacer una revisión a las diferentes metodologías que se han ido sucediendo a lo largo de la historia en el estudio de las lenguas extranjeras y que se trata en el siguiente apartado.

### **3.2 Evolución de las metodologías en lenguas extranjeras**

Si hacemos una revisión de las metodologías que se han utilizado desde los inicios del estudio de lenguas extranjeras, nos daremos cuenta de la clara evolución que ha habido hacia los enfoques comunicativos que garantizan la comunicación y la interacción de los alumnos para el correcto desarrollo de sus habilidades comunicativas. Desde mediados del siglo XIX, la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una sucesión de cambios considerables, lo que ha hecho que en la actualidad esta disciplina se encuentre inmersa en un periodo de eclecticismo, lo que hace que, actualmente, el docente empiece a diseñar su propia metodología extrayendo los aspectos más positivos de los métodos que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo (Martín, 2009). Cabe señalar que cada método ha surgido como rechazo o mejora del anterior, dando, de esta forma, respuesta a las deficiencias que presentaban.

Uno de los primeros métodos desarrollados para el aprendizaje de lenguas extranjeras fue el Tradicional, también llamado Gramática-Traducción, desarrollado a mediados del siglo XIX, con el objetivo de acercarse y estudiar las lenguas clásicas. Como su nombre indica, este método centraba el interés únicamente en la lengua escrita y el estudio o análisis de las normas que regulaban la lengua en cuestión, por lo que se desatendían por completo las destrezas orales. Como reacción a este método, surgió el Método Directo que, al contrario que el anterior, se centraba sólo en la expresión oral de los aprendices, dando mucha importancia al vocabulario, los diálogos y la interacción oral. Posteriormente a este método, aparece el Audio-Oral que surge en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial. Dado el contexto histórico en el que surge, se considera primordial preparar a los soldados para que puedan hablar y comprender la lengua de los autóctonos con los que entrarían en contacto. De esta forma, el interés se centra en trabajar mucho la entonación, la pronunciación, el ritmo y

el acento con el objetivo de hablar como un nativo (Fernández, 2009). La evolución de este método lleva a la aparición del Método Oral, con la idea de que una lengua se aprende a base de imitación y reforzamiento, limitando de forma considerable la libertad, creatividad y espontaneidad del aprendiz (Martín, 2009).

Es a partir de los años 70, cuando surge el enfoque comunicativo, que se pone de manifiesto que para aprender una lengua es imprescindible que se dé una interacción entre los aprendices para que estos puedan recibir e intercambiar input comprensible e interactuar para negociar su significado. De esta forma, se distinguen tres momentos o fases que sirven para guiar el proceso de aprendizaje y que tienen como objetivo la capacitación del alumno a producir sus propios mensajes. En un primer momento se presenta el tema, continuando con una práctica controlada y finalizando con la propia práctica libre. De este modo, se intenta pasar progresivamente del control absoluto del profesor al propio control de los errores tanto personales como de los demás y, para hacerlo, se proporcionan situaciones reales y significativas, además de material auténtico que los alumnos pueden encontrarse en la vida real (Fernández, 2009).

A partir de la preocupación por el aspecto comunicativo del lenguaje en el enfoque comunicativo, surgen innumerables métodos centrados cada vez más en el alumno. Claros ejemplos de ello son la aparición de métodos como el *Silent Way*, desarrollado por Gattegno, que parte de la idea de que no se aprende a base de imitación y repetición, sino que es el propio alumno quien descubre y aprende por sí mismo. De esta forma, el profesor se mantiene un poco al margen, fomentando la comunicación e interacción con los compañeros, por lo que los propios alumnos son quienes desarrollan sus propios criterios de autocorrección. El método Sugestopedia, desarrollado por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov, pone de manifiesto la importancia que tiene un ambiente relajado para aprender una lengua extranjera, de forma que las técnicas de relajación y concentración son fundamentales para retener vocabulario y estructuras gramaticales. Otro método que surge como respuesta al enfoque comunicativo es el de *Community Language Learning (CLL)*, basándose en el aprendizaje de una lengua en comunidad, con el objetivo de animar a los alumnos a aprender una lengua de forma comunitaria (Richards; Rodgers, 2001).

Siguiendo con la evolución metodológica, es importante señalar el método denominado *Total Physical Response*, desarrollado por Asher durante los años 70, que parte de la idea de que con el movimiento se retiene mejor la información. De esta forma, por medio de mandatos u órdenes, los alumnos tienen que ejecutar acciones, lo que les produce una sensación muy placentera, favoreciéndose, así, el aprendizaje. Y ya



llegando a las tendencias más actuales, encontramos el Aprendizaje Basado en Tareas<sup>11</sup>, que parte de la idea de que la competencia comunicativa sólo se consigue si los alumnos se ven totalmente inmersos en la lengua. La metodología de este enfoque consiste en proponer una tarea final a la que se llega mediante la realización de una secuencia de tareas que proporcionan el conocimiento que se necesita para lograr la final. Una variante de este método es el llamado Aprendizaje por Proyectos en el que los alumnos, junto con el profesor, seleccionan un tema para la realización posterior de una investigación básica, que se comparte con toda la clase, organizando, al final, toda la información para presentar el proyecto y evaluarlo. Y ya para terminar, cabe señalar el *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, basado en el aprendizaje de la lengua por ordenador. Actualmente es un método que se utiliza bastante, dada la rápida evolución de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad. Aunque es un método que se adapta muy bien a los intereses de los niños, tiene algunos inconvenientes ya que a veces resulta difícil desarrollar las habilidades de expresión oral (Fernández, 2009).

### **3.3 Actividades que fomentan la interacción y la motivación en el aula**

Existe una amplia variedad de actividades que pueden ayudar a aumentar la motivación de los alumnos, así como facilitar un ambiente de interacción en el aula, lo que hace que su introducción sea realmente útil. En los siguientes subapartados se analizan con más detalle las características de cada una de ellas, así como las diferentes formas para poder explotarlas, lo que va a demostrar los claros beneficios que puede aportar su correcto uso.

#### **3.3.1 Historias y cuentos**

Es indudable el valor pedagógico que desde siempre han tenido los cuentos y las historias. Es por esta razón que los maestros de lenguas extranjeras, especialmente en primaria, han ido adoptando una metodología basada en la adquisición, reconociendo el gran potencial que tienen a la hora de recrear un ambiente y unas condiciones de aprendizaje óptimas ya que, según la teoría de input de Krashen, los cuentos permiten que el alumno reciba un input algo superior a su nivel, lo que hace que se dé un aprendizaje realmente significativo (Brewster; Ellis; Girard, 1992). De esta forma, se hace patente que son tantos los beneficios que nos puede aportar el uso de cuentos en el aula de inglés, que resulta impensable no utilizarlos.

Tal y como señalan Brewster, Ellis y Girard (1992), los cuentos ofrecen a los niños una introducción ideal a la lengua extranjera ya que al oír la frase introductoria se dan

---

<sup>11</sup> Del inglés *Task-Based Learning*

cuenta de qué es lo que va a venir después, lo que hace que se presente la lengua en un contexto que les resulta familiar. De entre las muchas razones que justifican el uso de cuentos en el aula de inglés, se han seleccionado las que más se ajustan a nuestro propósito:

- Son motivadores, desafiantes y divertidos, lo que contribuye a desarrollar actitudes positivas en los alumnos, fomentando su interés por seguir aprendiendo.
- Los alumnos pueden involucrarse personalmente en las historias, permitiendo que se sientan identificados con los personajes y tratar de interpretar la narración, lo que puede contribuir muy positivamente al desarrollo de su creatividad.
- [...]
- La escucha de cuentos e historias en el aula es una experiencia social en la que los alumnos comparten risas, sentimientos de tristeza, excitación y anticipación, lo que ayuda a aumentar su confianza, fomentando un desarrollo social y emotivo.
- Permiten a los profesores introducir o repasar vocabulario y estructuras, exponiendo el lenguaje a los alumnos, lo que contribuye al enriquecimiento de su pensamiento y la introducción de estas estructuras en su propio discurso.
- Ayudan a los alumnos a ser conscientes del ritmo, entonación y pronunciación de la lengua.
- [...]
- Ofrecen oportunidades inmejorables para presentar aspectos culturales y poder establecer comparaciones entre diferentes culturas.
- Ayudan al desarrollo de diferentes estrategias como la escucha para una comprensión global, predicción, suposición de significados, etc.
- Tratan temas universales que van más allá del nivel utilitario de diálogos y actividades diarias, por lo que los alumnos pueden reflexionar de una forma más profunda sobre ellos.
- [...] (pp. 186-187) [Traducción de la autora].

Para Ellis y Brewster (1991), los cuentos y las historias permiten el desarrollo posterior de una amplia variedad de actividades centradas siempre en el aprendizaje y la práctica de la lengua. De esta forma, tras la narración de una historia o un cuento, se pueden llevar a cabo diferentes actividades como dramatizaciones, role-play, juegos, diálogos, canciones, etc. que no sólo van a repercutir en la consolidación de la comprensión, sino que además van a contribuir a la mejora de la expresión oral y la interacción con los demás. Pardede (2011), comparte esa idea y añade que el uso de cuentos en el aula de inglés permite el desarrollo de las cuatro destrezas básicas en todos los niveles, por lo que el uso de este tipo de literatura en el aula puede resultar realmente beneficiosa.

### 3.3.2 Dramatizaciones

La dramatización es una de las actividades que más beneficios puede aportar en el proceso de aprendizaje de la lengua oral, lo que hace que sea necesario introducirlas en el aula de inglés. Los estudios demuestran que en una presentación, “el 55 por ciento del impacto viene determinado por el lenguaje corporal, el 38 por ciento por el tono de voz, y sólo el 7 por ciento por el contenido” (O’Connor; Seymour, 1993: 48). Con estas cifras, se pone de manifiesto la gran importancia que tiene el lenguaje no-verbal y corporal en la comunicación, por lo que resulta indispensable que se trabaje en el aula como es debido.

Según Maley y Duff (2005), existen varias razones que explican la importancia que tiene el uso de la dramatización en el aula de inglés, de entre las cuales destacan las siguientes:

- Se integra la comunicación verbal y no-verbal equilibrando los aspectos cognitivos y corporales de la persona en el aprendizaje.
- Contribuye a la mejora de la autoestima, la autoconciencia y la conciencia hacia los demás, así como la seguridad, lo que lleva a un aumento de la motivación.
- Se pone énfasis en la educación integral de la persona, de forma que se atienden las diferentes formas de aprendizaje.
- Integra los aspectos cognitivos y afectivos de la persona.
- Con la contextualización del lenguaje, se fomenta la interacción con el mundo real.
- Contribuye al desarrollo de la cooperación con los demás.

Existen diferentes técnicas para llevar a cabo la dramatización (Zouyd), de entre las que destacan:

a) Mímica: Técnica con la que se representan ideas por medio de la comunicación no-verbal, es decir, a través de los gestos y la expresión corporal. Mediante esta técnica se fomenta el desarrollo de la imaginación y la observación en los alumnos de una forma placentera y divertida.

b) Role-play: Es la técnica con la que se recrean situaciones de la vida real en las que el lenguaje y la interacción con los demás juegan un papel fundamental. Es una técnica muy útil que permite a los alumnos utilizar el lenguaje que van a necesitar en el mundo real, de forma que se contribuye a su preparación para desenvolverse como es debido en estas situaciones en el futuro. Dada la importancia que tiene esta técnica

para los alumnos, se va a dedicar un subapartado dedicado íntegramente a explicarla con más detalle.

c) **Improvisación:** Se puede definir la improvisación como el conjunto de acciones espontáneas, no planificadas ni ensayadas que se dan como respuesta a una petición determinada. Un claro ejemplo de improvisación pueden ser las propias presentaciones personales en las que se pueden expresar los intereses, las actividades diarias y horarios, etc.

### **3.3.3 Diálogos**

Tal y como se ha visto anteriormente en el apartado sobre legislación, el Real Decreto establece como primordiales las destrezas orales en la etapa de Educación Primaria. En este sentido, Byrne (1976) considera que los diálogos son, sin duda, el tipo de texto que mejor se adapta a este propósito ya que presenta la lengua en contextos en los que mayoritariamente se usa, lo que permite al alumno practicarla de la misma forma, estableciendo, así, una fuerte conexión entre la lengua y las diferentes situaciones. Además, permite a los alumnos participar activamente de la clase, lo que hace que sea una actividad muy motivadora para ellos.

