



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**La literatura juvenil distópica y el
Aprendizaje Cooperativo para la
formulación de hipótesis en la lengua
inglesa en 3.º de ESO.**

| | |
|--|-----------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Lucía Salván Martín |
| Tipo de trabajo: | Programación didáctica |
| Especialidad: | Lengua Extranjera (Inglés) |
| Director/a: | María Teresa Beato De Diego |
| Fecha: | 28/05/2025 |

Resumen

El presente trabajo basa su propuesta en el objetivo de promover la motivación intrínseca por utilizar la lengua meta para comunicarse en el aula de ILE. Para ello, se propone el uso de la obra literaria y cinematográfica *The Hunger Games* como eje por el cual aprender la lengua en contexto, presentando una temática interesante que acerque al alumnado adolescente de 3.º de ESO a temas transversales, invitando a la reflexión y el debate. Además, se han diseñado una serie de actividades guiadas por el enfoque metodológico del Aprendizaje Cooperativo, de manera que se sitúe al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, identificando y practicando los contenidos al mismo tiempo que se comunica con su equipo de trabajo en la lengua vehicular de la asignatura. Todos estos factores hacen de esta programación una propuesta viable, con un gran potencial para su explotación en el aula.

Palabras clave: 3.º ESO, Innovación pedagógica, Literatura, Aprendizaje Cooperativo, ILE.

Abstract

The proposal in the present body of work is based on the goal of promoting intrinsic motivation for the use of the target language in the ESL classroom. In order to achieve this, the literary piece *The Hunger Games* has been set as the cornerstone that showcases and allows the learning of the second language in context, presenting an interesting and engaging theme which approaches teenage learners in third year of ESO to interdisciplinary topics, encouraging reflection and debate. Furthermore, the design of the learning activities has been led by the approach of Cooperative Learning, in order to place students in the center of their learning, as they identify and practice the linguistic contents while interacting with their team making use of the target language. All these elements, along with the careful planning of activities, make this a viable proposal with great potential for its exploitation in the classroom.

Keywords: 3.º ESO, Educational Innovation, Literature, Cooperative Learning, ESL.

Índice de contenidos

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 8 |
| 1.1. Justificación y planteamiento del problema | 9 |
| 1.2. Objetivos..... | 11 |
| 1.2.1. Objetivo general | 11 |
| 1.2.2. Objetivos específicos | 12 |
| 2. Programación didáctica..... | 13 |
| 2.1. Introducción de la Programación didáctica..... | 13 |
| 2.2. Contextualización | 14 |
| 2.3. Elementos curriculares..... | 16 |
| 2.3.1. Objetivos de etapa..... | 16 |
| 2.3.2. Competencias clave | 17 |
| 2.3.3. Contenidos, competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores del perfil de salida | 17 |
| 2.3.4. Consideraciones de la materia de ILE en 3.º de la ESO | 19 |
| 2.4. Metodología | 20 |
| 2.5. Situación de aprendizaje | 21 |
| 2.6. Organización de los espacios de aprendizaje..... | 31 |
| 2.7. Distribución del tiempo | 31 |
| 2.8. Selección y organización de los recursos y materiales..... | 33 |
| 2.8.1. Recursos materiales..... | 33 |
| 2.8.2. Recursos digitales | 33 |
| 2.8.3. Recursos humanos..... | 34 |
| 2.9. Atención a la diversidad | 34 |
| 2.10. Evaluación..... | 39 |

| | |
|---|----|
| 2.11. Evaluación de la programación didáctica..... | 43 |
| 3. Conclusiones..... | 47 |
| 4. Limitaciones y prospectiva | 50 |
| Referencias bibliográficas..... | 51 |
| Fuentes primarias. | 51 |
| Bibliografía consultada. | 52 |
| Anexo A. Ampliación de tablas de elementos curriculares. | 53 |
| Anexo B. Consideraciones de la materia de Inglés en 3.º de la ESO. Ampliación. | 61 |
| Anexo C. Fragmento de la novela <i>The Hunger Games</i> de Suzanne Collins. | 63 |
| Anexo D. Calendario académico. | 64 |

Índice de figuras

| | |
|----------------------------------|----|
| Figura 1. Matriz DAFO/CAME | 44 |
|----------------------------------|----|

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Objetivos de etapa..... | 16 |
| Tabla 2. Relación entre competencias clave y objetivos de etapa..... | 18 |
| Tabla 3. Relación entre competencias clave y competencias específicas..... | 18 |
| Tabla 4. Relación de los elementos curriculares. Contenidos, competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores del perfil de salida. | 19 |
| Tabla 5. Distribución y explicación de las sesiones de la situación de aprendizaje "Possible worlds"..... | 22 |
| Tabla 6. Distribución temporal del curso. | 32 |
| Tabla 7. Distribución temporal de la SA. | 32 |
| Tabla 8. Principios del DUA..... | 34 |
| Tabla 9. Informe descripción necesidades y respuesta educativa 1..... | 36 |
| Tabla 10. Informe descripción necesidades y respuesta educativa 2..... | 37 |
| Tabla 11. Rúbrica de coevaluación | 40 |
| Tabla 12. Rúbrica de calificación. | 41 |
| Tabla 13. Porcentajes de evaluación. | 42 |
| Tabla 14. Ponderación de los criterios de evaluación. | 43 |
| Tabla 15. Objetivos de etapa. Ampliación..... | 53 |
| Tabla 16. Relación de los elementos curriculares. Ampliación..... | 55 |
| Tabla 17. Calendario académico..... | 64 |

1. Introducción

Históricamente, las normas de la sociedad han sido cambiantes, pasando de la libertad a la opresión en cuestión de décadas o viceversa y provocando la reinvenCIÓN del papel de los adolescentes de forma constante. Entonces, ¿qué pasaría si las normas que conocemos cambiaran por completo en unos años, meses o incluso semanas? El planteamiento de preguntas como esta en el aula de inglés ofrece al alumnado la oportunidad de reflexionar y construir estructuras complejas para formular hipótesis sobre el futuro de la sociedad y su papel en él. Por ello, la introducción en el aula de la literatura juvenil distópica, por medio de fragmentos de texto o de video, resulta beneficiosa por ofrecer un marco idóneo para la inmersión lingüística y el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés.

El uso de la literatura y el cine en el aula no solo brindan la posibilidad de una mayor exposición al uso contextuado de la lengua extranjera, sino que existen un sinfín de recursos, desde entrevistas grabadas a periódicos, que pueden otorgarle al alumnado buenos ejemplos del uso real de la lengua en contexto. Sin embargo, se ha elegido un texto literario por su cualidad artística y cultural, que proporcionará al alumnado una visión abstracta del mundo sobre la que poder reflexionar, opinar y debatir. Además, introducir a los estudiantes a la lectura de textos literarios complejos mediante géneros juveniles puede contribuir favorablemente a su interés por la literatura, que contribuya a mejorar sus hábitos de lectura personales.

Por otro lado, en la actualidad, la enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español se encuentra con una variedad de retos que dificultan el éxito comunicativo del alumnado al acabar su etapa escolar. Uno de estos retos había sido el uso de métodos tradicionales que plantean al alumnado como mero espectador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, no potencian su habilidad comunicativa para lograr adquirir los contenidos lingüísticos necesarios para desarrollar las distintas destrezas plenamente. Por ello, la introducción de enfoques y metodologías innovadoras, así como de recursos externos que proporcionen ejemplos del uso real del idioma, tendrá un efecto positivo para el desarrollo exitoso de las distintas destrezas lingüísticas.

De esta manera, el Trabajo de Fin de Máster que se desarrolla a continuación se basa en el enfoque del Aprendizaje Cooperativo para proponer una Programación Didáctica para la materia de Lengua Extranjera (Inglés) en el curso de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria.

En esta programación, se abordará una situación de aprendizaje que explora el mundo de la saga literaria y cinematográfica *The Hunger Games*, enmarcada por un género que resulta llamativo para los adolescentes, no solo por convertirlos en protagonistas, sino por su carácter revolucionario y transgresor. Así, mediante la temática “*Possible worlds*”, o “Mundos posibles”, y el enfoque metodológico del Aprendizaje Cooperativo, el alumnado tendrá la oportunidad de convertirse en agentes de su propio aprendizaje a la vez que reflexionan sobre sociedades futuristas.

Así pues, el objetivo de esta programación es guiar el aprendizaje del inglés de manera significativa, dando lugar al desarrollo del alumnado en las competencias de comunicación lingüística y en las habilidades de carácter intercultural. Además, se emplearán metodologías activas y colaborativas que favorecerán la participación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Esta planificación también tendrá en cuenta el contexto del centro y la diversidad del aula, buscando las respuestas conforme las diferentes necesidades de los alumnos mediante un modelo de enseñanza inclusivo. De este modo, se persigue que el alumnado alcance los objetivos propuestos para la etapa y que logre las competencias clave para así aplicarlas tanto en la vida real como en su desarrollo académico.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

El aprendizaje de la lengua inglesa se ha convertido, en las últimas décadas, en uno de los principales objetivos de la educación formal en España. En 2019, un 98% del alumnado español de Educación Secundaria Obligatoria, no solo estudiaba una lengua extranjera, sino que estaba cursando la materia de Inglés. Sin embargo, según las estadísticas elaboradas por la compañía *Education First* (2024), en 2024 España se situó en el puesto 36 en la lista de países del mundo en función de su nivel de inglés, habiendo demostrado un dominio moderado del idioma. Esta lista, por lo tanto, sitúa a España entre los países con menor dominio del inglés del continente europeo, habiendo descendido en la lista con respecto al año anterior. De esta manera, es necesario continuar investigando con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y, especialmente, de la lengua inglesa.

Como consecuencia de esta necesidad de investigación, resulta interesante proponer programaciones didácticas que consideren metodologías innovadoras en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera. Las lenguas están hechas para que los seres humanos nos

comuniquemos entre nosotros – puede resultar una afirmación demasiado evidente, pero necesaria para comprender cómo enseñarlas. Por ello, no sería arriesgado reconocer que el aprendizaje significativo de un idioma se logra mediante la práctica de este, con el objetivo de lograr una comunicación eficiente. Como consecuencia, la implicación de la comunicación y la cooperación en el aprendizaje de las lenguas es una obligación para que el discente logre progresar en el uso del idioma, así como comunicarse tal y como desea hacerlo (Aslan Berzener *et al.*, 2021). De esta manera, los enfoques innovadores que ponen la interacción como base del aprendizaje resultan especialmente beneficiosos en el aprendizaje de las lenguas por su carácter comunicativo y social.

Por lo tanto, el uso del Aprendizaje Cooperativo como enfoque para la elaboración de una programación didáctica para la enseñanza de la lengua inglesa será beneficioso para el alumnado. El Aprendizaje Cooperativo se basa en la creencia de que los alumnos no son receptores pasivos de información en su proceso de aprendizaje, sino participantes activos que seleccionan la información, la modifican y le dan significado (Bruner, 1973, 1986; Yager, 1991; *apud*. Bećirović *et al.*, 2022). De esta manera, los alumnos tendrán la oportunidad de reflexionar sobre los contenidos trabajados, mediante la resolución conjunta de problemas, el planteamiento de preguntas y el desarrollo de ideas creativas gracias a la temática de la propuesta.

Por otro lado, esta propuesta reconoce la importancia del uso de materiales y recursos reales en la lengua extranjera y defiende la exposición de los alumnos a materiales literarios, especialmente al género distópico. La enseñanza de la literatura en las aulas de lengua extranjera se percibe como beneficiosa desde varios puntos de vista. Sin embargo, en esta propuesta nos centramos en la perspectiva lingüística, es decir, que el lector aprenda el uso de la lengua mediante la lectura de textos, y contextual, que impulsa al lector a reflexionar sobre factores históricos, culturales y sociales. Por ello, la elección de una novela distópica como *Los juegos del hambre*, nos da la oportunidad como docentes de enseñar ciertas estructuras gramaticales, así como de reflexionar sobre las posibilidades de un futuro no muy lejano. La propia autora de la saga de novelas, Suzanne Collins, ha indicado en varias ocasiones por qué los lectores conectan con la literatura distópica:

I think people respond to dystopian stories because they're ways of acting out anxieties that we have and fears that we have about the future. And

so much media's coming at you [...], your brain gets overloaded. You don't know what to do with it. And one thing you can do with it is read a story. I think of dystopian literature as being cautionary tales. It's a way you can kind of frame it and try to make sense of it and set it outside yourself but look at the issues involved.

(Grossman, 2013)¹

Por lo tanto, los temas que se tratan en *Los juegos del hambre* no solo nos brindan la oportunidad de plantear hipótesis sobre el futuro, sino que nos instan a reflexionar sobre los problemas que plantea el presente: los efectos de la crisis climática, el extremismo, las guerras, etc. De esta manera, mediante el Aprendizaje Cooperativo y el uso de la novela elegida, los alumnos de 3.º de ESO aprenderán a utilizar las estructuras de la hipótesis mediante el uso de la lengua contextualizada y el trabajo en equipos, poniendo en práctica todas las destrezas lingüísticas.

1.2. Objetivos

Este trabajo tiene como intención explorar las posibilidades didácticas del género distópico como medio para la expresión de situaciones imaginarias en la lengua extranjera. Además, se propone conseguir esto mediante el uso de metodologías activas, especialmente del Aprendizaje Cooperativo. Para lograrlo, en este apartado se establecen una serie de objetivos que este trabajo se propone alcanzar.

1.2.1. Objetivo general

- Diseñar una programación didáctica para la materia de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en 3.º de ESO, que explore el enfoque del Aprendizaje Cooperativo para aprender a formular hipótesis en relación con un futuro distópico, concretando y analizando aquellos elementos de la legislación que sean pertinentes para su elaboración.

¹ «Creo que la gente responde a las historias distópicas porque son modos de representar nuestras ansiedades y miedos con respecto al futuro. Además, recibimos tanto contenido audiovisual [...] que el cerebro se sobrecarga. No sabemos qué hacer con él. Una de las cosas que podemos hacer es leer una historia. Creo en la literatura distópica como cuentos con moraleja. Es una manera de enmarcarlas y hacer que tengan sentido fuera de la propia experiencia, pero prestando atención a los problemas que narra.» (Grossman, 2013)

1.2.2. Objetivos específicos

- Diseñar una serie de actividades en las que se pongan en práctica las estructuras condicionales, así como las expresiones “If only” y “I wish” con el objetivo de formular hipótesis, empleando vocabulario relacionado con la temática.
- Seleccionar y adaptar fragmentos de la saga literaria y cinematográfica *Los juegos del hambre* para su explotación didáctica en el aula de ILE y como ejemplo del uso de la lengua inglesa en contexto.
- Implementar distintas metodologías activas, motivadoras y efectivas aplicables en el aula de ILE para el máximo aprovechamiento de las capacidades del alumnado.
- Elaborar instrumentos de evaluación que analicen todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las actividades realizadas por los alumnos, hasta el desarrollo de toda la programación didáctica por parte del docente.

