



Universidad de Oviedo

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Máster en Formación del Profesorado  
de Educación Secundaria Obligatoria,  
Bachillerato y Formación Profesional**

**La mediación lingüística y la inclusión en 2º  
de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).  
Linguistic mediation and inclusion in Year 2  
of Compulsory Secondary Education (CSE)**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**Autor: Rubén Rodríguez Cubiella  
Tutora: Elsa González Oslé**

**Julio 2024**

## **Resumen**

A menudo se considera que el estudiantado adolescente posee un dominio pobre del inglés. Tras la observación y seguimiento de distintas situaciones de aula, tal dominio podría atribuirse a una baja comprensión de la lengua materna. Por consiguiente, la propuesta de innovación y la propuesta de programación del presente trabajo fin de máster están supeditadas a la necesidad de crear ambientes que promuevan un aprendizaje significativo de lenguas. El concepto de «mediación lingüística» no es equivalente a la traducción, sino que permite amplificar la dimensión social de las lenguas. Sirve como un impulso para que el alumnado perciba la utilidad de los conocimientos que deben ser aprehendidos y que los ponga en práctica para superar distintos retos planteados en múltiples circunstancias a lo largo de su educación.

## **Abstract**

Oftentimes, teenage students are deemed to have a poor command of English. Upon observing a variety of classroom situations, one can be led to attribute such poor command to a poor level of the students' mother tongue. The innovation proposal, along with the curriculum proposal, both highlight the need to create environments which encourage meaningful language learning. The concept of "linguistic mediation" does not equal translation. Rather, it serves to amplify the social dimension of languages, while prompting students to see the relevance of what they're learning and to put it into practice to face different challenges set forth under multiple circumstances throughout their education.

## Índice

Resumen .....	2
Abstract.....	2
Introducción.....	5
1. Reflexión sobre la formación recibida en el máster y en las prácticas.....	7
1.1. El máster .....	7
1.2. Las prácticas .....	14
1.3. Propuestas de mejora .....	19
2. Propuesta de innovación docente .....	24
2.1. Diagnóstico inicial.....	24
2.2. Marco teórico.....	26
2.3. Justificación y objetivos .....	35
2.4. Desarrollo de la propuesta .....	37
2.5. Recursos, materiales y formación.....	41
2.6. Evaluación de resultados y seguimiento.....	42
2.6.1. Profesorado .....	42
2.6.2. Alumnado .....	44
2.6.3. Familias .....	44
3. Propuesta de programación docente .....	45
3.1. Marco legislativo .....	45
3.2. Objetivos de la etapa.....	46
3.3. Contextualización .....	47
3.4. Metodología.....	48
3.5. Contribución de la materia al logro de las competencias clave.....	49
3.6. Situaciones de aprendizaje programadas para el curso .....	50
3.7. Temporalización de las unidades de programación .....	54
3.8. Organización y secuenciación del currículo en las unidades de programación ..	56
3.9. Medidas de atención a las diferencias individuales.....	90
3.10. Muestras de las situaciones de aprendizaje planteadas .....	92
3.11. Recursos y materiales .....	110
3.12. Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación del alumnado .....	111

3.12.1. Evaluación continua .....	111
3.12.2. Evaluación diagnóstica .....	112
3.12.3. Evaluación formativa.....	112
3.12.4. Evaluación sumativa.....	112
3.12.5 Criterios de calificación.....	113
3.13. Indicadores de logro y evaluación de la práctica docente .....	115
3.14. Programa de refuerzo para recuperar los aprendizajes no adquiridos cuando se promoció con evaluación negativa en la asignatura .....	117
3.15. Planes, programas y proyectos de centro.....	118
3.16. Actividades complementarias y extraescolares .....	119
Conclusiones.....	121
Referencias bibliográficas .....	123
Anexos .....	127
A. Propuesta de innovación docente.....	127
1. Cuestionario inicial para el alumnado sobre lenguas extranjeras.....	127
2. Autoevaluación para el alumnado sobre el proceso de creación de las «guías de supervivencia» .....	129
3. Cuestionario para las familias sobre lenguas extranjeras .....	130
4. Lista de cotejo para la evaluación final de la propuesta de innovación por parte del profesorado .....	132
B. Propuesta de programación docente .....	136
1. Características principales de los niveles A2 y A2+ del MCERL .....	136
2. Rúbrica general de los criterios de evaluación e indicadores de logro de dichos criterios de 2º de ESO.....	137
3. Rúbrica para evaluar la producción e interacción orales .....	139

## **Introducción**

El presente trabajo fin de máster es el producto del aprendizaje adquirido durante los nueve meses del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. La idea principal de este TFM es que es necesario que el alumnado mejore su nivel de inglés y conecte su aprendizaje de lenguas extranjeras con el de su lengua materna para que así aprecie la diversidad lingüística. Para ello, se deben crear propuestas motivadoras y un clima de aula inclusivo y respetuoso. Para desarrollar dicha idea, se ha organizado el documento en tres bloques.

El primer bloque del trabajo está dedicado a una reflexión sobre las asignaturas del máster y sobre el periodo de prácticas. Las asignaturas que componen el plan de estudios proporcionan conocimientos teóricos que se podrán aplicar en los tres meses que duran. Las prácticas le permiten al alumnado implicarse en el día a día de los centros educativos y conocer la realidad y de qué forma refleja —o no— la teoría vista en la universidad. De hecho, el periodo de prácticas nos hace ver que los centros están en constante cambio y que el profesorado debe adaptarse, no solo a modificaciones de ley, sino también, entre otros aspectos, a variaciones en el perfil del alumnado o de sus necesidades. Después de la reflexión, se aporta una serie de propuestas de mejora.

En el segundo bloque del trabajo se incluye una propuesta de innovación a nivel de centro. En líneas generales, aborda la mediación lingüística, inclusión y diversidad lingüística. A partir de la legislación vigente, así como del currículo autonómico de Educación Secundaria Obligatoria y de una variedad de fuentes bibliográficas, se destaca la importancia de la mediación, no solo como competencia específica, sino como complemento a programas ya existentes en los centros educativos como el programa HabLE. Igualmente, se busca implicar tanto al alumnado como al resto de la comunidad educativa y la comunidad en la que se encuentre el centro.

El tercer bloque del trabajo contiene una propuesta de programación de la materia de Lengua Extranjera (Inglés) dirigida al segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Una vez que se ha contextualizado dicha programación en un marco legislativo y en una realidad de centro, se desarrollan tres situaciones de aprendizaje y seis unidades de programación, relacionadas con las competencias específicas y los

criterios de evaluación pertinentes. Del mismo modo, se muestran algunas formas de vincular la propuesta de innovación con la programación de este curso y una serie de actividades que reflejan de qué manera se transmitirán los saberes básicos de cada unidad o situación de aprendizaje.

Tras el desarrollo de toda la innovación, se ofrecen una serie de conclusiones y se incorpora la selección de bibliografía que se ha consultado para realizar todo el trabajo. Los anexos se dividen en dos bloques. El bloque A se centra en los materiales relacionados con la innovación, que, además, cuatro instrumentos de evaluación, que buscan implicar a agentes distintos: familias, alumnado y profesorado. Por otro lado, el bloque B contiene información sobre los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) relacionadas con el curso al que pertenece esta programación, además de dos rúbricas que ilustran cómo se evaluaría durante la puesta en práctica de este proyecto.

## **1. Reflexión sobre la formación recibida en el máster y en las prácticas**

El Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (60 créditos) se estructura en cuatro bloques: asignaturas obligatorias (38 créditos), una optativa (3 créditos); un Prácticum de 13 créditos que se dividen entre una estancia de 13 semanas en un centro educativo (Prácticum I, 9 créditos) y la elaboración de una memoria de prácticas (Prácticum II, 4 que plasme lo aprendido durante la estancia y que analice distintos aspectos del centro asignado. Al Trabajo Fin de Máster (TFM) corresponden los 6 créditos restantes. En el primer cuatrimestre, se imparten las asignaturas de Procesos y Contextos Educativos (7 créditos); Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (5 créditos); Diseño y Desarrollo del Currículum (2 créditos); Tecnologías de la Información y la Comunicación (1 crédito); Sociedad, Familia y Educación (3 créditos) y Complementos a la Formación Disciplinar (8 créditos). Después de Navidades, en el segundo cuatrimestre, comienzan las prácticas en centros educativos y estas se combinan con la asignatura optativa, en mi caso Taller de Teatro, Innovación Docente e Investigación Educativa (4 créditos) y Aprendizaje y Enseñanza (8 créditos). Tanto Complementos a la Formación Disciplinar como Aprendizaje y Enseñanza tienen una parte general compartida con alumnado de las especialidades de Francés y Asturiano. Cabe señalar, finalmente, que este máster sustituye al Curso de Aptitud Pedagógica y habilita para acceder a la función docente.

He dividido esta reflexión en tres partes: la primera parte, relacionada con el máster; la segunda, con las prácticas y, finalmente, que aporte sugerencias personales de mejora al plan de estudios y a sus recursos.

### ***1.1. El máster***

Accedí al máster con una licenciatura en Filología Inglesa y un máster en Español como Lengua Extranjera (ELE). Durante la licenciatura, gracias a los créditos de libre configuración, pude añadir distintas lenguas a mi plan de estudios como el francés, el italiano y el griego moderno. Al versar sobre la enseñanza de una lengua extranjera (LE), dicho máster comparte algunos contenidos con este, por lo que ya contaba con ciertos conocimientos. Dichos conocimientos pudieron aplicarse en el periodo posterior al máster

de ELE, gracias a un puesto como profesor en una universidad escocesa con alumnado de diversa procedencia y a mis años como profesor de inglés en academias con estudiantes de todas las edades y etapas educativas desde Primaria. Haber dado clase me ha dotado de unas herramientas que, si bien son útiles, deben adaptarse de cara a la docencia en el sistema público de educación. Por lo tanto, del máster esperaba que me ofreciera los recursos necesarios para adaptar mis conocimientos previos al marco legislativo actual y a las realidades de los centros a los que asistía los jóvenes que acudían a las academias de idiomas en las que trabajaba.

El mayor reto durante el desarrollo del máster es la gestión del tiempo para realizar las numerosas tareas que se piden, tanto las grupales como las individuales. No son muy extensas pero la gran mayoría requiere una lectura sosegada y analítica de distintos documentos y fuentes bibliográficas. En ocasiones, era el profesorado quien nos decía que había que explicar algo muy rápidamente o, por el contrario, éramos nosotros quienes notábamos que el tiempo se nos echaba encima. En algunas asignaturas quedaron temas sin dar o se dieron de forma muy superficial para poder encajar la asignatura completa en el cuatrimestre. Por otro lado, hubo algunas tareas que hicimos en los meses de octubre y noviembre cuyas correcciones no llegaron hasta marzo. Durante el segundo cuatrimestre, con las prácticas y las asignaturas martes y jueves, la situación cambia un poco, pero persiste esa sensación de no llegar a todo. Entiendo que, en mi caso, se ha acrecentado en momentos concretos por estar trabajando, pero parecía una sensación habitual y compartida con el resto de alumnado.

Todas las asignaturas del máster aportan recursos y conocimientos valiosos que he podido aplicar a la práctica docente. En esta última sección, haré un recorrido por las asignaturas del máster haciendo hincapié en este aspecto.

La primera asignatura en la que voy a profundizar es Procesos y Contextos Educativos. Esta materia se divide en cuatro bloques y comienza con un análisis de la historia de la legislación educativa, así como de la organización y gestión de los centros (bloques I y II). Paralelamente, el bloque II también abordó cuestiones relacionadas con la mediación y las dinámicas del grupo-clase, orientadas a los grupos, agrupamientos, tipos de autoridad, estilos de profesor, entre otros aspectos. Estos dos bloques fueron bastante densos, pero son imprescindibles a la hora de abordar los siguientes contenidos



de la asignatura. Del bloque III destacaría las explicaciones de técnicas e instrumentos de recogida de información, a las que he recurrido para elaborar este trabajo fin de máster. Por último, del bloque IV destaco el tratamiento que se hizo de la atención a la diversidad, o más específicamente, de los tipos de necesidades educativas especiales (NEE) y necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Se mostró un esquema general de todas las necesidades posibles en el alumnado y se mencionaron conceptos clave acompañados de abreviaturas del sistema SAUCE, al que tuvimos acceso durante la estancia de prácticas. Además, en una de las prácticas de aula, analizamos planes de atención a la diversidad (PAD) de distintos centros, lo cual fue especialmente útil porque facilitó el análisis del PAD del centro de prácticas que estudiamos en la memoria de prácticas del Prácticum II. Aunque mi especialidad sea el inglés y no tenga formación académica específica en el ámbito de la orientación, la información recibida a lo largo de este bloque me permitió posteriormente adquirir una base para colaborar con el departamento de Orientación. En definitiva, esta asignatura, con sus cuatro profesoras, me ha recordado que una buena práctica docente no se cimienta únicamente en tu dominio de un campo, sino en la convergencia de aspectos psicopedagógicos, emocionales, administrativos, socioafectivos y, por supuesto, humanos.

En alguna de las prácticas de aula —no recuerdo exactamente si fue en Procesos y Contextos Educativos o en la asignatura ya mencionada de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad—, comenté que «debemos ser personas antes que profesores». Ahora, quizá matizaría la expresión y diría que debemos ser profesores y personas. Junto a nuestro conocimiento de la especialidad que impartimos, debemos tener en cuenta esos aspectos socioafectivos que mencionaba en el párrafo anterior.

Como la docencia conlleva lidiar con grupos-clase muy distintos, es habitual que surja cierta frustración cuando vemos actitudes adversas hacia el aprendizaje por parte del alumnado. En otra práctica de aula, destacué la necesidad de «desdoblarse nuestra identidad» o de crear una especie de personaje profesor, no por histrionismo sino por protección. Cuando se nos forma para la práctica docente, siempre dirigimos la mirada hacia el alumnado y hacia lo que el docente tipo debe hacer, y se aprecia una sensación de que rara vez giramos esa mirada hacia nosotros mismos, hacia nuestras necesidades y hacia nuestra práctica. Este desdoblamiento entre el profesor y la persona puede ayudarnos, en ocasiones, a protegernos del temido *burnout* o desgaste profesional, de las

muchas críticas que podamos recibir o de situaciones difíciles que puedan surgir en los centros.

En Sociedad, Familia y Educación se trataron cuestiones relacionadas con los derechos humanos, los estereotipos de sexo, género y etnia y la relación entre las familias y los centros educativos. El preámbulo de la LOMLOE (2020) nos habla de un «enfoque de igualdad de género a través de la coeducación» (pág. 122871), fomentando que se eliminen distintas formas de discriminación y que se eduque y se oriente al alumnado desde una «perspectiva inclusiva y no sexista» (ibidem). Gran parte de los debates que tuvimos en esta asignatura me recordaron al concepto de *interseccionalidad* propuesto por Kimberlé Crenshaw. Aspectos como «la clase, la casta, la raza, el color [sic], la etnia, la religión, el origen nacional y la orientación sexual» (Crenshaw, 2000, como se cita en La Barbera, 2017) influyen en el tipo de discriminación que sufre una persona o un colectivo. Crenshaw centra su estudio en las mujeres afroamericanas, pero si extrapolamos el concepto al ámbito que nos ocupa, esto es, el de la docencia, podríamos afirmar que el alumnado también habita ciertas intersecciones y, por lo tanto, se verá expuesto a unas discriminaciones o a otras. Por ejemplo, es probable que dos alumnos con capacidades similares y contextos socioeconómicos y raciales distintos vivan su etapa educativa de formas ligeramente distintas. Todo ello unido a las necesidades de carácter educativo, construye la diversidad que vemos en los centros. Por ello, es importante que el profesorado sea consciente de su discurso y que adopte una postura crítica y abierta que le permita atender al alumnado adecuadamente, empatizar con él y, en caso de no poder ayudarle de forma directa, dirigirle hacia los apoyos pertinentes.

Quizá la mayor sorpresa haya sido Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad. Se trata de una asignatura que aúna los campos de la psicología y la pedagogía y, francamente, ha sido de lo mejor del máster. Desde la primera sesión, quedó muy claro el planteamiento de la asignatura y lo que se esperaba del alumnado en cuanto a participación y productos evaluables. El contenido teórico, pese a ser de un campo nuevo para quienes acaban de hacer un grado ajeno a la Psicología, se presenta de una forma muy accesible y con una secuenciación más adecuada. La asignatura destaca la importancia de la psicología en la práctica docente desde un punto de vista práctico y enfocado a la realidad de ser docente. A lo largo de las clases, se ha hablado de necesidades específicas de apoyo educativo muy concretas que luego hemos podido explorar más a fondo en nuestros

trabajos de grupo. Considero esencial que el profesorado posea ciertas nociones de inteligencia emocional y psicopedagogía no para diagnosticar a nadie —faltaría más—, sino para poder gestionarse como individuos, como docentes y para aportar al alumnado un apoyo más que necesario. Ahora bien, aunque el profesorado deba contar con conocimientos generales de diversos ámbitos, también es fundamental saber dónde está el límite; un profesor no es un psicólogo ni un psiquiatra. No obstante, puede valerse de este tipo de conocimientos para ayudar al alumnado a gestionar el día a día en el aula o para reconocer manifestaciones, por ejemplo, de estrés o ansiedad, muy habituales entre el alumnado adolescente.

Las asignaturas de especialidad, Complementos a la Formación Disciplinar y Aprendizaje y Enseñanza, nos proporcionan una visión general de los saberes necesarios para la docencia de lenguas, mezclando contenido relacionado con la lingüística aplicada y la didáctica con contenido de carácter más práctico. Además, en la asignatura de Complementos se trató el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y se analizaron las novedades que aportaba su volumen complementario, publicado en 2021. Estas novedades se aprovecharán en la propuesta de innovación del presente trabajo (pág. 26) Conocer este documento es clave para entender los niveles de dominio de una lengua y así poder adaptar nuestra práctica docente. Del mismo modo, destacaría el análisis de libros de texto tales como *Full Blast Plus 3* y *Pioneer B1*, tanto en parejas como de forma individual. Este análisis abordó, por un lado, el tratamiento de la gramática y por otro, el trabajo/profundización de la comunicación oral y escrita. Es frecuente que los manuales empleen términos como «competencias» o «método comunicativo» de un modo que detecto como un reclamo comercial ligado a la legislación educativa y a las tendencias actuales. Pareciera que el énfasis está en definir los libros de texto como «no tradicionales» o como ajenos a los infames métodos de gramática-traducción. Utilizo el término *infame* porque recuerdo que ya en el Máster de Español como Lengua Extranjera nos hablaban de lo despreciado que parecía estar el método de gramática-traducción y de que había que evitar los ejercicios de huecos. A raíz del análisis de otros libros de texto, me sorprendió que se mantuviera esta postura. No obstante, un segundo examen más exhaustivo de estos materiales sacó a la luz las carencias de las que adolecen dichos manuales. Algunos ejemplos son los ejercicios que exigen cubrir huecos o elegir entre varias opciones. Este tipo de ejercicios, sobre todo cuando se emplean de

forma sistemática y constante, coarta la creatividad del alumnado al implicar un mero traslado literal de información o una reflexión superficial. Aunque son útiles, creo que deben ser un recurso más en la enseñanza de lenguas.

La otra asignatura de especialidad fue Aprendizaje y Enseñanza, en la que se retomó el estudio de los métodos de enseñanza de inglés. La segunda parte se centró en la reflexión sobre la enseñanza y en crear distintos materiales. Esas reflexiones, junto con las actividades creadas, dieron lugar a un portfolio, un trabajo bastante entretenido que me permitió emplear un formato más creativo, al igual que el trabajo final de la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Ocasionalmente, se habló del alumnado de Primaria, tema de gran utilidad, en especial en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria debido a la transición que vive el alumnado hacia una nueva etapa. Asimismo, la asignatura nos aportó bastantes ideas que luego cada futuro docente podrá filtrar y adaptar a su práctica. Al fin y al cabo, la docencia también implica manejar una gran variedad de recursos para transmitir una materia a alumnado de todo tipo. Por ejemplo, incluso dentro de un mismo curso, es posible que lo que funciona con el grupo A no funcione con el grupo B (o viceversa).

Por desgracia, no pude aplicar muchas de las ideas propuestas a lo largo de Aprendizaje y Enseñanza porque los contenidos de la asignatura se solaparon con el periodo destinado a la asignatura Prácticum I. Como durante el Prácticum I se espera que creamos y llevemos a las aulas unidades de programación para incorporar en la memoria de prácticas de la asignatura Prácticum II, se puede ver bastante limitada nuestra capacidad para llevar al aula los materiales adicionales creados durante las sesiones de esta asignatura. Quizá convendría introducir esa parte de creación de materiales desde las sesiones comunes, aunque el alumnado de cada especialidad trabaje independientemente. Considero que entre ese alumnado de distintas especialidades (inglés, francés y asturiano), se crearían intercambios de opiniones beneficiosos y, al existir elementos comunes en la docencia de lenguas, podrían verse distintas aplicaciones de la teoría vista en clase.

Esta revisión de la forma «tradicional» de enseñanza de una lengua me sirve de puente hacia la reflexión sobre la asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa. Encontré los foros de discusión especialmente útiles, en particular aquellos que se centraron en temas relacionados con la innovación y la

investigación educativa. Es en el contexto de estos foros donde se enmarca esta intervención:

Considero que innovar tiene que ver con cambiar formas de actuar o proceder, con pensar en nuevas soluciones para ciertos problemas o situaciones que queremos cambiar. A veces innovar puede ser tomar elementos ya conocidos y unirlos de una forma novedosa, más creativa. Creo que se innova desde la divergencia, desde el *pensamiento divergente* (...) desde la idea de que existen muchos caminos posibles que pueden complementarse con un estudio adecuado. También desde la *convergencia*, integrando elementos.

(...) Aunque habitualmente pensemos en esa innovación «hacia adelante» porque pensamos en las generaciones venideras, a veces la innovación puede estar en mirar también hacia el pasado y en crear una unión de lo que sabemos que funciona y algún elemento o elementos nuevos que marquen la diferencia.

Ese concepto de «novedad» sería clave en la innovación, pero quizá nos haga pensar en que como docentes, de forma individual y sobre todo al iniciarnos en investigación educativa, nos sentimos abrumados por pensar que tenemos que reinventar la rueda, por así decirlo. La novedad, o la innovación, puede estar en cambiar el enfoque de una práctica docente, en incorporar elementos que no suelen usarse, etc. Puede estar un poco más acotada y ser totalmente válida<sup>1</sup>.

De los contenidos trabajados durante la asignatura, extraigo la conclusión de que la innovación puede materializarse de muchas formas, y es quizá esa diversidad de opciones lo que limita nuestra capacidad de implementarla. Durante las sesiones del máster, trabajamos en una propuesta en grupos o parejas, actividad que fomenta el intercambio de impresiones y permite, a través del trabajo cooperativo, alcanzar un objetivo común. No obstante, la investigación propuesta en esta asignatura no es del todo aprovechable en vistas a la elaboración del TFM. Al fin y al cabo, cabe formular una pregunta: ¿Cuál de los dos o tres miembros que conforman los grupos de trabajo debe apropiarse de la idea? Por supuesto que hay formas de adaptar toda propuesta, pero después, para componer el presente trabajo, lo más probable es que se vuelva a empezar de cero en la innovación.