Tal y como señala Livingstone (1983), existen varias formas de trabajar diálogos:

a) **Lectura de diálogos significativos:** En este caso el maestro lee en voz alta el diálogo para que los alumnos lo repitan a la vez o individualmente. El objetivo principal de este tipo de ejercicio es que los alumnos se aproximen al máximo a la pronunciación, acentuación, entonación y ritmo del original. Los alumnos posteriormente pueden leer los diálogos en parejas o en grupos añadiendo gestos y acciones apropiadas.

b) **Creación de diálogos en clase:** En este tipo de ejercicio, son los alumnos quienes sugieren al maestro los diferentes tipos de diálogos, una vez este ha delimitado el tema y las partes que debe tener. De esta misma forma, es el maestro quien va orientado a los alumnos sobre la corrección de las diferentes sugerencias. Se pueden trabajar con el grupo entero.

c) **Diálogos con esquema preestablecido:** Con este ejercicio, los alumnos completan el diálogo rellenando los espacios provistos o cambiando las opciones que se dan. Se pueden trabajar en grupos o en parejas.

d) **Diálogos libres:** Esta es la versión en la que los alumnos tienen vía libre para crear su propio diálogo y en el que se fomenta su creatividad. Se pueden trabajar tanto en grupos como en parejas.

### 3.3.4 Role-play

Podemos definir el role-play como la técnica que permite a los alumnos recrear la propia realidad a través de la asunción de determinados papeles o roles por medio de la interacción con los demás. Con la realización de este tipo de actividades, los alumnos tienen la oportunidad de practicar la lengua en diferentes contextos, lo que hace que sea realmente enriquecedora ya que lo que se hace es acercar el mundo al contexto educativo, dotándolo, de esta forma, de gran sentido.

Existen varias razones que ponen en evidencia los beneficios que aporta el uso de de la técnica del role-play en el aula:

- 1 Se puede introducir una gran variedad de experiencias en el aula. Además, la cantidad de funciones, estructuras y vocabulario que se da puede ir mucho más allá que en otros tipos de actividades en parejas o en grupos como diálogos o juegos comunicativos. Con el role-play, los alumnos pueden practicar las habilidades orales en cualquier situación.
- 2 Pone a los alumnos en situaciones en las que se requiere el uso y desarrollo de formas de lenguaje que resultan necesarias en las relaciones sociales, lo que a veces no se incluye en los contenidos de las programaciones.
- 3 Es una forma útil de practicar situaciones que se dan en la vida real no sólo en lo que supone la adquisición de frases o expresiones útiles sino también para entender cómo se da la interacción en ellas.
- 4 Puede ser una ayuda para los alumnos tímidos que les cuesta participar a las conversaciones ya que les proporciona una máscara con la que poderse esconder y participar en ellas de forma más cómoda.
- 5 Una de las razones más importantes es que es divertido y, una vez los alumnos entienden qué es lo que se espera de ellos, les permite disfrutar de las diferentes situaciones dejando que su imaginación fluya (Ladousse, 1987: 6-7) [Traducción de la autora].

### 3.3.5 Juegos

Aunque muchas veces tendimos a asociar el juego con el mundo de los niños, es importante tener presente que los juegos constituyen una forma natural de autoexpresión tanto para niños como para adultos (Wright; Betteridge; Buckby, 1984).

El juego desde siempre se ha caracterizado por ser divertido, gratificante y altamente motivador, por lo que su introducción en el aula puede resultar realmente beneficioso. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de una lengua requiere un esfuerzo considerable, los juegos pueden ser de gran ayuda para motivar a los alumnos así como para mantener su interés en el aprendizaje (Wright; Betteridge; Buckby, 1984).

Tal y como señala Byrne (1976), el carácter competitivo por el que se caracteriza el juego añade el elemento indispensable que explica que la motivación en el juego sea

aún mayor. A todo el mundo le gusta participar en un juego, permanecer en él sin ser eliminado, ser el primero en contestar, acertar y conseguir puntos, por lo que los juegos son una actividad óptima para fomentar la corrección.

Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta es que el juego ayuda a crear contextos en los que el lenguaje es realmente útil y significativo de forma que se puede favorecer el aprendizaje en todas las destrezas y en todas las etapas (Byrne, 1976). Lo que resulta fundamental es saber seleccionar el juego más adecuado para cada etapa según el propósito que se busque.

Existe una amplia variedad de juegos, lo que permite una gran flexibilidad en la agrupación de los participantes. De esta forma, según la interacción que se quiera fomentar y los contenidos que se pretendan desarrollar, se pueden dar diferentes agrupaciones: juegos en gran grupo, juegos individuales, en parejas o en grupos pequeños.

Todo ello demuestra que son numerosas las ventajas que tiene el uso de los juegos en el aula tal y como se muestra a continuación:

- 1 Añaden una variedad de situaciones en el proceso de aprendizaje.
- 2 Introducen cambios en el ritmo de la clase, lo que contribuye a mantener la motivación de los alumnos.
- 3 Se da un proceso de enseñanza/aprendizaje menos formal.
- 4 Se trabajan y practican diferentes aspectos del lenguaje como vocabulario, pronunciación de una forma inconsciente.
- 5 Ayudan a mejorar los niveles de atención, concentración, memoria y comprensión oral y escrita.
- 6 Se fomenta la participación de los alumnos, de forma que los más tímidos adquieren más confianza para hablar y expresarse.
- 7 Se fomenta la interacción entre los alumnos lo que favorece una práctica fluida y se reduce el dominio de la clase por parte del profesor.
- 8 Contribuye a generar un ambiente divertido, reduciendo la distancia entre profesor y alumno.
- 9 Ayudan a descubrir los puntos débiles de los alumnos para poder profundizar en ellos.
- 10 Pueden ayudar a motivar y mejorar las destrezas de escritura ofreciendo un contexto y un propósito real (Brewster; Ellis; Girard, 1992: 173) [Traducción de la autora].

### **3.3.6 Canciones y rimas**

La estructura repetitiva y rítmica de las canciones y las rimas constituye el vehículo ideal para el aprendizaje de una lengua (Brewster; Ellis; Girard, 1992). Con el trabajo de canciones y rimas se pueden trabajar especialmente los aspectos de pronunciación y entonación tan importantes en cualquier lengua, alternando tanto el trabajo de

recepción como de producción oral de una forma totalmente divertida y motivadora, lo que hace que su uso en el aula de inglés sea altamente recomendado por los muchos beneficios que puede aportar en los alumnos. De esta forma, Suárez et al. (1992) señalan los siguientes:

- Disminuye la tensión pero no la atención.
- Introduce variedad
- Beneficia la memorización y uso de la lengua mediante el disfrute y la diversión.
- Supone una buena práctica de las destrezas orales, así como la exposición al sistema de sonidos de la lengua.
- Desarrolla la actividad receptiva.
- Consolida y aumenta las estructuras y unidades léxicas.
- Permite el perfeccionamiento de la entonación, acento, ritmo y vocabulario.
- Puede fomentar la conversación.
- Posibilita la creatividad tanto literaria como artística (p. 17).

Otros autores como Brewster, Ellis y Girard (1992) se unen a la idea y añaden más beneficios estableciendo diferentes clasificaciones:

#### **Lingüísticos**

- Permiten la introducción de nuevas estructuras y vocabulario nuevo para su consolidación.
- Presentan un lenguaje familiar por medio de formas nuevas y divertidas en contextos ricos e imaginativos.
- Proporcionan repeticiones de forma natural y divertida.
- Se pueden utilizar para desarrollar todas las destrezas de una forma integrada.
- Pueden ayudar a mejorar todos los aspectos de pronunciación.

#### **Psicológicos/afectivos**

- Son motivadoras y divertidas, lo que ayuda a desarrollar actitudes positivas en el aprendizaje de la lengua.
- No son amenazantes, por lo que los alumnos más tímidos se van a sentir más seguros cantando en grupo.
- Animam a los alumnos a conseguir un sentimiento de logro, contribuyendo a desarrollar su autoestima mediante el aprendizaje de trozos de lenguaje con los que presumir delante de amigos o familiares.

#### **Cognitivos**

- Contribuyen al desarrollo de la concentración, memoria y coordinación.
- La repetición permite predecir qué es lo que va a venir posteriormente además de que permite consolidar aspectos lingüísticos.
- El uso de gestos y acciones puede reforzar el significado, canalizando la energía en una forma positiva.
- Añaden una variedad en el proceso de aprendizaje, fomentando el cambio de actividad y ambiente, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.

#### **Culturales**

- Proceden de fuentes auténticas, por lo que ayudan a adquirir aspectos culturales del lenguaje y compararlos con los propios.

#### **Sociales**

- Cantar en grupo constituye una experiencia social compartida que contribuye al desarrollo de una identidad del grupo-clase.
- Pueden utilizarse como base de una actuación (pp. 162-163) [Traducción de la autora].



Existen varias formas de trabajar canciones en el aula, entre las que se destacan las siguientes (Zyoud):

a) Completar espacios: Los alumnos disponen de la letra de la canción con diferentes espacios en blanco que tienen que rellenar por medio de la audición. Se pueden omitir diferentes elementos ya sean gramaticales, semánticos, fonéticos dependiendo de lo que se pretenda trabajar.

b) Ordenar la letra: Los alumnos, por grupos, disponen de un sobre en el que encuentran las estrofas desordenadas de una canción y, a través de la audición, tienen que ordenarlas.

c) Ritmo y rima: Teniendo la letra de la canción, se pide a los alumnos que encuentren palabras que rimen con palabras homófonas que el maestro da. Con este tipo de actividad se pone mucho énfasis en la pronunciación y en la práctica oral tanto receptiva como productiva.

d) Cantar la canción: Con esta tipo de actividad se fomenta el trabajo del ritmo, la fluidez, la pronunciación y la entonación. Se puede trabajar en gran grupo o en grupos más pequeños a los que se pueden asignar estrofas o líneas diferentes para cantar con alternancia. Se puede bajar el volumen en determinadas ocasiones, especialmente en los estribillos, haciendo que los alumnos tengan que participar de una forma más activa, lo que suele generar en ellos sentimientos de alegría y diversión.

e) Familiarización con la fonética: El trabajo con canciones permite introducir a los alumnos a los símbolos de transcripción fonética, lo que resulta muy interesante. Para hacerlo, se distribuye la letra de la canción entre los alumnos y se escribe en la pizarra un símbolo fonético. A continuación se pide a los alumnos que busquen y anoten las palabras que contengan en su pronunciación el sonido representado y posteriormente se escucha la canción que servirá para comprobar la lista de palabras establecidas por los alumnos.

f) Detección de palabras incorrectas: Se distribuye la letra de una canción con palabras que no aparecen en la canción de forma que los alumnos tienen que identificarlas y corregirlas a través de la audición.

g) Traducción: Una vez escuchada y trabajada la canción, se puede pedir a los alumnos que la traduzcan entera o las estrofas o partes que se consideren oportunas. Se puede pedir a los alumnos que traduzcan la canción como actividad final y comparar el resultado con otra traducción que pueda existir.

h) Discusión: Tras haber escuchado y leído la letra de una canción, se dejan unos minutos para que los alumnos reflexionen sobre el tema que trata y se fomenta la conversación. Se puede tratar el tema principal de la canción, las estructuras



trabajadas, etc. En este sentido, puede ser útil que el profesor oriente la discusión y haga una serie de preguntas que sirvan de guía para los alumnos.

i) Representación artística: Con esta actividad se fomenta la creatividad de los alumnos ya que se les pide que representen los temas que aparecen en la canción, fomentando la extracción de ideas y la expresión de los sentimientos que les sugiere una determinada canción. Este tipo de actividad puede contribuir enormemente a la educación integral de los alumnos ya que se trabajan de forma transversal diferentes aspectos de la persona: emotividad, expresividad, creatividad por medio de la expresión artística en clase de inglés.

Después de analizar las diferentes actividades expuestas en este apartado, se hace patente el inmenso valor pedagógico que todas ellas tienen y los beneficios que puede aportar su utilización en el aula de inglés no sólo para mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos sino también para aumentar su nivel de motivación e interés tanto en el aprendizaje como en el uso de esta lengua. Es por esta razón que resulta imprescindible que se adopten en el aula de inglés para contribuir a mejorar los niveles de competencia lingüística de una forma general.

## **IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **4.1 Justificación**

La presente propuesta de intervención tiene como objetivo contribuir a mejorar las habilidades comunicativas orales de los alumnos de 6º de primaria mediante el desarrollo de actividades lúdicas que ayuden a aumentar la motivación y el interés por aprender y practicar la lengua inglesa y contribuir, de esta forma, a dar respuesta a las dificultades y necesidades que presentan los alumnos a la hora de comprender y expresarse en inglés y, en la medida de lo posible, intentar ayudar a mejorar los resultados en competencia lingüística de nuestro país que, tal y como se ha analizado en el marco teórico, no son muy satisfactorios.

Cierto es que en los centros educativos resulta indispensable que se trabaje en una misma dirección en todos los niveles, pero dada la envergadura que supondría hacer una propuesta para todos los ciclos de Educación Primaria, se ha diseñado la presente propuesta de intervención para llevarse a cabo en el 6º curso de primaria, que es cuando la madurez de los alumnos y, por tanto, su capacidad para comunicarse y expresarse en lengua extranjera es mayor, lo que permite sacar un mayor partido de las actividades comunicativas que se proponen.