2. Programación didáctica

2.1. Introducción de la Programación didáctica

La programación didáctica es un instrumento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo por su papel organizativo, que nos permite temporalizar y secuenciar los contenidos, sino por servirnos de guía para marcar objetivos, metodologías y criterios que nos proponemos seguir durante la actividad académica. Asimismo, nos permite crear las herramientas necesarias para adaptar los contenidos marcados por la legislación al contexto de nuestro centro y nuestra aula. Partiendo de esta base, el papel del docente en el desarrollo de la programación didáctica es fundamental, ya que es él quien diseña las actividades y adapta la experiencia educativa para lograr un aprendizaje significativo, respondiendo a las necesidades e intereses de su alumnado.

Esta programación didáctica presenta una situación de aprendizaje (SA) para la materia de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en el nivel de 3.º de la ESO en un centro concertado de la Comunidad de Madrid. La base normativa para esta programación es la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Además, se tiene en cuenta el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, consideraremos los objetivos planteados en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asimismo, la legislación autonómica que corresponde a esta programación es el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Con base en la normativa vigente y los cambios propuestos por la LOMLOE, esta SA propone la implementación de metodologías activas para la enseñanza de contenidos en la lengua extranjera unidos por una temática que invita a la interdisciplinariedad. Esta temática será titulada “Possible Worlds”, es decir, “Mundos posibles”, de tal manera que se incentive la creatividad y la reflexión del alumnado mientras se adquieren los contenidos planificados: por un lado, vocabulario relacionado con la organización territorial o política de un país, así como la descripción de paisajes urbanos y rurales; asimismo, estructuras gramaticales que expresan el planteamiento de una hipótesis o situación imaginaria, entre ellas las estructuras condicionales de tipo II y las expresiones “I wish” e “If only”.

Asimismo, la SA se basa en el enfoque del Aprendizaje Cooperativo, de tal manera que el alumnado está organizado en equipos de trabajo en los que se apoyarán durante el desarrollo de las distintas sesiones. Además, este enfoque se apoyará en otras metodologías activas, como el aprendizaje basado en tareas o la gamificación, de tal manera que se logre diseñar el proceso de andamiaje por el cual el alumnado adquirirá un aprendizaje significativo de la lengua inglesa. Por ello, se valorará el rendimiento del alumnado en base a las cinco destrezas de la lengua: el uso de la lengua (vocabulario y gramática), la comprensión escrita, la comprensión oral, la expresión escrita y la expresión oral.

2.2. Contextualización

La materia de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) corresponde al Departamento de Inglés y Departamento de Bilingüismo del centro escolar. En dichos departamentos se trabaja por el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado para que, aunque poniendo en el centro de la materia contenidos en la lengua inglesa, sean capaces de lograr una comunicación eficiente en cualquier contexto lingüístico o cultural. Además, se introducen mediante la lengua distintos contextos culturales, situaciones cotidianas, contenidos artísticos o mediáticos que exponen al alumnado distintas realidades e impulsan su conocimiento general del mundo de forma transversal.

El centro académico en el que se contextualiza esta situación de aprendizaje es un centro concertado ubicado en un distrito céntrico de la provincia española de Madrid. El barrio en el que se fundó el colegio alberga familias de un nivel económico elevado, por lo que el alumnado del centro pertenece a una clase media-alta, en la que el nivel de educación formal suele ser universitario. Además, el colegio se encuentra en una zona residencial tranquila y pertenece a una comunidad de chalés entre los que se ha distribuido para albergar las distintas etapas educativas. Se trata de un centro académico de una línea y que ofrece todos los niveles, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, a pesar de no ofrecer todas las especialidades en esta última etapa.

Además, el colegio pertenece a una red educativa de centros concertados religiosos, por lo que, además de los órganos de gobierno internos, cuentan con dos patrones representantes de la red educativa en cuestión. Por otro lado, cuenta con un Consejo de Dirección, en el que existen los cargos de dirección titular, así como dirección de las etapas de Educación Infantil y

Primaria, coordinación de ESO y Bachillerato y gerencia. Además, existe un Consejo escolar con su propio cargo de dirección y secretaría, tres representantes de la titularidad, cuatro representantes de los profesores, cuatro representantes de las familias, dos representantes del alumnado y un representante del PAS. Por último, se le da una importancia indispensable a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

Más allá, en el aula de 3.º de ESO –el único de este nivel, ya que se trata de un centro de una línea– encontramos un grupo de 26, de entre los cuales un 50% es alumnado femenino y el 50% restante es alumnado masculino. Esta equidad en el sexo del alumnado favorece una distribución equilibrada de los alumnos en sus puestos de trabajo y, consecuentemente, el trabajo mixto. Además, la mayoría de los alumnos del grupo han estudiado en el centro durante las etapas de Educación Infantil y Primaria, a excepción de tres alumnos que se incorporaron en el primero curso de ESO. Por ello, tienen una relación cercana y se sienten cómodos en el grupo, a pesar de tener relaciones de amistad más estrechas con algunos compañeros o compañeras específicos.

En este grupo encontramos niveles de motivación y rendimiento variados, tanto en otras materias como en la materia de ILE específicamente. Todos los docentes concuerdan en que es el aula con la mayor desmotivación del centro, ya que realizan el trabajo de clase diligentemente, pero existe una ausencia de hábitos de estudio a la hora de realizar tareas en casa o estudiar para los exámenes. En cuanto a su nivel de competencia en la lengua inglesa, el alumnado del grupo debería alcanzar durante su paso por este curso el nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), sin embargo, algunos alumnos encuentran dificultades para comunicarse efectivamente utilizando contenidos de este nivel en contexto.

Asimismo, en el grupo hay dos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), a los que se les facilita una adaptación no significativa por su diagnóstico de Trastorno por déficit de atención, uno de ellos sin hiperactividad (TDA y TDAH). Por otro lado, el alumno con TDAH presenta una baja autoestima en el contexto académico, que provoca situaciones familiares complicadas, por lo que necesita una atención individualizada que evite una posible situación de desmotivación.

2.3. Elementos curriculares

En este apartado del trabajo se detallarán los elementos de la legislación pertinentes para la elaboración de esta programación didáctica. Entre dichos elementos encontraremos los objetivos de etapa, las competencias clave, una tabla que establece la relación entre los saberes básicos o contenidos, las competencias específicas, los criterios de evaluación y los descriptores del perfil de salida. Por último, se detallarán las concreciones que establece la legislación de la Comunidad de Madrid con respecto a la materia de Lengua Extranjera (Inglés). En el Anexo A de este documento, se podrán consultar ampliaciones de algunas de las tablas que ilustran la relación de estos elementos curriculares, en la que se incluyen detalladamente las descripciones tal y como han sido plasmadas en la legislación.

2.3.1. Objetivos de etapa

El Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid recoge en el Decreto 65/2022 los objetivos establecidos para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Estos objetivos son los mismos marcados por el artículo 7 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. De dichos objetivos, aquellos que se alinean con la materia de ILE y, en concreto, con esta situación de aprendizaje se presentan en la siguiente tabla, de la que se podrá consultar una ampliación en el Anexo 1 de esta Programación:

Tabla 1. Objetivos de etapa.

| Objetivos de etapa. | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|
| Decreto 217/22 | | | | | | | | | | | | | | |
| Objetivo | a) | b) | c) | d) | e) | f) | g) | h) | i) | j) | k) | l) | | |
| ¿se trabaja? | X | X | | X | | | | | | X | | X | X | x |
| Decreto 65/22 | | | | | | | | | | | | | | |
| Objetivo | a) | b) | c) | d) | e) | f) | g) | h) | i) | j) | k) | l) | | |
| ¿se trabaja? | X | X | | X | | | | | | X | | X | X | x |

Fuente: Elaboración propia

2.3.2. Competencias clave

Según el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, Artículo 14, las competencias clave de conformidad relevantes para esta programación se trabajarán de la siguiente manera:

- a) Competencia en comunicación lingüística (CCL): mediante la lectura, análisis, comprensión y producción de textos en formato oral o escrito.
- b) Competencia plurilingüe (CP): mediante la exposición y asimilación de contenidos léxicos y gramaticales de la lengua extranjera (inglés).
- c) Competencia digital (CD): mediante la implementación del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) como recurso para el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés).
- d) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): mediante el perfeccionamiento del trabajo individual, así como el colaborativo para la adquisición de contenidos, además del fomento de hábitos de estudio y de la reflexión sobre el propio aprendizaje mediante estrategias de autoevaluación y coevaluación.
- e) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC): mediante la lectura, análisis y reflexión basadas en los recursos literarios y audiovisuales elegidos sobre los que se trabajará en la situación de aprendizaje.

2.3.3. Contenidos, competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores del perfil de salida

En la siguiente serie de tablas se expone la relación entre los diferentes elementos del currículo de 3.º de ESO que establecen en el Decreto 65/2022 y que se han considerado esenciales para la programación de la situación de aprendizaje “*Possible Worlds*”. Todos estos elementos nos darán la visión global de aquello que la situación de aprendizaje diseñada va a proponerse alcanzar, de manera que se consiga un aprendizaje significativo y se alcancen todas las competencias que se establecen en la legislación. De esta manera, en la primera tabla, se expone la relación entre las competencias clave y los objetivos de etapa, esencial para la correcta comprensión y cumplimiento de los mismos, ya que ambos elementos

describen, fuera del contexto de la materia de ILE, aquello que los alumnos deben alcanzar durante su paso por el tercer curso de secundaria.

Tabla 2. Relación entre competencias clave y objetivos de etapa.

| Relación entre las competencias clave y los objetivos de etapa | | | | | | |
|--|-------|----|----|----|----|----|
| Objetivos | | a) | b) | d) | i) | l) |
| Competencias clave | CCL | | | | x | |
| | CP | | | | x | |
| | CD | | | x | | |
| | CPSAA | x | x | | | |
| | CCEC | | | | | x |

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, en la segunda tabla se establecen las relaciones entre las competencias clave y las competencias específicas. Esta relación será clave para comprender cómo se relacionan las competencias globales a las que se aspira a llegar en la etapa de secundaria y las competencias relacionadas a la materia de inglés, puesto que cada materia debe contribuir a la compleción y adquisición de las competencias clave.

Tabla 3. Relación entre competencias clave y competencias específicas.

| | | Relación entre las competencias clave y las competencias específicas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|------|--|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|
| Competencias clave | | CCL | | | | | CP | | | | CD | | | | | CPSAA | | | | | | |
| | | CCL1 | CCL2 | CCL3 | CCL4 | CCL5 | CP1 | CP2 | CP3 | CD1 | CD2 | CD3 | CD4 | CD5 | CPSAA1 | CPSAA2 | CPSAA3 | CPSAA4 | CPSAA5 | CCEC1 | CCEC2 | CCEC3 |
| Competencias específicas | CE 1 | x | x | | | | x | x | x | | | | | | | | | | x | x | | |
| | CE 2 | x | | | | | x | x | | | x | | | | | | | | x | x | | |
| | CE 3 | | | x | x | x | | | | | | | | | | x | | | | | | |
| | CE 4 | | | x | x | x | x | | | | | | | x | | x | | | x | | | |
| | CE 5 | | | | | x | | | x | | | x | | x | | | | | x | | | |
| | CE 6 | | | x | | | x | | | | | | x | x | | | | | x | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Por último, para relacionar todos estos elementos partimos de los saberes básicos o contenidos, como los llama el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, que son: el plurilingüismo, la interculturalidad y la comunicación. A partir de las características de estos tres saberes básicos o contenidos, se exponen: las competencias específicas pertinentes (CE); los criterios de evaluación que tienen relación con cada competencia específica y se enumeran

como CE1.1, CE1.2, etc. (Competencia específica 1. Criterio de evaluación 1); por último, también se indican los descriptores del perfil de salida relacionados con cada competencia específica.

Tabla 4. Relación de los elementos curriculares. Contenidos, competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores del perfil de salida.

| Relación de los elementos curriculares | | | |
|--|--------------------------|---|---|
| A. Plurilingüismo | | | |
| Competencias clave | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Descriptores del perfil de salida |
| CCL CP STEM CD CPSAA CC CCEC | CE1 CE4 CE6 | CE1.1, CE1.2, CE1.3 CE4.1, CE4.2 CE6.2 | CE1. CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CC1, CCEC2 CE4. CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1 CE6. CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1 |
| B. Interculturalidad | | | |
| Competencias clave | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Descriptores del perfil de salida |
| CCL CP STEM CD CPSAA CC CE CCEC | CE2 CE4 CE6 | CE2.1, CE2.2, CE2.3 CE4.1, CE4.2 CE6.1, CE6.2 | CE2. CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3 CE4. CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1 CE6. CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1 |
| C. Comunicación | | | |
| Competencias clave | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Descriptores del perfil de salida |
| CCL CP STEM CD CPSAA CC CCEC | CE3 CE4 CE5 CE6 | CE3.1, CE3.2 CE4.1 CE5.1, CE5.2 CE6.1 | CE3. CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3 CE4. CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1 CE5. CP2, STEM1, CPSAA1, CPSAA5, CD2 CE6. CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1 |

Fuente: Elaboración propia.

2.3.4. Consideraciones de la materia de ILE en 3.º de la ESO

Tras exponer los elementos curriculares, en el Decreto 65/2022 de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, constan algunas especificaciones que tienen que ver

con los contenidos de la materia de Inglés como Lengua Extranjera. Estos contenidos son los siguientes:

- Funciones comunicativas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: ampliar el reportorio de formas para saludar y despedirse, presentar y presentarse; describir con mayor precisión personas, objetos, lugares, fenómenos y acontecimientos; situar con precisión creciente eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas y otras menos habituales; dar y pedir instrucciones, consejos y órdenes; ofrecer, aceptar y rechazar ayuda, proposiciones o sugerencias; expresar parcialmente el gusto o el interés y las emociones; narrar acontecimientos pasados, describir situaciones presentes, y enunciar sucesos futuros de forma más precisa; expresar la opinión, la posibilidad, la capacidad, la obligación y la prohibición; expresar argumentaciones sencillas; realizar hipótesis y suposiciones; expresar la incertidumbre y la duda; reformular y resumir.
- Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común, y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.