Además de lo anterior, la calificación aportada por la docente al proyecto de innovación que presentamos se complementó con cuestionarios de coevaluación ubicados

---

<sup>1</sup> Esta cita proviene del foro titulado *Foro 1. Ideas previas: concepto de innovación: qué es [y qué no es] innovación. PRIMERAS SEMANAS*. Se encuentra en el Campus Virtual y su acceso está limitado a docentes y alumnado. <https://www.campusvirtual.uniovi.es/mod/forum/discuss.php?d=11572>

en del Campus Virtual y posteriormente se nos facilitaron las observaciones de nuestros compañeros y compañeras. Aunque la mayoría de las observaciones fueron constructivas, eché en falta algunas apreciaciones que contuvieran una valoración más profunda u objetiva que fuera más allá de negar el interés o la originalidad de una propuesta. Preferiría que, en vez de eso, se aportaran observaciones orientadas a la mejora de nuestros proyectos.

Una parte fundamental de la docencia en cualquier etapa es la programación, la cual constituye el hilo conductor de la asignatura Diseño y Desarrollo del Currículum. Esta asignatura cuenta con tan solo dos créditos y, a mi juicio, debería tener más. A pesar de que las sesiones teóricas se aprovechan al máximo gracias a presentaciones muy claras y directas que nos aportan los conceptos clave para cada tema, la puesta en práctica de esta teoría para programar situaciones de aprendizaje o materias enteras requiere más tiempo para «procesar» toda esa información. Imagino que, al ser una asignatura común de todas las especialidades, sería muy complicado atender a cientos de situaciones de aprendizaje individuales, aunque esto se deberá a que no hay horas suficientes para encajar presentaciones en parejas o tríos. Personalmente, creo que, los grupos de trabajo son demasiado grandes como para que se pueda apreciar la aportación individual de cada masterando.

Termino este recorrido por las asignaturas cursadas con la optativa, Taller de Teatro. Su punto fuerte es que se aleja ligeramente de la parte más académica o formal del máster. Durante el segundo cuatrimestre, las estancias de cuatro o cinco horas diarias en los centros de prácticas pueden resultar agotadoras y esta asignatura proporciona un espacio para trabajar de otra forma. La parte teórica es breve y se dedican las sesiones a preparar la actuación que se representa en una de las dos últimas clases. En mi grupo, tratamos de reescribir algunas escenas de *Peter Pan* y preparamos un guion que nos sirvió de referencia para actuar. De algún modo, cuando eres docente también tienes que actuar y el alumnado es tu público, y como público podrá reaccionar de formas muy diversas.

## ***1.2. Las prácticas***

Las prácticas que realicé fueron enriquecedoras por dos motivos. Por una parte, me permitieron aplicar la formación adquirida en las asignaturas a la realidad específica de un centro, complementando las habilidades obtenidas a lo largo de mi carrera profesional,

al tiempo que pude integrarme en el funcionamiento del centro acompañado de una tutora. Por otra parte, tuve la oportunidad de realizar las prácticas en el mismo centro en el que estudié Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La vuelta al instituto casi diecisiete años después me permitió observarlo desde el otro lado y reflexionar sobre la evolución no solo de sus espacios, sino de su comunidad y cultura.

La experiencia de estas etapas puede variar mucho de persona a persona, y puede que a veces nuestras vivencias en el instituto condicionen nuestra percepción de los espacios, o que incluso no seamos conscientes de dichos condicionamientos o de sus implicaciones hasta mucho tiempo después. No esperaba en absoluto que las prácticas del máster adoptaran un cariz terapéutico, catártico incluso. Durante los primeros días, aproveché el análisis de los espacios del centro para recorrer todos sus edificios y recabar información para la memoria de prácticas. Al hacerlo, noté que necesitaba procesar ciertas emociones, reconciliarme con ese lugar o, de algún modo, reescribir mi relato mental. Ha sido muy interesante observar el centro desde el otro lado, pero en un ambiente que, pese a los avances tecnológicos, conservan su esencia. Por ejemplo, las aulas siguen pintadas de los mismos colores que hace diecisiete años y sus espacios tienen una distribución que no dista mucho de la que recordaba.

Realizar las prácticas me ha recordado la importancia de ser una persona empática. Aunque no creo apropiado considerar mis vivencias durante esta etapa como algo universal, volver al centro me ha demostrado que puedo entender muchas de las dificultades del alumnado durante la adolescencia o su lucha, por ejemplo, contra la autoexigencia desmedida. He podido ver que, por mucho que cambien las generaciones o los contextos en los que nos movemos, los miedos y las inseguridades son los mismos: no encajar, no alcanzar tus objetivos, no entenderte, que no te entiendan o que no te aprecien. Y en una clase de idioma, esto cobra aún mayor protagonismo, porque esa inseguridad afecta también a la expresión en el idioma, en este caso, el inglés.

Durante el máster, hablamos de la teoría de Stephen Krashen (2009) y de cuestiones como el «filtro afectivo», de cómo hay factores que nos bloquean a la hora de expresarnos en una lengua que nos es ajena. Del mismo modo, he escuchado comentarios del tipo «el inglés no es para mí porque suspendí» o «yo no soy de Bilingüe, entonces no hace falta que me hables en inglés», los cuales denotan unas expectativas mejorables sobre el

aprendizaje de un idioma. El profesorado de lenguas extranjeras —me centro en este ámbito porque es el mío— debe prestar especial atención a estos factores afectivos y tratar de crear un clima de aula en el que el alumnado no tenga miedo de expresarse o, al menos, de intentarlo.

A lo largo de las prácticas, me he sentido muy integrado en el día a día del centro, y he podido ver muchas clases de inglés, tanto de mi tutora como de otras profesoras y profesores. Al estar presente en muchas clases distintas, he podido notar que dentro de un mismo curso hay muchas diferencias a la hora de aplicar una misma programación. He percibido que, aunque el centro aprovecha al máximo los recursos tecnológicos y los espacios de los que dispone, aún queda mucho trabajo en el terreno de la atención a la diversidad. Ante las variadas necesidades que he apreciado en mis grupos, creo que los departamentos de Orientación deberían contar con más profesionales.

En general, percibo que las exigencias hacia los docentes son muy altas y que las sesiones de las que disponen pasan demasiado rápido. Si ya es difícil gestionar el tiempo, esta dificultad se acrecienta cuando hay que dar clase de varias formas distintas al mismo tiempo o con alumnado con un amplio número de necesidades. En el máster se nos habla de la educación inclusiva y de cómo hemos pasado de la integración a la inclusión. Un ejemplo de esto es que el alumnado con NEE o NEAE tan solo puede abandonar el aula ordinaria con previa autorización de la Consejería de Educación. No obstante, en mi centro de prácticas he visto que, aun proporcionando recursos de niveles distintos dentro del grupo ordinario, hay alumnado que se queda apartado en la dinámica general de la clase. Desconozco hasta qué punto se aplica el Diseño Universal para el Aprendizaje cuando la realidad de la enseñanza de mi especialidad es seguir un libro de texto que viene programado por una editorial.

Otro aspecto importante que se trató en el segundo bloque de la asignatura Sociedad, Familia y Educación y también en el tercer bloque de Procesos y Contextos Educativos es la relación entre las familias y los centros. No pude asistir a tutorías con las familias, pero durante las reuniones que mantuvimos con la orientadora y con el profesor de servicios a la comunidad (PSC), me quedó claro que cada familia es, por así decirlo, un mundo, y que en numerosas ocasiones las dificultades de cierto alumnado se agravan si su familia no se implica como debiera. El centro organiza actividades que cuentan con



una escasa asistencia por parte de las familias, de modo que no se aprovechan los recursos que el centro trata de aportarles.

Desde el primer día, me integré en el departamento y compartí impresiones con todo el profesorado que lo componía. En este centro, el departamento de inglés está unido a los de francés y alemán, por lo que pude ver también otros materiales de las demás lenguas. Mi tutora daba clase en grupos de no bilingüe de todos los cursos de Secundaria y en un grupo de 2º de ESO de la sección bilingüe. La observación de grupos que pertenecían a todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria me proporcionó un recorrido muy interesante por toda la etapa gracias al cual me percaté de los desafíos de cada curso. La memoria de prácticas demandaba una unidad de programación (UP) para Bachillerato, de modo que mi compañera y yo solicitamos asistir a las clases de otra profesora. Cada uno eligió un grupo de este nivel para nuestra observación e intervención docente.

Aunque estuve presente en muchos grupos desde 1º de ESO hasta 1º de Bachillerato, conocí más a fondo al grupo de 2º de ESO de la sección bilingüe y al de 1º de Bachillerato. Fue en estos dos grupos donde mi intervención docente fue más significativa, mientras que, en los demás, ayudé ocasionalmente y expliqué algunas cuestiones gramaticales o léxicas relacionadas con los saberes de la unidad de ese momento. En lo que respecta a la participación en el aula, las intervenciones se dividieron en dos bloques: el primero, más enfocado en el libro de texto de estos dos cursos, y el segundo, basado en mis unidades de programación. A las profesoras y a mí nos pareció una buena forma de organizar la intervención y encajarla en la programación teniendo en cuenta que el alumnado tiene pruebas y actividades extraescolares a lo largo del trimestre.

En resumen, creo que existe una brecha considerable entre lo que nos cuentan en el máster que debería ser la educación y lo que se ve en el día a día de los centros, al menos en lo que atañe a la implementación de metodologías activas y dinámicas. En numerosas ocasiones, muchas de las clases que observé no se diferenciaban mucho de las que recibí a principios de los 2000, por mucha pizarra digital que tengamos actualmente. Tampoco he podido contemplar demasiados ejemplos prácticos de las metodologías activas que se espera que yo mismo use en mi programación. Por el contrario, un aspecto en el que insistió el profesorado del máster y que sí se reflejó en las prácticas fue todo lo relacionado

con el clima del aula, los agrupamientos y los roles dentro de un grupo. Durante mis prácticas, traté de prestar atención de una forma relativamente acotada, centrándome en temas concretos en cada sesión, tales como, la disposición del alumnado en el aula, la relación entre los agrupamientos o el vínculo docente-alumnado. Cuando observas una clase, poco a poco salen a la luz los roles de distintos alumnos o alumnas y las jerarquías relacionales entre quienes integran ese grupo-clase.

Pese a no haber visto muchos ejemplos de las metodologías activas citadas previamente, durante mi intervención en el aula traté de introducir dinámicas grupales y actividades que, de alguna forma, rompieran la dinámica tradicional. Por ejemplo, en el grupo de 2º de ESO creé una situación de aprendizaje relacionada con la creación de un periódico donde se cuenten sucesos curiosos o graciosos ocurridos en la zona donde se ubica el centro. Introduje una dinámica cooperativa en la que cada alumno o alumna dentro del grupo asumía un rol y unas funciones concretas. Al principio les costó seguir la dinámica, pero se fueron acostumbrando. Curiosamente, fue el grupo de 1º de Bachillerato el que me supuso un reto mayor en relación con la gestión del grupo-clase. Pensaba que por ser alumnado de mayor edad, sería más fácil de ocuparme del grupo, pero no fue así. No era una clase para nada conflictiva, pero superaba los 25 alumnos y su rendimiento académico era mucho más dispar que el del grupo de 2º de ESO donde, pese a las diferencias de rendimiento y resultados, sus vínculos como grupo eran más fuertes. Así pues, resulta muy complicado aplicar metodologías de carácter cooperativo si en las etapas anteriores no han recibido las herramientas adecuadas para organizarse y para gestionar y analizar su aprendizaje.

De todos modos, las prácticas me han enseñado que trabajar en un instituto lleva consigo un sinfín de retos que trascienden al conocimiento que tenga el docente de su materia. En un centro educativo confluyen aspectos académicos, sociales, socioeconómicos, culturales, administrativos y emocionales y, en definitiva, no hay dos días exactamente iguales. Aunque empezara cada día de prácticas con ciertas expectativas de lo que ocurriría, la realidad siempre me sorprendía.

### *1.3. Propuestas de mejora*

A continuación, y con el fin de reforzar el carácter crítico del presente trabajo, planteo una serie de propuestas de mejoras vinculadas a distintas áreas. Algunas de estas sugerencias se esbozan en puntos anteriores.

**Menciones explícitas a la Formación Profesional en las asignaturas.** Tan solo he visto las palabras «Formación Profesional» en la denominación oficial del máster. Como se organiza de forma distinta, por ejemplo, se realizan Unidades de Trabajo (UT) en lugar de Unidades de Programación (UP), me parece necesario que, al menos, se nos ofrezcan unos mínimos de información. Durante todo el máster he tenido la sensación de que la Formación Profesional existe, sin más, pero queda relegada a comentarios aislados en distintas asignaturas. Por ejemplo, en las tareas prácticas de Procesos y Contextos Educativos, tratamos la Formación Profesional y comentamos situaciones en las que podríamos recomendársela a cierto tipo de alumnado. Sin embargo, al llegar a mi centro de prácticas, donde precisamente se impartían ciclos formativos de grado medio y superior, apenas dispuse de información sobre su funcionamiento. En mi caso, desde el instituto organizaron una reunión informativa y una visita de las instalaciones donde se impartían dichos ciclos, pero quizá en otros centros no sea posible.

**Redistribución de los créditos de las asignaturas.** Materias como Diseño y Desarrollo del Currículum, clave en el ámbito de la programación, tienen asignadas una cantidad de créditos que resulta algo escasa. La profesora aprovecha al máximo el tiempo del que dispone para cubrir el temario, pero convendría aumentar el número de créditos. Siguiendo esta línea, se pone demasiado énfasis en que veremos la realidad de la programación en las prácticas y, por extensión, en las oposiciones, pero al llegar a los centros podemos encontrarnos todo tipo de situaciones o ejemplos de programaciones más o menos útiles a la hora de elaborar el TFM. Asimismo, Procesos y Contextos Educativos tiene muchísimas horas en el primer cuatrimestre, y algunos de los temas que tratamos se solapaban con Sociedad, Familia y Educación, sobre todo en el bloque de contenidos relacionado con las familias y los centros educativos. Finalmente, los créditos de la asignatura de TIC resultan insuficientes teniendo en cuenta que, en la actualidad, todo el profesorado debe acreditar sus competencias digitales. Las tecnologías de la

información y la comunicación permiten explotar la creatividad de formas que no se exploran lo suficiente en el máster.

**Formación específica sobre la LOMLOE y acceso a ejemplos de programaciones antes de llegar a los centros de prácticas.** A colación del punto anterior, sería útil ver programaciones o fragmentos de estas desde el principio del máster. Muchas de ellas están disponibles en las páginas web de los centros y quizá sean fáciles de recopilar con los permisos adecuados. Quizá dentro de la asignatura de Diseño y Desarrollo del Currículum cabría lugar para crear un apartado con ejemplos de programaciones de distintas materias. Como la ley educativa actual aboga por los aprendizajes transversales y la interdisciplinariedad en el trabajo de las competencias clave, sería útil ver programaciones de otras especialidades para crear nexos en nuestras situaciones de aprendizaje y/o unidades de programación. Me parece necesario porque, aunque se supone que todos los centros ya debían tener programaciones totalmente adaptadas a la legislación vigente, no puede caer todo el peso en el centro de prácticas para convertirlo único lugar en el que le muestre todo lo visto en el máster. Cada estudiante tendrá experiencias muy distintas durante sus prácticas, y puede que un departamento de inglés posea mejor organización que otro o que, como en mi caso, que las programaciones disponibles durante mi estancia no sigan las plantillas marcadas por la Consejería de Educación, plantillas que luego se esperaba que yo usara en mi memoria de prácticas y, por extensión, en el presente trabajo.

**Formación general sobre metodologías activas a la programación de Aprendizaje y Enseñanza o de Diseño y Desarrollo del Currículum.** Como comentaba al principio de la reflexión (pág. 7), esta asignatura tiene una parte común en la que se trataron varios métodos de enseñanza de lenguas, tales como el método natural, el audiolingual, el de gramática-traducción o el comunicativo. Si bien es interesante conocer la evolución de estos métodos de enseñanza, sugeriría que también se incorporaran a esta asignatura de especialidad las metodologías activas que figuran en las plantillas de programación que marca la Consejería de Educación: clase invertida (*flipped classroom*), aprendizaje cooperativo, gamificación, aprendizaje por descubrimiento, entre otros, y que se ofrecieran algunos ejemplos de su aplicación. Ya al principio del máster, en Diseño y Desarrollo del Currículum, se enseñó esa plantilla para realizar la situación de aprendizaje grupal, pero el análisis de los aspectos metodológicos quedaba a merced del estudiantado

y no hubo apenas tiempo para analizar cada una de ellas. Dicho esto, en la parte específica de Aprendizaje y Enseñanza sí se mencionaron el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en tareas, pero el resto de las metodologías no se explicaron. Esto ayudaría a abordar con más seguridad la selección de metodologías durante el diseño de una programación o de unas situaciones de aprendizaje según la legislación vigente, e ir así adaptando las guías docentes a los cambios de ley.

**Creación de materiales que tengan en cuenta la diversidad o a las diferencias individuales del alumnado.** En Procesos y Contextos Educativos, se ha trabajado con prácticas derivadas de un caso. Creo que, para el cuarto bloque de la asignatura, dedicado a la atención a la diversidad, sería más beneficioso cambiar el estudio del caso práctico por una aplicación didáctica a una serie de actividades de nuestra especialidad que ilustren, por ejemplo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) del que se habla no solo durante este bloque de la asignatura, sino durante todo el máster. Se nos dio una teoría muy útil y unos conceptos que pudimos aplicar de inmediato durante las prácticas, pero me faltó esa parte más práctica (me refiero, por ejemplo, a la creación de actividades para alumnado con necesidades educativas especiales [ACNEE] o alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo [ACNEAE]). Se lo comenté también a la profesora correspondiente durante el seminario final. Aunque cada alumno con NEE o NEAE cuente con un plan de trabajo individualizado en el que se recogen las líneas de actuación y los recursos que se emplearán como apoyo para su aprendizaje, no está de más que el profesorado cuente con unos conceptos generales sobre cómo crear materiales más inclusivos.

**Presencia de libros de Secundaria y Bachillerato en la biblioteca de la Facultad.** En el máster se nos pidió que analizáramos libros de texto, pero se asume que nos haríamos con ellos por nuestra cuenta. Si en la facultad se imparte un máster habilitante para la docencia en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, la biblioteca universitaria de la facultad debería contar con manuales de distintas materias adaptadas a la LOMLOE, al menos de Secundaria y Bachillerato. Menciono estas dos etapas porque son las que más se tratan en el máster.

**Aumento de muestras de material de Secundaria o Bachillerato en el campus virtual.** Durante el máster, en las asignaturas de especialidad, trabajamos con material o

de grado o de primaria, pero a veces eché en falta que se nos mostrara más material propio de Secundaria o Bachillerato. Las prácticas abordan plenamente estos contenidos, pero sería beneficioso haber tenido acceso previo a materiales reales de alumnado de Secundaria durante el primer cuatrimestre. Propondría que se preparara un corpus de muestras de distintas materias cedidas por la red de centros de Secundaria donde los masterandos hacen sus prácticas. Del mismo modo que se recoge información para fines de investigación, no veo por qué no sería posible esto, siempre y cuando se eliminen referencias que identifiquen al alumnado. De hecho, nos ayudaría a acercarnos mejor a la realidad que veremos en las prácticas.

**Revisión del campus virtual para simplificar la experiencia de usuario para el profesorado y para el alumnado.** El campus virtual resulta caótico y, en algunas ocasiones, varias asignaturas presentan enlaces rotos a documentos y archivos, así como materiales desactualizados. Aunque desde el perfil de docente se puede ver tanto lo que está oculto como lo que no, convendría que el profesorado, sobre todo en las asignaturas donde han de coordinarse varios docentes, preparase un documento inicial que explicara la estructura de la asignatura dentro del campus. Se podría informar al alumnado durante la presentación de la asignatura y así habría un guion que acompañe, por ejemplo, a los cronogramas individuales de las asignaturas. Algunas profesoras, por ejemplo, en Procesos y Contextos Educativos, ya incorporan estructuras de carpetas para organizar la documentación que comparten con el alumnado, lo cual facilita su uso y aprovechamiento. La organización de las asignaturas en el campus varía mucho, por lo que unificar criterios daría mucha coherencia a todo el máster en este aspecto.

**Revisión de temarios de especialidad de idiomas.** En este aspecto, me centraré en Complementos a la Formación Disciplinar. En la especialidad de inglés se dieron en inglés contenidos repetidos de la parte común de la asignatura, me refiero a los contenidos relacionados con autores como Chomsky y Hymes o la competencia comunicativa. Por lo tanto, nos examinamos dos veces del mismo contenido, una vez en inglés y otra en español. Imagino que es mera coincidencia porque estos autores relevantes son del ámbito anglófono, pero considero que deja en cierta desventaja al alumnado de francés o asturiano.

**Flexibilización de la obligatoriedad de hacer las prácticas en parejas.** A la hora de asignar los destinos de prácticas, se instó al alumnado a ponerse de acuerdo dentro de su especialidad; de lo contrario, sería coordinación quien decidiría según el expediente académico. En mi caso, pude hacer las prácticas en un destino que me permitía compaginarlas con mi trabajo y en una localidad cercana a mi domicilio, pero considero que hay circunstancias en las que un alumno o alumna debería tener preferencia para elegir un destino u otro independientemente de que pueda formar una pareja o no. En futuras ediciones del máster, aunque se proponga que el alumnado alcance acuerdos y se distribuya sus destinos de prácticas, deben tenerse en cuenta factores como el trabajo o la distancia entre el centro de prácticas y el domicilio del masterando.

## **2. Propuesta de innovación docente**

### ***2.1. Diagnóstico inicial***

La siguiente propuesta de innovación parte de mi experiencia durante las prácticas, así como de la observación activa y pasiva que realicé a lo largo de las distintas sesiones dentro y fuera del aula. Las conclusiones de este trabajo se recopilaban en un cuaderno que me acompañó durante estos meses y en el que fui anotando los datos que consideré relevantes. Este trabajo de campo principalmente se dirigió a completar los apartados de la memoria de prácticas. Más tarde, la información que fui manejando me permitió perfilar la innovación.

En las primeras semanas, centré mi observación en cómo se distribuían los espacios y el alumnado, prestando especial atención a sus dinámicas de trabajo, a las relaciones que se establecían entre ellos y su actitud durante las clases. Paralelamente, tomé notas sobre aspectos metodológicos: variedad de materiales y agrupamientos, problemas con la tecnología, ritmos de trabajo o dificultades, entre otros. Puesto que las prácticas tienen una etapa de intervención en el aula, me interesaba ver cómo trabajaban para introducir algunas novedades respecto a sus rutinas habituales de trabajo.