### **4.2 Metodología**

#### **4.2.1 Principios metodológicos utilizados en la propuesta**

Después de revisar brevemente la evolución que ha tenido la metodología en lenguas extranjeras a lo largo de la historia, nos damos cuenta de que todas ellas han aportado algún elemento significativo, por lo que resulta realmente interesante establecer una metodología que aglutine los aspectos más relevantes de todas ellas, de forma que en esta propuesta se han tenido en cuenta los siguientes principios metodológicos:

- Práctica de los aspectos gramaticales de una forma contextualizada en las diferentes situaciones presentadas en las que se requiere una participación totalmente activa por parte de los alumnos por medio de la interacción con los demás.
- Presentación de situaciones auténticas en las que los alumnos deben comunicarse para aprender cómo actuar, contribuyendo, de esta forma, a un

aprendizaje significativo que les va a servir de preparación para desenvolverse en el mundo real.

- Utilización de actividades lúdicas que fomentan la motivación y el interés de los alumnos para llevarlas a cabo.
- Utilización de las nuevas tecnologías que no sólo contribuyen a aumentar la motivación y el interés de alumnos sino también a desarrollar de una forma más completa e íntegra las diferentes actividades.
- Contribución a la formación integral de los alumnos por medio de actividades transversales que fomentan la cooperación, solidaridad y la realización personal.

### 4.3 Temporización

Esta propuesta de intervención ha sido diseñada para desarrollarse a lo largo de un curso académico de forma que, de las tres horas semanales que se dedican al área de inglés, una de ellas se va a destinar íntegramente a la ejecución de las actividades planeadas, distribuidas en los tres trimestres de la siguiente forma:

<b>1r trimestre (11 sesiones)</b>	<b>2º trimestre (12 sesiones)</b>	<b>3r trimestre (10 sesiones)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presentaciones</li> </ul> </li> <li>• Canciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Family Song</li> <li>✓ Get well soon</li> <li>✓ Rudolph the red-nosed Reindeer</li> </ul> </li> <li>• Juegos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nationalities domino</li> </ul> </li> <li>• Rimas               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Doctor, doctor</li> </ul> </li> <li>• Role-play:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ At the doctor's</li> </ul> </li> <li>• Dramatización historia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rudolph the red-nosed Reindeer</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pancake Day</li> </ul> </li> <li>• Canciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Animal house</li> </ul> </li> <li>• Juegos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Descripción de animales</li> <li>✓ Pancake race</li> </ul> </li> <li>• Rimas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Baa, baa black sheep</li> </ul> </li> <li>• Role-play:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Let's go shopping</li> </ul> </li> <li>• Dramatización historia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ The Greatest Treasure</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ What time do you...?</li> <li>✓ Find someone who...</li> </ul> </li> <li>• Canciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hamelin Song</li> </ul> </li> <li>• Juegos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Time Bingo</li> <li>✓ Food memory game</li> </ul> </li> <li>• Rimas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ The railway café food chant</li> </ul> </li> <li>• Role-play:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ At the restaurant</li> </ul> </li> <li>• Dramatización historia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ The Pied Piper of Hamelin</li> </ul> </li> </ul>

#### **4.4 Desarrollo de la propuesta**

Se ha creído oportuno dar el siguiente título a la propuesta: Let's have fun speaking, singing and acting in English!

##### **4.4.1 Objetivos didácticos**

Con la ejecución de la presente propuesta se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Mejorar las habilidades de comprensión oral de los alumnos por medio de la exposición a situaciones que requieran una escucha activa.
- Aprender y practicar la lengua utilizada en situaciones que se dan en la vida real como ir al médico, expresando cómo se siente uno, ir de compras o pedir la comida en un restaurante.
- Ejercitar la expresión oral de los alumnos a través de actividades de comunicación, dramatización, role-play, canciones y juegos, en las que se requiera una comunicación verbal.
- Trabajar y perfeccionar los aspectos de pronunciación, entonación y ritmo por medio de actividades comunicativas.
- Propiciar la interacción entre los alumnos utilizando la lengua inglesa como vehículo de comunicación.
- Participar activamente en las actividades propuestas y mostrar interés por expresarse en inglés.
- Mostrar interés por la lengua y cultura inglesas.

##### **4.4.2 Contribución al desarrollo de las competencias básicas**

Con el desarrollo de esta propuesta de intervención se contribuye al desarrollo de diferentes competencias básicas, lo que hace que sea muy enriquecedor para la formación integral del alumno. De esta forma, las competencias que se desarrollan con la propuesta que se presenta son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: Esta es la competencia que más se contribuye a desarrollar dado que toda la propuesta gira en torno a la mejora de las habilidades comunicativas orales en lengua inglesa, por lo que esta es la competencia que más se trabaja.

- **Tratamiento de la información y competencia digital:** La realización de algunas actividades a través del uso de las nuevas tecnologías va a conllevar al desarrollo de esta competencia considerada como una de las más importantes en la sociedad actual, conocida como sociedad de la información y caracterizada por la inmediatez a la hora de acceder a ella. Es por esta razón que resulta indispensable educar a los alumnos en este sentido para que aprendan a acceder a ella adoptando una actitud crítica para su correcta selección.

- **Competencia social y ciudadana:** Con el desarrollo de las habilidades comunicativas se contribuye claramente a fomentar la competencia social y ciudadana ya que se van a propiciar muchas situaciones en las que los alumnos deben interactuar con sus compañeros. Además, con la presentación de situaciones que se dan en la vida real mediante el role-play, los alumnos se dan cuenta de la importancia de la interacción en la vida real.

- **Competencia para aprender a aprender:** Con la presentación de situaciones reales en las que interactuar, los alumnos tienen la oportunidad de ver de qué forma pueden aprender a resolver situaciones de la vida real, lo que hace que se contribuya a ir más allá en su aprendizaje.

- **Autonomía e iniciativa personal:** A través de la ejecución de dramatizaciones se enseña a los alumnos a adoptar actitudes de autonomía ya que deben actuar respetando su turno, por lo que deben adquirir una postura de iniciativa personal.

#### **4.4.3 Contenidos**

Los contenidos que se trabajan en esta propuesta son los siguientes:

- Escucha y comprensión de mensajes orales a través de grabaciones en soporte audiovisual e informático.

- Producción de textos orales basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas y trabajadas.

- Interacción en situaciones reales y simuladas mediante la técnica del role-play y la dramatización de historias previamente escuchadas y trabajadas.

- Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: uso de gestos, comunicación no-verbal, imágenes, etc.

- Actitud positiva y de respeto con los compañeros y el material utilizado.

- Disposición para superar las dificultades surgidas en la comunicación entre personas.

- Valoración de la lengua inglesa como instrumento de comunicación.

- Capacidad de cooperar e interactuar con los compañeros en el trabajo en grupo.

#### 4.4.4 Actividades

Tal y como se puede observar en la temporización detallada más arriba, todas las actividades diseñadas giran en torno a un tema central, lo que contribuye a una clara contextualización y significación del proceso de aprendizaje del alumno. De esta forma, las actividades están secuenciadas teniendo como culminación la representación de una actividad de rol y una historia en cada trimestre, por lo que las actividades de tipo más lúdico, como pueden ser las canciones, los juegos y las rimas, sirven como presentación o introducción del vocabulario necesario para desarrollar las actividades eminentemente de representación.

Dado que la presente propuesta de intervención se ha diseñado para desarrollarse durante todo un curso académico y la explicación detallada de cada una de las sesiones hubiera supuesto una extensión superior a la establecida como máxima, se ha optado por presentar las diferentes actividades a desarrollar en los tres trimestres de una forma global sin especificar exactamente los tiempos dedicados a cada una de ellas.

##### 4.4.4.1 Actividades del 1r trimestre

Como actividades introductorias del 1r trimestre se han diseñado una canción y un juego de dominó, con las que los alumnos van a consolidar el vocabulario y las estructuras gramaticales necesarias para poder desarrollar posteriormente una propia presentación personal. Para ello, la canción<sup>12</sup> repasa el vocabulario de la familia y el uso del verbo *have got*, mientras que con en el juego de dominó<sup>13</sup>, el objetivo principal es que los alumnos practiquen el verbo *be* mediante la pregunta *Are you from...?* En caso de que el alumno disponga de la tarjeta para poder continuar, va a contestar afirmativamente, *Yes, I am* y, en caso contrario, usando la forma negativa *No, I'm not*. A partir de este momento, los alumnos, en parejas, van a presentarse al compañero y al finalizar, cada uno va a presentar en voz alta al compañero, poniendo a la práctica el uso tanto del verbo *be* y *have got* en presente, teniendo que practicar la *-s* de tercera persona del singular.

---

<sup>12</sup> Enlace y actividad propuesta para la canción en anexo II actividad 1.

<sup>13</sup> Véanse las tarjetas del dominó en anexo II actividad 2.

Se va a continuar introduciendo el tema de la salud por medio de la rima *Doctor, doctor*<sup>14</sup>, por lo que el profesor la va a pronunciar invitando a los alumnos a aprenderla, poniendo hincapié en la pronunciación y el ritmo y alternando la recitación de varias formas: en gran grupo, grupos pequeños y en parejas.

Se va a ampliar el campo de vocabulario de las partes del cuerpo por medio de una presentación de video animada<sup>15</sup> de modo que, después, se va a realizar un juego de *Total Physical Response* pronunciando diferentes partes del cuerpo introducidas en la presentación, por lo que los alumnos irán identificándolas en su cuerpo.

Todo ello habrá servido para preparar una de las actividades más productivas del 1r trimestre como es el juego de rol *At the doctor's*. Para empezar se van a proyectar tres videos<sup>16</sup> que van a servir de modelo para ver qué expresiones se utilizan cuando se está enfermo y se acude al médico. A partir de este momento, los alumnos, en grupos de cuatro, van a preparar sus propios diálogos practicándolos y ensayándolos en voz alta para la posterior grabación, lo que va a suponer varias sesiones de trabajo.

Para concluir el tema de la salud, se va a escuchar la canción *Get well soon*<sup>17</sup> en la que los alumnos, en grupos de cuatro, van a tener que intentar ordenar las diferentes líneas o versos que se les habrá distribuido, comprobando, posteriormente, el orden correcto con la escucha de la misma. Una primera vez la escucha va a hacerse sin imágenes ni subtítulos pero luego se va a animar a los alumnos a cantarla a modo de karaoke. A partir de este momento, y aprovechando la cercanía de la Navidad, se va a empezar a preparar la representación de la historia y la canción *Rudolph the red-nosed reindeer*.

Para empezar, se va a visualizar la historia<sup>18</sup> para captar la idea general, por lo que se van a hacer preguntas generales para ver si se ha comprendido. A partir de este momento se van a hacer actividades de secuenciación de la historia para que los alumnos vayan familiarizándose y memorizando la historia de forma que, en grupos de once, la van a dramatizar. Para ello, se van a destinar diferentes sesiones que servirán para ensayar y practicar los aspectos de pronunciación y entonación. Se va a pedir a los alumnos que traigan material de casa para escenificar la historia.

---

<sup>14</sup> Véase el contenido de la rima en anexo II actividad 3.

<sup>15</sup> Véase presentación en anexo II actividad 4.

<sup>16</sup> Véase anexo II actividad 5.

<sup>17</sup> Enlace y letra de la canción en anexo II actividad 6.

<sup>18</sup> Enlace y guión de la historia en anexo II actividad 7.

Al final de cada sesión, se va a cantar la canción<sup>19</sup> con el objetivo de que los alumnos la puedan incluir también al final de la dramatización y en la grabación final. Además, el último día antes de Navidad, se va a representar delante del resto de alumnos del centro, invitando también a los padres.

#### 4.4.4.2 Actividades del 2º trimestre

La dinámica de actividades para el 2º trimestre va a ser igual que la del 1º trimestre pero teniendo como temas centrales los animales, debido a la elección de la historia *The Greatest Treasure*, que tiene animales como protagonistas, y el Pancake Day como tema cultural. Además del tema cultural, se va a desarrollar también una actividad de rol, *Let's go shopping*, en la que los alumnos, por grupos, representarán diálogos escenificados que tienen lugar cuando se va a comprar.

Para introducir el tema de los animales se va a hacer un juego de descripción en la que se pedirá a un alumno que se coloque delante de sus compañeros y describa el animal que le mostrará el profesor. El alumno que adivine el animal va a ser el que va a continuar con otra descripción y así sucesivamente. Después de esta actividad introductoria, se va a continuar escuchando la canción *Animal House* en la que los alumnos, posteriormente, tendrán que contestar algunas preguntas sobre el orden en que aparecen los animales, así como la habitación en dónde aparecen<sup>20</sup>. Además, en grupos de cuatro, van a preparar una presentación en la que van a clasificar los diferentes animales tratados en la canción en diferentes categorías según si son animales salvajes, domésticos, de granja, etc., buscando imágenes en internet e información sobre su procedencia, si son autóctonos de alguna zona en particular, etc. Para terminar las sesiones referentes a los animales, además de la canción, se va a escuchar y practicar una rima sobre un animal<sup>21</sup>.