En el Anexo B de este documento, se podrán consultar detalladamente las descripciones de cada uno de estos puntos tal y como han sido redactados en el Decreto 65/2022.

2.4. Metodología

El enfoque metodológico por el que se guiará esta SA es el Aprendizaje Cooperativo, ya que los alumnos trabajarán en grupos heterogéneos durante las diferentes sesiones, que culminarán con la presentación grupal de una tarea final. Como apuntan Bećirović *et al.* (2022), para que la metodología del Aprendizaje Cooperativo se lleve a cabo con plenitud debemos basarnos en cinco pilares: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, el fomento de la interacción, las habilidades interpersonales y el procedimiento grupal. Por lo tanto, se buscará que, en los grupos, los estudiantes desempeñen distintos roles con los que se organizará el trabajo de cada miembro equitativamente. De esta manera, cada miembro deberá ser consciente de la importancia que su trabajo individual tiene sobre el resultado final y deberán promover sus dotes comunicativas para que el trabajo individual sea coherente con el objetivo final del grupo. Así, se podrá potenciar el talento individual de cada estudiante para que pueda realizar aportaciones valiosas para la tarea final. Además, como el

progreso individual dependerá del progreso del grupo, cada miembro procurará contribuir de forma constante para lograr el éxito de sus compañeros (Aslan Berzener *et al.*, 2021).

Por otro lado, se utilizarán como estrategias durante las clases tanto la Gamificación como el Aprendizaje basado en tareas, ya que las clases estarán planteadas entorno a la realización de ejercicios, actividades y tareas mediante las que los estudiantes trabajarán junto con sus grupos los contenidos tratados. La gamificación resulta beneficiosa para el alumnado por su enfoque hacia la diversión y a la competitividad, pudiendo incrementar la motivación y el compromiso del alumnado exponencialmente. Asimismo, como afirma Chaves Yuste tras haber realizado un estudio práctico (2019), la Gamificación no solo promueve una mayor implicación, positiva y responsable, sino que contribuye a un mayor nivel de rendimiento académico por facilitar la adquisición de contenidos en lenguas extranjeras. Además, el Aprendizaje basado en tareas o proyectos no solo busca la aplicación práctica de los contenidos de tal manera que se produzca un andamiaje en la adquisición de los recursos lingüísticos, sino que, como se detalla en un estudio realizado en la Universidad de Córdoba en Colombia, esta metodología promueve un aumento del deseo de comunicación entre los discentes (Contreras *et al.*, 2017). Por lo tanto, combinadas con el Aprendizaje Cooperativo, se espera que el alumnado pueda lograr un aprendizaje significativo mediante actividades motivadoras, innovadoras y colaborativas que culminen en una tarea final en la que puedan materializar el éxito en su proceso de asimilación.

2.5. Situación de aprendizaje

La introducción al alumnado de la obra literaria *The Hunger Games*, de Suzanne Collins, se llevará a cabo mediante la lectura de un primer fragmento en el aula, mediante el cual se iniciará el debate sobre la temática de los mundos posibles. Este debate se llevará a cabo mediante el aprendizaje de vocabulario descriptivo de sociedades y ciudades, así como de las estructuras gramaticales condicionales y las expresiones “*If only*” y “*I wish*”, y culminará en la elaboración de una tarea final: la presentación de su propio mundo posible. En las tablas que se presentan a continuación se desarrollarán detalladamente las sesiones de esta situación de aprendizaje, incluyendo las actividades que se llevarán a cabo en cada una de ellas.

Tabla 5. Distribución y explicación de las sesiones de la situación de aprendizaje "Possible worlds".

| Lengua Extranjera (Inglés). 3.º ESO Sesión 1: Welcome to Panem Reading + Vocabulary | | | |
|--|--|---|--|
| Tipología: Contextualización, adquisición de conocimientos y aplicación de conocimientos | | | |
| Objetivos didácticos: | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y comprender, mediante la lectura de un fragmento de la obra <i>Los juegos del hambre</i>, las principales ideas y elementos que caracterizan una sociedad distópica. - Adquirir vocabulario descriptivo sobre los elementos que conforman una sociedad, como organismos de gobierno y distribución territorial. - Describir, mediante vocabulario nuevo, las características de un futuro distópico, utilizando ejemplos del libro y del mundo real. | | |
| Actividad 1: Calentamiento y detección de conocimientos. | | | |
| Duración: 7 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: individual | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos utilizarán sus dispositivos electrónicos para acceder a una actividad en la aplicación Blooket . Mediante un código de acceso, podrán practicar en una actividad gamificada sus conocimientos de vocabulario relacionado con las sociedades o países, respondiendo a preguntas de opción múltiple. | | |
| Actividad 2: Lectura del fragmento e identificación de vocabulario relevante. | | | |
| Duración: 20 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | <p>Los alumnos escucharán y leerán el primer fragmento que se les presenta de la obra <i>The Hunger Games</i> (disponible en Anexos), en el que la protagonista y narradora de la historia describe brevemente el país en el que se desarrolla la historia, Panem, y la celebración anual resultante de una revolución y que da nombre a la novela.</p> <p>Tras dicha lectura, los alumnos se agruparán y deberán identificar el vocabulario que consideran que describe los elementos que conforman una sociedad, por ejemplo: <i>mayor, citizens, districts, Capitol, laws, uprising, droughts, fires</i>, etc. Mientras parte del grupo hace la selección del vocabulario, la otra deberá tratar de definir dichas palabras.</p> <p>Más tarde, compartirán sus listas de palabras en voz alta y crearán, junto con el docente, una lista común en la plataforma Padlet.</p> | | |
| Actividad 3: Ejercicios. | | | |
| Duración: 14 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Se les presentarán a los alumnos ejercicios que introducirán más vocabulario relevante para la temática. En esta sesión, el vocabulario se centrará en los distintos organismos de poder que podemos encontrar (<i>president, minister, mayor, citizen, army...</i>), así como en distribuciones territoriales (<i>country, province, city, district...</i>). El primero de ellos, se | | |

| | |
|--|---|
| | tratará de relacionar las distintas palabras con imágenes, mientras que en el segundo deberán unir algunas nuevas palabras con definiciones. En tercer lugar, deberán completar un ejercicio en el que el objetivo es introducir las palabras en un texto descriptivo de otro mundo distópico, similar a Panem. Los alumnos realizarán los ejercicios con el apoyo de sus grupos y se pondrán las respuestas en común, dando la oportunidad de corregir posibles errores. Por último, reflexionarán con sus grupos sobre cuáles de estas palabras pueden describir un futuro distópico, desarrollando pequeñas descripciones que compartirán en voz alta. |
|--|---|

Actividad 4: Quiz.

| | | | |
|----------------------------|-----------------------|---|--|
| Duración: 8 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
|----------------------------|-----------------------|---|--|

| | |
|--------------------|--|
| Descripción | Los alumnos tendrán la oportunidad de practicar sus nuevos conocimientos mediante una actividad gamificada que da fin a la sesión. Mediante un quiz en la aplicación Bamboozle , podrán revisar con sus grupos las definiciones de los nuevos conceptos. |
|--------------------|--|

Sesión 2: Welcome to the Capitol

Reading + Vocabulary

| | |
|--|--|
| Tipología: Adquisición de conocimientos y aplicación de conocimientos | |
| Objetivos didácticos: | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y comprender, mediante la lectura de un fragmento de la obra <i>Los juegos del hambre</i>, cómo los paisajes podrán cambiar en las sociedades futuras. - Adquirir vocabulario descriptivo sobre los elementos que conforman distintos tipos paisajes urbanos y rurales. - Describir, mediante vocabulario nuevo, las características de un futuro distópico, utilizando ejemplos del libro y del mundo real. |

Actividad 1: Calentamiento y detección de conocimientos.

| | | | |
|----------------------------|--|---------------------------------|--|
| Duración: 7 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: individual | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos visualizarán un fragmento de la película <i>The Hunger Games</i> , en el que se perciben las características de las distintas zonas de Panem, incluyendo la capital, que se caracteriza por su aspecto futurista. Después, responderán oralmente a una serie de preguntas cerradas sobre los paisajes que aparecen en el fragmento, pudiendo utilizar vocabulario que reforzarán en la sesión. | | |

Actividad 2: Lectura del fragmento e identificación de vocabulario relevante.

| | | | |
|-----------------------------|--|---|--|
| Duración: 20 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | <p>De nuevo, los alumnos leerán fragmentos de la obra <i>The Hunger Games</i> para introducir nuevo vocabulario en contexto. Esta vez, el grupo deberá leer dos textos distintos. En uno de ellos, se describe el aspecto del Capitolio, la ciudad que alberga la residencia del presidente del país, mientras que en el otro la protagonista describe algunos aspectos del distrito en el que vive.</p> <p>Siguiendo la dinámica de la sesión anterior, tras dicha lectura, los grupos deberán identificar el vocabulario que consideran que describe los elementos que describen el paisaje urbano y rural, por ejemplo: <i>woods, fields, Meadows, paths, electricity, fence...</i> Mientras parte del grupo lee, hace la selección del vocabulario y define las palabras del</p> | | |

| | |
|--|---|
| | fragmento del Capitolio, la otra parte del grupo se encargará del fragmento del Distrito 12. Al terminar, compartirán sus listas de palabras en voz alta y añadirán las más relevantes a la lista creada en Padlet. |
|--|---|

Actividad 3: Ejercicios.

| | | | |
|-----------------------------|---|---|--|
| Duración: 15 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | En la línea de la sesión anterior, se les presentarán a los alumnos ejercicios que introducirán más vocabulario relevante para la temática. Al tratarse de una sesión dedicada al vocabulario descriptivo de paisajes, los ejercicios serán muy visuales. Habrá dos ejercicios de relación de palabras e imágenes: uno de ellos, centrado en paisajes urbanos y, el segundo, en paisajes rurales. Por último, los alumnos encontrarán dos imágenes, de ciudad y entorno rural, acompañadas de textos descriptivos en los que tendrán que completar algunos espacios vacíos. | | |

Actividad 4: Describing landscapes.

| | | | |
|----------------------------|---|---|--|
| Duración: 7 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos participarán en una actividad gamificada mediante la plataforma Gimkit . En ella, realizarán distintas actividades relacionadas con el vocabulario aprendido. | | |

Sesión 3: What would you do?

Listening + Grammar

Tipología: Adquisición de conocimientos y aplicación de conocimientos

| | |
|------------------------------|---|
| Objetivos didácticos: | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre las posibilidades que se plantean cuando se vive en una sociedad distópica tras la visualización de un fragmento de la película <i>Los juegos del hambre</i>. - Aprender a formar y utilizar las estructuras gramaticales del condicional tipo II, así como repasar estructuras condicionales aprendidas previamente, para formular hipótesis sobre lo que podría ocurrir en los futuros posibles. |
|------------------------------|---|

Actividad 1: Calentamiento y detección de conocimientos.

| | | | |
|----------------------------|--|---------------------------------|--|
| Duración: 7 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: individual | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos practicarán las estructuras condicionales mediante una actividad de <i>Total physical response</i> (TPR). Primero, verán proyectadas algunas oraciones, por ejemplo "If you like..., stand up", o enunciados como "Touch your head if you can relate: If I don't pass all my tests, I will be grounded". Más tarde, tendrán la oportunidad de formar algunas oraciones ellos mismos. | | |

Actividad 2: Visualización y mini debate.

| | | | |
|-----------------------------|--|---|--|
| Duración: 20 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos visualizarán un fragmento de la obra <i>The Hunger Games</i> , en el que la protagonista, Katniss, se presenta voluntaria para participar en los juegos, protegiendo a su hermana pequeña. | | |

| | |
|--|---|
| | Tras la visualización de esas escenas (12 minutos aproximadamente), los alumnos se agruparán y responderán a una serie de preguntas sobre la situación: "What would you do if you were Katniss?", "How would you feel if your sibling went to The Hunger Games?", "What would your plan be if you were going to The Hunger Games? (hide, fight...)". Los grupos escribirán las respuestas en papel y, a continuación, el docente leerá algunas de las respuestas para que el alumnado decida si está de acuerdo o no. |
|--|---|

Actividad 3: Explicación.

| | | | |
|-----------------------------|---|---|--|
| Duración: 10 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | A continuación, se les dará una explicación a los alumnos de la formación de las estructuras condicionales de tipo II y se les pedirá que añadan ejemplos de creación propia en la presentación de Padlet, pudiendo ser inspirados en las respuestas anteriores o completamente nuevos. | | |

Actividad 4: Ejercicios.

| | | | |
|-----------------------------|---|---|--|
| Duración: 12 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos deberán completar una serie de ejercicios que serán corregidos posteriormente. Se tratará de una combinación de ejercicios en los que se rellenan espacios vacíos con las formas correctas de los verbos entre paréntesis, ejercicios en los que deban unir las partes de la oración formando la estructura condicional y contestación de preguntas sobre futuros posibles. | | |

Sesión 4: I wish

Reading + Grammar

Tipología: Adquisición de conocimientos y aplicación de conocimientos

| | |
|------------------------------|---|
| Objetivos didácticos: | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, mediante la lectura de fragmentos de la obra <i>The Hunger Games</i>, distintas estructuras para formular deseos. - Comprender y utilizar las estructuras "I wish" e "If only" para formular deseos y plantear situaciones hipotéticas. - Reflexionar sobre los fragmentos y expresar deseo sobre lo que podría ocurrir en los futuros posibles. |
|------------------------------|---|

Actividad 1: Calentamiento y detección de conocimientos.

| | | | |
|----------------------------|---|---------------------------------|--|
| Duración: 8 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: individual | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos participarán en una actividad gamificada mediante la plataforma Kahoot en la que completarán distintos ejercicios en los que se trabaja la expresión de deseos en la lengua inglesa, introduciendo algunos de ellos con las estructuras que se trabajarán en la sesión. | | |

Actividad 2: Lectura del fragmento e identificación de vocabulario relevante.