A lo largo de mi estancia, percibí una falta de motivación considerable por parte del alumnado, sobre todo en relación con la utilidad de la asignatura de inglés. En ocasiones, algunos estudiantes percibían la materia como una disciplina que no merece la pena estudiar. Esta falta de motivación se manifestaba en una actitud apática y reacia a la interacción, así como en una dinámica de trabajo bastante acelerada que no repara en los detalles. Aunque se podría afirmar que esta falta de motivación podría aplicarse a cualquier materia, e incluso es posible atribuirla a aspectos propios de la adolescencia, me resulta curioso que, aun viviendo rodeados de inglés en sus juegos, en la música que escuchan, en las series que ven y en la gente a la que siguen en redes, estos adolescentes no aborden el aprendizaje de una lengua con un enfoque más proactivo y menos centrado en la memorización de listas de palabras.

Igualmente, resulta curioso que, pese a que esta lengua se cursa desde Educación Infantil y en los centros de Secundaria y Bachillerato existen grupos de Bilingüe con asignaturas impartidas en inglés, se continúa con un alumnado incapaz de utilizar esta



lengua con cierta soltura (o al menos con la fluidez propia que se requiere en etapa). He visto muchas dificultades en la expresión escrita y oral, especialmente cuando se pide una expresión más libre o creativa y no tan anclada en la repetición de estructuras fijas que siguen ejemplos ya ofrecidos.

Por otra parte, he percibido que existe una brecha entre el aprendizaje de la lengua española y el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Para abordar esta cuestión, me centraré en el inglés por ser esta mi especialidad, pero sería aplicable al francés o a cualquier LE que se enseñe en institutos. Muy a menudo, se explican en clase de inglés estructuras que no se han analizado en detalle en la clase de Lengua, sobre todo en cuanto a sintaxis y tipos de textos. Por ejemplo, en un grupo de 3º de ESO se estaban explicando las oraciones de relativo (*relative clauses*) para realizar una serie de actividades y, sorprendentemente, el alumnado no parecía familiarizado con esa estructura en español. De algún modo, da la impresión de que el inglés y el español están aislados cuando deberían relacionarse.

Para salir de dudas, me puse en contacto con la profesora del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, y comentó que el conocimiento de sintaxis era escaso en esta etapa, pues no era hasta el final de la etapa de Secundaria, o incluso hasta Bachillerato, cuando se estudiaba en detalle la oración compleja. Esto también puede extenderse a la redacción de reseñas en inglés, actividad que invita a la reflexión. Sin embargo, supone una gran dificultad esperar que el alumnado redacte reseñas en inglés cuando en español apenas ha practicado con tipologías textuales similares. Si bien es cierto que la materia de Lengua Castellana y Literatura no es equiparable a una clase de Español como Lengua Extranjera, considero que se debe fomentar que el alumnado reflexione sobre su propia lengua para crear así una vinculación formal y funcional con la lengua extranjera objeto de estudio. De este modo, es posible entender su funcionamiento a través de la comparación con su lengua materna —o con la lengua española, en el caso de que el alumnado no sea hablante nativo— alcanzando así los objetivos relacionados con las competencias específicas de cada curso.

Es habitual que en los centros haya alumnado de diversa procedencia y con lenguas maternas diferentes. Creo que no se aprovecha esa diversidad para forjar comunidad en

los centros, y este es uno más de los factores que me han impulsado a crear la siguiente propuesta de innovación.

Esta propuesta, aun siendo algo ambiciosa, tiene como hilo conductor la promoción de un aprendizaje de lenguas que sea, en primer lugar, motivador y que, al mismo tiempo, fomente la interacción y la mediación lingüística entre el alumnado, haciendo del centro un espacio más inclusivo y plurilingüe. En el presente trabajo, se propondrá la aplicación de esta propuesta en un grupo de 2º de ESO, incorporándola en la programación de las situaciones de aprendizaje y de sus correspondientes unidades.

## ***2.2. Marco teórico***

El marco teórico de esta propuesta de innovación viene definido por la ley educativa actual, por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) y por el *Volumen complementario* publicado en 2021.

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), defiende el trabajo competencial, partiendo de ocho competencias clave, aplicables a todas las materias, que, a su vez, se concretan en descriptores operativos. A partir de estos descriptores operativos, se perfilan las competencias específicas de cada materia que sirven para crear los criterios de evaluación de cada competencia específica. En última instancia, se trabaja hacia la adquisición de competencias y la configuración de un perfil de salida concreto. En este caso, me centraré en Educación Secundaria Obligatoria porque mi programación pertenece a esta etapa, pero en el desarrollo de la innovación incluye una propuesta de implementación con Bachillerato.

El currículo autonómico de Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 59/2022, de 30 de agosto, págs. 207-215) enumera las competencias específicas de todas las materias. Me centraré en las de la materia de Lengua Extranjera:

***Competencia específica 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.

**Competencia específica 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 a propósitos comunicativos concretos.

**Competencia específica 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.

**Competencia específica 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.

**Competencia específica 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.

**Competencia específica 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.

En la etapa de Secundaria, estas competencias específicas se desdoblaron en criterios de evaluación compartidos por ciclos, esto es, primero y segundo tienen unos criterios de evaluación comunes al igual que tercero y cuarto. La presente propuesta de innovación no será específica de un curso, pero la programación se dirige para el segundo curso de ESO (véase página 45).

Las competencias específicas de la materia de Lengua Extranjera se ordenan y se condensan en la siguiente tabla.

*Tabla 1. Competencias Específicas de Lengua Extranjera.*

Competencias específicas	
Competencia específica 1	Comprensión
Competencia específica 2	Producción
Competencia específica 3	Interacción
Competencia específica 4	Mediación
Competencia específica 5	Repertorio Lingüístico
Competencia específica 6	Diversidad

En este punto, es preciso poner en relación estas competencias específicas con la propuesta de innovación. Su planteamiento está dirigido a reforzar el trabajo de las competencias específicas 4, 5 y 6 (celdas sombreadas). En primer lugar, conviene concretar la definición de *mediación* que se maneja en la LOMLOE y que parte del MCERL y de su volumen complementario. El MCERL (Consejo de Europa, 2002) aporta dos términos clave en la enseñanza y aprendizaje de lenguas: define al hablante o aprendiente de lenguas como *agente social* y propone un *enfoque orientado a la acción*. Asimismo, el volumen complementario (Consejo de Europa, 2021, pág. 42) destaca que «el MCER sustituye el modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura expresión escrita)».

Este modelo, si nos fijamos en la tabla 1, se correspondería a grandes rasgos con las tres primeras competencias específicas, lo cual resulta insuficiente. Con el fin de tener en cuenta «el uso de la lengua en la vida real, [basado] en la interacción en la que el significado se coconstruye» (Consejo de Europa, 2021, pág. 42) y de incluir usos de la lengua relacionados con las macrofunciones, el volumen complementario del MCERL propone un enfoque articulado en cuatro modos de comunicación: «comprensión, expresión, interacción y mediación».

*Tabla 2. Base macrofuncional de las categorías del MCER para las actividades comunicativas de la lengua (Consejo de Europa, 2021, pág. 42)*

	Comprensión	Expresión	Interacción	Mediación
Uso creativo e interpersonal de la lengua	P. ej. Leer por placer.	P. ej. Monólogo sostenido: describir experiencias.	P. ej. Conversación.	<b>Mediar la comunicación.</b>
Uso transaccional de la lengua	P. ej. Leer en busca de información y argumentos.	P. ej. Monólogo sostenido: dar información.	P. ej. Obtener bienes y servicios Intercambiar información	<b>Mediar textos.</b>
Uso de la lengua para la evaluación y resolución de problemas		P. ej. Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)	P. ej. Discusión.	<b>Mediar conceptos.</b>

Ahora bien, aunque la LOMLOE y el MCERL hablen de competencias, conviene aclarar que el MCERL (Consejo de Europa, 2021, pág. 43) define el dominio general de una lengua a partir de competencias, actividades y estrategias:

1. Competencias generales: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender.
2. Competencias comunicativas de la lengua: competencia lingüística, competencia sociopragmática y competencia pragmática.
3. Actividades comunicativas de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación.
4. Estrategias comunicativas de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación.

Con las actividades y estrategias de los puntos 3 y 4 se reemplazan las cuatro destrezas ya mencionadas.

El volumen complementario del MCERL (Consejo de Europa, 2021, pág. 45) apunta que desde que se publicara el MCERL en 2001 —en 2002 en español—, al existir una clara relación entre los conceptos de mediación e interacción, la primera «se ha reducido con frecuencia a la interpretación y la traducción». Se ha visto la necesidad de desarrollar el concepto para, por un lado, separarlo de la traducción y la interpretación y, por otro, para concretarlo en una serie de descriptores que permitan trabajarla, denominados «descriptores *can do*» o «descriptores “puede hacer”», concepto que destaca un carácter competencial del aprendizaje de lenguas.

En este documento, el concepto de *mediación* se concreta en veintitrés descriptores, 18 dedicados a las actividades de mediación y 5 dedicados a sus estrategias (Consejo de Europa, 2021, pág. 104). La utilidad de esta relación de actividades y estrategias radica en que ayudan a definir de qué formas se puede presentar el trabajo de la mediación en el aula.

#### **1. Actividades de mediación.**

##### **a. Mediar textos.**

- i. Transmitir información específica.
- ii. Explicar datos.

- iii. Resumir y explicar textos.
  - iv. Traducir un texto escrito.
  - v. Tomar notas.
  - vi. Describir una reacción personal a textos creativos.
  - vii. Analizar y criticar textos creativos.
- b. Mediar conceptos.**
- i. Colaborar en un grupo.
    - 1. Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros.
    - 2. Colaborar en la construcción de conocimiento.
  - ii. Liderar el trabajo en grupo.
    - 1. Gestionar la interacción.
    - 2. Facilitar el discurso para construir conocimiento.
- c. Mediar la comunicación.**
- i. Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural.
  - ii. Actuar como intermediario/a.
  - iii. Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo.

## **2. Estrategias de mediación.**

- a. Estrategias para explicar un concepto nuevo.
  - i. Relacionar con el conocimiento previo.
  - ii. Adaptar el lenguaje.
  - iii. Desglosar información complicada.
- b. Estrategias para simplificar un texto.
  - i. Ampliar un texto denso.
  - ii. Condensar un texto.

Ya en este desarrollo de los descriptores de la mediación vemos, además del componente lingüístico, un componente social, relacionado con la interacción y con la búsqueda de entendimiento. Volviendo al Decreto 59/2022 (Consejería de Educación,

2022, pág. 212), cabe mencionar que dicho decreto emplea el MCERL como referencia para para «la nivelación de los criterios de evaluación de la materia [de Lengua Extranjera]» (Consejería de Educación, 2022, pág. 203). No obstante, adapta el contenido del MCERL «a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Secundaria» [sic]. Del mismo modo, en los saberes básicos de la materia se percibe una relación con las ya mencionadas competencias generales de una lengua (para esta cuestión véase la pág. 28): saber (conocimientos), saber hacer (destrezas) y saber ser (actitudes).

Por su parte, el Decreto 59/2022 enmarca la mediación (Competencia Específica 4) en la Educación Secundaria Obligatoria de la siguiente forma:

En la Educación Secundaria Obligatoria, la mediación se centra, principalmente, en el rol de la lengua como herramienta para resolver los retos que surgen del contexto comunicativo, creando espacios y condiciones propicias para la comunicación y el aprendizaje; en la cooperación y el fomento de la participación del resto de las personas para construir y entender nuevos significados; y en la transmisión de nueva información de manera apropiada, responsable y constructiva, pudiendo emplear tanto medios convencionales como aplicaciones o plataformas virtuales para traducir, analizar, interpretar y compartir contenidos que, en esta etapa, versarán sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado. (Consejería de Educación, 2022, pág. 212)

Esta definición proporciona un marco de trabajo que perfila la innovación, ya que enfatiza la utilidad de la lengua para afrontar retos propios de la comunicación, así como su carácter social. Además, en el currículo, se subraya que mediar implica no solo entender una lengua, producir en ella y relacionarla con otras, sino también saber seleccionar recursos y desarrollar una capacidad de reflexión sobre el aprendizaje y sobre la lengua o lenguas que se conocen o estudian.

La motivación, por supuesto, es un aspecto determinante, pero no es el único; «se espera que el alumnado muestre empatía, respeto, espíritu crítico y sentido ético como elementos clave para una adecuada mediación en este nivel» (Consejería de Educación, 2022). La motivación es una de las «variables afectivas» de la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (Krashen, 2009, págs. 30-31) junto a la seguridad en uno mismo (self-confidence) y la ansiedad. Aunque Krashen estudie la adquisición de segundas lenguas, y aunque existan diferencias entre los conceptos de adquisición y aprendizaje, no se debe

obviar que estas tres variables afectivas influyen también en el clima del aula y en la forma en la que el alumnado aborda el aprendizaje de una lengua o de cualquier materia.

Otro aspecto clave en la propuesta de innovación es la importancia de relacionar la lengua materna (LM) o la primera lengua (L1) con la lengua que se esté estudiando. El artículo 26.6 de la LOMLOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, pág. 122893) establece que «la lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras» y recomienda «priorizar la comprensión y la expresión oral». No elimina la utilización de la L1 o la LM, por lo que conviene aprovechar esa etiqueta de «apoyo». Igualmente, los descriptores operativos del Perfil de Salida de la Competencia Plurilingüe (CP) mencionan el concepto de «transferencia» entre lenguas.

*Tabla 3. Descriptores operativos de la competencia plurilingüe (Decreto 59/2022) (Consejería de Educación, 2022, pág. 26)*

<b>Al completar la Educación Primaria, la alumna o el alumno...</b>	<b>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</b>
<b>CP1.</b> Usa, al menos, una lengua, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sencillas y predecibles, de manera adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a situaciones y contextos cotidianos de los ámbitos personal, social y educativo.	<b>CP1.</b> Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.
<b>CP2.</b> A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.	<b>CP2.</b> A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.
<b>CP3.</b> Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.	<b>CP3.</b> Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.



Teomiro y Esteba-Vilaplanas (2022, pág. 24) defienden un enfoque contrastivo de la enseñanza de lenguas, entendiendo que, aunque los enfoques comunicativos se destinen a enseñar a «hacer cosas» en la L2 o en la lengua extranjera (LE), «el conocimiento que el estudiante tiene de su L1 puede utilizarse como andamiaje en el proceso de aprendizaje de la L2». Además, este conocimiento resulta beneficioso para que se construya la interlengua del estudiante, «propiciando un aprendizaje significativo que le permita reflexionar, además, sobre la gramática de la lengua que está aprendiendo, así como la de su propia lengua materna».

De esta consideración se pueden extraer tres conceptos indispensables en la innovación: *interlengua*, *andamiaje* y *aprendizaje significativo*, los cuales se definirán a continuación.

El término *interlengua* (*interlanguage*) se relaciona con las teorías del lingüista estadounidense Larry Selinker (citado en Teomiro & Esteba-Vilaplanas, 2018; también en Xu, 2018).

According to Selinker, interlanguage refers to a unique linguistic system constructed by the foreign language learners in their process of learning, which is not only different from the learner's native language but also different from the target language. The nature of a learner's interlanguage is the learner's system of rules/assumptions/hypotheses about how the target language works. The learner's interlanguage may change over time and will get nearer and nearer to the target language, or become gradually more native-like (Selinker, 1972, citado en Xu, 2018, pág. 659).

En segundo lugar, el andamiaje o *scaffolding* se relaciona con los enfoques constructivistas y se describe como «un proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor» (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Por su parte, Santrock ilustra así la importancia del andamiaje:

Pensemos en el andamiaje en el contexto del aprendizaje como los andamios que se emplean para construir un puente. El andamiaje proporciona apoyo cuando es necesario, pero se retira gradualmente, a medida que se va completando el puente. (...) [C]uando los profesores y los iguales utilizan el andamiaje en el aprendizaje en colaboración, este es beneficioso para el aprendizaje de los alumnos (Santrock, 2011, pág. 173).

Es fundamental proporcionarle al alumnado el apoyo adecuado para que adquiera las competencias que le permitan trabajar de una forma cada vez más autónoma y así

abordar los distintos retos que se le planteen durante su etapa educativa o, en este caso, durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Sin embargo, para que un alumno o alumna pueda trabajar con creciente autonomía, necesita, además de los recursos adecuados y una exposición considerable a la lengua que aprende, una actitud adecuada hacia el aprendizaje y sus responsabilidades y obligaciones como parte de un grupo-clase. Esta actitud hacia el aprendizaje puede verse perjudicada por una falta de motivación o por otras razones, como se ha indicado en el diagnóstico inicial (pág. 24). Cabe aclarar también que esto no significa que el peso no deba recaer únicamente en el profesorado. Como se ha apuntado en la reflexión sobre la experiencia en las prácticas (pág. 14), es imprescindible un mínimo de implicación por parte del alumnado para implementar con éxito las metodologías activas de carácter cooperativo que se defienden en la legislación actual.

En la búsqueda de esa implicación se encuentra el *aprendizaje significativo*, un concepto de vital importancia. Según García Ros (2015), este puede definirse como «[el] aprendizaje de nuevos conocimientos que tienen una estructura lógica propia (...) y que el sujeto incorpora a los conocimientos previos que posee sobre la temática de manera sustancial (no arbitraria o al pie de la letra) dotándoles de sentido (no de forma arbitraria)» (pág. 169). García Ros lo sitúa como opuesto de un aprendizaje más mecánico basado en repetir contenidos sin buscar relaciones o fomentar la reflexión. Aunque es cierto que estudiar una lengua implica aprender un código nuevo con una serie de reglas y estructuras, es necesario promover un aprendizaje significativo de las lenguas extranjeras. Tal tipo de aprendizaje debería dotar al alumnado de herramientas para conectar el conocimiento de su lengua materna o de su primera lengua o con la lengua o lenguas que se están aprendiendo, ya sea mediante un repertorio variado de estímulos de entrada (*input*) relativos a distintos temas y situaciones comunicativas o mediante una variedad metodológica, de tareas y actividades que resalten la utilidad de esa lengua extranjera para abordar diferentes situaciones comunicativas dentro del nivel de cada curso.

Al final del diagnóstico inicial (véase pág. 24) se mencionó la diversidad lingüística del alumnado. Aunque entendamos que la lengua materna mayoritaria es el español, en los centros educativos hay alumnado que, mientras aprende el español, estudia inglés como lengua extranjera. La ley educativa vigente defiende el Diseño Universal para el

Aprendizaje (DUA), cuyos principios y aplicaciones se explorarán en la propuesta de programación. Este marco de trabajo implica «pensar en todos desde el principio» (Alba Pastor, 2019, pág. 57), principio que comparto y valoro positivamente en la creación de esta propuesta de innovación. Con el fin de tener en cuenta la diversidad del alumnado, se le incluirá en las aplicaciones concretas de esta innovación y, si se requiere, se adaptarán los productos creados a sus necesidades. Se les animará a conectar el aprendizaje de la lengua extranjera con la lengua española y, por extensión, con su lengua materna.

En conclusión, tanto la legislación como la obra de los autores referenciados concuerdan en que es necesario promover los enlaces entre lenguas. Para hacerlo con éxito, el alumnado y el profesorado deben colaborar para construir un clima de aula adecuado que incite al trabajo cooperativo y a la reflexión sobre el aprendizaje, en este caso, de lenguas. A través de las situaciones de aprendizaje propuestas, se debe animar al alumnado a utilizar la lengua objeto de estudio no solo como algo meramente dirigido a los productos creados o a pruebas objetivas de traslado de información. Al mismo tiempo, se debe motivar el empleo de la LE como instrumento en la comunicación y en su aprendizaje en un sentido más amplio. Al hacer esto, se incentivará un aprendizaje más significativo y motivador de las lenguas extranjeras y, en última instancia, los grupos-clase reforzarán sus dinámicas relacionales. Ante todo, la propuesta pretende destacar la utilidad de las lenguas extranjeras que cierto alumnado parecía ignorar según la información recabada durante las prácticas.

### *2.3. Justificación y objetivos*

La descripción previa del punto de partida en el que se apoya la innovación, unida al contenido del § 2.2. **Marco teórico**, lleva implícita su justificación. Como puede observarse de la reflexión del capítulo anterior, es imprescindible fomentar que el alumnado asuma el aprendizaje de lenguas como un continuo en el que se relacionarán los conocimientos de su lengua materna y de la lengua o lenguas extranjeras objeto de estudio, en el que, además, será necesario adoptar una postura reflexiva sobre el funcionamiento de dichas lenguas. Este sería el objetivo principal de la propuesta de innovación.

A partir del objetivo principal previamente mencionado, se enumeran los propósitos principales en los que incide la propuesta

- Fomentar un aprendizaje motivador y significativo de las lenguas extranjeras, relacionado con fines comunicativos específicos y cercanos a los centros de interés del alumnado, tanto con herramientas digitales como integrando las TIC de un modo responsable.
- Trabajar la mediación interlingüística e intercultural en los centros educativos.
- Complementar programas ya existentes en los centros como eTwinning o el programa Bilingüe (haBLE).
- Motivar al alumnado a aprender lenguas extranjeras y a emplearlas de modo más creativo, diverso e inclusivo.
- Facilitar que el alumnado relacione las lenguas extranjeras con su lengua materna, permitiendo que reflexione sobre su uso.
- Relacionar saberes básicos de todas las materias de lengua, tanto Lengua Castellana y Literatura como las distintas lenguas extranjeras que se impartan en el centro. Aunque mencione lenguas extranjeras, el asturiano también podría incorporarse.
- Trabajar de manera transversal con otras materias de la etapa de Secundaria según las características de los productos creados en el marco de esta propuesta.
- Proponer situaciones de aprendizaje con metodologías de aprendizaje-servicio que conecten al alumnado no solo a nivel del grupo-clase, sino también de su comunidad. Esto se reflejará en la creación de productos por parte del alumnado que inviten a la inclusión del alumnado de incorporación con poco o nulo conocimiento del español, tales como guías informativas o folletos en inglés y/o español.

## ***2.4. Desarrollo de la propuesta***

La propuesta se llevará a las aulas mediante la creación de diversos productos a lo largo de las situaciones de aprendizaje propuestas. Tomando la materia de inglés como ejemplo, algunos de ellos podrán ser pósteres, infografías, láminas con *visual thinking*, adaptaciones, traducciones, videoblogs o pódcast.

A lo largo del curso, las actividades diseñadas en lengua extranjera, enmarcadas en sus situaciones de aprendizaje correspondientes, fomentarán que el alumnado reflexione de forma individual y colectiva sobre su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trabajará la comparación entre el inglés y el español y se estimulará el trabajo contrastivo entre lenguas. Asimismo, ya hemos adelantado que se plantearán situaciones de aprendizaje con actividades que destaquen la diversidad cultural y lingüística, tanto en España como en el ámbito anglófono o francófono. Por otro lado, la propuesta fomentará el trabajo de la mediación tanto interlingüística (inglés-español/español-inglés) como monolingüe (inglés-inglés) para que el alumnado reflexione sobre las situaciones comunicativas planteadas a lo largo del curso. En la propuesta de programación docente (pág. 45) se mencionarán algunos ejemplos aplicados al segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Conviene concretar a qué tipo de centro está dirigida esta propuesta de innovación. En todos los centros existirá una diversidad lingüística, pero se deben tener en cuenta las características específicas del alumnado para adaptar el ámbito de aplicación de la innovación.