Una vez introducida la temática de los animales, se va a continuar visualizando la historia *The Greatest Treasure*. Tras la visualización de la misma, los alumnos van a completar una actividad de comprensión<sup>22</sup>, seguida de una actividad de secuenciación de las diferentes partes de la historia por parte de los alumnos que va a servir como paso previo a la escenificación. De esta forma, tras haber representado la historia mediante todo el grupo, se van a distribuir los alumnos en grupos de ocho para poder

---

<sup>19</sup> Enlace y letra de la canción en anexo II actividad 8.

<sup>20</sup> Enlace de la canción y actividad propuesta en anexo II actividad 9.

<sup>21</sup> Enlace y letra de la rima en anexo II actividad 10. Para acceder al enlace, hay que estar registrado y haber pagado la cuota.

<sup>22</sup> Enlace de la historia y actividad propuesta en anexo II actividad 11.



representar los diferentes personajes que aparecen en la historia (narrador, Peter y los seis animales). En este caso, cada grupo va a redactar su propio guión y decidir qué alumno va a encarnar cada personaje.

Para llevar a cabo el role-play dedicado a las tiendas o a la compra, se va a organizar el aula en rincones de forma que se va a pedir a los alumnos que traigan material de sus casas para representar una tienda de ropa, una tienda de fruta y verduras, una panadería y un supermercado de forma que todos los alumnos van a pasar por cada una de ellas y practicar la lengua utilizada en estos contextos una vez introducido un modelo significativo a seguir y el vocabulario pertinente en cada una de ellas.

Para finalizar el 2º trimestre se va a tratar el tema cultural *Pancake Day*, primero leyendo en voz alta un texto que va a servir para situar y contextualizar esta celebración y luego escuchando una presentación auditiva<sup>23</sup> que va a permitir profundizar algo más en él. Posteriormente, se va a presentar y explicar la actividad que se va a llevar a cabo con este tema. En primer lugar, se va a pedir a los alumnos que se distribuyan en grupos de seis para escenificar el guión desarrollado para este propósito<sup>24</sup>. Después de leerlo y practicar la pronunciación, cada grupo va a diseñar su propia receta de *pancakes*, teniendo como base la que se facilitará a través de una página web<sup>25</sup>. A partir de este momento, se va a pedir a los alumnos que se graben por grupos, desarrollando las tres escenas, la primera con dos alumnos, la segunda con dos alumnos más y en la tercera con los cuatro que han aparecido en las dos anteriores y dos alumnos más. Una vez los alumnos tengan todas las grabaciones, se van a editar y visualizar haciendo las valoraciones pertinentes. Como actividad final, se van a hacer carreras en el patio tal y como se hace en los países de habla inglesa corriendo con las sartenes y los *pancakes*.

#### 4.4.4.3 Actividades del 3º trimestre

Siguiendo la línea de los dos trimestres anteriores, los ejes temáticos centrales de este tercer trimestre van a ser la comida, teniendo como actividad culminante el role-play *At the restaurant*, las horas y las rutinas diarias y la representación de uno de los cuentos clásicos de los hermanos Grimm: *The Pied Piper of Hamelin*.

---

<sup>23</sup> Véase texto y presentación auditiva en anexo II actividad 12 A) y B).

<sup>24</sup> Véase guión en anexo II actividad 12 C).

<sup>25</sup> Enlace de la página web en anexo II actividad 12 C) final escena 1.

Para empezar, se va a llevar a cabo el juego del bingo para repasar la expresión de las horas en inglés. A continuación, se va a introducir el vocabulario de las rutinas diarias por medio de *flashcards*, lo que permitirá desarrollar la actividad de diálogo prevista para este trimestre. En esta actividad cada alumno va a rellenar la información de las horas en que se hacen cada una de las rutinas diarias y preguntarlo, después, a cuatro compañeros para poder rellenar la tabla<sup>26</sup>.

A continuación se va a introducir el tema de la comida invitando a los alumnos a hablar de lo que han comido en las últimas comidas y repasando las diferentes posibilidades de vocabulario que puede haber en las diferentes comidas. Con el juego del memory, se van a repasar los nombres de diferentes comidas, por lo que cada vez que se destape una tarjeta tendrán que preguntar al compañero *Do you like...? Yes, I do* o *No, I don't*, añadiendo verbos de agrado y desagrado como *love / like / can't stand*, etc.

Se va a seguir con el desarrollo de la actividad *Find someone who...* en la que los alumnos van a investigar, mediante preguntas, qué es lo que han comido, qué les gusta o no les gusta a los compañeros teniendo que practicar las preguntas tanto en presente, pasado y futuro *will*<sup>27</sup>. Al final de la actividad, se va a hacer una puesta en común sintetizando la información encontrada mediante preguntas del tipo *how many people had cereals for breakfast this morning?*, *Who will have spaghetti and chicken for lunch today?*, etc. Se van a concluir las sesiones dedicadas a la comida con la rima *The railway café food chant*<sup>28</sup>.

Como culminación del trabajo de vocabulario referente a la comida, se va a desarrollar la actividad de role-play *At the restaurant*, en la que los alumnos, en grupos de cuatro, van a tener que diseñar su propio menú, añadiendo los platos que hayan decidido incluir, una vez introducido el vocabulario más relevante para ello como puede ser *starters*, *main courses*, *side dishes*, *dessert* y *drinks*. Para ello, se destinará una sesión en el aula de informática para que puedan buscar imágenes de platos y puedan hacerlo digitalmente. Una vez diseñado el menú van a tener que preparar el juego de rol, decidiendo quiénes van a ser *waiters* o *waitresses* o *customers*. Se va a dar un diálogo de modelo en el que se darán las pautas de las expresiones utilizadas en el restaurante como: *Are you ready to order? What will you have for starter / main course / dessert / drink? / Can we have the bill, please?*, etc. Además, se va a pedir que

---

<sup>26</sup> Véase tabla a rellenar por los alumnos en anexo II actividad 13.

<sup>27</sup> Véase anexo II actividad 14.

<sup>28</sup> Véase anexo II actividad 15.

en cada situación presentada haya una dificultad o algún problema que solventar como por ejemplo que la comida tiene mal gusto, se ha caído algo en la sopa, etc.

Y ya para terminar el trimestre, se va a escuchar la historia *The Pied Piper of Hamelin*, haciendo un primer visionado para captar la idea general y uno posterior con preguntas orales de comprensión para comprobar que se ha entendido bien. A continuación, se va a trabajar la secuenciación de la historia por medio de imágenes que ilustren diferentes momentos de la historia y una escenificación grupal pidiendo a diferentes alumnos que expliquen qué es lo que pasa en cada situación presentada. A partir de este momento, se pedirá a los alumnos que, en grupos de seis, desarrollen el guión para representarla. Para facilitar un poco el proceso, cada grupo va a disponer de la transcripción de la historia escuchada<sup>29</sup>. Para concluir las sesiones dedicadas a la historia, se va a escuchar y cantar la canción del mismo tema<sup>30</sup>, distribuyendo la letra desordenada, por lo que los alumnos, en grupos de cuatro, van a prever en qué orden pueden aparecer los diferentes versos, sabiendo ya el argumento de la historia. La canción va a servir también para concluir las representaciones y grabaciones que se harán de la historia.

Para concluir, al final de cada trimestre y como actividad final, se va a hacer una visualización de todas las grabaciones que se habrán hecho de las diferentes actividades implicando a los alumnos a hacer una valoración de cada una de ellas<sup>31</sup>.

## 4.5 Evaluación

### 4.5.1 Tipos de evaluación

Para poder hacer una valoración exhaustiva de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, se van a establecer tres tipos de evaluación:

- Evaluación inicial o diagnóstica: Se llevará a cabo durante las dos primeras semanas de curso, lo que va a determinar el nivel desde el que parten los alumnos. Los resultados obtenidos en esta primera evaluación serán de gran utilidad para modificar los aspectos de la propuesta que no se adecuen al nivel de los alumnos. De esta forma, se harán entrevistas personales con los alumnos en las que estos tendrán que responder a diferentes preguntas de tipo personal, lo que servirá para comprobar el nivel de

---

<sup>29</sup> Enlace y transcripción de la historia en anexo II actividad 16. Para poder acceder al enlace hay que estar registrado y haber pagado la cuota.

<sup>30</sup> Enlace y letra de la canción en anexo II actividad 17.

<sup>31</sup> Véase cuestionario para la evaluación en anexo III parte 1 A) y B).

comprensión oral pero sobre todo de expresión oral del que parten. Además, esta información inicial va a resultar muy útil para conocer la tipología de alumnado y atender a las necesidades de cada uno de una forma más personalizada.

- Evaluación continua o formativa: Es la que se llevará a cabo durante todo el proceso de aprendizaje mediante la observación de todas las actividades que se lleven a cabo, lo que determinará el grado de implicación de los alumnos, así como su evolución en el proceso de aprendizaje, pero siempre teniendo en cuenta las características y las posibilidades de cada uno.

- Evaluación final o sumativa: Es la que se va a llevar a cabo al final de cada trimestre y en la que se valorará de forma global la evolución que cada alumno ha tenido a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Para ello, los datos recogidos en la evaluación formativa van a ser de gran utilidad para observar la evolución de cada uno de ellos.

En esta evaluación final se van a dar otros tres tipos de evaluación:

- Heteroevaluación: El profesor va a determinar el grado en el que los alumnos han adquirido los objetivos establecidos en las diferentes actividades a partir de la observación que hará durante todo el proceso.

- Autoevaluación: Se fomentará la implicación de los alumnos en la valoración de su propia implicación en las actividades y en los resultados obtenidos, transmitiéndoles la importancia que tiene la adopción de una actitud crítica para mejorar el propio proceso de aprendizaje.

- Coevaluación: A partir de los resultados del profesor y la propia opinión del alumno, se van a establecer entrevistas para determinar el grado de logro que han tenido los alumnos en el proceso de aprendizaje, lo que servirá también para fomentar la adopción de actitudes de crítica y mejora por su parte.

#### **4.5.2 Procedimientos de evaluación**

Una vez determinados los tipos de evaluación que se van a llevar a cabo en la propuesta, es momento de establecer los procedimientos o las técnicas que se utilizarán para evaluar las diferentes actividades propuestas, de forma que estos son los procedimientos que se tendrán en cuenta en la evaluación:

- Observación directa y permanente de los alumnos en la participación de las diferentes actividades.
- Observación de la implicación, cooperación y resolución de problemas en la ejecución de las actividades de rol y dramatización de historias.
- Entrevista y feedback para ver la evolución real de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Exploración de las presentaciones y trabajos en formato digital y comprobación del orden con el que se guarda el material necesario para el desarrollo de las actividades (guiones, canciones, tarjetas de los juegos, etc.).

#### **4.5.3 Instrumentos de evaluación**

Con el fin de evaluar de una forma correcta las diferentes actividades, es necesario el uso de diferentes instrumentos que permitan ordenar todos los datos que se vayan recogiendo, de forma que estos van a ser los mayoritariamente utilizados:

- Tablas para evaluar los conocimientos previos de los alumnos en la evaluación inicial, que van a servir para recoger los datos más relevantes en lo que se refiere a su capacidad de desenvolverse en las diferentes preguntas o tareas que se establezcan para ello<sup>32</sup>.
- Registros anecdóticos que van a permitir la anotación de las conductas de los alumnos, así como su grado de implicación en las actividades.
- Tablas para evaluar los aspectos de fluidez, pronunciación, entonación, tono de voz, etc. en las diferentes actividades de rol y de dramatización de historias.
- Registro de entrevistas mantenidas con los alumnos para determinar el grado de logro en las actividades.
- Registro de las actividades que requieran una presentación por medio de las nuevas tecnologías.

#### **4.5.4 Criterios de evaluación**

Teniendo en cuenta que la presente propuesta de intervención forma parte del área de lengua inglesa, la nota final que se obtenga de la participación y realización de las diferentes actividades va a repercutir en la nota final de la asignatura ya que, como se ha visto en el marco teórico, es el propio Real Decreto 1513/2006 el que establece que

---

<sup>32</sup> Véanse las preguntas y la tabla para evaluarlos en anexo III parte 2.

tienen que trabajarse las cuatro destrezas básicas: lectura, escritura, comprensión oral y expresión oral y esta propuesta sólo atiende a dos de ellas.

De esta forma, la nota global que obtengan los alumnos en las diferentes actividades diseñadas en esta propuesta va a sumarse a las demás actividades referentes a escritura, lectura, gramática, así como las pruebas o exámenes que se hayan hecho en las otras dos horas semanales. No obstante, para poder obtener un resultado en esta parte, es indispensable establecer unos criterios de evaluación de acuerdo con los objetivos planteados para ella, siendo estos los siguientes:

- Es capaz de mantener una escucha activa que le permite comprender los diferentes mensajes de una forma correcta.
- Es capaz de presentarse antes los demás y obtener la información necesaria para presentar a sus compañeros.
- Tiene la capacidad suficiente para interactuar y cooperar con los demás para desarrollar actividades que requieran un diálogo y una interacción verbal con los demás.
- Es capaz de desenvolverse en situaciones presentes en la vida real como ir al médico, ir de compras o pedir la comida en un restaurante.
- Es capaz de emitir mensajes con una correcta pronunciación y entonación.
- Muestra motivación e interés por participar en las diferentes actividades propuestas.
- Se esfuerza por expresarse en inglés.