| | | | |
|-----------------------------|-----------------------|---|--|
| Duración: 15 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
|-----------------------------|-----------------------|---|--|

| | |
|--------------------|--|
| Descripción | Los alumnos escucharán y leerán dos nuevos fragmentos de la obra <i>The Hunger Games</i> . Uno de ellos presenta a la protagonista deseando que su amigo íntimo estuviera con ella durante el proceso previo a los juegos y compara su amistad con la de su nuevo compañero. En el otro, la protagonista expresa el deseo de ser la primera entrevistada y presencia la confesión de su compañero en televisión. Tras dicha lectura, los alumnos se agruparán y deberán identificar los dos ejemplos de estructuras que utiliza la autora para expresar deseo. Igual que en una de las sesiones de vocabulario, podrán organizar quién lee cada fragmento y señala las expresiones correspondientes, creando nuevos ejemplos que compartirán con la clase y añadirán a la presentación de Padlet. |
|--------------------|--|

Actividad 3: Explicación y ejercicios.

| | | | |
|-----------------------------|-----------------------|---|--|
| Duración: 12 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
|-----------------------------|-----------------------|---|--|

| | |
|--------------------|--|
| Descripción | Los alumnos podrán ver en la presentación de Padlet, junto con los ejemplos que han creado, una explicación del funcionamiento de las estructuras “I wish” e “If only”, que su docente aclarará para disipar posibles dudas. A continuación, realizarán una serie de ejercicios que se corregirán grupalmente al finalizar. Dichos ejercicios irán escalando en dificultad, de la misma manera que los ejercicios de las estructuras condicionales, resultando en una combinación de llenar espacios vacíos, ordenar palabras y formar oraciones completas. |
|--------------------|--|

Actividad 4: Dream world.

| | | | |
|-----------------------------|-----------------------|---|--|
| Duración: 15 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
|-----------------------------|-----------------------|---|--|

| | |
|--------------------|--|
| Descripción | Los alumnos tendrán la oportunidad de practicar sus nuevos conocimientos mediante una actividad gamificada que da fin a la sesión. Organizándose en sus grupos, deberán escribir una serie de oraciones sobre cómo desearían que fuera el mundo en el que viven, por ejemplo: “We wish we didn’t have to study”. Incluirán esas oraciones en una presentación de Canva que podrán utilizar más adelante en la unidad didáctica y, a continuación, compartirán uno de sus deseos en voz alta. |
|--------------------|--|

Sesión 5: “The imaginary worlds of fiction that became a reality”

Listening + Reading

Tipología: Aplicación de conocimientos

| | |
|------------------------------|---|
| Objetivos didácticos: | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar las habilidades de comprensión oral mediante la escucha, con apoyo visual, de audios de duración variada y la realización de actividades relacionadas. - Desarrollar las habilidades de comprensión lectora mediante la lectura de distintos fragmentos de la obra <i>The Hunger Games</i> y la respuesta de preguntas relacionadas. |
|------------------------------|---|

Actividad 1: Comprensión lectora

| | | | |
|-----------------------------|-----------------------|---------------------------------|--|
| Duración: 15 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: individual | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
|-----------------------------|-----------------------|---------------------------------|--|

| | |
|--------------------|--|
| Descripción | Los alumnos habrán tenido la obligación de releer en casa los distintos fragmentos que se han presentado en clase, de manera que, al inicio de la sesión, completarán un breve |
|--------------------|--|

| | |
|--|--|
| | cuestionario de comprensión sobre todo lo que hemos visto de la obra hasta el momento. |
|--|--|

Evaluación

| Procedimiento: Test | Agente: Docente | Objetivos de etapa: a, b, i, l |
|------------------------|------------------------------|--|
| Competencia específica | Criterio de evaluación | Descriptor de perfil de salida |
| CE1, CE5 | CE1.1, CE1.2, CE1.3 CE5.2 | CE1. CCL2, CCL3, CP1, CP2, CPSAA5, CC1, CCEC2 CE5. CP2, CPSAA1, CPSAA5, |

Actividad 2: Listening. "The imaginary worlds of fiction that became a reality"

| | | | |
|----------------------|---|--|---|
| Duración: 15 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos escucharán y verán un vídeo en la plataforma YouTube titulado "The imaginary worlds of fiction that became a reality". Durante la primera escucha, deberán completar oraciones con espacios vacíos y, durante la segunda, tratarán de responder algunas preguntas de comprensión. Después, compartirán sus respuestas para corregir posibles errores. | | |

Actividad 3: Listening. The Hunger Games.

| | | | |
|----------------------|---|--|---|
| Duración: 20 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos verán una nueva escena de la película The Hunger Games. En ella, tras el comienzo y el desarrollo de una gran parte de los juegos, se presenta un cambio de las reglas. Al terminar la visualización, los alumnos responderán a una serie de preguntas de comprensión, compartirán sus respuestas y corregirán sus errores. | | |

Sesión 6: In my world, I would... II

Writing

Project preparation I

| | |
|--|--|
| Tipología: Aplicación de conocimientos | |
| Objetivos didácticos: | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades de gestión de grupo mediante la división de tareas y la interacción positiva. - Desarrollar habilidades de planificación de textos escritos u orales mediante las estrategias de la lluvia de ideas y los mapas mentales. - Desarrollar habilidades de expresión escrita mediante la planificación y creación de un texto de longitud media, así como el uso de los recursos lingüísticos trabajados en las sesiones anteriores. - Reflexionar sobre las posibilidades que se presentan en un futuro distópico o utópico. |

Actividad 1: Breakout "Surviving the Hunger Games"

| | | | |
|---------------------|----------------|--|---|
| Duración: 5 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
|---------------------|----------------|--|---|

| | | | |
|---|--|---|--|
| Descripción | Para dar cierre a las sesiones de adquisición, los alumnos podrán jugar un <i>Breakout</i> preparado previamente en la plataforma Genially , en el que podrán repasar distintos contenidos hasta que las soluciones correctas les ayudan a ganar los Juegos del hambre. | | |
| Actividad 2: Explicación de las tareas | | | |
| Duración: 10 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: individual | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | <p>Las tareas finales, de expresión escrita y oral, serán agrupadas en un proyecto que los alumnos desarrollarán con sus grupos. El proyecto consiste en crear su propia sociedad futura, ya sea distópica o utópica según sus preferencias, que deberán describir mediante los recursos lingüísticos utilizados, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la organización política y territorial, los paisajes y las normas, que expresarán mediante hipótesis y deseos. Se les presentarán algunos ejemplos que sirvan de inspiración, como “<i>We wish there was enough water, but there is a drought</i>” o “<i>If you had a baby, it would belong to the government</i>”.</p> <p>Para el proyecto, deberán realizar un mapa mental con las principales ideas que les surjan y que deberán entregar. Basándose en este mapa mental, cada uno de los miembros redactará un breve texto escrito que, más tarde unificarán como resultado final y entregarán. Además, crearán una presentación o una infografía en medios digitales como Canva o Prezi, que ilustre su mundo posible. Este recurso visual se presentará en la siguiente sesión y los miembros del grupo deberán explicar su mundo posible oralmente frente al resto de la clase.</p> | | |
| Actividad 2: Organización | | | |
| Duración: 5 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos se organizarán y decidirán los roles que cada uno va a desempeñar: redacción, diseño de materiales visuales, corrección y edición, pudiendo decidir que una de las tareas sea dirigida por dos miembros. | | |
| Actividad 3: Mind map | | | |
| Duración: 7 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Los alumnos, de forma conjunta, realizarán una lluvia de ideas que uno de ellos deberá organizar en un mapa mental como tarea para casa. | | |
| Actividad 4: Writing | | | |
| Duración: 15 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |
| Descripción | Cada alumno escribirá su redacción individualmente, utilizando los contenidos trabajados en las sesiones anteriores. | | |
| Actividad 4: Writing | | | |
| Duración: 9 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|
| Descripción | Los alumnos ponen sus textos en común y destacan la información más relevante para que, uno de sus miembros, pueda editarlos y unificarlos. Además, otro de sus miembros deberá crear el recurso visual. | | | | | |
| Sesión 7: Possible worlds Project presentation | | | | | | |
| Tipología: Aplicación de conocimientos | | | | | | |
| Objetivos didácticos: | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades de comprensión y expresión oral, mediante la presentación de un mundo posible y la escucha de las presentaciones del resto de grupos. - Reflexionar sobre el trabajo propio y ajeno mediante actividades de coevaluación y autoevaluación. | | | | | |
| Actividad 1: Presentaciones | | | | | | |
| Duración: 7 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: individual | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles | | | |
| Descripción | Los grupos presentarán sus mundos posibles y utilizarán una rúbrica para valorar el trabajo propio y el del resto de compañeros. | | | | | |
| Evaluación | | | | | | |
| Procedimiento: Rúbrica | Agente: Docente, estudiantes | Objetivos de etapa: a, b, d, i, l | | | | |
| Competencia específica | Criterio de evaluación | Descriptor de perfil de salida | | | | |
| CE2, CE3, CE4, CE5, CE6 | CE2.1, CE2.2, CE2.3 CE3.1, CE3.2 CE4.1, CE4.2 CE5.2 CE6.1, CE6.2 | CE2. CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3 CE3. CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3 CE4. CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1 CE5. CP2, STEM1, CPSAA1, CPSAA5, CD2 CE6. CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1 | | | | |
| Sesión 8 Feedback + Review | | | | | | |
| Tipología: Reflexión y metacognición | | | | | | |
| Objetivos didácticos: | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y el trabajo propio mediante la revisión de la rúbrica de evaluación presentada por el docente - Utilizar la variedad de recursos lingüísticos trabajados en una variedad de actividades de repaso previas al examen | | | | | |
| Actividad 1: Reuniones | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Duración: 8 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: individual | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles | | | |
| Descripción | El docente se reunirá con cada grupo de trabajo para transmitirles el feedback recogido en las rúbricas completadas por sus compañeros, así como la completada por el propio docente. | | | | | |
| Actividad 2: Repaso | | | | | | |
| Duración: 50 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: grupos de 4 y 5 alumnos. | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles | | | |
| Descripción | Mientras el docente se reúne con cada grupo, el resto de alumnos completarán distintos ejercicios de repaso para preparar el examen escrito que deberán realizar para finalizar la situación de aprendizaje. | | | | | |
| Sesión 9 | | | | | | |
| Exam | | | | | | |
| Tipología: Contextualización, adquisición de conocimientos y aplicación de conocimientos | | | | | | |
| Objetivos didácticos: | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y recordar significados de palabras de vocabulario previamente trabajado mediante la realización de actividades que exigen el uso del léxico en contexto. - Aplicar y utilizar correctamente las estructuras gramaticales condicionales de tipo II, así como las expresiones de deseo “I wish” e “If only”. - Aplicar y utilizar correctamente los contenidos globales de la situación de aprendizaje mediante la redacción de un texto descriptivo. | | | | | |
| Actividad 1: Realización del examen | | | | | | |
| Duración: 50 minutos | Espacios: Aula | Agrupamiento: individual | Recursos: pizarra digital, ordenadores portátiles | | | |
| Descripción | Los alumnos realizarán un examen con una combinación de ejercicios similares a los realizados durante las sesiones, en los que deberán aplicar los contenidos léxicos y gramaticales adquiridos. | | | | | |
| Evaluación | | | | | | |
| Procedimiento: Examen | Agente: Docente | Objetivos de etapa: b, i | | | | |
| Competencia específica | Criterio de evaluación | Descriptor de perfil de salida | | | | |
| CE1, CE2, CE5 | CE1.3 CE2.2, CE2.3 CE5.1 | CE1. CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CC1, CCEC2 CE2. CCL1, CP1, CP2, CPSAA5, CE5. CP2, CPSAA1, CPSAA5 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

2.6. Organización de los espacios de aprendizaje

La situación de aprendizaje “*Possible worlds*” se desarrollará por completo en el aula habitual en la que el grupo de 3.º de ESO asiste a todas sus clases, excepto aquellas en las que se lleva a cabo un desdoble. Por lo tanto, las sesiones planteadas en apartados anteriores tendrán lugar en el aula, de tal manera que los alumnos se distribuyan en sus equipos base de forma organizada y cómoda. En la medida de lo posible, no se modificará la disposición del mobiliario, de tal manera que la sala siga estando ordenada para las asignaturas posteriores y no se pierda tiempo en redistribuirla.

2.7. Distribución del tiempo

Según lo estipulado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, la carga lectiva de la materia de Lengua Extranjera en el tercer nivel de ESO será de tres horas semanales. La situación de aprendizaje que se presenta en este trabajo es la octava en la planificación anual. Durante la totalidad del curso se trabajarán nueve situaciones de aprendizaje, de entre siete y nueve sesiones cada una. Además, se han tenido en cuenta un período de evaluación inicial, en el que se repasan contenidos del curso anterior, y un período de repaso previo a la evaluación final, en el que se trabajarán los contenidos del curso completo de cara a un examen global. Por lo tanto, esta situación de aprendizaje se tratará en el período de la tercera evaluación, con las vacaciones de Semana Santa de por medio. De este modo, los alumnos podrán trabajar en su tarea final durante este período vacacional, si así lo necesitan. Así, en las siguientes tablas, se podrá observar la organización y distribución temporal de la octava SA en relación con la planificación anual, así como la organización de las sesiones semanales. Adicionalmente, en el Anexo D de este documento, se podrá consultar el calendario académico del curso, en el que se puede observar más detalladamente la planificación curricular de la materia de ILE en el curso académico 2024-2025.

Tabla 6. Distribución temporal del curso.

| 3.º ESO | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| Lengua Extranjera (Inglés) | | |
| Trimestre | Situación de Aprendizaje | Fechas y sesiones |
| Primer trimestre | SA1 | Sesiones: 9 |
| | SA2 | Sesiones: 10 |
| | SA3 | Sesiones: 8 |
| Segundo trimestre | SA4 | Sesiones: 9 |
| | SA5 | Sesiones: 9 |
| | SA6 | Sesiones: 7 |
| | SA7 | Sesiones: 10 |
| | SA8 | Sesiones: 9 |
| Tercer trimestre | SA9 | Sesiones: 11 |
| | Repaso global | Sesiones: 6 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Distribución temporal de la SA.

| Sesiones | Semana 1 | Semana 2 | Semana 3 | Semana 4 | Semana 5 |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Sesión 1 | X | | | | |
| Sesión 2 | | X | | | |
| Sesión 3 | | X | | | |
| Sesión 4 | | X | | | |
| Sesión 5 | | | X | | |
| Sesión 6 | | | | X | |
| Sesión 7 | | | | | X |
| Sesión 8 | | | | | X |
| Sesión 9 | | | | | X |

Fuente: Elaboración propia.

2.8. Selección y organización de los recursos y materiales

La organización de los recursos será una parte esencial de esta programación didáctica, ya que se promoverá el uso de las TICs y recursos digitales. Este tipo de recurso, del mismo modo que los recursos tradicionales, debe estar bien estructurado para el desarrollo de su máximo potencial. De este modo, los recursos necesarios para el desarrollo de esta situación de aprendizaje se clasifican en tres tipos: recursos materiales, recursos digitales y recursos humanos.