A modo de ejemplo, se ha concebido la propuesta para un centro de línea 4 que cuenta con unos 700 alumnos y está situado en una ciudad pequeña. Aunque la mayoría del alumnado es español o proviene de familias inmigrantes afincadas en España desde hace tiempo, al centro también llega alumnado de incorporación tardía procedente de países como Marruecos y Ucrania. Podría decirse que, según esta idiosincrasia, la propuesta posee dos niveles: uno centrado en las lenguas extranjeras objeto de estudio y en su relación con el español, y otro relacionado con el alumnado, sus lenguas maternas y su inclusión en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es en este segundo nivel donde resulta más complicado definir acciones concretas, pues habrá que considerar cuántos alumnos o alumnas tienen la misma lengua materna y cuál es su nivel de español e inglés.

De todos modos, la propuesta es lo suficientemente abierta como para adaptarla fácilmente a centros muy distintos. Si, por ejemplo, no hubiera alumnado con otras lenguas maternas, podría aplicarse lo relacionado con el plurilingüismo en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Al fin y al cabo, esta competencia comunicativa se relaciona con las competencias que se van a trabajar a lo largo del curso.

En la tabla que facilito en las páginas siguientes se recoge la propuesta y temporalización de la innovación, profundizando en las distintas acciones que pueden abordarse durante el curso académico. Más adelante, el apartado 2.6. se detallará cómo la evaluación acompaña al proyecto.

<b>Primer trimestre (septiembre-diciembre)</b>
<b>Inicio</b>
<p>La propuesta se pondrá en marcha con unas actividades en una fecha próxima al 26 de septiembre, Día de las Lenguas Europeas.</p> <p>Durante ese primer mes del curso, cada grupo participante preparará una versión colectiva del Pasaporte Lingüístico, elemento que compone el Porfolio Europeo de las Lenguas propuesto por el Consejo de Europa (s. f.), en el que se incluirán las lenguas maternas del alumnado de cada grupo, las lenguas que está aprendiendo y las lenguas que les gustaría aprender.</p> <p>Para recabar esta información, el profesorado elaborará unos cuestionarios y los incorporará a la primera situación de aprendizaje de la materia. En el caso de inglés, se aprovechará la unidad introductoria para que el alumnado se presente y prepare este material.</p> <p>Puede participar en la creación de este producto todo el alumnado de inglés (primera o segunda lengua), de francés (primera o segunda lengua).</p> <p>El objetivo es construir un Porfolio Lingüístico del Centro como imagen de su diversidad. Este porfolio consta de tres partes: un pasaporte lingüístico, una biografía lingüística y un dossier. Los grupos participantes crearán sus productos evaluables en la materia de lengua extranjera relacionados con los elementos del Porfolio.</p> <p>Si hubiera lenguas no europeas en el centro, por supuesto, se incluirían en el porfolio y pasaporte lingüístico del centro.</p>
<b>A lo largo del trimestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decoración del centro con las banderas de todos los países presentes en el centro.</li> <li>• Presentaciones orales del alumnado. Identificación, biografía y experiencias lingüísticas.</li> <li>• Productos escritos relacionados con el autoconcepto, los intereses del alumnado y su relación con el aprendizaje de lenguas.</li> </ul>
<b>Al final del primer trimestre</b>

El centro publicará su pasaporte lingüístico colectivo en su página web y en las redes sociales correspondientes. En él se identificarán las lenguas maternas del centro, las lenguas que se imparten y las lenguas que, en general, interesan al alumnado.

El profesorado hará una selección de los productos creados en lenguas extranjeras y acompañará a las publicaciones del centro.

### **Segundo trimestre (enero-abril)**

#### **Jornadas plurilingües**

- Charlas con profesionales de los idiomas: traductores o traductoras de cualquier ámbito (audiovisual, literario), localizadores de videojuegos, intérpretes, entre otros.
- Talleres organizados en colaboración con los departamentos del centro y con la AMPA. Ejemplos: taller de cine en inglés, taller de cocina en alemán, taller de digitalización en inglés.
  - Se tratará de incluir la Lengua de Signos Española (LSE) en la oferta de talleres y en los actos de las jornadas. Para hacerlo, se contactarán a entidades ajenas al centro como Fundación Vinjoy.
- Representaciones en otras lenguas: inglés, francés, alemán o asturiano.

#### **Concursos creativos**

- Adaptación de canciones o poemas. Un concurso para ESO y otro para Bachillerato.
- Concursos de traducción.

### **Tercer trimestre (abril-junio)**

#### ***Día del Libro***

En torno al Día del Libro, los centros suelen tener actividades ya fijadas en el Plan de Lectura, Escritura e Investigación (PLEI). Esta propuesta añadiría ya a las actividades fijadas con motivo de esta festividad:

- Configuración de un catálogo plurilingüe en la biblioteca que incluya las lenguas impartidas, así como algunos títulos en otras lenguas europeas de interés para el alumnado.
- Actividades sobre la literatura de otras culturas en lengua extranjera, por ejemplo, de países que fueron colonias del Imperio Británico (Australia, Nueva Zelanda, entre otros).

#### ***Proyecto de Aprendizaje-Servicio: Guías de supervivencia plurilingües***

El aprendizaje-servicio, próximo al aprendizaje cooperativo y al aprendizaje basado en problemas o proyectos, «considera que todas las personas son capaces de mejorar su entorno desde edades muy tempranas» (Battle, y otros, 2019, pág. 3).

En este caso, la parte de servicio la aporta el producto final de las guías de supervivencia plurilingües, concebidas como un material que se proporcionará al alumnado que se incorpore al centro, sobre todo, aquel cuya lengua materna no sea el español y cuyo conocimiento del inglés o del francés sea muy inferior al esperable en su nivel. Estas guías se crearán teniendo en cuenta la mediación y la resolución de las

dificultades habituales para el alumnado de la etapa de Secundaria o Bachillerato. Contendrán información en distintos formatos sobre los siguientes aspectos:

1. Identificación del centro y del alumnado. ¿Cómo es nuestro centro y cómo somos en este curso?
2. Lenguaje para las rutinas del aula, en inglés, español y francés, si procede. Se valorará también la inclusión del asturiano.
3. Información sobre temas de interés general para el alumnado de ese curso, en varios idiomas, partiendo del trabajo que haya hecho el alumnado de ese curso en sus materias de lengua.
4. Información sobre aspectos relacionados con el día a día del centro y las normas de convivencia.
5. Información sobre la comunidad que rodea al centro y sobre actividades extraescolares.

Con estos puntos en mente, y valorando las propuestas del alumnado a lo largo del curso, se creará una «guía de supervivencia» por curso. Cada docente deberá adaptar sus materiales al nivel del curso que imparta y tener en cuenta las aportaciones y sugerencias del alumnado. La guía no será una mera lista de vocabulario; deberá incorporar también los saberes de la materia.

Se prevé que, según en curso, haya algunas variaciones en cuanto a contenido. Por ejemplo, es probable que el alumnado de último curso de Secundaria y el de Bachillerato incluya cuestiones relacionadas con el desarrollo profesional o la etapa universitaria. No obstante, no debe perderse de vista el refuerzo del aspecto lingüístico.

Como se trabajará con plataformas como Teams y herramientas como OneNote o Canva, los archivos creados se convertirán en un PDF que se subirá a la página web del centro. Para su visualización, pueden emplearse páginas como Calameo<sup>2</sup>, Issuu o Scribd.

Antes de poner fin al estudio del desarrollo de la propuesta, es preciso apuntar que, aunque en esta propuesta de innovación está principalmente dirigida a las materias de lenguas, es posible colaborar con otros departamentos. Esta colaboración confiere al proyecto un carácter interdisciplinar que puede contemplarse, al mismo tiempo, en las

---

<sup>2</sup> Calameo es una página que permite subir archivos para crear revistas digitales. Es compatible con una variedad de dispositivos y sus funciones gratuitas permiten subir archivos de hasta 500 páginas. En el siguiente enlace, incluyo un ejemplo de un resumen de las diapositivas que empleé durante mi intervención en un grupo de 1º de Bachillerato: <https://www.calameo.com/read/0011896717cfc2327450a>



actividades creadas para tres tipos de estudiantes con necesidades diferentes: en primer lugar, para alumnado que llega sin saber español, (2) alumnado que estudia inglés y, finalmente, (3) para los miembros del grupo que estudian otras lenguas, además del inglés. En definitiva, la propuesta tiene en cuenta la gran diversidad del centro descrito (véase página 37) y el contexto del grupo-clase en el que se aplicará.

## ***2.5. Recursos, materiales y formación***

La propuesta de innovación defiende el aprovechamiento de los recursos que ya existan en el centro: salas de ordenadores, aulas equipadas con pantallas, plataformas virtuales de aprendizaje, entre otros. Para ello, se hará un análisis inicial de la infraestructura física y tecnológica de los que dispone el centro para cada una de las actividades que componen esta propuesta de innovación. Quizás el análisis pueda formar parte del Plan Digital del Centro, de modo que, en ese caso, se remitiría a los departamentos participantes a su contenido.

La biblioteca del centro también es un espacio significativo para la propuesta de innovación. Se revisará el catálogo de títulos disponibles y se incorporarán títulos en varias lenguas extranjeras, preferentemente lecturas breves.

En lo que respecta a los materiales, tal y como se desprende de las tablas que muestran el desarrollo de la innovación, estos dependerán de cada uno de los proyectos propuestos de forma independiente. Se alternarán materiales tradicionales y digitales. No obstante, a continuación citamos aquellos que serán más habituales:

### **1. Materiales digitales**

- a. Ofimática. Aplicaciones de la *suite* Office 365: Word, Powerpoint, Publisher. A través de la cuenta de Educastur del alumnado, suelen tener acceso a dichas aplicaciones. Contarían como materiales también todas las presentaciones creadas por el profesorado empleando esta herramienta u otras.
- b. Canva. Aplicación de ordenador, móvil o tableta. Herramienta de diseño gráfico y edición.

- c. Instagram. Redes sociales del centro. Publicaciones relacionadas con la innovación.
- d. Padlet. Creación de tableros digitales. Posible utilización para compartir ideas en la elaboración de las guías.
- e. Plataforma Teams o similares. Gestión de archivos, subida de tareas y comunicación con el alumnado.

## **2. Materiales tradicionales**

- a. Libretas del alumnado. Secciones y productos relacionados con la innovación. Reflexiones sobre el aprendizaje.
- b. Material de papelería.

### ***2.6. Evaluación de resultados y seguimiento***

En lo que respecta a la evaluación de esta propuesta, el planteamiento que ofrezco para determinar el seguimiento de la innovación afectará a tres agentes: profesorado, alumnado y familias. No obstante, será el primero quien tendrá un rol predominante en su evaluación y seguimiento. Los cuestionarios que se distribuyan digitalmente se habrán creado con la herramienta Forms de Microsoft, disponibles en el Anexo A. Propuesta de innovación docente (véase página 127).

#### **2.6.1. Profesorado**

En lo que respecta al seguimiento, se esperará una observación activa por parte del profesorado participante durante todo el curso. Los instrumentos propuestos para dicha observación serán las notas de campo, sobre todo al principio del curso, las listas de cotejo y los cuestionarios con escalas de estimación.

- 1. Contacto inicial con los docentes.** Al inicio del curso, se reunirán los departamentos de lenguas extranjeras y se decidirá qué grupos van a participar en las actividades vinculadas con la innovación. Aunque se priorizará el alumnado que esté en el programa Bilingüe/haBLE, este planteamiento se puede extender a todo el alumnado. Por otro lado, se contactará al profesorado de otros departamentos para valorar su participación en la creación de talleres en el marco del Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras

(AICLE). La idea es crear una oferta de talleres que aborden distintas disciplinas y que no solo aborden el estudio de la lengua, sino sobre emplearlas para fines concretos.

- 2. Análisis de recursos disponibles en el centro.** Una vez que se conozca cuántos docentes y cuántos alumnos y alumnas participarán, se revisarán los horarios de los grupos participantes y sus aulas asignadas. Es importante que todo el alumnado tenga acceso a herramientas digitales: pantallas, ordenadores o tabletas. Si hay grupos que no tienen asignada un aula de ordenadores dentro de su horario de inglés, el profesor o profesora responsable deberá reservar un aula cuando sea necesario. Asimismo, se debe cuantificar el número de tabletas y ordenadores portátiles disponibles para llevar a las aulas que no dispongan de equipos fijos. El uso que el alumnado haga de sus propios recursos, como por ejemplo, el móvil, dependerá de las recomendaciones de la Consejería de Educación y de las decisiones que haya tomado el centro en el que se aplicará la propuesta.
- 3. Contacto con entidades ajenas al centro.** Se recopilará información sobre aquellas entidades a las que se deba contactar para organizar los talleres. Algunos ejemplos serían Fundación Vinjoy para el taller de Lengua de Signos Española (LSE) o ACCEM para cuestiones relacionadas con alfabetización de inmigrantes e inmersión lingüística. En este caso, se atenderá a las propuestas del profesorado.

La evaluación comenzará con la reunión inicial y el análisis de necesidades y del Plan Digital del Centro, ya que esta propuesta de innovación implica el uso de recursos digitales y analógicos. A medida que avance, se crearán listas de cotejo para adaptar el ámbito de la observación a cuestiones más específicas y a la realidad de cada grupo participante. Se documentará esa observación en un informe con carácter trimestral, y se aprovecharán las reuniones de departamento para intercambiar impresiones sobre el funcionamiento de la propuesta y su ejecución en el desarrollo de la materia. Finalmente, al final del curso se enviará un cuestionario a todo el profesorado participante y se solicitarán propuestas de mejora para el curso siguiente.

### **2.6.2. Alumnado**

Al inicio del curso, se pasarán cuestionarios al alumnado dentro de las actividades de Tutoría para recabar información sobre sus intereses, tratando de dirigir las preguntas hacia su percepción del aprendizaje de lenguas y, a partir de sus conclusiones, se incitará a la reflexión sobre dicho aprendizaje.

Cada trimestre, se pedirá al alumnado que comparta sus impresiones sobre los productos creados y sobre las clases de lenguas extranjeras para valorar modificaciones.

Con el cierre del curso, cuando hayan concluido la elaboración de las ya mencionadas «guías de supervivencia», se esperará que completen una autoevaluación y reflexionen sobre el proceso de creación. También se les pedirán sugerencias para adaptar el proyecto y que expliquen sus dificultades, si las hubiera.

### **2.6.3. Familias**

Se tratará de implicar a las familias en la propuesta de innovación de varias formas. En primer lugar, se les informará por correo electrónico sobre las características del proyecto de innovación y, además, dispondrán en su correo electrónico de un cuestionario sobre lenguas extranjeras. El objetivo de dicho cuestionario es tantear qué lenguas conocen y qué lenguas hablan en casa, de modo que sea posible construir un perfil lingüístico más amplio de la comunidad que rodea al centro. En la página web del centro, las familias podrán ver todos los productos que se vayan creando en relación con este proyecto en cada trimestre. Por último, se añadirán preguntas sobre el proyecto en la encuesta de fin de curso.

En lo que respecta a la AMPA, de la misma manera que pueden proponer temas, por ejemplo, para las habituales charlas de las Escuelas de Familias, podrán también proponer temáticas para posibles talleres de lenguas cercanos sus intereses. No obstante, para garantizar la inclusión, toda la comunicación se extenderá a todas las familias, pertenezcan o no a la asociación.

### 3. Propuesta de programación docente

En este capítulo comprende el desarrollo de una propuesta de programación dirigida al segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Con anterioridad al diseño de la propuesta, se especificarán en primer lugar el marco legislativo y los objetivos de esta etapa, y los aspectos metodológicos. A continuación, se facilitan las tres situaciones de aprendizaje que componen el curso que se concretan en seis unidades de programación.

Para llevar a cabo estas unidades de programación, se necesitarán una serie de materiales y recursos. Durante todo el proceso, será necesario la evaluación que determine el grado de adquisición de las competencias. Como el profesor es el encargado de evaluar al alumnado y, al mismo tiempo, debería someterse a sí mismo a una revisión con el fin de mejorar su práctica, se idea una evaluación que abarque a ambos agentes. Asimismo, se incluye un programa de refuerzo para el alumnado que promocione con la materia suspensa.

Por último, en la propuesta de programación se recoge su relación con otros posibles planes, programas y proyectos del centro educativo donde se podría aplicar, así como una serie de propuestas de actividades complementarias y extraescolares.

#### 3.1. Marco legislativo

El marco legislativo por el que se rige el diseño de la programación es especificado en los puntos siguientes:

- 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). *Boletín Oficial del Estado*.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*.
- Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*.

- Resolución de 11 de mayo de 2023, de la Consejería de Educación, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria y de la evaluación del aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*.

### **3.2. Objetivos de la etapa**

En el artículo 7 del Decreto 59/2022 de 30 de agosto, se enumeran los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, los cuales se citan a continuación:

- 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.
- 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.
- 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.
- 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 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.
- 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.
- m) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en su caso, en la lengua asturiana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- n) Conocer y valorar los rasgos del patrimonio lingüístico, cultural, histórico y artístico de Asturias, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando actitudes de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho. (Consejería de Educación, 2022, págs. 4-5).

### ***3.3. Contextualización***

La programación está orientada, al igual que la innovación (págs. 24-44) en un centro de línea 4, situado en una población mediana en la que predominan las industrias alimentarias, el sector servicios y el sector primario. Dentro del alumnado encontramos diversidad de procedencias: distintos países de Europa, África y Asia. Parte del alumnado inmigrante se incorpora durante el curso por diversas circunstancias.

La programación se dirige al segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria y está destinada a un grupo de la Sección Bilingüe.

El alumnado del grupo, como es de esperar, es bastante diverso. En el segundo trimestre, se incorporó una alumna con poco conocimiento del español, pero con buen nivel de inglés que le ha servido para integrarse en la clase mientras aprendía español con los apoyos pertinentes. Además, hay un alumno con altas capacidades y especial interés por la informática y la tecnología. En su caso, es el departamento de Tecnología y

Digitalización el que ha decidido proporcionarle enriquecimiento curricular, que mantendrá durante el presente curso.

El profesorado que tuvo a este grupo en primer curso comentó que había niveles de inglés muy distintos, posiblemente motivados por el profesor de inglés que tuvieron en el último curso de Primaria. Por ello, el primer curso de ESO sirvió de toma de contacto y, de algún modo, se equilibraron esas diferencias. No obstante, dentro de la clase hay alumnado al que le cuesta participar, pese a tener buen nivel de comprensión.

En cuanto a comportamiento, no ha habido incidentes en el grupo. Hay alumnado algo más impulsivo al que le cuesta gestionar los desacuerdos o la falta de razón, pero no es obstáculo en la labor del profesorado. Sin embargo, el grupo muestra dificultades de organización y autogestión del estudio, unidas a un cierto rechazo a hablar en inglés. El docente del curso anterior ha insistido en que a algunos alumnos hay que darles más tiempo, pero todos tienen capacidad para alcanzar los objetivos.

Los intereses del grupo son variados, aunque destacan los deportes (fútbol, judo y baloncesto), las disciplinas artísticas (danza, música, diseño y dibujo), los videojuegos y todo lo relacionado con la creación de contenidos digitales.

### ***3.4. Metodología***

La selección de una metodología concreta responderá a las características de cada situación de aprendizaje y de cada unidad de programación. Por tanto, no es posible especificar una sola propuesta metodológica que sea compatible con todas y cada una de las actividades. Además, bajo la ley vigente, se defiende un aprendizaje personalizado, flexible y adaptable, de modo que será el docente quien decida en primer lugar qué metodologías empleará para cada situación de aprendizaje o secuencia de actividades.

Una de las metodologías activas que se emplearán en la propuesta es el aprendizaje cooperativo, ya que se espera que el alumnado trabaje en grupos hacia objetivos comunes como la creación de distintos tipos de productos. Por otro lado, la situación de aprendizaje del tercer trimestre va ligada a un proyecto de aprendizaje-servicio, ya mencionado en la propuesta de innovación (pág. 39). En definitiva, con esta diversidad de metodologías se pretende habituar al alumnado al aprendizaje a través de distintos métodos que consideren sus estilos de aprendizaje y la heterogeneidad de sus necesidades.



### *3.5. Contribución de la materia al logro de las competencias clave*

En este apartado se describirá la relación entre la materia y las competencias clave, según el currículo de Educación Secundaria de Asturias (Consejería de Educación, 2022, págs. 203-205), teniendo en cuenta igualmente el contenido de las unidades de programación.

Lo más inmediato sería relacionar esta materia de lengua extranjera con las dos competencias clave de ámbito lingüístico: la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) y la Competencia Plurilingüe (CP). Las lenguas son herramientas esenciales para la comunicación y para el acceso al aprendizaje y, en conjunto, contribuyen a que el alumnado construya un perfil plurilingüe que sea capaz de relacionar lenguas y emplearlas adecuadamente para superar los retos comunicativos que se le puedan plantear.

La Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería se trabajará en aquellas actividades que requieran trabajar con datos, cifras, gráficos o tratar temas relacionados con estas disciplinas.

La Competencia Digital (CD) se materializa en el uso que esperamos por parte del alumnado de las tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, en la programación, el alumnado debe crear una variedad de productos empleando distintas herramientas digitales como Canva o participar en foros de discusión. Las situaciones de aprendizaje tratan de fomentar un acceso apropiado a estos entornos y el uso competente, responsable y eficiente de las tecnologías.

El decreto 59/2022 (pág. 204) agrupa la Competencia Ciudadana (CC) y la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC) debido al «carácter eminentemente social y relacional de las lenguas». Durante las situaciones de aprendizaje, se hablará de otros contextos geográficos, sociales o culturales, y al hacerlo, el alumnado aprenderá no solo idioma, sino que también contactará con unos valores y, posiblemente, se le acercará a una visión más abierta, respetuosa y empática del ambiente que le rodea. Por otro lado, el uso habitual del trabajo en grupos implica la interacción, toma decisiones y, por supuesto, la negociación y gestión de conflictos. De todos modos, se sucedan estos o no, la Competencia Emprendedora (CE) es clave para que el alumnado desarrolle un

sentido de la iniciativa en situaciones comunicativas y retos que se planteen en el uso de una lengua extranjera.

Por último, la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA) se relacionaría, por ejemplo, con el uso del *bullet journal* en la segunda unidad de programación. Aprender a aprender es fundamental para que el alumnado construya rutinas y sistemas de organización que le permitan abordar adecuadamente tanto el proceso de aprendizaje como el de estudio.