Estos son los criterios que servirán de base para establecer los diferentes tipos de evaluación descritos anteriormente: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, como unión de las dos primeras.

Como evaluación final, y para ver de qué forma la propuesta presentada ha contribuido a mejorar las habilidades comunicativas orales en inglés de los alumnos, se ha desarrollado una tabla para que tanto el profesor como los alumnos evalúen si el desarrollo de las diferentes actividades ha significado una mejora en ellas, lo que va a servir también para modificar o mejorar los aspectos que no acaben de funcionar<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Véanse las tablas de valoración en anexo III parte 3 A) y B)

## V. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que la propuesta de intervención presentada en este trabajo es tan sólo un planteamiento y, por tanto, no se ha llevado a la práctica, no disponemos de los datos empíricos que nos permitan hacer una correcta evaluación de la misma para valorar qué aspectos han funcionado y cuáles son los que deberían modificarse para poderla mejorar. De este mismo modo, tampoco podemos valorar el impacto y los beneficios reales que su desarrollo puede aportar a los alumnos, dada la ausencia de resultados reales. No obstante, y tal y como se ha visto en el apartado anterior, se ha tenido en cuenta este aspecto, de forma que se han diseñado dos tablas para poder evaluarla de una forma más completa y disponer de la información imprescindible para llevar a cabo las modificaciones pertinentes, en el caso de que se lleve a la práctica.

Sin embargo, lo que está claro y se puede afirmar es que la propuesta presentada contribuye de una forma clara a la presentación y desarrollo de actividades lúdicas que fomentan la motivación y el interés de los alumnos por participar en ellas utilizando la lengua inglesa, lo que podemos considerar como un logro y un objetivo alcanzado.

Para continuar con la evaluación de la propuesta y llegar a las conclusiones oportunas es indispensable retomar los objetivos formulados al inicio del trabajo para ver si se han alcanzado y en qué medida. Empezando con el objetivo general: realizar una propuesta de intervención que promueva la mejora de las habilidades comunicativas orales en los alumnos de 6º de primaria, podemos afirmar que se ha alcanzado ya que, después de analizar los aspectos más teóricos en materia de adquisición de lenguas, las diferentes metodologías utilizadas a lo largo de la historia, así como los beneficios que las actividades lúdicas presentadas pueden aportar y las múltiples formas que existen para llevarlas a la práctica, se aborda por completo el diseño de una propuesta de intervención, con actividades realmente atractivas y lúdicas que tienen por objetivo motivar a los alumnos a participar en ellas utilizando la lengua inglesa como lengua de comunicación.

Para desarrollarla, se han tenido en cuenta las diferentes teorías analizadas acerca de la adquisición de lenguas extranjeras, lo que ha permitido ver qué aspectos influyen en el complejo proceso de aprendizaje de una lengua, de forma que, con la realización de este trabajo se ha llegado a una serie de conclusiones que se exponen a continuación.

La primera de ellas es que, para adquirir una lengua, es indispensable que se dé un ambiente de interacción en el que los propios alumnos puedan comunicarse entre sí,

emitiendo mensajes propios y dejando que sean ellos quienes negocien el significado por sí mismos. Sin embargo, está claro que, para emitirlos, tiene que haber una preparación previa, teniendo siempre en cuenta las capacidades reales que tienen los alumnos en cada etapa. No obstante, y tal y como se ha visto, es importante que las actividades propuestas requieran una dificultad algo superior al nivel que tiene el alumno para que su motivación y su interés en llevarlas a cabo no se vean disminuidas.

Otra de las conclusiones importantes a la que se llega con este trabajo es que el aprendizaje o la adquisición de una lengua extranjera se da por medio de metodologías activas que fomenten la participación del propio alumnado. No sirve de nada hacer repetir o imitar las frases que el profesor emite si no se fomenta la propia actuación. Para ello, es fundamental que se presenten situaciones reales de comunicación en las que se requiera una clara interacción con los demás, ya que, este es, en definitiva, el elemento principal por el que se caracterizan todas las lenguas.

De esta forma, y como conclusión final se puede afirmar que si lo que se pretende es mejorar los resultados en competencia lingüística en lengua inglesa de los alumnos en nuestro país, resulta indispensable que se adopte este tipo de metodologías en el aula, tratando de aumentar su exposición a ella y a su uso.



## **VI. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

### **6.1 Limitaciones**

Una de las limitaciones que cabe señalar en este apartado es que, a pesar de que los destinatarios de la presente propuesta de intervención son alumnos de primaria, muchos de los estudios que analizan los niveles de competencia lingüística en los diferentes países tienen en cuenta sólo alumnos adolescentes que se encuentran ya en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, lo que hace difícil llegar a conclusiones y obtener datos relevantes en la etapa de Educación Primaria ya que, de este modo, no se puede llegar a saber con exactitud si los malos resultados que se desprenden de los estudios se deben realmente a las metodologías utilizadas en la etapa de Educación Primaria o bien en la de Secundaria.

### **6.2 Prospectiva**

Después de haber presentado la propuesta de intervención y haber analizado sus limitaciones, es momento de ver cómo se pueden establecer futuras investigaciones sobre el tema tratado.

En primer lugar, y tal y como se ha comentado en el apartado de las conclusiones, se puede continuar el estudio sobre este campo llevando a la práctica y comprobando empíricamente la propuesta presentada de forma real para ver el impacto que tiene su desarrollo en la mejora de las habilidades comunicativas de los alumnos, comparando los resultados obtenidos con los de otros que no hayan participado en la propuesta. De esta forma, se podría ver claramente si el uso de este tipo de metodología activa y lúdica contribuye a la mejora de estas habilidades y en qué porcentaje.

Otro de los estudios que se puede continuar a partir de esta idea es aplicar una propuesta similar a la presentada pero adaptada a los diferentes niveles educativos del centro en cuestión para ver de qué forma una misma metodología de trabajo puede ayudar a adquirir de una forma gradual y progresiva las habilidades comunicativas que se pretenden mejorar y ver hasta qué punto estas habilidades se han desarrollado en los alumnos al llegar al ciclo superior. De hecho, tal y como también se ha comentado anteriormente, resulta indispensable que en un centro educativo haya una política de actuación claramente definida y unificada en la que se trabaje en una misma dirección en los diferentes niveles, lo que resulta indispensable en todas las materias pero especialmente en lenguas.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A) Bibliografía

Bonnet, G. (2002). *The Assessment of Pupils' Skills in Eight European Countries 2002: A European Project*. Recuperado de <http://www.eva.dk/projekter/2002/evaluating-af-faget-engelsk-i-grundskolen/projektprodukter/assessmentofenglish.pdf> (20/02/2014)

Brewster, J.; Ellis, G.; Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education.

Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English*. Essex: Longman

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corpas, M. D.; Madrid, D. (2008). Desarrollo de la Comprensión Oral en Inglés como LE al Término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarium*, 11, 129-145. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero11/8%20M%20D%20Corpas\\_D%20Madrid.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/8%20M%20D%20Corpas_D%20Madrid.pdf) (20/02/2014)

Crystal, D. (2003). *English as a global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edge, J. (1993). *Essentials of English Language Teaching*. Essex: Longman.

Ellis, G.; Brewster, Jean. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Londres: Penguin.

Fernández, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: Aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Filologia-Mfernandez/Documento.pdf> (20/02/2014)

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística (EECL). Volumen I. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515> (20/02/2014)

Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres: Prentice Hall International.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 06 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546. Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852) (20/02/2014)

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> (20/02/2014)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (20/02/2014)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> (20/02/2014)

Ladousse, G.P. (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Livingstone, C. (1983). *Role Play in Language Learning*. Essex: Longman

- Lobo, M. J.; Subirà, P. (1998). *Big Red Bus 3*. Oxford: MacMillan.
- Mackey, A. (1999). *Input, Interaction and Second Language Development. An Empirical Study of Question Formation in ESL*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://eprints.lancs.ac.uk/59850/1/download5.pdf> (20/02/2014)
- Maley, A.; Duff, A. (2005). *Drama Techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568> (20/02/2014)
- McDonough, J.; Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishing.
- McLaren, N. (1995). Oral Communication. En N. McLaren; D. Madrid (Ed.) *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- Muñoz, A.P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, Vol. 46, N° 159, 71-85. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/idiomas/centro-idiomas/Documents/Metodolog%C3%ADas%20para%20la%20ense%C3%B1anza.pdf> (20/02/2014)
- Nixon, C.; Tomlinson, M. (2005). *Primary Pronunciation Box*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, J.; Seymour, J. (1993). *Introducción a la programación neurolingüística*. Barcelona: Urano.
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *Journal of English Teaching*. 1, Vol. 1, 14-17. Recuperado de <http://jetuki.files.wordpress.com/2011/05/2-using-short-stories-to-teach-language-skills-pp-14-27.pdf> (20/02/2014)

- Pérez, C. (2008). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/2. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2039Perez.pdf> (20/02/2014)
- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 08 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> (20/02/2014)
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubio, F. D.; Martínez, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: Influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17347/1/REu2008FyM.pdf> (20/02/2014)
- Suárez, M. F. et al. (1992). *Explotación de canciones en el aula de inglés*. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7613/14034414.pdf?sequence=1> (20/02/2014)
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wright, A.; Betteridge, D.; Buckby, M. (1984). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanón, J. (1992). Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 93-110. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126275> (20/02/2014)

Zouyd, M. *Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: a Theoretical Perspective*. Recuperado de <http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/muntherZyoud.pdf> (20/02/2014)

## B) Webgrafía de videos y material audiovisual

“At the doctor’s Office (part one)” (2013). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=Zk1Lom67pfU> (20/02/2014)

“At the doctor’s Office (part two)” (2013). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=ZzsKpmYLM6g> (20/02/2014)

“Baa, baa, black sheep rhyme” Speakaboos. Recuperado de <http://www.speakaboos.com/story/baa-baa-black-sheep> (20/02/2014)

“Get well soon Song” (2011). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=kdVRWT7dc9k> (20/02/2014)

Holmes, D. “Animal House Song” British Council. Recuperado de <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs/animal-house> (20/02/2014)

“Nationalities Domino” (2013). Richard Graham. Recuperado de <http://genkienglish.net/dominofrom.pdf> (20/02/2014)

“Pancake Day Story and Recipe” (2012). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=mDQMr3hYCIo> (20/02/2014)

“Pancake Recipe” Kids Pot. Recuperado de <http://www.kidspot.com.au/best-recipes/Pancake-recipes+66/Basic-pancakes-recipe+2661.htm> (20/02/2014)

“Parts of the Body” (2012). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=I459vJiPgRs> (20/02/2014)

“Rudolph the red-nosed Reindeer Song” (2012). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=ujtaAQEWHTI> (20/02/2014)

“Rudolph the red-nosed Reindeer Story” (2009). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=k6zv4vkRA1g> (20/02/2014)

“The Family Song” (2011). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=dH5RTWogh3o> (20/02/2014)

“The Greatest Treasure” (2011). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=2iOLM9XdOYo> (20/02/2014)

“The Pied Piper of Hamelin Story” Speakaboos. Recuperado de <http://www.kidspot.com.au/best-recipes/Pancake-recipes+66/Basic-pancakes-recipe+2661.htm> (20/02/2014)

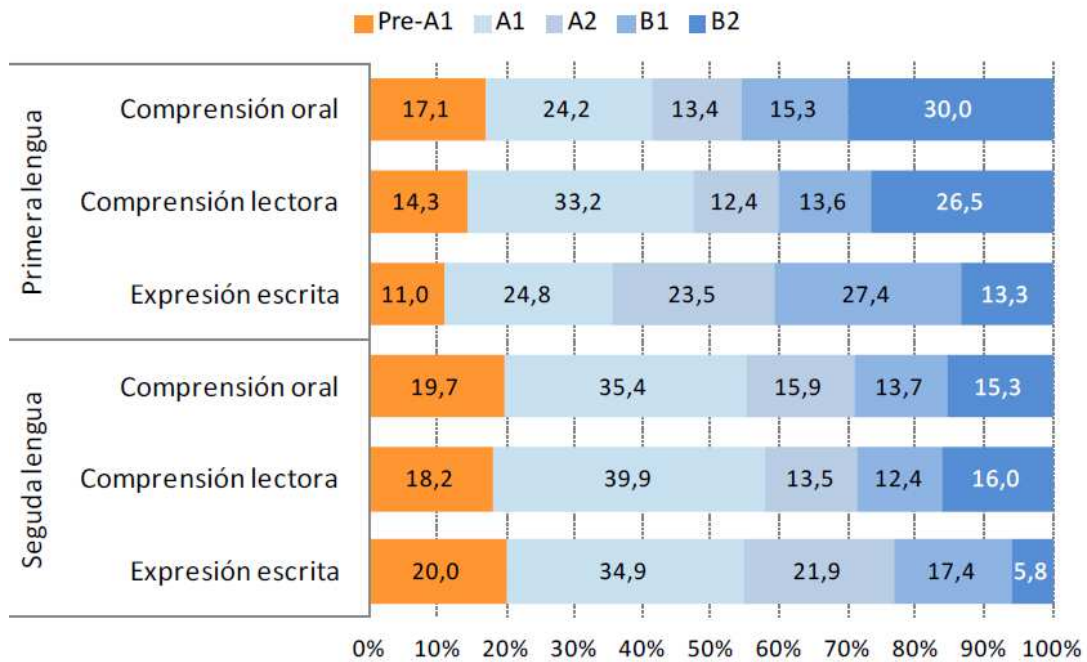
“The Pied Piper of Hamelin Song” (2013). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=QuuAZH4C-IY> (20/02/2014)