2.8.1. Recursos materiales

El primer recurso material necesario, aunque evidente, es el aula, con los pupitres y sillas suficientes para el alumnado, además de una mesa de escritorio para el uso del personal docente. En el aula, dispondremos de un ordenador portátil, conectado a una pizarra digital con su correspondiente lápiz, un proyector y un altavoz, de los cualesharemos uso en las distintas sesiones. Además, será necesario que los alumnos tengan sus ordenadores portátiles (Chromebooks) disponibles y, a ser posible, con la suficiente batería para trabajar sin interrupciones. Por último, en la última sesión, se presentan como recursos materiales las fotocopias del modelo de examen, por lo que el alumnado deberá disponer de lápices, bolígrafos, gomas de borrar, cinta correctora, etc.

2.8.2. Recursos digitales

Teniendo en cuenta la disponibilidad de material tecnológico en el aula de este centro escolar, se intentará potenciar al máximo el uso de recursos digitales que acompañen y sirvan de apoyo al alumnado en su aprendizaje. Por ello, los alumnos cuentan con un perfil en Google Classroom desde el que podrán acceder a distintos enlaces o archivos que el docente decida compartir. En el caso de esta situación de aprendizaje, los alumnos podrán acceder a una presentación en Padlet, en la que el docente manipulará la posibilidad de edición del alumnado para evitar distracciones y en la que podrán participar para añadir explicaciones y ejemplos. Además, podrán acceder a ella en cualquier momento, en caso de encontrar dudas en la realización de ejercicios, actividades o tareas. Por otro lado, los alumnos encontrarán los distintos fragmentos seleccionados de la obra *The Hunger Games*, en formato pdf, que se irán compartiendo a medida que avanza las sesiones, dándoles la oportunidad de leerlos antes de cada clase, en caso de que quieran avanzar. En tercer lugar, encontrarán los enlaces a los

distintos vídeos que el docente ha seleccionado, tras haberlos reproducido en el aula. Además, encontramos como recursos digitales las distintas actividades gamificadas en las plataformas, Blooket, Kahoot o Genially, a las que los alumnos accederán mediante un código que se proyectará en la pizarra.

2.8.3. Recursos humanos

Esta situación de aprendizaje ha sido diseñada para el nivel de 3.º de la ESO de un centro escolar de una línea. Por lo tanto, el nivel solamente contará con un profesor o profesora titular, que se encargará de impartir todas las sesiones que tienen que ver con la situación de aprendizaje. Además, el centro escolar cuenta con el apoyo de un docente auxiliar de conversación nativo, que visita cada curso cada dos semanas, como se puede comprobar en la planificación anual (el apartado [2.7](#) de este documento).

2.9. Atención a la diversidad

En el centro escolar en el que se desarrolla esta situación de aprendizaje, cabe la posibilidad de realizar adaptación no significativa del currículo para aquella parte del alumnado que haya sido diagnosticada con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Como se indicó en el apartado de [2.2.](#) de este trabajo, en el aula de 3.º de ESO encontramos dos alumnos con NEAE, específicamente TDA y TDAH. Por ello, atendiendo a las áreas del Diseño universal del aprendizaje (DUA), las adaptaciones que se llevarán a cabo en esta programación se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 8. Principios del DUA.

| Áreas del DUA | | |
|---|--|--|
| Representación | Motivación | Acción y expresión |
| <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar opciones de acceso digital a las explicaciones - Proporcionar opciones de apoyo visual en actividades de escucha de audio - Proporcionar opciones distintas de aplicación de contenidos - Proporcionar la posibilidad de un aumento de tiempo disponible para el examen | <ul style="list-style-type: none"> - Potenciar el uso de TICs - Seleccionar material adaptado a sus intereses - Promover la interacción y colaboración - Promover la elaboración de ejemplos propios | <ul style="list-style-type: none"> - Promover la elaboración de ejemplos propios. - Proporcionar autonomía en la organización del proyecto y del equipo de trabajo - Diseñar un proyecto en el que se presentan amplias posibilidades |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, basándonos en el principio de representación, que se refiere al modo de acceso a las explicaciones o actividades, el alumnado en su totalidad accederá casi a la totalidad de ellas por la vía digital. Además de las explicaciones que presenta el docente de forma oral, existirá una presentación en Padlet mediante la que los alumnos podrán acceder a los distintos contenidos en el caso de necesitar una guía. Además, estas presentaciones se diseñarán con la fuente ComicSans, que facilita la lectura a las personas con NEAE. Por otro lado, se dará apoyo visual en las actividades de escucha y comprensión oral, ya sea por medio de vídeos, presentaciones o infografías. Por otro lado, se adaptarán algunas actividades, como las de comprensión lectora, de tal manera que el alumnado con NEAE pueda elegir entre contestar a preguntas de respuesta corta o preguntas de respuesta múltiple, tanto en las sesiones de actividades como en el examen. En la realización de este último, el alumnado con NEAE tendrá la posibilidad de invertir más tiempo en caso de que lo necesite.

Por otro lado, para aplicar el principio de motivación, que se refiere a las estrategias que se utilizan para mantener al alumnado activo, se ha optado por el uso de las TICs a la hora de acceder digitalmente a las explicaciones y actividades, así como al elaborar su propio proyecto. Además, gracias a la metodología del Aprendizaje Cooperativo, el alumnado tendrá la oportunidad de interactuar y colaborar con los miembros de su equipo, participando activamente en su aprendizaje, al elaborar ejemplos que ilustren las explicaciones.

Este último punto también es relevante para la aplicación del principio de acción y expresión, ya que es el que se refiere a la autonomía y el protagonismo del alumnado. De esta manera, en esta situación de aprendizaje, los equipos deberán asignar de forma autónoma distintos roles a sus miembros, aprovechando el talento individual de cada uno de ellos (la comprensión, la expresión, la corrección ortográfica, la creatividad visual...). Además, tendrán la oportunidad de desarrollar su creatividad creando de forma autónoma la sociedad según las normas que ellos decidan.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones y principios del DUA, se han elaborado los informes relativos de descripción de necesidades de ambos alumnos, con el objetivo de mantener la educación personalizada.

Tabla 9. Informe descripción necesidades y respuesta educativa 1.

| Informe individualizado para la respuesta educativa del alumno 1 | | |
|--|---|---|
| Nombre y apellidos: | Etapa/Nivel: 3.º de ESO | Tutor/a: |
| ¿Cómo es y cómo se ve a sí mismo? | | La alumna con TDA es sociable y habladora, ya que cuenta sus anécdotas a cualquier docente o alumno y siente la necesidad de verbalizar todos sus pensamientos. Sin embargo, es muy pesimista y catastrofista, ya que cualquier pequeño problema se convierte en una situación dramática bajo su punto de vista, por lo que vive en un constante estado de estrés. Por otro lado, ha cambiado de centro varias veces en este curso académico, ya que no tiene una buena habilidad para conservar amistades y esto ha provocado que tenga problemas de confianza en las personas de su edad, aunque sí confía en los adultos. Asimismo, presenta una evolución madurativa acorde a etapas anteriores y es egocéntrica, ya que no presta atención a las situaciones de los demás, sino que su propios problemas y vivencias siempre son los más importantes. También se considera a sí misma muy inteligente y divertida, dejando ver una buena autoestima. |
| Aprendizaje | ¿qué sabe? | La alumna tiene un nivel excelente de expresión oral en la lengua inglesa. Ha asimilado los contenidos de cursos anteriores y es capaz de utilizarlos con fluidez cuando habla, además de formar otras estructuras que aún no se han trabajado en el aula. Sin embargo, tiene dificultades al plasmar dichos conocimientos por escrito, ya que utiliza siempre estructuras sencillas, pudiendo cometer errores gramaticales y ortográficos. |
| | ¿cómo aprende? | Comprende rápidamente los contenidos, con ayuda de fórmulas de formación de estructuras y de ejemplos. Además, ha desarrollado una buena intuición en el idioma, ya que recibe exposición a medios audiovisuales en casa y recibe clases extraescolares del idioma. Con todo esto, es capaz de plasmar los contenidos que aprende en ejercicios cortos, de completar espacios, de unir partes, etc. Sin embargo, olvida utilizarlos en la redacción de textos. |
| Participación | En las actividades en el grupo: | Como consecuencia de su buena intuición y su rapidez de comprensión, es capaz de participar en las actividades del grupo con facilidad y buena disposición. Sin embargo, con frecuencia olvida levantar la mano e interrumpe, por esa necesidad de verbalizar los pensamientos. Además, muestra dificultad a la hora de trabajar en equipo, ya que es tímida al interactuar con alumnado que no forma parte de su grupo de amistad, o se frustra si parte del alumnado no sigue las normas. |
| | En las actividades en el centro: | Al ser sociable y habladora, la alumna no muestra dificultad al participar en distintas actividades complementarias que se proponen en el centro académico. Puede resultarle complicado trabajar en grupo, especialmente si se compone de alumnado que no conoce. Sin embargo, tiene predisposición a colaborar y seguir las instrucciones de los docentes. |
| | En las actividades | La alumna, por su predisposición a seguir las instrucciones del equipo docente, siempre se esfuerza por mantener una buena disposición hacia cualquier tipo de |

| | | |
|--|---------------------------|---|
| | fuerza del centro: | actividad. De la misma manera que en el resto de las actividades, lo que más esfuerzo le supone es la interacción social con personas de su edad. |
| Delimitación de necesidades | | |
| Necesidades del alumno | | Respuesta educativa |
| Dificultad de concentración | | <ul style="list-style-type: none"> - Recursos y materiales visuales (agendas, listas de tareas, material didáctico, etc.) para incentivar una mejor organización. - Fragmentación de tareas largas en secciones más cortas. - Adaptación del tiempo de realización de exámenes escritos. |
| Necesidad de verbalizar sus pensamientos constantemente. | | <ul style="list-style-type: none"> - Estructurar momentos en la clase que den pie a la conversación, en los que pueda verbalizar pensamientos y debatir: al leer un fragmento de la novela o ver una escena de la película, al terminar ejercicios de preguntas sobre futuros posibles, al debatir con su equipo sobre su proyecto, etc. - Asignar a la alumna un rol en su equipo base en el que pueda tener cierta responsabilidad, de manera que su conversación se enfoque en el trabajo. |
| Dificultad de socialización con iguales, especialmente si estos no siguen las normas o son muy diferentes a la alumna. | | <ul style="list-style-type: none"> - Formar equipos base con el alumnado con el que se sienta segura, promoviendo relaciones positivas. - Supervisar y mediar el trabajo en equipo durante las actividades, asegurando que las interacciones son sanas y productivas. - En caso de ser necesario: enseñanza explícita de habilidades sociales, como qué hacer cuando existe un conflicto en el equipo de trabajo. |
| Dificultad de plasmar conocimientos por escrito. | | <ul style="list-style-type: none"> - Listas de verificación: recordarle qué estructuras conoce y debe ser capaz de utilizar en el contexto de una redacción escrita. - Lluvias de ideas: pensar lo que puede escribir con antelación. - Planificación: estructurar el texto y planificar qué escribir en cada sección, así como qué estructuras es posible utilizar. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Informe descripción necesidades y respuesta educativa 2.

| Informe individualizado para la respuesta educativa del alumno 2 | | |
|--|---|------------|
| Nombre y apellidos: | Etapa/Nivel: | Tutor/a: |
| ¿Cómo es y cómo se ve a sí mismo? | El alumno con TDAH es extrovertido, sociable y energético, con un grado de madurez inferior al esperado para su edad. Además, es sensible y cariñoso, tanto con su grupo de amistad como con los adultos de su entorno, por lo que siempre procura tratar a todas las personas respetuosamente. Por otro lado, tiene dificultad para concentrarse y presenta una necesidad de estar en constante movimiento, especialmente a la hora de atender a explicaciones, por lo que puede tener comportamientos no deseados en el aula. Asimismo, su rendimiento es variable: a pesar de encontrar dificultades para comprender ciertos conceptos, muestra disposición para resolver sus dudas y finalmente logra entender los contenidos; sin embargo, presenta dificultades a la hora de retener estos conceptos de forma prolongada en el tiempo. Como consecuencia, se siente inseguro en cuanto a sus habilidades académicas y siente presión por parte de su familia, que tiene expectativas altas. | 3.º de ESO |

| | | |
|----------------------|---|--|
| Aprendizaje | ¿qué sabe? | El alumno domina conocimientos básicos en la lengua inglesa: estructuras en presente (<i>present simple, present continuous</i>) y pasado (<i>past simple, past continuous</i>), vocabulario sencillo (colores, comidas, asignaturas del colegio, deportes...), adjetivos comparativos y superlativos, etc. Presenta dificultades al producir estructuras complejas: condicionales, estructuras con tiempos pasados compuestos (<i>present perfect, past perfect</i>), oraciones pasivas o causativas, etc. |
| | ¿cómo aprende? | El alumno tiene dificultad al comprender los contenidos complejos: necesita explicaciones esquematizadas y visuales (por ejemplo, fórmulas para la formación de estructuras). No retiene información de forma prolongada, por lo que necesita repasar las explicaciones en cada sesión. |
| Participación | En las actividades en el grupo: | El alumno es sociable y, como consecuencia de ello, presenta una buena disposición para colaborar con alumnado del grupo. Participa adecuadamente en las actividades siempre que el docente se lo pide, pero su ausencia de confianza en sí mismo le impide presentarse voluntario. Asimismo, puede encontrar distracciones fácilmente, especialmente si trabaja con alumnos que pertenecen a su grupo de amigos. También puede presentar dificultades a la hora de mantenerse en su sitio o sentarse de forma adecuada. |
| | En las actividades en el centro: | De la misma manera que en actividades en el grupo, el alumno siempre está dispuesto a colaborar y a mejorar sus habilidades, aunque puede resultarle complicado mantenerse concentrado en las explicaciones, encontrando distracciones en otros alumnos o estímulos externos. |
| | En las actividades fuera del centro: | Como consecuencia de su necesidad de movimiento y alto nivel de energía, el alumno puede distraerse fácilmente o tener comportamientos no deseados en actividades fuera del centro y es necesario monitorizarlo atentamente. |

Delimitación de necesidades

| Necesidades del alumno | Respuesta educativa |
|--|--|
| Baja autoestima. | <ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo positivo constante y enfocado en el esfuerzo. - Fomento de responsabilidades, tanto en la cotidianidad del aula como durante el trabajo con su equipo base, y de actividades en las que el alumno se sienta competente. - Establecimiento de objetivos a corto plazo. |
| Dificultad de concentración. | <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de rutinas claras de trabajo en el aula: calentamiento, actividades, cierre... - Utilización de recursos y materiales visuales (agendas, listas de tareas, material didáctico, etc.) para incentivar una mejor organización. - Fragmentación de tareas largas en secciones más cortas. - Adaptación del tiempo de realización de exámenes escritos. |
| Necesidad de movimiento y alto nivel de energía. | <ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de oportunidades de movimiento controlado: cambios de espacio o de lugar dentro del aula, actividades físicas pautadas para la práctica de contenidos, realización de tareas funcionales (encender el proyector del aula, borrar la pizarra, repartir material...). |
| Dificultad de retención de conocimientos. | <ul style="list-style-type: none"> - Repetición activa y sistemática de los contenidos que se trabajan. - Planificación de actividades de repaso en cada sesión (calentamientos), en las que se trabajen contenidos previos, así como de aplicación práctica significativa. |

- Utilización de recursos y materiales visuales (agendas, listas de tareas, material didáctico, etc.) para provocar la asimilación de contenidos.