### ***3.6. Situaciones de aprendizaje programadas para el curso***

Según el Decreto 59/2022, que contiene el currículo de ESO de Asturias, las situaciones de aprendizaje «representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad» (Consejería de Educación, 2022, pág. 389).

En esta propuesta de programación para 2º de ESO se han planteado tres situaciones de aprendizaje.

#### **SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1: *The Museum of All of Us***

##### **¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que plantea esta situación de aprendizaje (SA)?**

Tomando como inspiración el proyecto *Museum of Me* (Museum of Me, s.f.), se planteará al alumnado el reto de acercarse a su contexto personal, social y geográfico para preparar, individualmente y en grupo, una «museo» de la clase. En él, se mostrarán elementos significativos para el alumnado y se mostrará su diversidad desde un punto de vista abierto y respetuoso.

*Museum of Me* es un proyecto que celebra las vidas «de la gente corriente» y que está construido a partir de colecciones de objetos que cuentan la historia de personas de todas las edades y procedentes de contextos sociales y geográficos muy diversos.

##### **¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con esta SA?**

A través de esta situación de aprendizaje, se pretende que el alumnado exponga sus intereses y que reflexione sobre los elementos que construyen la identidad

individual y la de grupo, así como el análisis de las similitudes y diferencias que existen entre los alumnos y alumnas, creando un clima de respeto y empatía.

Asimismo, y en consonancia con la propuesta de innovación del presente trabajo, se incorporarán productos que reflejen también la diversidad lingüística del grupo y sus actitudes con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras y a su relevancia.

### **¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado?**

- Un mapa de la identidad personal (*visual thinking*)
- Un pasaporte lingüístico individual y colectivo.
- Una infografía en grupo con datos significativos sobre el grupo-clase.
- Una planificación mediante la técnica de *bullet journaling*.
- Un diario al estilo «Day in the Life of...», pero de una semana. Podría prepararse como presentación, como trabajo escrito o como vídeo.
- «Galerías» con composiciones fotográficas que compongan un museo de la clase, donde el alumnado cuente su historia a través de distintos objetos de interés.

### **¿Con qué Objetivos de Desarrollo Sostenible se relaciona esta situación de aprendizaje?**

- Objetivo 1. Fin de la pobreza.
- Objetivo 2. Hambre cero.
- Objetivo 3. Salud y bienestar.
- Objetivo 4. Educación de calidad.
- Objetivo 5. Igualdad de género.
- Objetivo 10. Reducción de las desigualdades.
- Objetivo 11. Ciudades y comunidades sostenibles.
- Objetivo 12. Producción y consumo responsables.
- Objetivo 16. Paz, justicia e instituciones sólidas.
- Objetivo 17. Alianzas para lograr los objetivos.

### **¿Cómo se relaciona esta situación de aprendizaje con la propuesta de innovación?**

- Día Europeo de las Lenguas.
- Participación en la elaboración del Porfolio Lingüístico del Centro.
- Productos relacionados con la diversidad del grupo-clase.

## Situación de aprendizaje 2: *The Early Bird*

### **¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que plantea esta situación de aprendizaje (SA)?**

El aula se convertirá a la redacción de un periódico digital. Con este reto, se espera que el alumnado se acerque a su contexto social, cultural y geográfico, pero también a los de los países de habla inglesa. La situación de aprendizaje propone que se configuren dos secciones principales para el periódico: Sucesos (Unidad 3) y Cultura (Unidad 4).

Se utiliza *The Early Bird* como ejemplo de título para el periódico, pero el alumnado podrá sugerir su propio nombre.

### **¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con esta SA?**

Se pretende que el alumnado alcance un aprendizaje integral que además de aspectos lingüísticos abarque aspectos culturales y sociales y que reflexione sobre acontecimientos de su comunidad.

### **¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado?**

- La creación en grupo de un periódico local (en distintos formatos) en el que los estudiantes expongan de diferentes maneras noticias sobre sucesos (tanto reales como ficticios). Dicho periódico tendrá distintas secciones relacionadas con los saberes de las unidades del trimestre.
- Noticias escritas en grupo sobre una situación sorprendente, problemática o interesante que haya tenido lugar en su comunidad.
- Presentaciones de la noticia para valorar la producción oral.
- Esquemas o *visual thinking* para planear el contenido del periódico.

### **¿Con qué Objetivos de Desarrollo Sostenible se relaciona esta situación de aprendizaje?**

- Objetivo 3. Salud y bienestar.
- Objetivo 4. Educación de calidad.
- Objetivo 6. Agua limpia y saneamiento.
- Objetivo 7. Energía asequible y no contaminante.
- Objetivo 10. Reducción de las desigualdades.
- Objetivo 11. Ciudades y comunidades sostenibles.
- Objetivo 14. Vida submarina.
- Objetivo 15. Vida de ecosistemas terrestres.
- Objetivo 16. Paz, justicia e instituciones sólidas.
- Objetivo 17. Alianzas para lograr los objetivos.

Se plantean estos objetivos como propuesta, pero a medida que se avance en la unidad, el alumnado puede sugerir alguna temática y se pueden adaptar.

### **¿Cómo se relaciona esta situación de aprendizaje con la propuesta de innovación?**

- Trabajo con materiales en español e inglés.
- Análisis de la producción lingüística: edición de textos y corrección.
- Negociación, mediación y selección de la información para la creación de productos en grupo.
- Productos relacionados con las Jornadas Plurilingües del segundo trimestre.

### **Situación de aprendizaje 3: *Survive and Thrive***

#### **¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que plantea esta situación de aprendizaje (SA)?**

Esta situación de aprendizaje tratará el tema de la supervivencia desde un sentido amplio, pues se relacionará con la creación de las «guías de supervivencia» ya mencionadas en la propuesta de innovación (pág. 37). El alumnado deberá analizar su entorno, tanto real como digital, y reflexionar acerca de los problemas que pueden surgir en ambos.

#### **¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con esta SA?**

Se pretende que el alumnado, a través de materiales de diversas fuentes, reflexione sobre aspectos de su entorno que le gustaría cambiar para que su vida sea más plena. Además, se espera que, mediante las actividades y los productos que se crearán, el alumnado se acerque a otras realidades y, con empatía, trate de buscar soluciones a distintos tipos de problemas.

#### **¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado?**

- Guía de supervivencia para alumnado que llega al centro.
- Publicaciones en un foro de discusión creado mediante Microsoft Teams, en el que deberán exponer problemas y darse consejos. El profesor también planteará algunas situaciones.
- Un *vision board* individual sobre los aspectos que cambiarían del mundo. A partir de estas composiciones, se prepararán trabajos grupales que darán lugar a productos escritos y orales.
- Listas de campos semánticos relacionados con los temas que se traten. Se empleará el inglés y el español y, en caso de que haya alumnado con otras lenguas maternas, se le animará a relacionarlo con la suya.

**¿Con qué Objetivos de Desarrollo Sostenible se relaciona esta situación de aprendizaje?**

- Objetivo 1. Fin de la pobreza.
- Objetivo 2. Hambre cero.
- Objetivo 8. Trabajo decente y crecimiento económico.
- Objetivo 9. Industria, innovación e infraestructura.
- Objetivo 10. Reducción de las desigualdades.
- Objetivo 13. Acción por el clima.
- Objetivo 14. Vida submarina.

**¿Cómo se relaciona esta situación de aprendizaje con la propuesta de innovación?**

- Mediación español-inglés, inglés-español o inglés-inglés.
- Creación de las «guías de supervivencia».
- Reflexión sobre el contexto propio y el de otras personas.
- Fomento de la inclusión y el respeto a las diferencias.

### 3.7. Temporalización de las unidades de programación

En la siguiente tabla se propone una temporalización de las situaciones de aprendizaje indicando su relación con las unidades de programación planteadas siguiendo el calendario escolar del curso 2024/2025 en el Principado de Asturias. Se debe tener en cuenta que en 2º de ESO se imparten cuatro horas semanales de esta materia.

Situaciones de aprendizaje	Unidades de Programación	Temporalización
<b>Situación de Aprendizaje 1.</b> <i>The Museum of All of Us</i>	UNIDAD 1. <i>WHAT ABOUT US?</i> 10 de septiembre-28 de octubre. 7 semanas (28 sesiones).	Primer trimestre 10 de septiembre-20 de diciembre. 14 semanas. 56 sesiones.
	UNIDAD 2. <i>SLICE OF LIFE.</i> 29 de octubre-20 de diciembre. 7 semanas (28 sesiones).	
<b>Situación de Aprendizaje 2.</b> <i>The Daily Bird</i>	UNIDAD 3. <i>EXTRA! READ ALL ABOUT IT!</i> 8 de enero-20 de febrero 7 semanas (26 sesiones).	Segundo trimestre 8 de enero-11 de abril. 14 semanas. 53 sesiones.
	UNIDAD 4. <i>CULTURE VULTURES.</i> 21 de febrero-11 de abril 7 semanas (27 sesiones)	

Situación de Aprendizaje 3. <i>Survive and Thrive</i>	UNIDAD 5. <i>US AGAINST THE WORLD</i> 21 de abril-22 de mayo 5 semanas (18 sesiones)	Tercer trimestre 21 de abril -20 de junio 9 semanas. 33 sesiones
	UNIDAD 6. <i>THAT'S A WRAP!</i> 28 de mayo-20 de junio 4 semanas (12 sesiones)	

Las páginas siguientes presentan la secuenciación de estas seis unidades durante el curso. Como en el curso 2024/2025, el segundo trimestre es muy largo, sería posible comenzar la tercera situación de aprendizaje antes de las vacaciones de Semana Santa si el docente lo considera apropiado. Al fin y al cabo, será el profesor quien, durante todo el curso, supervise el progreso y el trabajo del alumnado.

### 3.8. Organización y secuenciación del currículo en las unidades de programación

<b>PRIMER TRIMESTRE (10 DE SEPTIEMBRE-20 DE DICIEMBRE) – 14 semanas – 56 sesiones</b>
<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 1. <i>What About Us?</i></b>
<b>Temporalización: 28 sesiones – 10 de septiembre-28 de octubre</b>
<b>Situación de Aprendizaje vinculada a la Unidad de Programación</b>
<b>Situación de Aprendizaje nº 1: <i>The Museum of All of Us</i></b>
<b>Intención educativa de la Unidad de Programación</b>
<p>Esta Unidad de Programación actúa como introducción al curso, de modo que se centrará en la identificación personal en diversos aspectos: intereses, personalidad, procedencia, entre otros.</p> <p>Al finalizar esta unidad, el alumnado será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y emplear expresiones de uso habitual en el aula (<i>classroom language</i>), así como el léxico relacionado con la educación.</li> <li>• Reconocer y emplear léxico relacionado con la nacionalidad, las lenguas y los países.</li> <li>• Describirse física y personalmente, tanto de forma oral como escrita, tanto a sí mismo como a las personas de su entorno.</li> <li>• Leer, escuchar y comprender textos breves con carácter biográfico, seleccionando la información principal.</li> <li>• Hablar de sus intereses y motivaciones y compararlos con los del resto del grupo.</li> <li>• Responder a preguntas sencillas sobre aspectos relacionados con la vida cotidiana (<i>wh- questions</i>).</li> <li>• Describir fotografías e ilustraciones de forma oral y por escrito, redactando textos breves inspirados en las fichas técnicas de las obras de un museo.</li> </ul>
<b>Relación de la Unidad de Programación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)</b>
<p>Objetivo 4. Educación de calidad.</p> <p>Objetivo 5. Igualdad de género.</p> <p>Objetivo 10. Reducción de las desigualdades.</p> <p>Objetivo 16. Paz, justicia e instituciones sólidas.</p>



Competencias específicas (CE)	Criterios de evaluación (CEV)	Descriptorios del perfil de salida
<p><b>Competencia específica 1.</b> 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.</p>	<p>1.1. Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información.</p>	<p>CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.</p>
<p><b>Competencia específica 2.</b> 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 a propósitos comunicativos concretos.</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles, previamente preparados y adecuados a la situación comunicativa, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción.</p> <p>2.2. Redactar textos breves y comprensibles, siguiendo pautas establecidas, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta mediante el uso de herramientas analógicas y digitales.</p>	<p>CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3.</p>

<p><b>Competencia específica 3.</b> 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>3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación; tomar y ceder la palabra; y solicitar y formular aclaraciones y explicaciones.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.</p>
<p><b>Competencia específica 5.</b> 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>5.2. Utilizar y diferenciar los conocimientos y las estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otras personas y de soportes analógicos y digitales.</p> <p>5.3. Identificar y registrar, siguiendo modelos, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, seleccionando de forma guiada las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y progresar realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.</p>	<p>CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.</p>
<p><b>Competencia específica 6.</b> 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>6.2. Aceptar y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera reconociéndola como fuente de enriquecimiento personal y mostrando interés por compartir elementos culturales y lingüísticos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.</p>	<p>CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1.</p>

## Saberes básicos

### ***Bloque A. Comunicación.***

- Conocimientos, destrezas y actitudes que permitan interactuar y colaborar en actividades de mediación en situaciones cotidianas sencillas.
- Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; dar y pedir instrucciones y órdenes; ofrecer, aceptar y rechazar ayuda, proposiciones o sugerencias; expresar el gusto o el interés y emociones básicas; narrar acontecimientos pasados, describir situaciones presentes y enunciar sucesos futuros; expresar la opinión, la posibilidad, la capacidad, la obligación y la prohibición.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos 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.
- Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades tales como la expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y cualidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas básicas. Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a la identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, escuela, trabajo y ocupaciones, salud y actividad física, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación.
- Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a la identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, salud y actividad física, escuela, profesiones, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación.

### ***Bloque B. Plurilingüismo.***

- Estrategias y técnicas para responder eficazmente a una necesidad comunicativa básica y concreta de forma comprensible, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
- Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).

***Bloque C. Interculturalidad.***

- La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, como fuente de información y como herramienta para el enriquecimiento personal.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos relativos a la vida cotidiana, las condiciones de vida y las relaciones interpersonales; convenciones sociales básicas; lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital; cultura, costumbres y valores propios de países donde se habla la lengua extranjera.
- Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.

**PRIMER TRIMESTRE (10 DE SEPTIEMBRE-20 DE DICIEMBRE) – 14 semanas – 56 sesiones**

**UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 2. *Slice of Life*.**

**Temporalización: 28 sesiones – 29 de octubre-20 de diciembre**

**Situación de Aprendizaje vinculada a la Unidad de Programación**

**Situación de Aprendizaje nº 1: *The Museum of All of Us***

**Intención educativa de la Unidad de Programación**

Esta segunda Unidad de Programación tratará las rutinas diarias, la organización y la historia personal. Es en esta segunda unidad donde se concretarán más productos relacionados con la situación de aprendizaje del primer trimestre.

Al finalizar esta unidad, el alumnado será capaz de:

- Hablar de su rutina, de sus hábitos de estudio y consumo y de aspectos relacionados con su vida fuera del centro.
- Emplear el sistema de *bullet journaling* para hablar de tareas, proyectos y planes.
- Utilizar recursos analógicos y digitales para seleccionar materiales relacionados con la situación de aprendizaje.
- Trabajar de forma individual y en grupo para crear productos relacionados con la situación de aprendizaje, en este caso, las galerías de obras de este «museo».
- Apreciar la diversidad de su comunidad y de otras.
- Leer testimonios (procedentes de *Museum of Me*) e identificar tanto ideas generales como información específica.
- Mostrar empatía con respecto a distintas experiencias tratadas en clase.
- Realizar una coevaluación del trabajo de sus compañeros y compañeras para fomentar la reflexión sobre el aprendizaje.
- Interactuar con alumnado de otros centros participantes en programas de colaboración internacional (Erasmus+/eTwinning) a través de Padlet, creando un tablero con lo más destacado de sus «galerías».

**Relación de la Unidad de Programación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**

<p>Objetivo 1. Fin de la pobreza.  Objetivo 2. Hambre cero.  Objetivo 3. Salud y bienestar.  Objetivo 10. Reducción de las desigualdades.  Objetivo 12. Producción y consumo responsables.  Objetivo 17. Alianzas para lograr los objetivos.</p>		
Competencias específicas (CE)	Criterios de evaluación (CEV)	Descriptor del perfil de salida
<p><b>Competencia específica 1.</b> 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.</p>	<p>1.1. Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información.</p>	<p>CCL2, CCL3,  CP1, CP2,  STEM1, CD1,  CPSAA5, CCEC2.</p>
<p><b>Competencia específica 2.</b> 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 a propósitos comunicativos concretos.</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles, previamente preparados y adecuados a la situación comunicativa, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción.</p>	<p>CCL1, CP1, CP2,  STEM1, CD2,  CPSAA5, CE1,  CCEC3.</p>

	<p>2.2. Redactar textos breves y comprensibles, siguiendo pautas establecidas, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta mediante el uso de herramientas analógicas y digitales.</p> <p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias básicas para planificar, producir y revisar textos comprensibles, coherentes y adecuados a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando con ayuda los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y las necesidades de cada momento, teniendo en cuenta las personas a quienes va dirigido el texto.</p>	
<p><b>Competencia específica 3.</b> 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>3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación; tomar y ceder la palabra; y solicitar y formular aclaraciones y explicaciones.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.</p>
<p><b>Competencia específica 4.</b> 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>4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que se precise atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las personas participantes en la interacción 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>CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.</p>

<p><b>Competencia específica 6.</b> 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>6.1. Actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas y rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos.</p> <p>6.3. Aplicar, de forma guiada, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.</p>	<p>CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1.</p>
<b>Saberes básicos</b>		
<p><b>Bloque A. Comunicación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconfianza. El error como instrumento de mejora y propuesta de reparación.</li> <li>• Conocimientos, destrezas y actitudes que permitan interactuar y colaborar en actividades de mediación en situaciones cotidianas sencillas.</li> <li>• Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; dar y pedir instrucciones y órdenes; ofrecer, aceptar y rechazar ayuda, proposiciones o sugerencias; expresar el gusto o el interés y emociones básicas; narrar acontecimientos pasados, describir situaciones presentes y enunciar sucesos futuros; expresar la opinión, la posibilidad, la capacidad, la obligación y la prohibición.</li> <li>• Modelos contextuales y géneros discursivos básicos 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.</li> </ul>		



- Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades tales como la expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y cualidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas básicas. Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a la identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, escuela, trabajo y ocupaciones, salud y actividad física, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación.
- Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a la identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, salud y actividad física, escuela, profesiones, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación.

### ***Bloque B. Plurilingüismo***

- Estrategias y técnicas para responder eficazmente a una necesidad comunicativa básica y concreta de forma comprensible, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
- Estrategias y herramientas elementales, analógicas y digitales, individuales y cooperativas, de autoevaluación y coevaluación.
- Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).

### ***Bloque C. Interculturalidad.***

- La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, como fuente de información y como herramienta para el enriquecimiento personal.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos relativos a la vida cotidiana, las condiciones de vida y las relaciones interpersonales; convenciones sociales básicas; lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital; cultura, costumbres y valores propios de países donde se habla la lengua extranjera.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.
- Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.

**SEGUNDO TRIMESTRE (8 DE ENERO-11 DE ABRIL) – 14 semanas – 53 sesiones**

**UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 3. *Extra! Read All about It!***

**Temporalización – 26 sesiones (8 de enero-20 de febrero)**

**Situación de Aprendizaje vinculada a la Unidad de Programación**

**Situación de Aprendizaje nº 2: *The Early Bird***

**Intención educativa de la Unidad de Programación**

Esta Unidad de Programación, al relacionarse con la segunda situación de aprendizaje, convertirá el aula en la redacción de un periódico local. A lo largo de la unidad, se presentará la dinámica de trabajo y nos centraremos en la sección de «Sucesos» de un periódico. Se espera que el alumnado sitúe en su comunidad distintos acontecimientos, con más o menos ficción, y, por supuesto, trabaje su creatividad.

Al finalizar esta unidad, el alumnado será capaz de:

- Hablar de acontecimientos presentes y pasados.
- Conectar enunciados y párrafos para contar historias con estructuras sencillas.
- Presentar en grupo las aportaciones realizadas para el periódico.
- Utilizar una variedad de recursos analógicos y digitales para buscar información y seleccionar contenidos.
- Preparar borradores, editar textos y trabajar en redacciones en grupo.
- Realizar descripciones sencillas del contexto donde ocurre un suceso.
- Analizar prensa real en español y comentar en inglés sus ideas principales.
- Marcarse objetivos para llevar a cabo distintas tareas escritas y orales.

**Relación de la Unidad de Programación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**

Objetivo 3. Salud y bienestar.  
Objetivo 4. Educación de calidad.  
Objetivo 10. Reducción de las desigualdades.  
Objetivo 11. Ciudades y comunidades sostenibles.  
Objetivo 12. Producción y consumo responsables.  
Objetivo 17. Alianzas para lograr los objetivos.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
<p><b>Competencia específica 1.</b> 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.</p>	<p>1.1 Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información.</p>	<p>CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.</p>
<p><b>Competencia específica 2.</b> 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 a propósitos comunicativos concretos.</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción.</p> <p>2.2. Organizar y redactar textos breves y comprensibles, siguiendo pautas establecidas, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta mediante el uso de herramientas analógicas y digitales.</p>	<p>CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3.</p>

	<p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para planificar, producir y revisar textos comprensibles, coherentes y adecuados a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando con ayuda los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y las necesidades de cada momento, teniendo en cuenta las personas a quienes va dirigido el texto.</p>	
<p><b>Competencia específica 3.</b> 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>3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación; tomar y ceder la palabra; y solicitar y formular aclaraciones y explicaciones.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.</p>
<p><b>Competencia específica 4.</b> 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>4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.</p>

<p><b>Competencia específica 5.</b> 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>5.1. Comparar y contrastar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.</p> <p>5.2. Utilizar y diferenciar los conocimientos y las estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otras personas y de soportes analógicos y digitales.</p>	<p>CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.</p>
<p><b>Saberes básicos</b></p>		
<p><b>Bloque A. Comunicación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconfianza. El error como instrumento de mejora y propuesta de reparación.</li> <li>• Estrategias básicas para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales.</li> <li>• Modelos contextuales y géneros discursivos básicos 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.</li> <li>• Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y cualidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas básicas.</li> </ul>		

- Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a la identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, escuela, trabajo y ocupaciones, salud y actividad física, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias básicas de búsqueda de información: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, recursos digitales e informáticos, etc.
- Herramientas analógicas y digitales básicas 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, etc.) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

**Bloque B. Plurilingüismo.**

- Estrategias y herramientas básicas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas, de autoevaluación y coevaluación.

**Bloque C. Interculturalidad.**

- La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, como fuente de información y como herramienta para el enriquecimiento personal.
- Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.

**SEGUNDO TRIMESTRE (8 DE ENERO-11 DE ABRIL) – 13 semanas y 3 días – 53 sesiones**

**UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 4. *Culture Vultures***

**Temporalización – 27 sesiones (21 de febrero-11 de abril)**

**Intención educativa de la Unidad de Programación**

Esta Unidad de Programación, al relacionarse con la segunda situación de aprendizaje, convertirá el aula en la redacción de un periódico local. En la unidad anterior, el alumnado se centró en la sección de «Sucesos». En esta, por el contrario, el alumnado centrará su trabajo en la sección de «Cultura».