“What’s the matter?” (2013). Youtube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=TwVdMT3CGTU> (20/02/2014)

## VIII. ANEXOS

### Anexo I. Gráficos y tablas de evaluación del Estudio Europeo en Competencia Lingüística

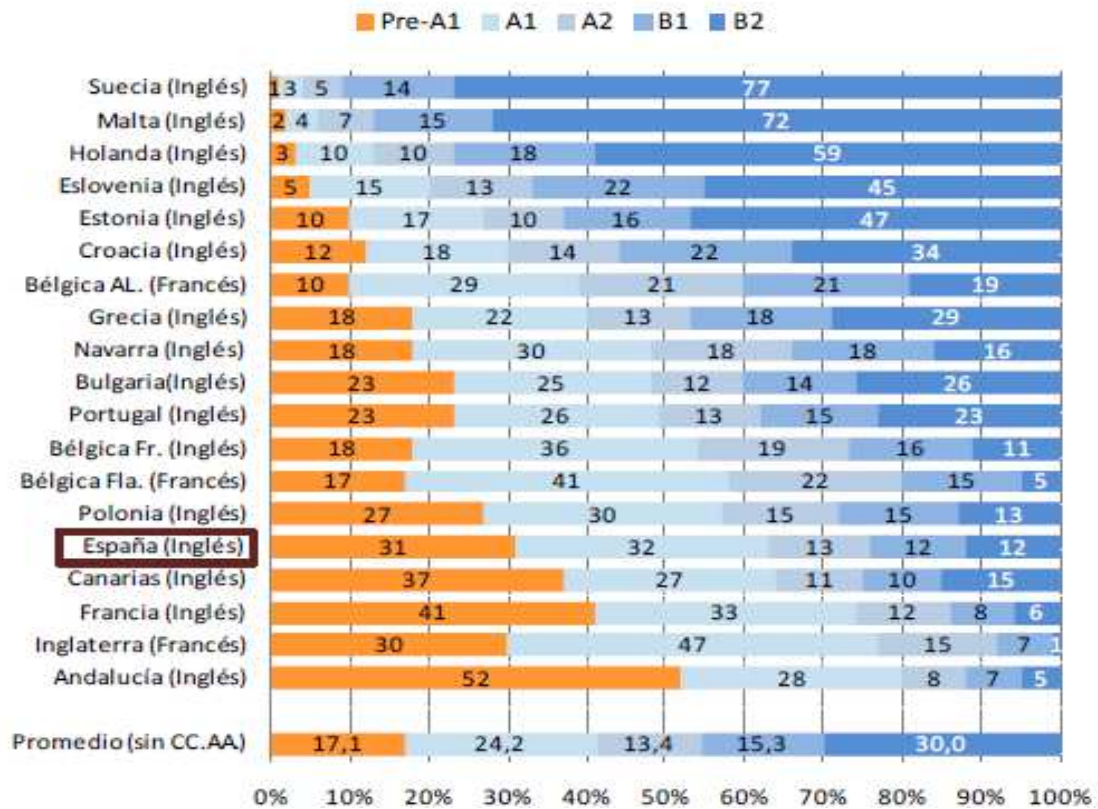
Gráfico 1. Porcentaje global de competencia lingüística en las 3 destrezas evaluadas de alumnos de 14 países europeos según los niveles establecidos por el MCERL



Extraído del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012, p. 48)

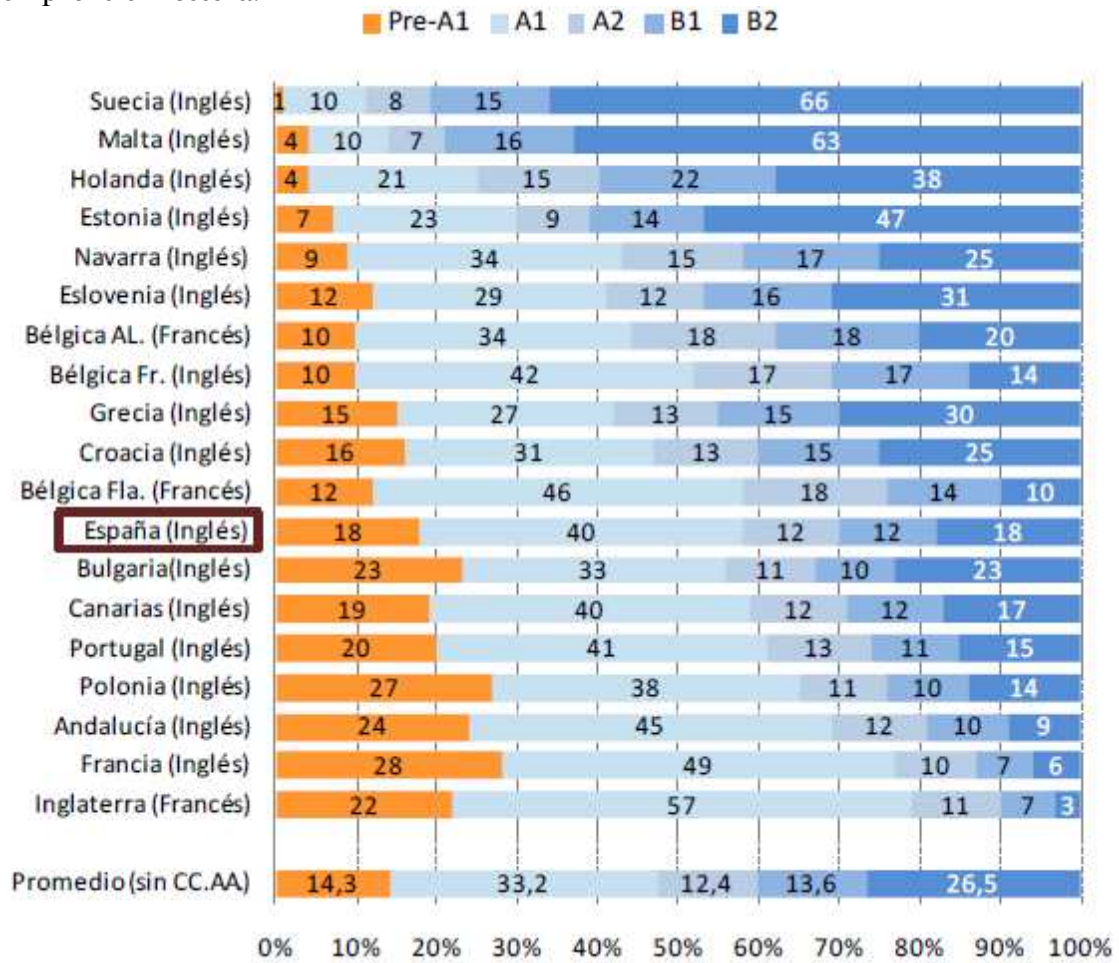


Gráfico 2. Porcentajes globales por países y por niveles según el MCERL en comprensión oral.



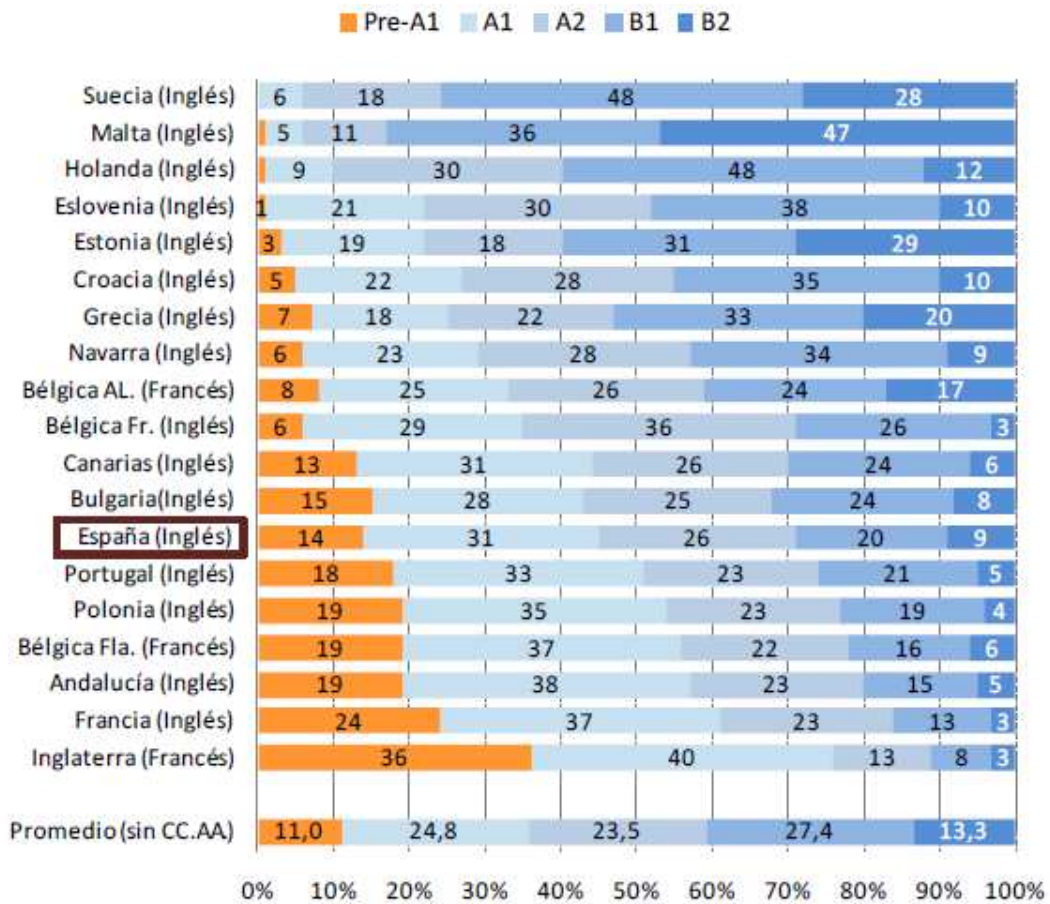
Extraído del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012, p. 49)

Gráfico 3. Porcentajes globales por países y por niveles según el MCERL en comprensión lectora.



Extraído del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012, p. 50)

Gráfico 4. Porcentajes globales por países y por niveles según el MCERL en expresión escrita.



Extraído del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012, p. 50)

Tabla 1. Número de lenguas extranjeras obligatorias en las diferentes etapas educativas de varios países europeos.

Equivalencia en España	Grado Internacional	Bélgica AL.	Bélgica Fr.	Bélgica Fla.	Bulgaria	Croacia	Eslovenia	España	Estonia	Francia	Grecia	Holanda	Malta	Polonia	Portugal	Reino Unido (Inglaterra)	Suecia	
Educación Infantil	-3				0	0			0					0			0	
	-2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		0	0		0	
	-1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0-1*	0	0	0	0	0	
	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0-1*	0	0	0	0	0	
Educación Primaria	1	1	0	0	0	1	0	1	1*	0	0-1	0-1*	1	1	1*	0	0*	
	2	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0-1	0-1*	1	1	1	0	0*	
	3	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0-1*	1	1	1	0	0*	
	4	1	0	0	1	1	1	1	2*	1	1	0-1*	1	1	1	0	1*	
	5	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1*	1	1	1*	0	1
	6	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1*	1	1	1	0	1-2
Educación Secundaria	7	1	1	0-1	1	1	1-2	1	2	1	2	1-3	2	2	2*	1*	1-2	
	8	1*-2*	1	0-2	1	1	1-2	1	2	2	2	1-3	2	2	2	1	1-2	
	9	1*-3*	0-1	0-2	2	1-3	1-2	1	2	1-2	2	1-3	2	2	2	1	1-2	
	10	1-3	0-1	0-3	2	1-3	1-2	1	2	2	2	1	2	1-2	1*	0	1-3*	
Bach. o FP medio	11	1-3	0-3	0-3	2	1-3	1-2	0-1	2	1-2	1	1	2	1-2	1	0	1-3	
	12	1-3	0-3	0-3	2	1-3	1-2	0-1	2	1-2	1	0-1	0-1	2	1	0	1-3	
FP superior o universidad	13	1-3	0-2	0	2	0	1-2	0-1	0	0	1	0-1	0-1	2	0	0	0	
	14	0	0-2	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0	
	15	0	0-2	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0	
	16	0	0-2	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0	

\* Grado de comienzo variable

Extraído del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012, p. 23)

## Anexo II. Actividades diseñadas para el desarrollo de la propuesta de intervención

### Actividad 1. The Family Song

<http://www.youtube.com/watch?v=dH5RTWogh3o>



**Listen to the song and fill in the gaps with the words you listen.**

I've got a \_\_\_\_\_ a father  
a \_\_\_\_\_ and a brother  
\_\_\_\_\_ and grandpa  
and we all \_\_\_\_\_ each other  
This is my, this is my  
this is my \_\_\_\_\_.