Fuente: Elaboración propia.

2.10. Evaluación

Como se establece en la legislación en la que se basa esta programación didáctica, a evaluación de la Situación de aprendizaje “*Possible worlds*” para tercer curso de ESO será continua, formativa e integradora. Como parte del proceso de evaluación continua, mediante el cual se observa el progreso del alumnado, se realizarán diferentes actividades formativas de adquisición de los contenidos, guiadas por la metodología del Aprendizaje basado en tareas. En las primeras cuatro sesiones de la SA, se combinarán tareas que trabajen todos los criterios de evaluación relevantes para esta programación, desde la interpretación de textos, hasta la mediación en la lengua extranjera, mediante el trabajo colaborativo y el aprendizaje de recursos léxicos y gramaticales a través de la interpretación de la lengua en un contexto determinado.

Por otro lado, como puede observarse en la secuenciación de sesiones de este documento (el [apartado 2.2](#)), existirán tres momentos de evaluación sumativa y de calificación en esta situación de aprendizaje. Por un lado, en la sesión 5 de la SA, los alumnos se someterán a una breve prueba de comprensión lectora de todos los fragmentos que el docente ha presentado en el aula, en el que encontrarán preguntas en distintos formatos (respuesta abierta, opciones, corrección de oraciones falsas, etc.). Los fragmentos, que han sido leídos y analizados en el aula, estarán disponibles para el alumnado en caso de querer releerlos o estudiarlos en mayor profundidad. De esta forma, esta prueba será calificada con una puntuación del 1 al 10 y supondrá un 20% de la nota final.

Además, en la séptima sesión encontramos la evaluación del proyecto y de las distintas tareas que lo conforman, que se lleva a cabo en la séptima sesión de la situación de aprendizaje y será continua. Las tareas de las que consiste son, tras haber realizado los ejercicios y actividades de consolidación de los contenidos: un mapa mental donde plasmar sus principales ideas del proyecto, una redacción escrita y una exposición oral acompañada de una presentación digital. Previo al desarrollo de cada tarea, los grupos recibirán una rúbrica de evaluación para guiarse sobre los objetivos que deben alcanzar: el trabajo cooperativo, la

utilización del recurso digital, el uso de la gramática trabajada, el uso del vocabulario trabajado y la fluidez al expresarse oralmente.

Tabla 11. Rúbrica de coevaluación

| EVALUATION RUBRIC | Project name: | | Evaluator name(s): | | |
|------------------------------------|--|--|---|--|--------|
| Criteria | Level 1 | Level 2 | Level 3 | Level 4 | Value: |
| Cooperative work | The presentation is not well organized/is missing parts/some members seem to not know what they need to present, meaning one or two people did all the work. | The presentation organization makes it hard to understand, there is miscommunication , and the team members only know their parts, not the complete project. | The presentation is not well organized, but all the members seem to know their parts and the project as a whole and seem to have worked evenly. | The team presents well organized work, they all know their project to detail, and they seem to have worked evenly. | |
| Use of digital resource | The team did not present a digital resource. | The digital resource is incomplete, missing important information. | The digital resource is complete but lacks organization/the design makes it difficult to understand. | The digital resource is complete, well-organized and well-designed. | |
| Use of practiced grammar | There is no use of the structures "I wish/If only" or "If I..., I would...". The team makes mistakes using simple grammar. | The team makes some mistakes when trying to use the structures "I wish/if only" or "If I..., I would...", and simple grammar. | The team makes mistakes when trying to use the structures "I wish/if only" or "If I..., I would..." but dominates simpler grammar. | The team makes very little mistakes, if any, both using structures from unit 8 and simple grammar. | |
| Use of practiced vocabulary | There is no use of vocabulary from unit 8: political and territorial organization, nor description of landscapes. | The team tries to use some new vocabulary, but misses opportunities using more simple vocabulary. | The team uses new vocabulary, but may confuse meanings, making the presentation hard to understand. | The team makes proper use of the new vocabulary from unit 8. | |
| Fluency in oral expression | The team does not communicate their ideas clearly, needs help from the teacher and use Spanish during the presentation. | The team communicates their ideas but need some help from the teacher to do so. | The team communicates their ideas properly, but doubt when explaining / there are long silences. | The team communicates their ideas properly, keeping the presentation fluent without silence or hesitation. | |

Fuente: Elaboración propia.

Esta rúbrica será utilizada como instrumento de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, ya que no solo será completada por la profesora, sino por el propio equipo de trabajo y por el resto de los equipos tras cada presentación. Las rúbricas presentadas por el alumnado le servirán a la profesora para tener una visión global de cómo la clase percibe su

propio trabajo y el trabajo ajeno, pero no se les devolverá a los creadores del proyecto para evitar frustraciones o enemistades. En su lugar, la profesora se reunirá brevemente con cada grupo en la siguiente sesión para transmitir la retroalimentación propia y del resto de los compañeros de forma adecuada, incluyendo aspectos positivos y negativos de su trabajo. Asimismo, los alumnos recibirán una rúbrica de calificación, disponible en el Anexo E, en la que se valorarán los mismos aspectos sobre una nota del 1 al 10.

Tabla 12. Rúbrica de calificación.

| CALIFICATION RUBRIC | | Project name: | | Final mark: | |
|------------------------------------|--|---|---|--|--------|
| Criteria | Level 1: 0,5 points | Level 2: 1 point | Level 3: 1,5 points | Level 4: 2 points | Value: |
| Cooperative work | The presentation is not well organized/is missing parts/some members seem to not know what they need to present, meaning one or two people did all the work. | The presentation organization makes it hard to understand, there is miscommunication, and the team members only know their parts, not the complete project. | The presentation is not well organized, but all the members seem to know their parts and the project as a whole and seem to have worked evenly. | The team presents well organized work, they all know their project to detail, and they seem to have worked evenly. | |
| Use of digital resource | The team did not present a digital resource. | The digital resource is incomplete, missing important information. | The digital resource is complete, but lacks organization/the design makes it difficult to understand. | The digital resource is complete, well-organized and well-designed. | |
| Use of practiced grammar | There is no use of the structures "I wish/If only" or "If I..., I would...". The team makes mistakes using simple grammar. | The team makes some mistakes when trying to use the structures "I wish/If only" or "If I..., I would...", and simple grammar. | The team makes mistakes when trying to use the structures "I wish/If only" or "If I..., I would..." but dominates simpler grammar. | The team makes very little mistakes, if any, both using structures from unit 8 and simple grammar. | |
| Use of practiced vocabulary | There is no use of vocabulary from unit 8: political and territorial organization, nor description of landscapes. | The team tries to use some new vocabulary but misses opportunities using more simple vocabulary. | The team uses new vocabulary, but may confuse meanings, making the presentation hard to understand. | The team makes proper use of the new vocabulary from unit 8. | |
| Fluency in oral expression | The team does not communicate their ideas clearly, needs help from the teacher and use Spanish during the presentation. | The team communicates their ideas but need some help from the teacher to do so. | The team communicates their ideas properly, but doubt when explaining / there are long silences. | The team communicates their ideas properly, keeping the presentation fluent without silences or hesitation. | |

Fuente: Elaboración propia.

En tercer lugar, el último momento de calificación de la Situación de aprendizaje “*Possible worlds*”, será un modelo de heteroevaluación que se da en forma de examen escrito. Este examen supone un instrumento más para medir el proceso de aprendizaje durante toda la SA, siguiendo el modelo de evaluación continua mediante el cual el docente comprobará la comprensión y adquisición de los contenidos léxicos y gramaticales trabajados durante la situación de aprendizaje mediante una serie de ejercicios similares a los que se desarrollaron en las sesiones de adquisición y aplicación de conocimientos. Además, el examen constará de un ejercicio de redacción escrita, en el que los alumnos deberán describir un modelo de sociedad, siguiendo las características que se les indican, para evitar que presenten el mismo modelo que en su proyecto. Por otro lado, constará de un ejercicio de comprensión oral, similar a los trabajados en las sesiones anteriores. De este modo, se calificarán las tres partes de este examen con una nota final del 1 al 10.

En conclusión, en esta situación de aprendizaje se valorarán las cuatro destrezas principales de la adquisición de la lengua extranjera: la expresión oral, mediante la presentación del proyecto, y la expresión escrita, la comprensión oral y el “*Use of English*”, mediante el examen. De esta manera, el peso de cada una de estas destrezas, junto la valoración de la participación en clase y el desarrollo del Aprendizaje Cooperativo en cada equipo, será el siguiente:

Tabla 13. Porcentajes de evaluación.

| Criterio | Porcentaje sobre la nota final de la SA |
|-------------------------|---|
| Expresión oral | 20% |
| Expresión escrita | 20% |
| Comprensión lectora | 20% |
| Vocabulario y gramática | 20% |
| Participación | 10% |
| Aprendizaje Cooperativo | 10% |

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, teniendo en cuenta todos los instrumentos y modelos de evaluación que se han presentado, el peso y ponderación de las competencias específicas y los criterios de evaluación que se tienen en cuenta para esta situación de aprendizaje serán los indicados en la siguiente tabla:

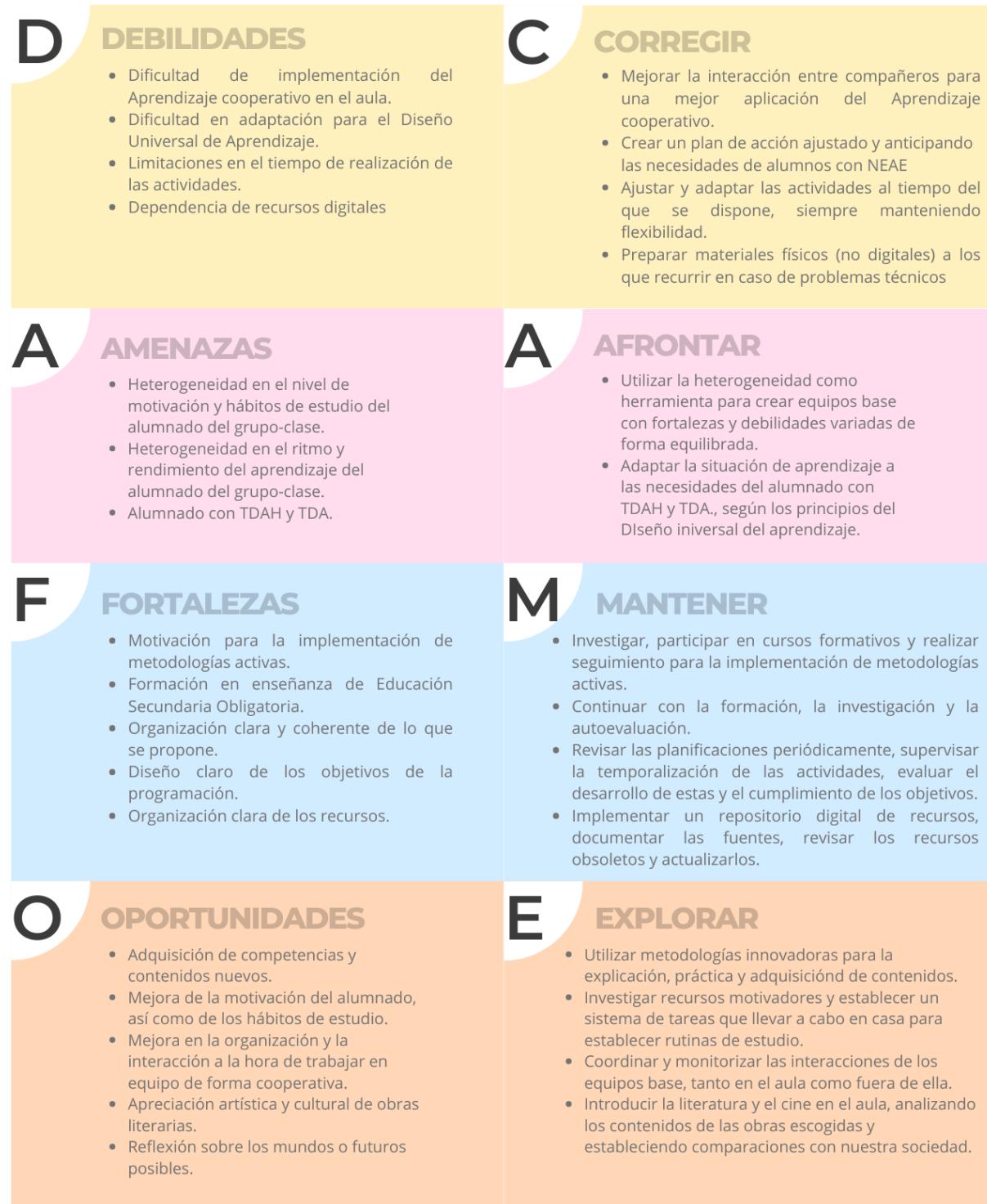
Tabla 14. Ponderación de los criterios de evaluación.