A lo largo de las sesiones, se formarán grupos de trabajo que deberán crear una serie de productos relacionados con distintas manifestaciones culturales tanto del ámbito angloparlante como de sus contextos geográficos.

Se incluirían temas como el arte en todas sus vertientes (cine, arte, música, danza, etc.) y también la literatura, en consonancia con el PLEI. Se procurará que el alumnado trate y aprecie la cultura de diversos países de habla inglesa para no limitarlo a la dicotomía Reino Unido-Estados Unidos.

Para esta unidad, se repiten los objetivos de la unidad 3 ligados al trabajo cooperativo y a la producción y edición de textos.

Al finalizar esta unidad, el alumnado será capaz de:

- Negociar y decidir qué aspectos culturales tratará en esta situación de aprendizaje
- Buscar, seleccionar y extraer información y recursos gráficos de internet, respetando el uso ético y la propiedad intelectual
- Preparar distintos productos como textos breves, folletos, listas de recomendaciones (estilo «top 3 de artistas»), entre otros.
- Acercarse a las expresiones culturales del ámbito angloparlante.
- Emplear el inglés para hablar acerca de sus intereses culturales.
- Comparar y contrastar manifestaciones culturales desde el respeto.

**Relación de la Unidad de Programación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**

Objetivo 3. Salud y bienestar.

Objetivo 4. Educación de calidad.

Objetivo 10. Reducción de las desigualdades.

Objetivo 11. Ciudades y comunidades sostenibles.

Objetivo 12. Producción y consumo responsables.

Objetivo 17. Alianzas para lograr los objetivos.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
<p><b>Competencia específica 1.</b> 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.</p>	<p>1.1. Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información.</p>	<p>CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.</p>
<p><b>Competencia específica 2.</b> 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 a propósitos comunicativos concretos.</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles, previamente preparados y adecuados a la situación comunicativa, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción.</p> <p>2.2. Redactar textos breves y comprensibles, siguiendo pautas establecidas, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta mediante el uso de herramientas analógicas y digitales.</p> <p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias básicas para planificar, producir y revisar textos comprensibles, coherentes y adecuados a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando con ayuda los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y las necesidades de cada momento, teniendo en cuenta las personas a quienes va dirigido el texto</p>	<p>CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3.</p>



<p><b>Competencia específica 3.</b> 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>3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.</p>
<p><b>Competencia específica 4.</b> 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>4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que se precise atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las personas participantes en la interacción 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. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.</p>
<p><b>Competencia específica 5.</b> 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>5.2. Utilizar y diferenciar los conocimientos y las estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otras personas y de soportes analógicos y digitales.</p>	<p>CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.</p>

<p><b>Competencia específica 6.</b> 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>6.3. Aplicar, de forma guiada, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.</p>	<p>CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1.</p>
---	--	---

**Saberes básicos**

**Bloque A. Comunicación**

- Autoconfianza. El error como instrumento de mejora y propuesta de reparación.
- Estrategias básicas 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 interactuar y colaborar en actividades de mediación en situaciones cotidianas sencillas.
- Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludar y despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; dar y pedir instrucciones y órdenes; ofrecer, aceptar y rechazar ayuda, proposiciones o sugerencias; expresar el gusto o el interés y emociones básicas; narrar acontecimientos pasados, describir situaciones presentes y enunciar sucesos futuros; expresar la opinión, la posibilidad, la capacidad, la obligación y la prohibición.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos 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.

- Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a la identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, escuela, trabajo y ocupaciones, salud y actividad física, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación.
- Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.
- Convenciones ortográficas básicas y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos.
- Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, etc.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias básicas de búsqueda de información: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, recursos digitales e informáticos, etc.
- Identificación de la autoría de las fuentes consultadas y los contenidos utilizados.
- Herramientas analógicas y digitales básicas 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, etc.) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

### **Bloque B. Plurilingüismo**

- Estrategias y técnicas para responder eficazmente a una necesidad comunicativa básica y concreta de forma comprensible, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
- Estrategias básicas 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.
- Estrategias y herramientas básicas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas, de autoevaluación y coevaluación.
- Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).
- Comparación básica entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.

### **Bloque C. 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.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos relativos a la vida cotidiana, las condiciones de vida y las relaciones interpersonales; convenciones sociales básicas; lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital; cultura, costumbres y valores propios de países donde se habla la lengua extranjera.
- Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística,
- atendiendo a valores ecosociales y democráticos.
- Estrategias básicas de detección y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

**TERCER TRIMESTRE (21 DE ABRIL-20 DE JUNIO) – 9 semanas – 30 sesiones**

**UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 5. *Life's Tough***

**Temporalización: 18 sesiones – 21 de abril-22 de mayo**

Situación de Aprendizaje vinculada a la Unidad de Programación

Situación de Aprendizaje nº 3. *Survive and Thrive*

**Intención educativa de la Unidad de Programación**

Esta Unidad de Programación tratará el tema de la supervivencia. El alumnado realizará actividades relacionadas con desigualdades, injusticias y problemas del mundo y la sociedad actuales. En un nivel más cercano para el alumnado, se tratarán temas como la inseguridad, la salud mental o el *bullying*, etc. Con todo ello, se pretende que el alumnado prepare guías de supervivencia en las que se expondrán esos problemas o estas situaciones difíciles y se proporcionarán datos y consejos. Todas ellas, además, incluirán un apartado de consejos para estudiantes que lleguen al centro desde otros lugares.

Al finalizar la unidad, el alumnado será capaz de:

- Reflexionar sobre el contexto propio y el de otras personas.
- Realizar tareas de mediación inglés-español, español-inglés o inglés-inglés.
- Analizar situaciones adversas y dar consejos de estructura sencilla.
- Empatizar con las dificultades de otras personas.
- Escribir textos breves, con una cohesión adecuada para el nivel, sobre distintos temas de interés personal.

**Relación de la Unidad de Programación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**

Objetivo 8. Trabajo decente y crecimiento económico.

Objetivo 9. Industria, innovación e infraestructura.

Objetivo 10. Reducción de las desigualdades.

Objetivo 13. Acción por el clima.

Una vez más, podríamos añadir el Objetivo 4. Educación de calidad  
y el Objetivo 16. Paz, justicia e instituciones sólidas.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
<p><b>Competencia específica 1.</b> 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.</p>	<p>1.1. Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información.</p>	<p>CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.</p>
<p><b>Competencia específica 2.</b> 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 a propósitos comunicativos concretos.</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles, previamente preparados y adecuados a la situación comunicativa, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción.</p> <p>2.2. Redactar textos breves y comprensibles, siguiendo pautas establecidas, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta mediante el uso de herramientas analógicas y digitales.</p>	<p>CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3.</p>

<p><b>Competencia específica 3.</b> 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>3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación; tomar y ceder la palabra; y solicitar y formular aclaraciones y explicaciones.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.</p>
<p><b>Competencia específica 4.</b> 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>4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que se precise atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las personas participantes en la interacción 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>CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.</p>
<p><b>Competencia específica 5.</b> 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>5.2. Utilizar y diferenciar los conocimientos y las estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otras personas y de soportes analógicos y digitales.</p> <p>5.3. Identificar y registrar, siguiendo modelos, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, seleccionando de forma guiada las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y progresar realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.</p>	<p>CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.</p>

<p><b>Competencia específica 6.</b> 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>6.1. Actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas y rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos.</p> <p>6.2. Aceptar y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera reconociéndola como fuente de enriquecimiento personal y mostrando interés por compartir elementos culturales y lingüísticos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.</p> <p>6.3. Aplicar, de forma guiada, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.</p>	<p>CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1.</p>
<p><b>Competencia específica 2.</b> 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 a propósitos comunicativos concretos.</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles, previamente preparados y adecuados a la situación comunicativa, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción.</p> <p>2.2. Redactar textos breves y comprensibles, siguiendo pautas establecidas, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta mediante el uso de herramientas analógicas y digitales.</p>	<p>CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3.</p>



<p><b>Competencia específica 3.</b> 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>3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación; tomar y ceder la palabra; y solicitar y formular aclaraciones y explicaciones.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.</p>
<p><b>Competencia específica 5.</b> 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>6.2. Aceptar y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera reconociéndola como fuente de enriquecimiento personal y mostrando interés por compartir elementos culturales y lingüísticos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.</p>	<p>CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.</p>
<p><b>Saberes básicos</b></p>		
<p><b>Bloque A. Comunicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconfianza. El error como instrumento de mejora y propuesta de reparación.</li> <li>• Estrategias básicas para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales.</li> </ul>		

- Conocimientos, destrezas y actitudes que permitan interactuar y colaborar en actividades de mediación en situaciones cotidianas sencillas.
- Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludar y despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; dar y pedir instrucciones y órdenes; ofrecer, aceptar y rechazar ayuda, proposiciones o sugerencias; expresar el gusto o el interés y emociones básicas; narrar acontecimientos pasados, describir situaciones presentes y enunciar sucesos futuros; expresar la opinión, la posibilidad, la capacidad, la obligación y la prohibición.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos 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.
- Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a la identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, escuela, trabajo y ocupaciones, salud y actividad física, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación.
- Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.
- Convenciones ortográficas básicas y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos.
- Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, etc.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias básicas de búsqueda de información: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, recursos digitales e informáticos, etc.
- Herramientas analógicas y digitales básicas 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, etc.) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

### **Bloque B. Plurilingüismo**

- Estrategias y técnicas para responder eficazmente a una necesidad comunicativa básica y concreta de forma comprensible, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.

- Estrategias básicas 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.
- Estrategias y herramientas básicas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas, de autoevaluación y coevaluación.
- Comparación básica entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.

### **Bloque C. Interculturalidad**

- La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, como fuente de información y como herramienta para el enriquecimiento personal.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos relativos a la vida cotidiana, las condiciones de vida y las relaciones interpersonales; convenciones sociales básicas; lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital; cultura, costumbres y valores propios de países donde se habla la lengua extranjera.
- Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.
- Estrategias básicas de detección y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

**TERCER TRIMESTRE (21 DE ABRIL-20 DE JUNIO) – 9 semanas – 30 sesiones**

**UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 6. *That's a Wrap!***

**Temporalización: 12 sesiones – 28 de mayo-20 de junio**

**Situación de Aprendizaje vinculada a la Unidad de Programación**

**Situación de Aprendizaje nº 2. *Survive and Thrive***

**Intención educativa de la Unidad de Programación**

Esta Unidad de Programación cierra el curso y es la más breve de toda la programación. Por ello, estará enfocada a repasar los saberes básicos del curso, a garantizar la adquisición de las competencias específicas y también a que el alumnado piense acerca de su futuro académico y personal mediante una serie de actividades. Asimismo, cobrará especial importancia la autoevaluación y la reflexión sobre el aprendizaje realizado durante el curso.

Al finalizar esta unidad, el alumnado será capaz de:

- Reflexionar sobre el aprendizaje realizado a lo largo del curso.
- Hablar sobre proyectos futuros, deseos y esperanzas.
- Expresar opiniones sobre temas de interés general vistos a lo largo del curso.
- Evaluar su aprendizaje y el de sus compañeros mediante varios instrumentos.

En este momento del curso, es probable que haya alumnado que tenga que recuperar la materia, por lo que se reforzarán las actividades complementarias según las dudas que plantee el alumnado o las dificultades que haya detectado el profesor.

**Relación de la Unidad de Programación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**

Objetivo 8. Trabajo decente y crecimiento económico.

Objetivo 9. Industria, innovación e infraestructura.

Objetivo 10. Reducción de las desigualdades.

Objetivo 13. Acción por el clima.

Los mismos que en la unidad anterior.

Añadiríamos el Objetivo 4. Educación de calidad.

No obstante, como es una unidad de cierre del curso, se trabajarán de forma más global.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
<p><b>Competencia específica 1.</b> 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.</p>	<p>1.1. Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información.</p>	<p>CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.</p>
<p><b>Competencia específica 2.</b> 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 a propósitos comunicativos concretos.</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles, previamente preparados y adecuados a la situación comunicativa, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción.</p> <p>2.2. Redactar textos breves y comprensibles, siguiendo pautas establecidas, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta mediante el uso de herramientas analógicas y digitales.</p>	<p>CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3.</p>

<p><b>Competencia específica 3.</b> 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>3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación; tomar y ceder la palabra; y solicitar y formular aclaraciones y explicaciones.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.</p>
<p><b>Competencia específica 5.</b> 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>5.2. Utilizar y diferenciar los conocimientos y las estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otras personas y de soportes analógicos y digitales.</p> <p>5.3. Identificar y registrar, siguiendo modelos, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, seleccionando de forma guiada las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y progresar realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.</p>	<p>CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.</p>

<p><b>Competencia específica 6.</b> 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>6.2. Aceptar y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera reconociéndola como fuente de enriquecimiento personal y mostrando interés por compartir elementos culturales y lingüísticos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.</p>	<p>CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1.</p>
---	---	---

### Saberes básicos

#### Bloque A. Comunicación

- Autoconfianza. El error como instrumento de mejora y propuesta de reparación.
- Estrategias básicas 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 interactuar y colaborar en actividades de mediación en situaciones cotidianas sencillas.
- Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludar y despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; dar y pedir instrucciones y órdenes; ofrecer, aceptar y rechazar ayuda, proposiciones o sugerencias; expresar el gusto o el interés y emociones básicas; narrar acontecimientos pasados, describir situaciones presentes y enunciar sucesos futuros; expresar la opinión, la posibilidad, la capacidad, la obligación y la prohibición.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos 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.
- Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a la identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, escuela, trabajo y ocupaciones, salud y actividad física, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación.

- Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.
- Convenciones ortográficas básicas y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos.
- Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, etc.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias básicas de búsqueda de información: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, recursos digitales e informáticos, etc.
- Herramientas analógicas y digitales básicas 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, etc.) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

### **Bloque B. Plurilingüismo**

- Estrategias y técnicas para responder eficazmente a una necesidad comunicativa básica y concreta de forma comprensible, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
- Estrategias básicas 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.
- Estrategias y herramientas básicas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas, de autoevaluación y coevaluación.
- Comparación básica entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.

### **Bloque C. Interculturalidad**

- La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, como fuente de información y como herramienta para el enriquecimiento personal.



- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos relativos a la vida cotidiana, las condiciones de vida y las relaciones interpersonales; convenciones sociales básicas; lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital; cultura, costumbres y valores propios de países donde se habla la lengua extranjera.
- Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.
- Estrategias básicas de detección y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

### ***3.9. Medidas de atención a las diferencias individuales***

El artículo 16 del Decreto 59/2022 de 30 de agosto (Consejería de Educación, 2022, pág. 8) fija los principios de atención a las diferencias individuales que enumero en los siguientes párrafos

- a) **Diversidad:** reconocer la igual dignidad de todas y todos independientemente de las diferencias percibidas garantizando el desarrollo de todos los alumnos y las alumnas a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades individuales.
- b) **Inclusión:** proceso sistémico de mejora e innovación educativa que promueve el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, con particular atención al alumnado más vulnerable a la exclusión educativa o al fracaso escolar.
- c) **Normalización:** en el acceso, participación y aprendizaje evitando la exclusión de las actividades ordinarias de enseñanza-aprendizaje. La aceptación de las diferencias individuales y su heterogeneidad contribuye a la normalización.
- d) **Aprendizaje diferenciado:** promoviendo el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje, de enseñanza y, de evaluación que posibilite el desarrollo de altas expectativas para todos y todas.
- e) **Contextualización:** creación de entornos accesibles para el aprendizaje de todas las personas en entornos educativos que les permitan desarrollar todo su potencial, no sólo en propio beneficio sino para el enriquecimiento del entorno social y cultural.
- f) **Perspectiva múltiple:** el diseño por parte de los centros docentes se hará adoptando distintos puntos de vista para superar estereotipos, prejuicios sociales y discriminaciones de cualquier clase y para procurar la integración del alumnado.
- g) **Expectativas positivas:** favoreciendo la autonomía personal, la autoestima en el alumnado y en su entorno sociofamiliar.
- h) **Sostenibilidad:** comprometiéndose con el bienestar de las generaciones futuras, evitando llevar a cabo cambios no consensuados a corto plazo y con la puesta en marcha de planes y programas que puedan mantener sus compromisos a largo plazo.
- i) **Igualdad de hombres y mujeres:** fomentando la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizando las desigualdades existentes e impulsando una igualdad real.

Además de estos fundamentos, la legislación actual recomienda que, a la hora de elaborar materiales, se sigan los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). De acuerdo con la legislación se considera que, si los materiales son adaptables desde su creación, se salvarán bastantes obstáculos y será posible enseñar de una forma más inclusiva, atendiendo a los distintos intereses, estilos de aprendizaje y necesidades del alumnado. En la siguiente tabla, se esclarece la aplicación de los principios del DUA a mi propuesta de programación:

<b>Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)</b>	
Múltiples formas de implicación (proporcionar diferentes formas de motivación del alumnado).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación de las actividades con los centros de interés del alumnado.</li> <li>• Se tendrán en cuenta los distintos estilos de aprendizaje del alumnado.</li> </ul>
Múltiples formas de representación (presentar la información en diferentes soportes y formatos).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material escrito, auditivo, visual y multimodal.</li> <li>• Materiales analógicos y digitales.</li> <li>• Tipografías sencillas de fácil lectura.</li> </ul>
Múltiples formas de expresión (ofrecer diferentes opciones para expresar y demostrar lo que se ha aprendido).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de actividades orales y escritas.</li> <li>• Productos en distintos formatos.</li> <li>• Posibilidad de adaptar los formatos de los productos finales a distintas necesidades.</li> </ul>

Como la atención a las diferencias individuales se gestiona en colaboración con el Departamento de Orientación, que a su vez sirve de enlace con la Consejería y los agentes externos implicados en cada caso individual, el docente se compromete a solicitar la información pertinente para complementar los materiales creados en la programación y a incluir a este alumnado en la dinámica de las clases. Aunque se trate de aplicar los principios del DUA, resulta complicado pensar en un apoyo universal cuando cada NEE o NEAE puede requerir apoyos ligeramente distintos que luego se recogerán en planes de trabajo individualizado (PTI) diferentes. Por lo tanto, el docente optará por la siguiente línea general de actuación:

1. Contacto con Orientación no solo cuando haya una NEE o NEAE con dictamen, sino también cuando haya notado algunas dificultades en el alumnado. Por supuesto, un docente no diagnostica, pero puede informar de lo que ve en el aula.

2. Si la NEE o NEAE afecta al lenguaje, se colaborará con Orientación y con la familia para encontrar una forma de trabajar lleve a ese alumno o alumna a la adquisición de las competencias correspondientes a su curso. Se le incluirá también en la implementación de la propuesta de innovación con las adaptaciones pertinentes.
  - a. Por ejemplo, si una alumna tiene dislexia, se dará más peso a la parte oral que a la escrita, o si se hacen pruebas, se adaptará el volumen de texto.
  - b. El docente coordinará su trabajo con el de los profesionales de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) si estos se incorporan al aula.
3. Si la NEE o NEAE va acompañada de una conducta adversa al aprendizaje o al ambiente de la clase, el docente se compromete a adaptar su forma de dar la clase y a mantener una comunicación fluida con Orientación y con las familias.
4. Aunque se adapten los materiales, el docente tratará de mantenerlos en la medida de lo posible, implicando a ese alumnado con NEE o NEAE en el trabajo del resto del grupo. De este modo, se garantizará una la inclusión, de modo que ese alumnado no acabará relegado a una zona apartada del aula realizando actividades ajenas a las del grupo ordinario.

### ***3.10. Muestras de las situaciones de aprendizaje planteadas***

En esta sección se mostrarán algunas formas de aplicar los conceptos descritos en las unidades de programación detalladas previamente, así como en las situaciones de aprendizaje que conforman el curso académico. A través de estos ejemplos, tanto de secuenciación de actividades como de actividades aisladas, se podrá ver de qué manera se relaciona la propuesta de innovación con esta programación y, en última instancia, se sumarán los conocimientos adquiridos a lo largo del máster y las prácticas.

### 3.10.1. Situación de aprendizaje 1: *The Museum of All of Us*

#### Unidad 1. *What About Us?*

En esta unidad, se empleará la técnica de *visual thinking* para que el alumnado prepare un póster sobre sí mismo (mapa de identidad personal). En él se incluirán aspectos relacionados con la identificación personal, los intereses, las lenguas extranjeras y propias y otros aspectos que consideren relevantes. Primero se hará en clase, en papel. Después, se realizará la versión digital mediante la herramienta Canva. En dicha herramienta, el alumnado trasladará sus apuntes y bocetos para transformarlos en un montaje o *collage* digital. Cabe recordar que el texto no debe ser el protagonista de este póster, sino que debe servir como una carta de presentación visual.

El *visual thinking* es útil no solo dentro de una pedagogía que defiende el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sino también como técnica de estudio que puede aplicarse a cualquier materia (Larralde Urkijo, 2022). En esta muestra, se esperará que el alumnado hable en positivo de sí mismo, pero también puede haber sitio para la crítica o las opiniones negativas a lo largo de las unidades.

Se podría empezar con las expresiones que aparecen en la siguiente imagen<sup>3</sup>, a modo de *icebreaker*.

<b>I'M...</b>	<b>I'M FROM...</b>
<b>I'M GOOD AT...</b>	<b>WHEN I GROW UP...</b>
<b>I LIKE...</b>	<b>I SPEAK...</b>
<b>I WANT...</b>	<b>I WANT TO LEARN...</b>

---

<sup>3</sup> Las imágenes de esta sección del trabajo se han elaborado con Canva con elementos gratuitos, a menos que se indique lo contrario.

El alumnado tendrá entre cinco y diez minutos para anotar sus ideas y para hacer bocetos o «garabatos» relacionados con estas premisas. El docente puede llevar un cronómetro o emplear alguna herramienta digital. Por ejemplo, la interfaz de presentaciones de Canva permite configurar una cuenta atrás con o sin música de fondo.

Una vez que haya pasado el tiempo, se comentará lo que ha hecho el alumnado y se mantendrá una conversación breve sobre el tema. Se aprovechará la actividad para repasar vocabulario relacionado.

Si el aula dispone de ordenadores o tabletas, el alumnado se conectará a la plataforma y trabajará para convertir sus anotaciones en el póster de *visual thinking* en tamaño A4, preferiblemente en formato horizontal. Para su creación, deberán prestar atención a las siguientes instrucciones (en inglés):

- Do not use too much text. This is supposed to be a visual interpretation of your thoughts, not a writing assignment.
- Choose colours and shapes that you like.
- Choose elements that represent you.
- Make sure your poster looks clear, not too cluttered!