I've got a \_\_\_\_\_ a father  
and 2 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ and grandpa  
and we all love each other  
This is my, this is my  
this is my \_\_\_\_\_.

I've got an \_\_\_\_\_ named Jimmy  
and an \_\_\_\_\_ named Jane  
and a \_\_\_\_\_ named Jenny  
who flies a \_\_\_\_\_

I've got a mother a \_\_\_\_\_  
a sister and a \_\_\_\_\_  
grandma and grandpa  
and we all love each other

This is my, this is my  
this is my \_\_\_\_\_.

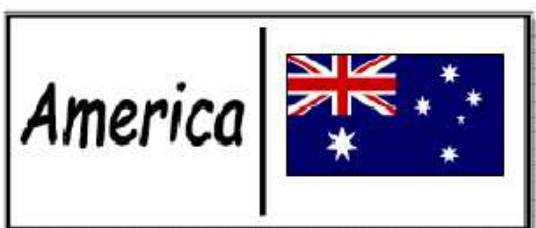
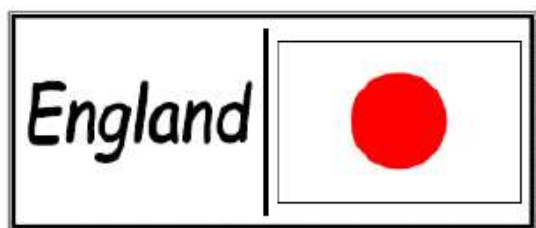
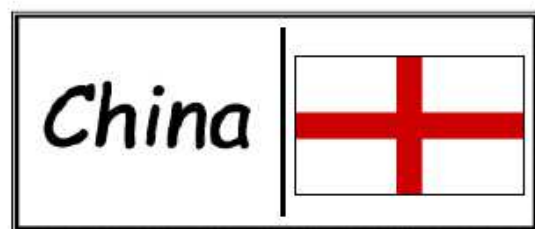
I've got an \_\_\_\_\_ named \_\_\_\_\_  
and an \_\_\_\_\_ named \_\_\_\_\_  
and a grandma and a grandpa  
who's got 12 \_\_\_\_\_.

This is my, this is my  
this is my \_\_\_\_\_.  
This is my, this is my  
this is my \_\_\_\_\_.



**Actividad 2. Nationalities domino**

<http://genkienglish.net/dominofrom.pdf>



**Actividad 3. Doctor, doctor Chant** (Extraído de *Big Red Bus 3*. Véase Lobo, M. J.; Subirà, P. en bibliografía)

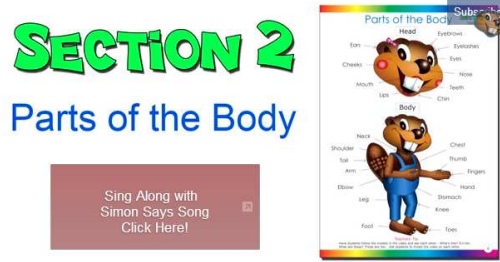
Doctor, doctor  
What can I do?  
I've got earache  
and a cold, too  
I've got tummyache  
Have I got flu?

Yes, you've got flu  
This is what you can do  
Go and lie down  
Stay quiet, don't move  
Don't play, just res  
No school for you!

Doctor, doctor,  
What can I do?  
I've got a headache  
and a cough, too  
I've got a sore throat  
Have I got flu?

**Actividad 4. Parts of the body animated video presentation**

<http://www.youtube.com/watch?v=I459vJiPgRs>



**Parts of the body presented:**

- |           |          |         |
|-----------|----------|---------|
| Ears      | Neck     | Hand    |
| Cheeks    | Shoulder | Fingers |
| Mouth     | Tail     | Thumb   |
| Lips      | Arm      | Chest   |
| Eyebrows  | Elbow    |         |
| Eyelashes | Leg      |         |
| Eyes      | Foot     |         |
| Nose      | Toes     |         |
| Teeth     | Knee     |         |
| Chin      | Stomach  |         |

**Actividad 5. At the doctor's video presentation model**

<http://www.youtube.com/watch?v=Zk1Lom67pfU>  
<http://www.youtube.com/watch?v=ZzsKpmYLM6g>  
<http://www.youtube.com/watch?v=TwVdMT3CGTU>



**Actividad 6. Get well soon Song**

<http://www.youtube.com/watch?v=kdVRWT7dc9k>



You're my best friend, best friend  
 friend you're the best  
 and you're just not feeling well  
 get some rest today  
 so tomorrow we can play  
 I want my best friend to get well  
 Read a book  
 Take a nap

Eat a fruity, juicy snack  
 write a letter, draw a picture  
 It's your day to just relax

(Repeated)

### Actividad 7. Rudolph the red-nosed Reindeer Story

<http://www.youtube.com/watch?v=k6zv4vkRA1g>



### Guión para la dramatización de la historia

**Narrator:** Of all the reindeer that lived with Father Christmas, there was one which was really special and his name was Rudolph. He was so special because he had a very shiny red nose, but he was also very sad because the other reindeer made fun of him...

**Crasher and Dancer :** Ha, ha, ha... Look at Rudolph's silly red nose!!!

**Prancen and Vixen:** Ha, ha, ha... Yes, it looks like a clown in a circus!

**Donner:** Ha, ha, ha... Yes, it looks as if a huge tomato is growing where his nose is.

**Blitzen:** It's so bright that you would even say it glows.

**All reindeer:** Ha, ha, ha, ha, ha, ha...

**Cupid:** Oohhhh my tummy aches of so much laugh!!!!

**Narrator:** Rudolph turned away with big tears in his eyes. He walked outside into the cold Christmas Eve night

**Rudolph (crying):** Why do they always make fun of my beautiful red nose? It isn't a silly nose. I'm sure it doesn't look like a tomato or a clown's circus nose...

**Narrator:** It was so cold that night that Rudolph came back to the stable to get warm and he found the other reindeer playing I spy with my little eye and he asked them stuttering...

**Rudolph:** C-c-aa-n-n-n I p-p-play w-w-ith you, please?

**Comet and Cupid:** Look! Tomato nose is back! H-he w-w-wants to to join in a-and p-play!



**Narrator:** They stuttered in purpose to make fun of Rudolph's voice.

**Dasher, Dancer, Donner and Blitzen:** Ha, ha, ha, ha... N-n-noo, n-n-nooo, n-n-nooo you s-so silly looking clown!

**Cupid:** You c-c-an't p-p-play! Only n-n-normal looking reindeer c-can join our r-r-reindeer games.

**Narrator:** Prancer and Vixen were laughing so hard that they would have burst

**Prancer and Vixen:** Ha, ha, ha... Y-your n-nose g-glow s-so much that it h-hurts our eyes!

**Narrator:** Rudolph was really sad... He had never felt so sad before... He thought he shouldn't live with Father Christmas anymore. At least he wouldn't have to put up with the hurtful calling name every day. But he loved Father Christmas so much. He loved his big white beard, his large wobbly belly and his kind and gentle eyes. But he especially loved that Father Christmas always e time when Father Christmas scratched behind his ears. Just then, Father Christmas came into the stable. He had a very worried look on his face.

**All the reindeer:** What's the matter, Father Christmas? What's wrong with you?

**Father Christmas:** Oh! Tonight is Christmas Eve and we must deliver presents to all the children who have been good throughout the year but it's grown so foggy this night that I won't be able to see where I'm going!

**Narrator:** Dasher looked at Dancer, Prancer looked at Vixen, Comet looked at Cupid and Donner looked at Blitzen! They all shook their heads... What could they do?

Thinking of all the children finding no presents under the Christmas tree on Christmas morning was awful! But then Father Christmas saw the sad Rudolph in a corner and said...

**Father Christmas:** Rudolph!

**Rudolph:** Yes, sir...

**Father Christmas:** With your shiny red nose glowing so brightly, won't you guide me through this nasty thick fog!

**Rudolph:** (smiling with excitement): Me? Lead and guide the sleigh... Yes, I will!

**Narrator:** Dasher looked at Dancer, Prancer looked at Vixen, Comet looked at Cupid and Donner looked at Blitzen and then they all looked at Rudolph and cheered.

**All reindeer:** Huray for Rudolph and his glowing red nose!

**Narrator:** Father Christmas quickly hitched the reindeer to his magical place and placed Rudolph at the front. Rudolph beamed with pride. Sitting in the sleigh, Father Christmas held the reins and cried...

**Father Christmas:** Up, up, up and awaaaay!!!

**Narrator:** And the sleigh shot into the cold foggy night. The light from Rudolph's nose cut through the fog easily. Father Christmas delivered all the presents in record time and all the other reindeer said to him...

**All reindeer:** Rudolph, you're a very special red-nosed reindeer. You'll go down in history.

**Narrator:** And do you know what? The reindeer were right because Rudolph went down in history as the only reindeer ever to have a beautiful shiny red nose!

### Actividad 8. Rudolph the red-nosed Reindeer Song

<http://www.youtube.com/watch?v=ujtaAQEWHTI>



#### Lyrics

You know Dasher and Dancer  
and Prancer and Vixen  
Comet and Cupid  
and Donner and Blitzen...  
But do you recall? The most famous reindeer of all?

Rudolph the red-nosed reindeer  
Had a very shiny nose  
and if you ever saw him  
you would even say it glows.

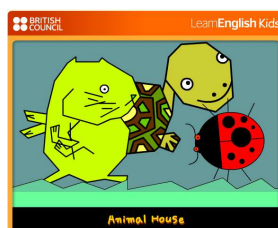
Then one foggy Christmas Eve  
Santa came to say  
Rudolph with your nose so bright  
won't you guide my sleigh tonight?

All of the other reindeer  
used to laugh and call him names  
they never let poor Rudolph  
join in any reindeer games.

Then all the reindeer loved him  
as they shouted out with glee  
Rudolph the red-nosed reindeer  
you'll go down in history!

### Actividad 9. Animal House Song

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs/animal-house>



**Answer the following questions**

1. How many animals are there in this special house?

---

2. Tell the order of the animals appearing in the song as well as the room they are.

---

3. In groups of 4, make a power point presentation classifying the different animals you already know and the ones appearing in the song depending on they are pets, farm or wild animals. Look for pictures on the internet and put them in the presentation together with their names and where you can find them.

**Actividad 10. Baa, baa, black sheep rhyme**

<http://www.speakaboos.com/story/baa-baa-black-sheep>



Baa, baa, black sheep  
have you any wool?  
yes sir, yes sir  
three bags full.

One for my master  
One for my dame  
and one for the little boy  
who lives in the lane.

Baa, baa black sheep  
have you any wool?  
yes sir, yes sir  
three bags full.

**Actividad 11. The Greatest Treasure Story**

<http://www.youtube.com/watch?v=2iOIM9XdOYo>



## Listening comprehension worksheet

1. What does Peter find at the beginning of the story?

---

2. What does he decide to do with it?

---

3. How many animals are involved in the treasure hunt?

---

4. Name them in the order they appear in the story.

---

5. How do they manage to cross the desert and the ocean?

---

6. What animal announces Peter and the other animals they have found the treasure?

---

7. What is exactly the precious treasure they have found?

---

### Actividad 12. Pancake Day

**A) Text information** (Extraído de *Big Red Bus 3*. Véase Lobo, M. J.; Subirà, P. en bibliografía)

Pancake Day is on Tuesday before Ash Wednesday. It is in February or at the beginning of March, six weeks before Easter.

In Britain, people eat pancakes on Pancake Day. In some towns there are pancake races. People run through the streets holding frying pans with pancakes. Each runner throws the pancake into the air and catches it in the pan.

In the other countries, people celebrate Carnival at this time of the year. There are parades through the streets with bands, fireworks and people wearing masks and fancy dresses.

### B) Pancake Day Story and Recipe

<http://www.youtube.com/watch?v=mDQMr3hYCIo>

Pancake Day is the last day before Lent. It's a time to give something up and to give thanks for what we have. Pancake Day is our last special treat, we use up the food that we don't eat on Lent, so we eat yummy pancakes because they're made of fat, butter and eggs which is forbidden on Lent.