| | | Evaluación | | | |
|-------------------------|-----|--|---|--------------|----------------|
| Criterios de evaluación | | Actividades de aprendizaje (formativa) | Actividades y procedimientos de evaluación (sumativa) | Instrumentos | Valor en la SA |
| CE1 | 1.1 | Sesiones 1-4. | Sesión 5, Actividad 1. | Test | 1 |
| | 1.2 | Sesiones 1-4. | Sesión 5, Actividad 1 | Test | 1 |
| | 1.3 | Sesiones 1-4. | Sesión 5, Actividad 1 | Test | 1 |
| CE2 | 2.1 | Sesión 7 | Sesión 7 | Rúbricas | 1 |
| | 2.2 | Sesión 1-4 | Sesión 9 | Test | 1 |
| | 2.3 | Sesión 1-4 | Sesión 9 | Test | 1 |
| CE3 | 3.1 | Sesión 1-4 | Sesión 1-7 | Rúbricas | 1 |
| | 3.2 | Sesión 1-4 | Sesión 1-7 | Rúbricas | 1 |
| CE4 | 4.1 | Sesión 1-4 | Sesión 6-7 | Rúbricas | 1 |
| | 4.2 | Sesión 1-4 | Sesión 6-7 | Rúbricas | 1 |
| CE5 | 5.1 | Sesión 1-4 | Sesión 9 | Test | 1 |
| | 5.2 | Sesión 1-4 | Sesión 7 | Rúbricas | 1 |
| CE6 | 6.1 | Sesión 1-4 | Sesión 7 | Rúbricas | 1 |
| | 6.2 | Sesión 1-4 | Sesión 7 | Rúbricas | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

2.11. Evaluación de la programación didáctica

Con el objetivo de garantizar la eficacia de la programación didáctica de la situación de aprendizaje *Possible Worlds*, es esencial elaborar un análisis crítico que permita identificar sus principales fortalezas y oportunidades, así como las posibles debilidades y amenazas que puedan afectar su desarrollo. Para ello, se ha elaborado una matriz DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), que facilitará la reflexión sobre los aspectos internos y externos de la propuesta didáctica. Además, junto a esta matriz DAFO se ha llevado a cabo un análisis CAME (corregir, afrontar, mantener y explorar), con el que se establecen las acciones concretas pertinentes que faciliten la solución de las debilidades y amenazas que se plantean en la matriz DAFO. Mediante ambos análisis, no solo se podrá valorar el impacto de la programación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y posibles áreas de mejora para futuras implementaciones, sino que se podrán establecer acciones para elaborar un plan de contingencia

Figura 1. Matriz DAFO/CAME.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, las debilidades que se presentan en la programación didáctica son aquellos elementos internos que podrían dificultar un desarrollo exitoso de la SA. Uno de dichos elementos es la dificultad de plantear la metodología del Aprendizaje Cooperativo en un aula con adolescentes, ya que se trata de una etapa en la que quizás la prioridad sería compartir

tiempo con su grupo de amigos, en lugar de formar un equipo de trabajo productivo. Por ello, el docente deberá encargarse de formar los equipos, a pesar de la posible resistencia que esto pueda suponer en un inicio, procurando equilibrar entre las amistades del alumnado y equipos de trabajo con talentos variados y que puedan resultar eficaces. Por otro lado, debido a la implementación del Aprendizaje Cooperativo, puede resultar complicado adaptar algunas de las actividades para los alumnos con NEAE, ya que muchas de ellas se realizan en equipo. Sin embargo, este apoyo del equipo puede ser un factor favorable para el alumnado con NEAE, que tendrá material adaptado disponible, pero también podrá consultar y participar del material que reciben sus compañeros. En tercer lugar, las limitaciones en el tiempo de realización que han sido planificadas cuidadosamente pueden transformarse en una debilidad en el momento en el que una actividad toma más tiempo del esperado, o sucede alguna interrupción externa en el aula. Por ello, debe existir cierta flexibilidad en la planificación anual que permita que algunas actividades se retrasen o se alarguen, siendo esto algo que se ha tenido en cuenta en la temporalización y planificación de las actividades, ya que se han añadido sesiones de repaso al final del curso que pueden reducirse en caso de ser necesario. Por último, en la SA se depende de la disponibilidad de los recursos digitales y los materiales tecnológicos, como ordenadores o proyectores. Como plan de contingencia, el docente contará con materiales fotocopiables que podrá utilizar frente a posibles dificultades técnicas o de conexión.

En oposición a estas debilidades, la programación didáctica cuenta con una serie de fortalezas que potenciarán el éxito de la SA. Por un lado, encontramos la motivación del docente para implementar metodologías activas en el aula y su enorme disposición a dejar a un lado los métodos más tradicionales. Además, dichos docentes contarán con la suficiente formación para afrontar las posibles dificultades que estas metodologías activas pueden plantear en el aula, como las mencionadas en el párrafo anterior. Por otro lado, a pesar de que las limitaciones en el tiempo puedan convertirse en una debilidad, también es una fortaleza el haber diseñado meticulosamente la situación de aprendizaje. Aunque deba existir cierta flexibilidad, una buena planificación y organización es necesaria para llevar a cabo todas las actividades que conforman una SA. En relación con esto, cabe mencionar la claridad y la coherencia de los objetivos diseñados para la programación didáctica, ya que, gracias a ellos, se facilita una visión clara de lo que se quiere conseguir y, por lo tanto, la meta final será más

accesible. Por último, a pesar de la dependencia de los recursos digitales mencionada anteriormente, cabe destacar que dichos recursos han sido organizados con claridad, de tal manera que, en caso de errores técnicos, los alumnos tendrán la mayoría de los recursos disponibles en Google Classroom, por lo que podrán acceder a ellos mediante distintos dispositivos y desde distintas ubicaciones.

Por otro lado, los factores que pueden amenazar la programación didáctica tienen que ver con la heterogeneidad en la motivación, el rendimiento y las necesidades en el aula. En primer lugar, la escasa motivación del alumnado puede suponer una escasa participación, el abandono en algunos ejercicios o actividades, etc. Sin embargo, para afrontar esta amenaza se ha planteado el Aprendizaje Cooperativo y se han seleccionado recursos que pueden resultar interesantes y motivadores, desde actividades gamificadas hasta la selección de la obra literaria que se tratará durante la SA. Por otra parte, la heterogeneidad en el rendimiento o en las habilidades del alumnado en la lengua inglesa se hace frente mediante el planteamiento del trabajo en equipos, de manera que el alumno pueda recibir apoyo por parte de sus compañeros, así como mediante a una gran variedad de actividades prácticas y de aplicación de contenidos que permitan la asimilación de los conocimientos. Asimismo, se han diseñado una serie de adaptaciones para apoyar el aprendizaje del alumnado con NEAE.

Por último, es necesario destacar la variedad de oportunidades que se presentan gracias a esta programación didáctica. Como ya se ha mencionado, tanto la selección de recursos como del enfoque metodológico facilitan el aumento de la motivación del alumnado para enfrentarse a la materia de ILE, así como la asimilación de competencias y contenidos nuevos.

Por otro lado, el Aprendizaje Cooperativo también impulsa una evolución del alumnado en su manera de organizarse, tanto individualmente como en equipo, así como un cambio en su modo de interacción, pudiendo aprender a mantener sus interacciones productivas con la finalidad de completar las distintas tareas. Además, la elección del tratamiento y análisis del recurso literario puede proporcionar al alumnado un nuevo interés por el consumo de obras literarias o cinematográficas, potenciando su formación cultural. No solo eso, sino que invita a los estudiantes a la reflexión, por su carácter distópico, sobre el mundo contemporáneo y las posibilidades que se nos plantean como sociedad en el futuro.

3. Conclusiones

Con este trabajo, se ha pretendido dar respuesta a una serie de necesidades que destacan en las aulas españolas de Inglés como Lengua Extranjera, desde la desmotivación hasta la ausencia de metodologías que potencien la comunicación. Por ello, se establecieron una serie de objetivos que han guiado el desarrollo de una programación didáctica con la principal intención de introducir recursos literarios y audiovisuales que presenten los contenidos propuestos en un contexto interesante y motivador para el alumnado adolescente. La introducción de los fragmentos o escenas seleccionados se ha llevado a cabo en la planificación de actividades de contextualización y adquisición de contenidos lingüísticos: el alumnado debe leer o visualizar un fragmento de la obra e identificar vocabulario o estructuras gramaticales relevantes, sobre los cuales realizarán ejercicios prácticos más adelante en las sesiones. Por lo tanto, se ha cumplido el objetivo de presentar la obra literaria y cinematográfica *The Hunger Games* como una herramienta con la cual estudiar la lengua inglesa en contexto, no de manera aislada o complementaria a los objetivos lingüísticos.

Los contenidos lingüísticos en inglés entorno a los que se ha formado la Situación de aprendizaje son las estructuras condicionales, especialmente el condicional de tipo II, y la expresión de deseos mediante “I wish” e “If only”, de manera que el alumnado aprenda a expresar situaciones hipotéticas o imaginarias. Además, se presenta al alumnado contenido léxico relacionado con los modelos de sociedad: organismos de gobierno, paisajes urbanos o rurales y modelos de organización territorial de países. Para ello, se han diseñado una serie de actividades en las que no solo es el alumnado el que identifica las estructuras en contexto, sino que se han utilizado las metodologías del Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje basado en tareas y la gamificación, con la meta de que estos contenidos se pongan en práctica, provocando un proceso de andamiaje hasta la adquisición significativa de los mismos.

Por lo tanto, se ha cumplido el objetivo de implementar metodologías activas, con las que aprovechar al máximo las capacidades y el talento individual de cada miembro del grupo-clase y llevar a cabo un proceso de enseñanza personalizado, teniendo en cuenta, además, a aquellos alumnos con Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En el caso de estos dos miembros del alumnado, que han sido diagnosticados con TDA y TDAH, se ha elaborado un informe personalizado por el cual detectar cómo son, cómo aprenden, qué necesitan y qué

respuesta educativa dar para cada una de dichas necesidades. Además, la implementación las metodologías activas escogidas favorecen el aprendizaje exitoso de los contenidos por parte de estos alumnos, ya que potencian su talento y dan apoyo a sus necesidades.

Por otro lado, para asegurar el desarrollo exitoso de la SA, se han elaborado instrumentos de evaluación, tanto para el análisis de las competencias adquiridas por el alumnado al finalizar, como del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso del alumnado, se someterán a distintas pruebas escritas que evaluarán su adquisición de las distintas destrezas: uso de la lengua, comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral. Además, se evaluará su proyecto final mediante una serie de rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, es decir, la evaluación final del docente se llevará a cabo tras la evaluación de los equipos de trabajo entre sí. Por otro lado, se han elaborado análisis DAFO y CAME que identifiquen los elementos externos e internos que dificultan o favorecen el desarrollo exitoso de la programación, de manera que se puedan planificar acciones que implementar para evitar o potenciar dichos elementos.

Finalmente, todos los objetivos mencionados y que han guiado esta programación didáctica han sido concretados y fundamentados mediante la interpretación, el análisis crítico y la implementación del marco legislativo vigente, tanto a nivel estatal como autonómico. Este análisis se ha llevado a cabo con la intención de respetar el desarrollo competencial estipulado por la normativa actual. Para ello, se han elaborado una serie de tablas diversas en las que se han concretado aquellos elementos curriculares pertinentes al desarrollo de esta Situación de aprendizaje. Dichos elementos han estructurado y servido como base para la planificación y el diseño de las actividades didácticas que la componen, garantizando así la alineación de esta programación didáctica con los principios pedagógicos establecidos por la legislación educativa española y haciendo de ella una propuesta viable en el aula de ILE.

En conclusión, la introducción de la literatura en el aula de lenguas extranjeras ofrece la oportunidad de tratar contenidos lingüísticos en contexto para una mejor comprensión y adquisición de ellos por parte del alumnado. Además, los géneros juveniles favorecen el incremento del interés del alumnado por la lectura, tratando temas que se acercan a su realidad, mientras que el género distópico los acerca a problemas sociales y situaciones complejas que invitan a la reflexión y la transversalidad. Todas estas cuestiones, combinadas con el enfoque metodológico del Aprendizaje Cooperativo, provocan un incremento en la

motivación, práctica e implicación del alumnado en el aula, puesto que se pone al alumnado en el centro de su experiencia de aprendizaje, invitándolo a la colaboración y al debate.

Por lo tanto, se cumple el que debería ser mayor objetivo de cualquier programación didáctica de carácter lingüístico y el motivo por el que las lenguas existen: la comunicación. Finalmente, lo que se ha buscado conseguir en esta programación es innovar en los procesos de enseñanza para motivar al alumnado y proporcionar herramientas que favorezcan su adquisición del idioma, puesto que enseñar una lengua extranjera no es sino ofrecer la oportunidad, el regalo, de poder ampliar nuestra capacidad comunicarnos y conectar con otras personas y culturas.

4. Limitaciones y prospectiva

Durante el desarrollo de esta programación didáctica, se han manifestado distintos factores que han dificultado su elaboración, así como consideraciones que tener en cuenta para el futuro de esta. Por un lado, en cuanto a las limitaciones, el primer factor que tener en cuenta es el del tiempo: este trabajo se ha enmarcado en una franja temporal restringida, durante la cual también se ha desarrollado el período de prácticas externas correspondiente al Máster de Formación de Profesorado. Asimismo, esta limitación temporal también se han sumado condiciones externas, laborales y personales.

En esa misma línea, como limitación también se ha encontrado una dificultad de acceso a bibliografía reciente en cuanto a las metodologías activas escogidas para aplicar en el aula de inglés. Desafortunadamente, una gran cantidad de artículos y publicaciones que podrían haber enriquecido bibliográficamente esta programación tenían acceso restringido. A esto también se suma la limitación temporal, ya que afecta la posibilidad de llevar a cabo una investigación profunda, tanto presencial como en línea, sobre la bibliografía deseada.

Como conclusión, los factores de cara al futuro que iluminan esta programación son la prospectiva de publicación, así como las posibilidades de ampliarla a nivel anual y desarrollarla en un aula real. En esta programación encontramos un elemento de originalidad, la introducción del género juvenil, concretamente la distopía, que podría resultar interesante a otros educadores en búsqueda de elementos motivadores para que su alumnado se interese por la lengua inglesa y la literatura. Asimismo, la ampliación de la programación, de manera que se introduzcan distintas Situaciones de aprendizaje que presente distintos géneros literarios entorno a los que adquirir contenidos lingüísticos en contexto, resulta prometedora. Por último, cabe recalcar el carácter transversal de esta propuesta y la posibilidad de convertirlo en una programación de un proyecto interdisciplinar, ya que el género distópico y los temas que se abordan en él nos dan la oportunidad de relacionar esta SA con otras materias, como Tecnología o Valores Éticos.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias.