Es probable que el alumnado de 2º de ESO no entienda palabras como *cluttered*, pero es importante que esté expuesto a todo tipo de léxico. En esta actividad se valorará el uso del inglés durante su elaboración, más que el uso escrito. Además, una vez que hayan hecho el póster, lo comentarán en clase. Todos ellos se subirán a la plataforma de Teams del grupo. Igualmente, y en grupos, se seleccionarán los mejores *visual thinking* de la clase y se subirán a un tablero de Padlet que se compartirá bien con otros alumnos del curso o con alumnado de la misma edad pero de otros países que participen en los intercambios lingüísticos. Esto quedará bajo el criterio del profesorado participante y se adaptará a las circunstancias del centro.

Esta propuesta podría adaptarse a distintas unidades de programación y, por supuesto, a cursos superiores. Por ejemplo, podría proponerse un trabajo interdisciplinar en el que el alumnado hiciera esquemas visuales de un tema de otra materia para luego explicarlos en inglés en clase.

En la siguiente página, se aporta un ejemplo de *visual thinking* convertido en montaje de ilustraciones y fotografías que puede servir como modelo para el alumnado.

Sin embargo, es preferible no enseñarlo hasta que se dispongan a usar la herramienta Canva para evitar que se desmotiven desde el principio, por ejemplo, pensando que no van a saber hacerlo o que tiene que ser igual.





*Language related to the visual thinking collage on p. 76*

I love cats. I actually have one. Her name is...

I really like playing videogames. My older sister had a Nintendo 3DS, but I play on Nintendo Switch.

I talk too much.

I like helping my friends.

I listen to music every day.

I usually take lots of photos.

I want to travel to the UK.

Unidad 2. *Slice of life*

En esta situación de aprendizaje, se introduce el método *Bullet Journal* (Carroll, 2013), un método de organización bastante sencillo que puede ser de gran utilidad para el alumnado. Aunque Carroll defiende un sistema planificación simple con papel y boli, con los años este método ha dado lugar a muchas interpretaciones estéticas, cargadas de decoración y *lettering*, dando rienda suelta a la creatividad de muchos usuarios.

El método *Bullet Journal* resulta interesante porque puede ayudar al alumnado a organizarse. En la Unidad 2 de esta propuesta de programación, se empleará como herramienta para la realización de actividades como la que se muestra en la siguiente imagen creada con Canva:

**OCTOBER 2024**

MONDAY 21st	TUESDAY 22nd	WEDNESDAY 22nd	THURSDAY 23rd	FRIDAY 24th
● Math Exam :( > French Homework	○ 6pm Dance class > French Homework	— Bring recorder to music class ✖ Spanish homework	! History Project	○ 5.30 Training

---

**ME**

---

**MARÍA**

**KEY**

● TASK	> MIGRATED TASK	○ EVENT
✖ DONE	— NOTE	! URGENT

Esta imagen muestra una versión simplificada del método *bullet journal*, que consta de una clave (*key*) compuesta de varias marcas sencillas como puntos, rayas o cruces que conforman un código para clasificar la información.

Se plantearía el primer horario y, con la clave al lado, se esperaría que el alumnado lo interpretara.

*Did this person do her French homework?*

*Does this person have any dance classes on Thursday? Is there anything urgent?*

A partir del ejemplo, cada alumno o alumna elaboraría una planificación propia, y luego la compararía con sus compañeros o compañeras, de ahí el ejemplo de «María».

*Fernando: María, what are you doing on Friday?*

*María: I'm going to the dentist in the morning. Then, I'm going back to school. I don't want to... Finally, after school, I'm going to a judo lesson. What about you?*

*Fernando: After school, I'm meeting my friends at the park. We love playing football together.*

La propuesta podría adaptarse con una planificación semanal más complejas, semanas enteras o con días divididos por tramos. O incluso, con un trabajo cooperativo en el que cada grupo tenga una planificación y toda la clase trate de cuadrar algún encuentro o actividad en común.

Por otro lado, se acercará al alumnado al proyecto *Museum of Me*, tomando la historia de Yousef Hijaz<sup>4</sup> como ejemplo (Hijaz, 2023). Yousef es un adolescente palestino de 13 años que tuvo que emigrar a Reino Unido, pero que pasó en Palestina «la mitad de su vida». En *Museum of Me*, cuenta su historia a través de textos breves y fotografías con composiciones de objetos importantes para él. El lenguaje de dichos textos es relativamente accesible para el alumnado de esta edad, pero si fuera necesario, se pueden realizar algunas adaptaciones.

---

<sup>4</sup><https://themuseumofme.co.uk/yousef-hijaz> .

En su «exposición digital» aparecen varias fotografías con los títulos «Palestine», «England» o «Games» entre otros. Se formarán grupos y a cada uno se le dará una foto con un texto, pero desordenados. A través de preguntas sencillas y de descripciones, en conjunto tratarán de construir toda la historia de Yousef a través de sus objetos y sus palabras. Veamos dos ejemplos:



## England

**50p coin, kindness badge, photo of first school in Bolton, England T-shirt, picture from school, bear**

I like England because it is so diverse. I really like London to visit but I like living in Cheylesmore because there aren't too many people. People from my school are from lots of different countries - my friend Jan is from Poland. Mum thinks I seem more English than my family sometimes because I don't say what I'm thinking about people straight away!

When I first moved here, lots of things were different. I couldn't speak English and no one could speak Arabic. In school, teachers gave me cards with pictures as well as Arabic and English text on them to help me to tell them if I needed to go to the toilet or something.

I used to get really frustrated that no one could understand me and I couldn't understand anyone else. It was a lot easier once I'd learnt English. (Hijaz, 2023).



## Boundless Energy

### Multiple footballs, photo of Adam

I have more energy than any of my friends. I love moving around, playing sports, scooting to the park and playing with Rocky the French bulldog. My favourite sports are dodgeball and football. I mostly play dodgeball in school but I play football in the park with my friends as well.

I support Manchester United because I lived near Manchester when I first moved to England. I play in goal like my brother, Adam - I play just like him because he taught me how to play in the garden. My friend Ryan never used to like football but he started to like playing it when Rocky joined in. One of my friends always misses the ball when he tries to kick it and it makes me laugh!

Ryan has moved to Mablethorpe now but we still play together on the Xbox and he came paintballing with lots of my friends for my birthday (Hijaz, 2023).

### 3.10.2. Situación de aprendizaje 2: *The Early Bird*

#### Unidad 3. *Extra! Read All About It!*

En primer lugar, se muestra la secuenciación de trece sesiones de la unidad 3. Como la situación de aprendizaje de este trimestre está relacionada con una revista o periódico digital, esta primera mitad de la unidad tratará de familiarizar al alumnado con la metodología y el tipo de trabajo que se espera. En las sesiones posteriores, se dará más margen al alumnado para que prepare otras secciones relevantes de esta publicación.

En este caso, se ha destacado en la unidad la creación de una sección de sucesos en el periódico como pretexto para emplear lenguaje relacionado con la comunidad de estudiantes, así como distintos tiempos verbales y recursos lingüísticos. Además, en el apartado «Saberes básicos» se mencionan aspectos específicos relacionados con estos.

<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN</b> Nº 3 <i>Extra! Read All about it</i>		<b>Temporalización</b>	2º trimestre (enero-abril)	<b>Sesiones</b>	13 sesiones (de 26) 4 horas a la semana
<b>Etapa</b>	Secundaria	<b>Curso</b>	2º BILINGÜE		
<b>Materia</b>	Lengua Extranjera: Inglés				
<b>Relación interdisciplinar entre áreas</b>	Tecnología y Digitalización Geografía e Historia Lengua Castellana y Literatura				
<b>Situación de aprendizaje (SA) nº 2</b>	<i>The Early Bird</i>				
<b>Intención Educativa</b>	<p><b>¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que plantea esta situación de aprendizaje (SA)?</b> El aula se convertirá la redacción de un periódico digital. Con este reto, se espera que el alumnado se acerque a su contexto social, cultural y geográfico, pero también a los de los países de habla inglesa. La situación de aprendizaje propone que se configuren dos secciones principales para el periódico: Sucesos (Unidad 3) y Cultura (Unidad 4).</p> <p><b>¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con esta SA?</b> Se pretende que el alumnado alcance un aprendizaje integral que además de aspectos lingüísticos abarque aspectos culturales y sociales y que reflexione sobre acontecimientos de su comunidad.</p>				

	<p align="center"><b>¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado?</b></p> <p>La creación en grupo de un periódico local (en distintos formatos) en el que los estudiantes expongan de diferentes maneras noticias sobre sucesos extraordinarios (tanto reales como ficticios). Una noticia escrita en grupo sobre una situación sorprendente, problemática o interesante que haya tenido lugar en su comunidad. Una presentación de la noticia para valorar la producción oral.</p>
--	---

<b>Relación con ODS 2030</b>	<p>Objetivo número 3. Salud y bienestar. Objetivo número 4. Educación de calidad. Objetivo número 10. Reducción de las desigualdades. Objetivo número 11. Ciudades y comunidades sostenibles. Objetivo número 15. Vida de ecosistemas terrestres.</p>
------------------------------	---

**CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES**

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
<p><b>Competencia específica 1.</b> 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.</p>	<p>1.1 Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información.</p>	<p>CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.</p>
<p><b>Competencia específica 2.</b> 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</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción.</p>	<p>CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3.</p>

<p>responder a propósitos comunicativos concretos.</p>	<p>2.2. Organizar y redactar textos breves y comprensibles, siguiendo pautas establecidas, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta mediante el uso de herramientas analógicas y digitales.</p> <p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para planificar, producir y revisar textos comprensibles, coherentes y adecuados a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando con ayuda los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y las necesidades de cada momento, teniendo en cuenta las personas a quienes va dirigido el texto.</p>	
<p><b>Competencia específica 3.</b> 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>3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación; tomar y ceder la palabra; y solicitar y formular aclaraciones y explicaciones.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.</p>
<p><b>Competencia específica 4.</b> Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir</p>	<p>4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</p>	<p>CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCECI.</p>

información de manera eficaz, clara y responsable.		
<b>Competencia específica 5.</b> 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.	5.1. Comparar y contrastar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.  5.2. Utilizar y diferenciar los conocimientos y las estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otras personas y de soportes analógicos y digitales.	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.

### Saberes Básicos

#### **Bloque A. Comunicación.**

- Autoconfianza. El error como instrumento de mejora y propuesta de reparación.
  - Análisis de errores en la producción escrita. El proceso de edición.
- Estrategias básicas para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales.
  - Planificar la producción de textos y seleccionar ideas, tanto individualmente como en grupo.
  - Crear un borrador de una noticia.
  - Seguimiento y control del progreso de esta producción.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos 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.
  - Textos narrativos: noticias e historias sorprendentes.
  - El estilo periodístico.
- Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y cualidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas básicas.
  - Tiempos de pasado en inglés: *past simple*, *past perfect* y *past continuous*.
  - *Present perfect* y *past simple*.
  - *Past simple* y *past continuous*.
  - Conectores temporales como recurso de secuenciación: *First*, *Then*, *After that*, *During*, *Next*, *Meanwhile*, *While*, *Before/After*, *While*, *In the end*, *Finally*.
  - Subordinadas de relativo específicas (*defining relative clauses*) introducidas por *who*, *which*, *that*, *where*, *when* y *whose*.
- Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a la identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, escuela, trabajo y ocupaciones, salud y actividad física,



vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación.

- Léxico sobre la naturaleza, el clima y el medio ambiente: *river, countryside, lawn, mountain, ocean, sun, scenery, canyon, paths, ground, tree, branch, trunk, field, waterfall, forest, Hill, pollution, waste, garbage, recycling...*
- Léxico sobre los delitos: *crime, criminal, murder, murderer, burglar, burglar, prison, weapon, evidence, robbery...*
- Procedimientos de formación de palabras. Sufijos con valor agentivo como *-er/or* e *-ist*.
- Nota: El vocabulario es bastante amplio, ya que se modificará en torno a los temas que elija el alumnado una vez que se asignen las historias. Nos encontramos en el segundo trimestre y en el trimestre anterior se habrá tratado vocabulario que también serviría. La idea es incorporar conocimientos previos y adaptarlos a las necesidades de cada tipo de texto y contexto para superar el reto que se plantea.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias básicas de búsqueda de información: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, recursos digitales e informáticos, etc.
  - Utilización de diccionarios bilingües físicos o digitales.
  - Búsqueda y selección de la información.
  - Búsqueda de imágenes y material gráfico de libre uso.
- Herramientas analógicas y digitales básicas 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, etc.) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.
  - Utilización de la herramienta Canva.
  - Directrices para la creación de contenido digital atendiendo a criterios concretos de tipografía, color y diseño.

#### **Bloque B. Plurilingüismo.**

- Estrategias y herramientas básicas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas, de autoevaluación y coevaluación.

#### **Bloque C. Interculturalidad.**

- La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, como fuente de información y como herramienta para el enriquecimiento personal.

Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.

### **METODOLOGÍA**

<input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el pensamiento <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input type="checkbox"/> Estaciones de aprendizaje	<input type="checkbox"/> Aprendizaje – servicio <input type="checkbox"/> Aprendizaje por contrato <input type="checkbox"/> eLearning <input type="checkbox"/> Visual Thinking <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Aprendizaje por descubrimiento	<input type="checkbox"/> Pensamiento computacional <input checked="" type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input checked="" type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Otras _____
--	--	---

<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Pensamiento de diseño (Design Thinking)		
<b>AGRUPAMIENTOS</b>		
<input checked="" type="checkbox"/> Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Grupos de expertos/as <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase <input type="checkbox"/> Grupos fijos	<input type="checkbox"/> Equipos flexibles <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo individual	<input type="checkbox"/> Grupos interactivos <input type="checkbox"/> Otros.....
<b>SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA</b>		
Recursos	Descripción de la actividad, tarea, proceso	
<b>Presentación de Powerpoint Pizarra digital.</b>	<p><b>Sesión 1. Presentación del tema de la SA y actividades introductorias.</b></p> <p>Como estamos trabajando la misma situación de aprendizaje, les recordaremos al alumnado que esta sección pasará a formar parte de su periódico digital. Llegado este punto, ya habrán hecho una primera sección, pero conviene recordárselo.</p> <p><b>Actividad 1. Icebreaker. Two truths and a lie about past experiences.</b> Dos verdades y una mentira sobre cada uno de los alumnos. Les pedimos que escriban las oraciones y que luego algunos se ofrezcan voluntarios y las digan para que sus compañeros traten de adivinar cuál es la mentira.</p> <p><b>Actividad 2. Analysing past-related language.</b> Partiendo de las oraciones que han dado, trataremos de localizar verbos en pasado y palabras comunes para luego hacer la explicación lingüística. En lugar de dar las reglas y las formas desde el principio, intentamos que las reconozcan.</p> <p><b>Actividad 3. Práctica para fijar distinciones.</b> Pasado simple de verbos regulares-irregulares. A partir de los verbos que hayan dado, y añadiendo algunos más, pediremos al alumnado que cree oraciones diferentes.</p> <p><b>Actividad 4. Práctica oral. When did you last...?</b> Trabajo en pequeños grupos. Primero escriben algunas preguntas con ese inicio y luego se preguntan unos a otros. Después, se les pedirá que hablen de otros compañeros, reforzando conceptos del pasado: ayer, hace tres años, etc.</p>	
<b>Presentación de Powerpoint Pizarra digital</b> <b>Diccionario.</b> <b>Acceso a Wordreference desde el PC del aula o diccionarios físicos.</b>	<p><b>Sesiones 2 y 3. Análisis de noticias de periódicos locales.</b></p> <p><b>Actividad 1.</b> Repaso de la clase anterior. Si hay preguntas se resolverán las dudas pertinentes.</p> <p><b>Actividad 2.</b> El profesor llevará periódicos locales y autonómicos al aula para que el alumnado busque las secciones de sucesos y rellene una tabla con los elementos clave de cada noticia. Las noticias están en español y la tabla se rellenará en inglés, de modo que se podrá trabajar la mediación interlingüística.</p> <p><b>Ítems de la tabla:</b> WHO / WHAT / WHERE / WHEN / WHY / WHAT HAPPENED IN THE END.</p> <p><b>Actividad 3.</b> Se comentará en grupo el contenido de las noticias y se analizará la estructura de las noticias que tendrán que reproducir en las noticas que elaborarán.</p>	

	<p><b>Actividad 4.</b> Anotar temas de interés a partir de las noticias analizadas en clase. Pueden servir de inspiración para las noticias que tendrán que escribir en esta sección del periódico.</p>
<p>Mismos recursos que en las sesiones anteriores, además de un temporizador de cuenta atrás.</p>	<p><b>Sesiones 4 y 5. Elaboración de guiones de las noticias.</b></p> <p><b>Actividad 1. Análisis de ejemplos de producción escrita (Modelaje).</b> Veremos dos ejemplos de noticias inusuales para destacar el tipo de lenguaje y elementos léxicos que queremos que emplee el alumnado.</p> <p>Confirmaremos la comprensión de los saberes lingüísticos y pediremos más ejemplos de producción.</p> <p><b>Actividad 2. Individual.</b> Se les da una hoja para que piensen, primero individualmente, en los elementos clave de la noticia que van a escribir: quién, dónde, cómo, cuando, qué ocurrió, etc.</p> <p>La gestión del tiempo se realiza mediante cualquier cuenta atrás, bien desde Canva o desde la siguiente página web: <a href="https://www.timeanddate.com/timer/">https://www.timeanddate.com/timer/</a></p> <p><b>Actividad 3. Puesta en común.</b> Una vez que todo el alumnado tiene ideas escritas, se formarán los grupos. Se formarán grupos de 4 o 5 alumnos, en los que se asignarán los siguientes roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Líder o portavoz (<i>leader/spokesperson</i>). Es quien levanta la mano y llama al profesor. Vigila que todo el mundo trabaje.</li> <li>• Investigador (<i>Researcher</i>). Se encarga de buscar información y, si lo necesita, pide ayuda a los demás.</li> <li>• Corrector (<i>Proofreader</i>). Revisa que el lenguaje sea correcto y que se esté copiando bien la información desde las fuentes pertinentes.</li> <li>• Redactor (<i>Writer</i>). Es quien escribe la versión del texto que se va a entregar.</li> </ul> <p>Estos roles irán rotando a lo largo del curso. Todo el mundo puede ayudarse dentro de su grupo, pero es importante que recuerden sus funciones o que no se mezclen con el resto de los grupos.</p> <p>El docente hará un seguimiento del trabajo de cada grupo y solucionará dudas.</p> <p>Cuando estén formados los grupos, juntarán sus ideas y seleccionarán aquellas que encajen con la noticia que quieren redactar.</p> <p><b>Actividad 5. Escritura de los guiones.</b> Prepararán un guion general de cada noticia, a partir de las preguntas que se deben responder. Este guion se entregará al profesor. El profesor hará seguimiento y se asegurará de que no se repitan los temas. Dentro de los sucesos, debe haber una variedad.</p>
<p>Ordenador del aula Pizarra digital</p>	<p><b>Sesiones 6 y 7. Simulacro breve de una prueba. Análisis de errores de los guiones, correcciones y preparación para redactar la versión final de las noticias.</b></p> <p>En la sesión 6 se hará una prueba corta a modo de simulacro para que el alumnado sepa qué se le pedirá en la prueba final de esta unidad. Dicha prueba no llevará una nota, pero al</p>

	<p>alumnado le servirá para evaluarse y al profesor para hacer seguimiento.</p> <p>El profesor observará el trabajo del alumnado y seguirá orientándole en su redacción y preparación de las noticias.</p> <p>Se propondrán actividades de gramática para fijar los saberes lingüísticos.</p>
<p><b>Sala de ordenadores</b> <b>Herramienta Canva</b></p>	<p><b>Sesiones 7 y 8. Maquetación de las noticias.</b></p> <p>Se irá a la sala de ordenadores y, con la herramienta Canva, el alumnado en sus grupos maquetará la noticia.</p> <p>Se darán una serie de indicaciones estilísticas para que el periódico tenga un diseño limpio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No más de tres colores.</li> <li>2. No más de tres fuentes tipográficas.</li> <li>3. Se pueden poner imágenes, pero deben pertenecer a plataformas de libre uso.</li> <li>4. Deben figurar los nombres de los miembros del grupo.</li> </ol> <p>Las cuestiones relacionadas con el diseño del producto pueden acordarse al principio de la SA. Por ejemplo, se puede decidir una serie de colores que identifiquen a su periódico o un estilo tipográfico para que haya una coherencia estética en todos los productos aunque cada uno tenga ligeras variaciones según el grupo.</p> <p>Se preparará un A4 horizontal en Canva con el texto maquetado y los elementos gráficos pertinentes.</p>
<p><b>Ordenador</b> <b>Pizarra digital</b></p>	<p><b>Sesión 9. Ensayo de la presentación.</b></p> <p>El profesor dará unas pautas sobre cómo ha de realizarse la presentación oral de la noticia. Se trata de una presentación, no de una lectura del texto.</p> <p>Trabajaremos entonación y pronunciación, pero priorizando la claridad de la exposición a la perfección fonética.</p> <p>Se fijará el orden de las presentaciones.</p>
<p><b>Ordenador</b> <b>Pizarra digital</b></p>	<p><b>Sesiones 10 y 11. Presentaciones orales y coevaluación.</b></p> <p>Los grupos presentarán su noticia y mientras lo hacen, los otros grupos rellenarán la lista de cotejo para la coevaluación, valorando aspectos relacionados tanto con el producto de la noticia como con la presentación y su desarrollo.</p> <p>A 7-8 minutos por grupo más el tiempo de coevaluación, deo dos sesiones para que todos los grupos puedan presentar.</p>
<p><b>Fotocopias de la prueba.</b></p>	<p><b>Sesión 12. Prueba escrita de uso de la lengua.</b> Esta prueba incluirá oraciones incorrectas para corregir, algunas preguntas de respuesta múltiple y otras de respuesta abierta. Se trata de una prueba que busca confirmar a nivel individual que el alumnado es capaz de emplear la lengua inglesa dentro de esta situación y contexto comunicativos.</p>
<p><b>Formularios de autoevaluación.</b></p>	<p><b>Sesión 13. Cierre de la unidad, <i>feedback</i> general sobre la prueba y sobre las presentaciones y autoevaluación.</b> Se harán comentarios generales sobre todo el trabajo que se ha hecho y se le pedirá al alumnado que comparta su opinión en un formulario de autoevaluación.</p>

EVALUACIÓN		
Procedimientos	Actividad/Producto	Instrumento
Autoevaluación	Guion y presentación	Formulario grupal o lista de cotejo para valorar su trabajo y proponer mejoras.
Heteroevaluación	Prueba de uso de la lengua: corrección de errores, opción múltiple y respuesta abierta. Esta prueba se realizará en la última sesión.	Clave con las respuestas.
Coevaluación	Presentación oral y noticia escrita	Lista de cotejo (SÍ/NO y comentarios).
Observación Supervisión y apoyo	Guion Noticia escrita y maquetada Presentación oral	Rúbrica de evaluación Lista de cotejo
VINCULACIÓN CON PLANES PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CENTRO		
<p>Programa haBLE. Al ser alumnado de Sección Bilingüe, lo incorporamos aquí.</p> <p>Plan de Lectura, Escritura e Investigación. Desarrollo de habilidades de lectoescritura e investigación en el alumnado.</p> <p>Programa Erasmus+/eTwinning. Videoconferencia con alumnado de su mismo curso en otros países de Europa para intercambiar opiniones y presentar sus trabajos.</p>		
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES		
<p>Visita a la redacción de <i>La Nueva España</i>. Oviedo.</p> <p>Conferencia en el Club de Prensa de <i>La Nueva España</i> en Oviedo con periodistas.</p> <p>Colaboración con Lengua Castellana y Literatura: Cartas al Director de algún periódico sobre cuestiones que afecten a la comunidad.</p>		

Para la coevaluación, el alumnado puede emplear una lista de cotejo como la que aparece a continuación. Es importante no dar demasiados ítems ni complicar demasiado las opciones de respuesta.