Pancake Day or Shrove Tuesday is part of a Christian celebration which leads up to Easter Day. 47 days before Easter Sunday when people give up rich foods for Easter and think of what they've done wrong and how they treat others because man's sin led Jesus to be crucified. People give up treats to spend time praying to mark this special occasion.

Now let's make some pancakes! Put flour and eggs in a bowl to mix, add some milk and melted butter and heat up a frying pan. Pour in some mixture and cook until golden brown, then flip it over to cook the other side. Serve with sugar and lemon juice or syrup or strawberries. Happy Pancake Day Everybody!

### **C) Guión para la escenificación del Pancake Day**

#### **Scene 1: Friends meeting (2 students)**

-Hi! How are you?

-I'm fine. And you?

-I'm fine, too. By the way, do you know what day is today?

-Of course, I know. It's Tuesday!

-Yes, but any Tuesday?

-What do you mean?

-Today is Shrove Tuesday and in England they celebrate Pancake Day!

-Wow! That's interesting!

-I got an idea. Why don't we organize a pancake party with our friends?

-Yes! That's a great idea. So, we will have to make cakes!

-What ingredients do we need?

-Let's look for a recipe and go to buy them.

#### **Recipe to make pancakes**

<http://www.kidspot.com.au/best-recipes/Pancake-recipes+66/Basic-pancakes-recipe+2661.htm>

#### **Scene 2: At the supermarket (2 different students)**

-So, what do we need to buy?

-Flour, eggs, milk, butter and sugar.

-Ok! Let's take it all.

-How much will that cost altogether?

-Not so much, I suppose.

-The traditional recipe says it can be served with lemon and sugar or maple syrup, but what do you think if we buy something to fill them like chocolate or jam?

-Yes, that's a great idea.

-Ok, now we have got everything.

...

-Cashier: That's € 15,95.

-Ok, here you are.

-Thank you. Bye!

### **Scene 3: Making pancakes at home (the same students in scene 2)**

-Now we have got all the ingredients we need to make pancakes. What do we have to do?

-First, in a bowl we have to mix a little cup of flour with a tablespoon of sugar. Apart we add an egg and  $\frac{3}{4}$  of a milk cup beating all the time until the batter is smooth and lump-free.

-Now we need a pan. Once it is hot, we brush a little bit of butter and pour  $\frac{1}{4}$  cup of the pancake batter we have prepared and toss it.

-Now we have the pancakes ready to fill.

### **Scene 4: The pancake party (all the students)**

-What is your favourite pancake filling?

-Chocolate, please.

-Ok, here you are.

-For me strawberry jam, please.

...

...

**Actividad 13. Time and everyday habits**

Complete the grid with your information and the one of 4 different mates.

<b>What time do you...?</b>	<b>Me</b>	<b>Student 1</b>	<b>Student 2</b>	<b>Student 3</b>	<b>Student 4</b>
get up					
have breakfast					
have a shower or a bath					
wash your face					
brush your teeth					
brush/comb your hair					
go to school					
have lunch					
come back home from school					
do the homework					
watch TV					
play computer games					
have dinner					
go to bed					

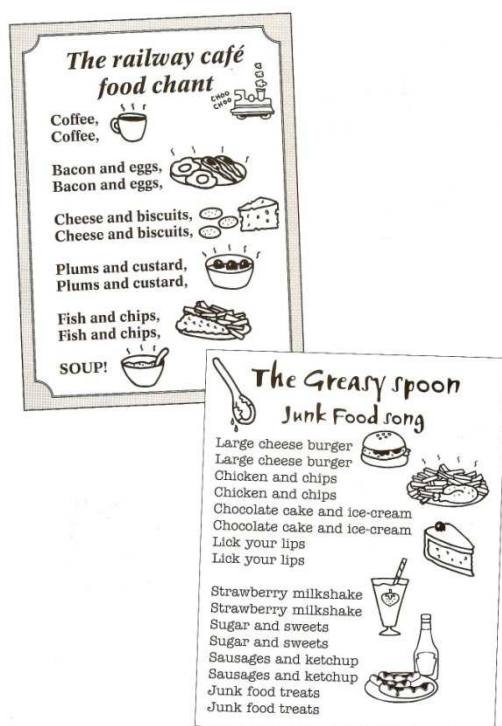
**Actividad 14. Find someone who...**

Make questions to your mates and find out what they had, what they like, what they will have... Remember to use: Do you...? / Did you...? or Will you...? to ask the questions

<b>Find someone who...</b>	<b>Write the names of the mates you find in this column</b>
had toasts, cereals and orange juice for breakfast this morning	
ate pizza for dinner yesterday	
ate fish and chips for lunch yesterday	
doesn't drink milk for breakfast	
has biscuits for today's break	
has a sandwich for lunch every day	
doesn't like cakes	
loves cheese	
will have spaghetti and chicken for lunch	
will have ice-cream for dessert	



**Actividad 15. The railway café food chant** (Extraído de *Primary Pronunciation Box*. Véase Nixon, C.; Tomilson, M. en bibliografía)



**Actividad 16. The Pied Piper of Hamelin Story**

<http://www.speakaboos.com/story/the-pied-piper>



A long time ago in the town of Hamelin, all of the people who lived there were very unhappy. Their town was being ruined by rats. Rats lived everywhere in Hamelin. They lived in cupboards, in the closets, underneath the bed, in the schoolyards, in the churches, in stores, in doors, and they scurried across the floors morning, noon and night.

The people and children could hardly eat or sleep because they were so afraid of finding a rat on their plate or pillow. Life in Hamelin was very hard indeed. The rats ate the food in the houses and chewed up the children's toys and made holes in everyone's clothes. The rats were hated by all, but no one knew how to make them go away. Many of the townspeople had cats but the rats outsmarted the cats and eventually, the cats gave up the fight and left out of fright on a very warm Spring night.

The townspeople tried to poison the rats but that did not work either. The rats were too smart. And the rat-catchers had no luck either with their traps. The Mayor and the town council members were very worried and upset about the problem.

One day, while they were discussing what to do, a young man ran into their meeting room at the town hall and announced that a very strange man had just arrived in town. The group told the young man to bring the stranger to them. The stranger entered the room and the group saw at once that he was quite strange. His suit was made from every colour of the rainbow and so was his hat. He was tall and thin and had bright piercing eyes. "I'm called the Pied Piper," said the stranger. "Tell me, gentlemen, what would you pay me if I could get rid of every single rat in Hamelin?"

Even though the group hated the rats, they hated spending money too, but finally agreed to pay the Pied Piper his price. He wanted fifty pounds, which was quite a lot of money. They agreed to pay him as soon as there was not a rat left to squeak or scurry in Hamelin.

As soon as the Pied Piper left the town hall, he began to play his pipe and a loud, shrill tune could be heard through every street and in every house. And all the rats of the town came running to the Piper who was walking down the main street of the town. The rats followed him and followed him. He walked up Sliver Street and down Gold Street, and at the end of Gold Street was the harbour. As he walked along each street, the townspeople hung their heads out of their doors and windows and shouted blessings and words of thanks to him. Finally, he reached the harbour at the end of Gold Street and at the water's edge was a boat. He stepped into it and pushed off until the boat had floated away into deep waters. All the rats tried to follow him onto the boat, but they all fell into the water and drowned instead. The Piper sailed his boat back to the shore.

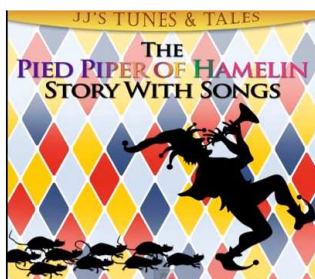
There should have been a crowd of townspeople waiting for him and cheering, but there was no one. The Piper began to walk through the town, among the townspeople expecting to be paid for ridding the town of rats, but the Mayor and the town council members and the townsfolk began to hem and haw and shake their heads nervously. They were nervous because the town money chest had been empty for quite a while and they did not know how they would pay the Piper fifty pounds. Finally the Mayor said to the Piper, "Listen, my good man, we are very poor and cannot afford to pay you fifty pounds. Can you take twenty pounds instead? That song you played was not too difficult for you, was it? Twenty should be enough." But we agreed on fifty pounds," said the piper shortly, "and if I were you I'd pay it quickly. Because I can play many kinds of tunes and you may not like what you hear next." "Don't you dare threaten us!" shrieked the Mayor, and then he winked at the town council members and whispered, "The rats are dead and drowned, so what can he do now?" Then, he turned back to the

Piper and said with a gleam in his eye, “You may do your worst, my good man,” and with that he turned on his heel and walked away. “Very well,” said the Piper who was smiling slightly. And then, he began to play his pipe. It was a happy, fun tune –one that could be used for dancing at a party. And, very quickly all the children of the town ran from their parents’ homes and ran from the school and followed the Piper.

The townsfolk watched as the children followed the Piper, who walked and played his tune. And finally, he walked into the great green forest just outside the town and the children followed laughing and clapping and dancing. And, the townspeople never saw the Piper or the children ever again.

### Actividad 17. The Pied Piper of Hamelin Song

<http://www.youtube.com/watch?v=QuuAZH4C-IY>



#### Lyrics

Rats, rats everywhere you look  
everywhere you turn there's rats  
rats, rats eating all our books  
Looking at our photographs

Rats, rats nesting in our closets  
hiding underneath our socks  
living in our living rooms  
sleeping by our bedroom clocks

We can see them every morning  
we hear them after it gets dark  
wreaking havoc in the attic  
frolicking in every park  
they're everywhere, those rats are everywhere!  
Rats, rats eating all our restaurants  
lounging all around our pools

dancing at the hottest dance spots  
eating up our children's schools

Rats, rats chewing up the churches  
riding on our carousels  
causing drama in the theater  
living at our best hotels

There must be a couple million  
and more are coming every day  
soon there could be a couple billion  
How do we make them go away?

Rats are all that we can think of  
the only thing that we discuss  
we must find a rat solution  
or there'll be no room left for us  
or there'll be no room left for us

**Anexo III. Tablas de valoración****Parte 1. Cuestionario para la valoración final de las grabaciones****A) Grid to evaluate the role-playings**

Watch the videos and value from 1-10 the following items.

<b>Role-play</b>	<b>Group members</b>	<b>Items</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>-They speak fluently without many silent gaps.</li> <li>-They pronounce in a correct way.</li> <li>-The intonation is good and not monotonous.</li> <li>-The voice volume is ok.</li> <li>-The plot is original and funny.</li> </ul>
Average mark:		
Other observations		

**B) Grid to evaluate drama through stories**

Watch the videos and value from 1-10 the following items.

<b>Story</b>	<b>Group members</b>	<b>Items</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>-They speak fluently without many silent gaps.</li> <li>-They pronounce in a correct way.</li> <li>-The intonation is good and not monotonous.</li> <li>-The voice volume is ok.</li> <li>-They present the story in a funny way.</li> <li>-The materials used in the attrezzo are good and enough.</li> </ul>
Average mark:		
Other observations		

**Parte 2. Tabla para evaluar los conocimientos previos del alumno**

## Questions

Hi! How are you? What's your name and surname? Can you spell it for me, please? How old are you? What do you like doing in your free time? Tell me about your favourite subject/s at school, favourite food, colours or whatever you like. Do you practice any activity out of the school? What time do you get up in the morning? What do you usually have for breakfast?

<b>Student's name:</b>	<b>Mark (1-5)</b>
He/she knows how to tell his/her name and surname according to the question. He/she is also able to spell it in a fluent way.	
He/she is able to tell how he/she is understanding the question how are you?	
He/she is able to tell his/her age understanding the question how old are you?	
He/she knows how to explain his/her likes or dislikes using the gerund.	
He/she is able to talk about his/her everyday habits and activities and favourite things (colours, subjects, food, etc).	
He/she has a fluent communication. He/she tries to communicate by all means.	
His/her pronunciation/intonation is good.	
Other observations	

**Parte 3. Cuestionarios para la evaluación final de la propuesta****A) Tabla para el profesor**

<b>Project: Let's have fun speaking, singing and acting in English!</b>	<b>Mark (1-10)</b>
The proposal presented has enabled students to improve their listening and speaking skills.	
The activities developed were motivating enough to engage students to speak and participate.	
With this proposal students are more interested in the English language and culture and more motivated to go on with their learning.	
The activities developed were suitable to the level of the students.	
Other observations	

**B) Tabla para el alumno**

Did you like participating in the different activities presented? Evaluate the different items in the following grid and let us know your opinion about it. Remember that your opinion is really important for us to see how the project can be improved and continued. Thank you very much for your help!

<b>Project: Let's have fun speaking, singing and acting in English!</b>	<b>Mark (1-10)</b>
Taking part in this project has enabled me to improve my listening and oral skills.	
My motivation to learn and speak in English has increased thanks to this project.	
The activities proposed in the project were motivating and I liked taking part in them.	
Name the activity or activities you liked the most.	
Name the one/ones you didn't like.	
I would like to continue taking part in this project.	
Other observations	