Aslan Berzener, Ü., & Deneme, S. (2021). The Effect of Cooperative Learning on EFL Learners' Success of Reading Comprehension: An Experimental Study Implementing Slavin's STAD Method. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(4), 90-100. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1313496> (19/02/2025).

Bećirović, S., Dubravac, V., Brdarević-Čeljo, A. (2022). Cooperative Learning as a Pathway to Strengthening Motivation and Improving Achievement in an EFL Classroom. *Sage Journals*. Sage Publications. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/21582440221078016> (21/02/2025)

Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. <http://hdl.handle.net/10481/58021> (08/05)

Contreras, Y. M., Arteaga M. H., Rivera J. H. (2020). Enfoque de aprendizaje basado en tareas para el desarrollo del deseo de comunicación en la clase de inglés. *Avances en Educación y Humanidades*, 3(2), 12-12. Recuperado de: <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/avedhum/article/download/2608/3442> (08/05/2025)

Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (2022). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 176. Recuperado de: <https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-2.PDF> (27/03/2025)

Education First (2024). *Índice EF de nivel de inglés Una clasificación de 116 países y regiones en función de su nivel de inglés*. Signum International AG. Recuperado de: <https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdjvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2024/ef-epi-2024-spanish.pdf> (19/02/2025)

Grossman, L. (2013). The Hunger Gamemakers: Interview with author Suzanne Collins and director Francis Lawrence. *Time*. Recuperado de: <https://time.com/archive/6644368/the-hunger-gamemakers-interview-with-suzanne-collins-and-francis-lawrence/>

[hunger-gamemakers-interview-with-author-suzanne-collins-and-director-francis-lawrence/](#) (19/02/2025)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340. Jefatura del Estado. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con> (26/03/2025)

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (2022). Boletín Oficial del Estado, 76. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con> (26/03/2025)

Bibliografía consultada.

Collins, S. (2018) *The Hunger Games. Special Edition*. Scholastic Press. (08/05/2025)

Anexo A. Ampliación de tablas de elementos curriculares.

Tabla 15. Objetivos de etapa. Ampliación.

| Objetivos de etapa. Educación Secundaria Obligatoria | |
|---|--|
| Real Decreto 217/22 | a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. x |
| | b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal. x |
| | c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres. |
| | d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. x |
| | e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización. |
| | f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia. |
| | g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. |
| | h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. |
| | i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. x |
| | j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural. |
| | k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora. |
| | l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. x |
| Decreto 65/22 | a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. x |

| | | |
|--|--|---|
| | b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal. | x |
| | c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres. | |
| | d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. | x |
| | e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización. | |
| | f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia. | |
| | g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. | |
| | h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. | |
| | i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. | x |
| | j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural. | |
| | k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora. | |
| | l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. | x |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. Relación de los elementos curriculares. Ampliación.

| Relación de los elementos curriculares | | | |
|--|---|--|--|
| A. Plurilingüismo <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre las estrategias y técnicas para responder eficazmente y con niveles crecientes de fluidez, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio - Aproximación a las estrategias de uso común para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. - Expresiones y léxico específico de uso común para intercambiar ideas sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje). - Comparación básica entre lenguas a partir de elementos gramaticales de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos. | | | |
| Competencias clave | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Descriptores del perfil de salida |
| a) Competencia en comunicación lingüística. b) Competencia plurilingüe. c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. d) Competencia digital. e) Competencia personal, social y de aprender a aprender. f) Competencia ciudadana. h) Competencia en conciencia y expresión culturales. | 1. Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas. 4. Mediante situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable. | Competencia específica 1. 1.1. Extraer y analizar el sentido global y las ideas principales, y seleccionar información pertinente de textos orales, escritos y multimodales sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes. 1.2. Interpretar y valorar el contenido y los rasgos discursivos de textos progresivamente más complejos propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación social y del aprendizaje, así como de textos literarios adecuados al nivel de madurez del alumnado. 1.3. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos más adecuados en cada situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar, seleccionar y gestionar información veraz. Competencia específica 4. 4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando | CE1. CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CC1, CCEC2 CE4. CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1 CE6. CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1 |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>respeto y empatía por los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.</p> <p>4.2. Aplicar estrategias simples que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento</p> <p>Competencia específica 6.</p> <p>Valorar críticamente en relación con los derechos humanos y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera, favoreciendo, dentro de sus posibilidades, el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.</p> | |
|--|--|--|--|

B. Interculturalidad

- La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, como fuente de información, y como herramienta para el enriquecimiento personal.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera: proyectos, inmersiones lingüísticas, intercambios, entre otros.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos de uso común relativos a la vida cotidiana, las condiciones de vida y las relaciones interpersonales; convenciones sociales de uso común; lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital; cultura, normas, actitudes, costumbres y valores propios de países donde se habla la lengua extranjera.
- Estrategias de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores democráticos.
- Estrategias de uso común de detección y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal: tratamientos de cortesía inadecuados, el uso del género femenino para descalificar y hacer alusiones peyorativas, etc.

| Competencias clave | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Descriptores del perfil de salida |
|---|--|---|---|
| a) Competencia en comunicación lingüística. b) Competencia plurilingüe. c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. d) Competencia digital. | 2. Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder | <p>Competencia específica 2</p> <p>2.1. Expresar oralmente textos sencillos, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximo a la experiencia del alumnado, con el fin de describir, narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, utilizando recursos</p> | CE2. CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3 CE4. CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1 |

| | | | |
|--|--|---|---|
| e) Competencia personal, social y de aprender a aprender. f) Competencia ciudadana. g) Competencia emprendedora. h) Competencia en conciencia y expresión culturales. | 4. a propósitos comunicativos concretos. 6. Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable. | verbales y no verbales, así como estrategias de planificación, control, compensación y cooperación. 2.2. Redactar y difundir textos de extensión media con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio. 2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias sencillas para planificar, producir, revisar y cooperar en la elaboración de textos coherentes, cohesionados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de las necesidades del interlocutor potencial a quien se dirige el texto. | CE6. CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1 Competencia específica 4. 4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. 4.2. Aplicar estrategias simples que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando recursos y apoyos físicos o |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>digitales en función de las necesidades de cada momento.</p> <p>Competencia específica 6.</p> <p>6.1. Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y proponiendo vías de solución sencillas a aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación</p> <p>6.2. Valorar críticamente en relación con los derechos humanos y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera, favoreciendo, dentro de sus posibilidades, el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.</p> | |
|--|--|--|--|

C. Comunicación

- Autoconfianza e iniciativa. El error como parte integrante del proceso de aprendizaje.
- Uso progresivamente autónomo de estrategias de uso común para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales.
- Conocimientos, destrezas y actitudes que permitan llevar a cabo actividades de mediación en situaciones cotidianas.
- Aplicación de los modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto (participantes y situación), expectativas generadas por el contexto; organización y estructuración según el género y la función textual.
- Utilización eficaz de las unidades lingüísticas de uso común y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y calidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas habituales.
- Ampliación del léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos, ocio y tiempo libre, salud y actividad física, vida cotidiana, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación, sistema escolar y formación
- Convenciones ortográficas de uso común y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos.
- Aplicación de convenciones y estrategias conversacionales de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones en textos orales breves y coherentes, de forma progresivamente autónoma, con pronunciación y entonación adecuadas.
- Conocimiento y utilización autónoma de recursos para el aprendizaje y estrategias de uso común de búsqueda y selección de información: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, recursos digitales e informáticos, etc.
- Respeto de la propiedad intelectual y derechos de autor sobre las fuentes consultadas y contenidos utilizados.
- Utilización eficaz de herramientas analógicas y digitales de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

| Competencia s clave | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Descriptores del perfil de salida |
|---------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
|---------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------------|

| | | | |
|---|--|---|---|
| a) Competencia en comunicación lingüística. b) Competencia plurilingüe. c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. d) Competencia digital. e) Competencia personal, social y de aprender a aprender. f) Competencia ciudadana. h) Competencia en conciencia y expresión culturales. | <p>3. Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.</p> <p>4. Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.</p> <p>5. Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.</p> <p>6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales.</p> | <p>Competencia específica 3.</p> <p>3.1. Planificar, participar y colaborar activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público cercanos a la experiencia del alumnado, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores.</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar estrategias adecuadas sencillas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas.</p> <p>Competencia específica 4.</p> <p>4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores y por las lenguas empleadas y participando en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno, apoyándose en diversos recursos y soportes.</p> <p>Competencia específica 5</p> <p>5.1. Comparar y argumentar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera guiada sobre su funcionamiento.</p> <p>5.2. Utilizar de forma creativa y guiada estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.</p> <p>Competencia específica 6.</p> | CE3. CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3 CE4. CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1 CE5. CP2, STEM1, CPSAA1, CPSAA5, CD2 CE6. CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1 |
|---|--|---|---|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>6.1. Actuar de forma empática y respetuosa en Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y proponiendo vías de solución sencillas a aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación.</p> | |
|--|---|--|

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Consideraciones de la materia de Inglés en 3.º de la ESO. Ampliación.

- Funciones comunicativas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: ampliar el reportorio de formas para saludar y despedirse, presentar y presentarse; describir con mayor precisión personas, objetos, lugares, fenómenos y acontecimientos; situar con precisión creciente eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas y otras menos habituales; dar y pedir instrucciones, consejos y órdenes; ofrecer, aceptar y rechazar ayuda, proposiciones o sugerencias; expresar parcialmente el gusto o el interés y las emociones; narrar acontecimientos pasados, describir situaciones presentes, y enunciar sucesos futuros de forma más precisa; expresar la opinión, la posibilidad, la capacidad, la obligación y la prohibición; expresar argumentaciones sencillas; realizar hipótesis y suposiciones; expresar la incertidumbre y la duda; reformular y resumir.
 - Uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación.
 - Identificación de rasgos que diferencian el código oral y el escrito y uso de estructuras, y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación.
 - Saludar, presentarse a sí mismo y a otros.
 - Expresar hábitos, habilidades, descripciones físicas y de personalidad, lo que gusta y lo que no gusta.
 - Contrastar acciones en curso con las habituales. Fórmulas. Presente simple. Presente continuo. Adjetivos: posiciones atributiva y predicativa. Grados de comparación.
 - Expresar gustos y expresar y pedir opiniones de forma más sofisticada. Like / love /dislike / don't like/ hate, feel like/don't feel like. I think / I don't think, I believe, I consider, In my opinion, in my view,..., hacer argumentaciones: According to, as X suggests, for instance, for example...
 - Narrar hechos del pasado y biografías. Pasado simple y continuo. Could. Expresiones temporales: ago/since/for/later/when/after/before/then, etc. Marcadores del discurso: conectores y otros recursos de cohesión. Ortografía y puntuación.

- Preguntar y responder sobre hechos que han acabado o no han terminado todavía, sobre hechos recientes y experiencias. Presente perfecto + ever/never/just. Pasado simple. When.
 - Hacer sugerencias y responder a las mismas. Let's... How / What about + -ing? Why don't we...? Shall we...? Respuestas de aceptación, rechazo o sugerencias alternativas.
 - Dar consejo. Should/shouldn't Expresar planes, la idea de futuro de intención, predicciones, hipótesis, probabilidad, posibilidad y promesas. Presente continuo. Will/will not. Be going to. Oraciones condicionales de tipos I y II. Expresar incertidumbre, suposiciones o duda: I'm/it's not sure, it is uncertain, I guess..., I'd say, I suppose, it is doubtful,...
 - Reformular ideas y resumirlas: In other words, that's to say, in short, summing up, to put in a nutshell...
- Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común, y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.
- Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos y pronunciación de fonemas de especial dificultad.
 - Pronunciación de formas contractas.
 - Pronunciación de la terminación en formas de tiempos verbales.
 - Formas débiles de pronunciación de ciertos sonidos.
 - Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases adecuados a la finalidad e intención del mensaje y utilizarlos para ayudar a la comprensión.

Anexo C. Fragmento de la novela *The Hunger Games* de Suzanne Collins.

A continuación, encontramos un ejemplo de fragmento de la novela *The Hunger Games*, de Suzanne Collins, tal y como se presentaría al alumnado para su lectura, análisis y detección de contenidos lingüísticos relevantes:

Just as the town clock strikes two, the mayor steps up to the podium and begins to read. It's the same story every year. He tells of the history of Panem, the country that rose up out of the ashes of a place that was once called North America. He lists the disasters, the droughts, the storms, the fires, the encroaching seas that swallowed up so much of the land, the brutal war for what little sustenance remained. The result was Panem, a shining Capitol ringed by thirteen districts, which brought peace and prosperity to its citizens. Then came the Dark Days, the uprising of the districts against the Capitol. Twelve were defeated, the thirteenth obliterated. The Treaty of Treason gave us the new laws to guarantee peace and, as our yearly reminder that the Dark Days must never be repeated, it gave us the Hunger Games.

The rules of the Hunger Games are simple. In punishment for the uprising, each of the twelve districts must provide one girl and one boy, called tributes, to participate. The twenty-four tributes will be imprisoned in a vast outdoor arena that could hold anything from a burning desert to a frozen wasteland. Over a period of several weeks, the competitors must fight to the death. The last tribute standing wins.

Taking the kids from our districts, forcing them to kill one another while we watch — this is the Capitol's way of reminding us how totally we are at their mercy. How little chance we would stand of surviving another rebellion. Whatever words they use, the real message is clear. "Look how we take your children and sacrifice them and there's nothing you can do. If you lift a finger, we will destroy every last one of you. Just as we did in District Thirteen."

To make it humiliating as well as torturous, the Capitol requires us to treat the Hunger Games as a festivity, a sporting event pitting every district against the others. The last tribute alive receives a life of ease back home, and their district will be showered with prizes, largely consisting of food. All year, the Capitol will show the winning district gifts of grain and oil and even delicacies like sugar while the rest of us battle starvation.

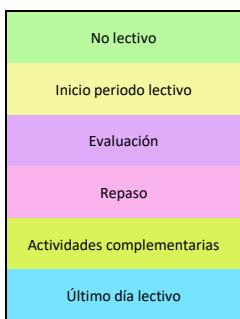
"It is both a time for repentance and a time for thanks," intones the mayor.

(Collins, 2018)

Anexo D. Calendario académico.

Tabla 17. Calendario académico.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------------|--|
| Septiembre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| Octubre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 | |
| Noviembre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |
| Diciembre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Enero | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Vacaciones | |
| Febrero | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S. Blanca | |
| Marzo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 8.1 + Aux | |
| Abril | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 8.9 | |
| Mayo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Junio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |



Fuente: Elaboración propia.