TITLE:				
News Story		YES	NOT SURE	NO
1	Is the title interesting and eye-catching?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Does the text have three clear parts?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Is the text easy to follow?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Are there a lot of spelling mistakes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Is it written properly?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Do you find the news story interesting?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	And, but, so, because → Are they in the text?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Are both past simple and past continuous used in the text?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Other comments
Be nice and respectful!

### 3.11. Recursos y materiales

Para poner en práctica las unidades de programación propuestas, se utilizará una combinación de materiales reales extraídos de fuentes tradicionales y digitales y libros de texto. Aunque lo más habitual en la realidad de los centros es que se emplee un libro de texto como hilo conductor de todo el curso, en la presente propuesta se usarán dos manuales como apoyo en puntos concretos del curso, además de como referencia para la elaboración de los planes de refuerzo individualizado o de ampliación o enriquecimiento curricular.

Materiales		
Materiales didácticos	Referencia	Fotocopias, recursos de creación propia. Fichas con actividades de refuerzo o repaso. Diccionarios (físicos). Cronómetro. Fotografías y <i>flashcards</i> . Materiales reales: folletos, panfletos, carteles, sellos, etc. Materiales en inglés y en español.
	Forma de acceso	Se le entregarán al alumnado o se compartirán por Teams.
Materiales digitales	Referencia	Página web del centro. Canales de YouTube: Crash Course, Crash Course Kids, BBC Learning English, entre otros. Página web: <i>Museum of Me</i> . YouTube. LyricsTraining. Materiales creados con Padlet, Quizlet o Canva. Imágenes de libre uso (Unsplash, Pexels, Pixabay).
	Forma de acceso	Plataforma Teams. Se compartirán archivos, soluciones para los ejercicios de repaso y será en esta plataforma donde el alumnado suba sus productos.

Libros de texto	Referencia	Addison, C., & Marks, L. (2016). <i>New English in Use (ESO 2). Student's Book</i> . Burlington Books. Marks, L., & Scott, A. (2019). <i>Advanced Think Ahead 2. Student's Book</i> . Burlington Books.
Otros materiales	Referencia	Leech, G. & Svartvik, J. (2002). <i>A Communicative Grammar of English</i> . Routledge.

### ***3.12. Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación del alumnado***

Como indican los artículos 28.9 y 29 de la ley educativa actual (LOMLOE), en 2º de ESO, el alumnado realizará una evaluación de diagnóstico y, al final del curso, recibirá un consejo orientador, esto es, un informe en el que se especificará su nivel de adquisición de las competencias clave. Por lo tanto, la evaluación y seguimiento de este proyecto de innovación se realizarán como complemento a lo indicado en el capítulo **§ 2.4. Desarrollo de la propuesta**, destacando también la importancia del aprendizaje de lenguas.

Según el artículo 28 de la ley educativa vigente, también mencionada, «la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria deberá ser continua, formativa e integradora» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, pág. 122893). Aunque se dará mayor peso al docente como agente principal de la evaluación, se implicará al alumnado en esta de una forma que incite su reflexión sobre su aprendizaje individual y sobre el del grupo-clase. Aunque tendrá prioridad a la evaluación continua y a la formativa, se implicará a los estudiantes en prácticas de autoevaluación y coevaluación con el fin de promover la reflexión sobre el aprendizaje propio y sobre el aprendizaje en grupo.

#### **3.12.1. Evaluación continua**

Se realizará una evaluación continua, de modo que un aprobado en el tercer trimestre hará que se recuperen las evaluaciones suspensas anteriores. Este tipo de evaluación es el más habitual en las asignaturas de lenguas porque se entiende que a medida que avanza el curso la exigencia es mayor y se debe aplicar lo aprendido previamente para realizar las tareas asignadas.

### 3.12.2. Evaluación diagnóstica

Se recurrirá a la evaluación diagnóstica en momentos concretos de cada trimestre para comprobar los conocimientos previos del alumnado y detectar posibles dificultades que afecten a su adquisición de los saberes básicos. Por ejemplo, al inicio del curso, se hará una prueba de carácter diagnóstico para conocer el nivel real del alumnado y para que se familiarice con el formato de las pruebas que se harán. Si se cree necesario, el profesor propondrá simulacros de ejercicios para que el alumnado sepa qué se espera en cada una de ellas.

### 3.12.3. Evaluación formativa

Esta evaluación del proceso de aprendizaje se realizará mediante observación y acopio de notas sobre el rendimiento del alumnado y su trabajo en el aula. Asimismo, se incentivarán la autoevaluación y la coevaluación en los trabajos grupales. Esta evaluación formativa también se realizará a través de la acción tutorial a lo largo del trimestre, con el fin de conocer las dificultades del alumnado con la asignatura y de orientarlo hacia unos resultados satisfactorios.

### 3.12.4. Evaluación sumativa

Se recurrirá a la evaluación sumativa cuando se propongan pruebas específicas al alumnado de carácter competencial como complemento a otros procedimientos de evaluación, tales como la observación directa. Como los grupos suelen tener más de veinte alumnos, este tipo de pruebas aportarán una misma referencia para todo el grupo y serán una evidencia más del aprendizaje del alumnado y de su progreso.

Tabla 4. Procedimientos e instrumentos de evaluación

Procedimientos de evaluación	¿Qué se evalúa?	Instrumentos de evaluación
<b>Observación</b>	Compromiso con los deberes. Uso del inglés en el aula. Trabajo cooperativo e individual. Distribución del trabajo en grupo. Comportamiento e implicación en el proceso de aprendizaje.	Diario de aula Listas de control Registros anecdóticos. Notas de campo.
<b>Análisis de los productos del alumnado</b>	Presentación de la libreta y el portfolio. Presentaciones orales, individuales o en grupo. Redacciones. Productos digitales ( <i>visual thinking, vision board, pósteres, etc.</i> )	Listas de cotejo Rúbricas Formularios Escalas de valoración



	Calidad de las intervenciones en el aula.	Listas de comprobación ( <i>checklists</i> ) Retroalimentación ( <i>feedback</i> ).
<b>Pruebas</b>	Ejercicios sobre aspectos concretos de las unidades de programación. Evaluación de destrezas: comprensión y producción escritas <sup>5</sup> o comprensión oral. Ejercicios de corrección de errores y uso de la lengua inglesa. Evaluación de saberes de las unidades: preguntas abiertas, cerradas, selección de opciones, etc. Traducción y mediación interlingüística.	Listas de cotejo Rúbricas Formularios Escala de valoración Listas de comprobación ( <i>checklists</i> ) Retroalimentación ( <i>feedback</i> ). Autocorrección.

### 3.12.5. Criterios de calificación

La calificación de alumnado se obtendrá de la media ponderada de las calificaciones de las pruebas y actividades evaluables realizadas a lo largo del curso. Los porcentajes se distribuirán de la siguiente manera. Al lado de cada competencia específica, aparece la palabra con la que resumí sus características en la propuesta de innovación (págs. 26- 27).

En la actualidad, es habitual que en los centros educativos el profesorado tenga acceso a herramientas digitales como IDoceo o Additio App, que ayudan a automatizar y agilizar los procesos de evaluación y calificación.

Competencia específica 1. Comprensión – 30%				
Criterios de evaluación	1ª Ev.	2ª Ev.	3ª Ev.	Total
1.1. Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.	20%	20%	20%	20%
1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información.	10%	10%	10%	10%

<sup>5</sup> Aunque las «redacciones» aparezcan en la fila anterior, es importante tener una referencia fiable de que el alumnado es capaz de gestionar su tiempo y hacer una redacción adecuada en la hora de clase. Si solamente se asignan como parte del portfolio, es probable que los estudiantes recurran a ayudas externas como las herramientas de inteligencia artificial (IA) o profesores particulares.

<b>Competencia específica 2. Producción – 40%</b>				
2.1. Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles, previamente preparados y adecuados a la situación comunicativa, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción.	15%	15%	15%	15%
2.2. Redactar textos breves y comprensibles, siguiendo pautas establecidas, sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta mediante el uso de herramientas analógicas y digitales.	15%	15%	15%	15%
2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias básicas para planificar, producir y revisar textos comprensibles, coherentes y adecuados a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando con ayuda los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y las necesidades de cada momento, teniendo en cuenta las personas a quienes va dirigido el texto.	10%	10%	10%	10%
<b>Competencia específica 3. Interacción – 15%</b>				
3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.	7,5%	7,5%	7,5%	7,5%
3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación; tomar y ceder la palabra; y solicitar y formular aclaraciones y explicaciones.	7,5%	7,5%	7,5%	7,5%
<b>Competencia específica 4. Mediación – 15%</b>				
4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que se precise atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las personas participantes en la interacción 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.	7,5%	7,5%	7,5%	7,5%
4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	7,5%	7,5%	7,5%	7,5%

<b>Competencia específica 5. Repertorio lingüístico – 10%</b>				
5.1. Comparar y contrastar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.	4%	4%	4%	4%
5.2. Utilizar y diferenciar los conocimientos y las estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otras personas y de soportes analógicos y digitales.	3%	3%	3%	3%
5.3. Identificar y registrar, siguiendo modelos, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, seleccionando de forma guiada las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y progresar realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.	3%	3%	3%	3%
<b>Competencia específica 6. Diversidad lingüística – 10%</b>				
6.1. Actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas y rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos.	4%	4%	4%	4%
6.2. Aceptar y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera reconociéndola como fuente de enriquecimiento personal y mostrando interés por compartir elementos culturales y lingüísticos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.	3%	3%	3%	3%
6.3. Aplicar, de forma guiada, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.	3%	3%	3%	3%

### ***3.13. Indicadores de logro y evaluación de la práctica docente***

Para la evaluación de la práctica docente, he elaborado una tabla a partir de la propuesta actualizada de la Consejería de Educación del Principado de Asturias (Educastur, 2023, págs. 12-14), incluyendo algunos indicadores de logro allí presentes y añadiendo otros aspectos interesantes.

<b>Indicadores de logro</b>	<b>Sí/No</b>	<b>Propuestas de mejora</b>
<b><i>Temporalización y planificación</i></b>		
1. Se han podido terminar las tres situaciones de aprendizaje en el tiempo previsto por cada trimestre.		
2. La secuenciación de las unidades de aprendizaje es adecuada según las características generales de los grupos-clase.		

3. La integración de la propuesta de innovación con el desarrollo del curso ha tenido éxito.		
4. El número de sesiones por actividad ha sido adecuado.		
<b>Organización del aula</b>		
5. La distribución de la clase favorece la metodología elegida.		
6. El alumnado gestiona su espacio de forma responsable.		
7. Se mantiene orden y limpieza en el espacio.		
8. El alumnado ha sabido trabajar en grupo.		
9. El docente ha sabido organizar al alumnado según las características de cada situación de aprendizaje.		
<b>Recursos en el aula</b>		
10. Se emplea una amplia variedad de recursos didácticos.		
11. Los recursos tienen un nivel adecuado para el grupo.		
12. El alumnado accede a todos los recursos disponibles en igualdad de condiciones.		
<b>Metodología en el aula</b>		
13. Se emplean metodologías activas.		
14. Las metodologías activas llevadas al aula tienen éxito con el alumnado.		
15. Se emplean actividades significativas y tareas variadas, cercanas a los centros de interés del alumnado.		
16. Se toman las decisiones metodológicas adecuadas para cada tarea o secuencia de actividades.		
<b>Atención a la Diversidad</b>		
17. Se llevan al aula actividades adaptables que siguen los principios del DUA.		
18. Se le proporciona al alumnado con NEE o NEAE los apoyos requeridos.		
19. Se crea en el aula un clima de inclusión real.		
20. Se implementan adaptaciones de aspectos metodológicos concretos para el alumnado que muestra alguna dificultad.		
21. Se tienen en cuenta los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.		
<b>Mediación lingüística (relación con la propuesta de innovación)</b>		
22. Se destaca la importancia de la mediación.		
23. El alumnado comprende el concepto de mediación.		
24. El alumnado es capaz de relacionar la lengua inglesa con su lengua materna.		
25. La mediación se lleva al aula con actividades adecuadas.		

### *3.14. Programa de refuerzo para recuperar los aprendizajes no adquiridos cuando se promoció con evaluación negativa en la asignatura*

Durante el curso, la materia de Lengua Extranjera (Inglés) cuenta con evaluación continua, por lo que aprobar una evaluación conllevará recuperar la evaluación anterior suspensa (véase apartado § 3.12. **Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación del alumnado** del anexo para más información).

Por otro lado, para el alumnado que promoció con la materia suspensa de 1º de ESO, se tomarán una serie de medidas. En primer lugar, se revisará la información que haya aportado el profesorado del curso anterior sobre ese alumnado. Asimismo, se comprobará si ese alumnado tiene adaptaciones —prestando especial atención a las adaptaciones curriculares significativas— o necesita apoyos específicos, siempre con la guía del Departamento de Orientación. Esto servirá para adaptar las medidas y los materiales que se le proporcionarán al alumnado a nivel individual.

De todos modos, por norma general, el alumnado que promoció a 2º de ESO con un «Insuficiente» en el primer curso, podrá recuperar la materia si aprueba la primera evaluación. El primer trimestre del curso le servirá al profesor o profesora responsable como toma de contacto con ese alumno o esa alumna que haya promocionado con la materia suspensa. Según avancen las sesiones y según la dinámica de trabajo y el rendimiento de ese alumnado, el profesor o profesora propondrá actividades complementarias o materiales de repaso.

Dichos materiales de refuerzo se centrarán en los saberes básicos del curso anterior y servirán de enlace con las sesiones del segundo curso. Al fin y al cabo, cuando se aprende una lengua, se utilizan todo tipo de recursos. Durante cada trimestre, se marcarán una serie de fechas de entrega de los lotes de actividades y ejercicios. Como ese alumnado tendrá deberes del curso al que ha promocionado, se tendrá en cuenta la cantidad de ejercicios para no sobrecargar al alumnado.

Si el alumnado que ha promocionado mantiene calificaciones inferiores a 4 en la primera, en la segunda evaluación o en ambas, los estudiantes realizarán una prueba escrita a finales de mayo para determinar su grado de adquisición de las competencias

específicas durante el curso. El contenido de dicha prueba procederá de lo visto durante el curso y el profesor responsable estará a disposición del alumnado para resolver dudas y proporcionar materiales de repaso.

Los porcentajes de distribuirán de la siguiente forma:

60% Prueba escrita	40% Porfolio de actividades
15%. Comprensión escrita. 10%. Comprensión oral. 20%. Producción escrita. 15%. Uso de la lengua (gramática, vocabulario y corrección de errores).	10% Presentación y entrega del porfolio en la fecha fijada. 10% Actividades del primer trimestre. 10% Actividades del segundo trimestre. 10% Actividades del tercer trimestre.  En este porfolio se incluirán actividades realizadas durante el curso, además de una serie de ejercicios adicionales por trimestre. Dichas actividades pueden ser tanto escritas como orales, en cuyo caso se realizarán o bien durante las sesiones o se pedirá que el alumnado envíe un vídeo o una grabación de audio.

### 3.15. Planes, programas y proyectos de centro

La programación se relacionará con los planes, programas y proyectos presentes en el centro donde se aplique. A modo de ejemplo, a continuación se enumeran en las siguientes páginas algunos planes, programas y proyectos habituales.

**Plan de coeducación del centro.** La educación para la igualdad es un elemento clave de la práctica docente. En líneas generales, se analizarán los posibles sesgos discriminatorios de los materiales a disposición del alumnado. López Medina (2022) subraya la importancia de que el profesorado sea consciente, se forme y llene los vacíos del material que se presente en el centro. Se evitarán caracterizaciones estereotipadas y se analizarán prejuicios, con el fin de reducir las desigualdades y crear un clima de respeto y empatía.

**Plan de Lectura, Escritura e Investigación (PLEI).** La propuesta de programación señala la necesidad de fomentar la producción escrita y oral en cualquier lengua. Los departamentos de las distintas materias se coordinarán para promover la lectura y motivar

al alumnado a escribir y a expresarse. Algunas sugerencias incluyen los concursos literarios, las tareas de escritura creativa o las reseñas de libros elegidos por el alumnado. Asimismo, la biblioteca, elemento relevante en la propuesta de innovación debido a la creación del rincón plurilingüe, cobrará especial relevancia como punto de encuentro, reflexión y aprendizaje.

Los siguientes programas están vinculados específicamente con la proyección internacional del centro educativo y, por ende, complementan la propuesta de innovación.

**Programa HaBLE (Bilingüe).** Los centros educativos pueden optar a tres modalidades de este programa: HabLE, HabLE+ y HabLE-British Council (Gobierno del Principado de Asturias, 2023). Puesto que el más habitual es el HaBLE, donde participan todos los centros con grupos de bilingüe, se destacará esta modalidad. Se fomentará el trabajo interdisciplinar con todos los departamentos, pero especialmente con el profesorado que imparta otras materias cuya lengua de instrucción sea el inglés.

**Programa de Auxiliares de Conversación.** Una vez que el auxiliar de conversación tenga sus horas y grupos asignados, se pondrá en contacto con el profesorado responsable. En la medida de lo posible, se tratará que el contenido de las sesiones que imparta este auxiliar guarden relación con los saberes de cada situación de aprendizaje o que, al menos, se acerquen a los intereses del alumnado y a sus necesidades.

**Programa eTwinning.** Mediante este programa apoyado por la Comisión Europea (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2019), se crean vínculos entre centros de secundaria, miembros o no de la Unión Europea. En 2014 pasó a incluirse en la oferta de programas y proyectos del Erasmus+. A través de sus proyectos, se pueden realizar intercambios en el aula con alumnado de otros países, empleando distintos recursos digitales.

### ***3.16. Actividades complementarias y extraescolares***

Esta propuesta de programación se complementará principalmente con las actividades sugeridas en la temporalización de la propuesta de innovación (véase página 37) al estar estas relacionadas con las lenguas extranjeras y la diversidad lingüística. Paralelamente, se propondrán actividades que estén ligadas a las competencias específicas y a los saberes de cada unidad de programación. Por ejemplo, en el segundo

trimestre, en el que se trabajan las noticias, se propone una visita a la redacción de un periódico.

Como actividad complementaria, el centro podría incluir actividades relacionadas con la Lengua de Signos Española (LSE), una desconocida para gran parte del alumnado. Si se educa en un marco de inclusión, el contacto con el departamento de Orientación debe ser recurrente y convertirlo así en vínculo estructural que se apoya en otras entidades como, por ejemplo, las relacionadas con la LSE. Estas interacciones pueden dar lugar a actividades muy enriquecedoras.

En cuanto a las actividades extraescolares, se propondrán talleres de lenguas adicionales, talleres de escritura creativa y, por supuesto, de LSE. Al inicio del curso, se hará una oferta de extraescolares según los recursos disponibles y se tendrán en cuenta las sugerencias de la AMPA para ajustar las características de dicha oferta.



## Conclusiones

La elaboración de este trabajo fin de máster ha supuesto un reto de gran envergadura, principalmente porque se trata de un documento muy extenso que requiere un análisis exhaustivo de la legislación y de fuentes bibliográficas para, posteriormente, crear nuevos materiales y propuestas realistas que puedan aplicarse con eficacia en un centro educativo.

El Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional aúna unos conocimientos que, dentro de las limitaciones que impone su duración, acerca al alumnado a las responsabilidades que implica la docencia. A lo largo de los tres bloques que componen el trabajo, se ha reflexionado sobre la formación recibida y se acompaña cada análisis de algunas propuestas de mejora que harían de este máster un programa de estudios más enriquecedor y fácil de gestionar para el alumnado. Asimismo, se ha subrayado que la Formación Profesional tan solo figura en el nombre del máster y que, a menos que se curse en el Prácticum del centro donde se imparta, apenas se podrá recibir información sobre esa enseñanza. Sin duda, la principal fortaleza del máster radica en la estancia de prácticas, pues es aquí donde el alumnado puede conocer lo que ocurre en los centros y, por consiguiente, tomar la decisión de continuar emprendiendo el camino de la docencia.

Concluida la reflexión y habiendo detectado un bajo nivel de español en el alumnado, que repercute en su nivel de lenguas extranjeras, se ha planteado una propuesta de innovación centrada en las competencias específicas 4, 5 y 6 de la materia de Lengua Extranjera, vinculadas con la mediación y con el repertorio y la diversidad lingüísticas. Dicha propuesta se implementaría en todo un centro educativo, destacando la figura del aprendiente y hablante de lenguas extranjeras como «agente social», de acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002), documento citado también por el currículo autonómico y la legislación educativa vigente. Entendiendo al hablante/aprendiente de lenguas como agente social, como individuo que necesita abordar retos comunicativos, ha plasmado una propuesta que trata de reforzar un aprendizaje de lenguas que fomente la interrelación entre estas. Para hacerlo, se han proporcionado a propósito de distintos capítulos sugerencias como jornadas plurilingües, talleres específicos o conferencias, de modo que a la vez que se promueve el aprendizaje de lenguas, se fomente la interdisciplinariedad. Igualmente, se ha prestado especial atención a la concreción de

todas estas propuestas y actividades en la programación en vistas a una puesta en práctica inmediata para el próximo curso 2024/2025.

En conjunto, todas estas formas de implementar la propuesta crean espacios en los que se fomenta un uso más habitual y significativo de las lenguas extranjeras, en conexión con la lengua materna del alumnado para, en última instancia, crear un ambiente más inclusivo que reconozca la diversidad de lenguas.

Mi propuesta de programación para 2º de ESO ha sido quizá la labor más ardua de todo el trabajo debido a que durante las prácticas fue complicado encontrar referencias claras de cómo programar correctamente con un currículo relativamente nuevo siguiendo las orientaciones de la LOMLOE. La LOMLOE aporta un marco de trabajo interesante, pero es cierto que en la realidad de los centros, hay aspectos de compleja aplicación pragmática si el alumnado no está habituado a trabajar de ciertas formas. Por lo tanto, habrá actividades que necesitarán más o menos tiempo, como por ejemplo, todas las actividades de carácter cooperativo que propongo.

No obstante, he tenido en cuenta que tanto la propuesta de innovación como la propuesta de programación son adaptables y flexibles. Incluso las mismas situaciones de aprendizaje se podrían llevar a cabo en un centro entero con resultados totalmente diferentes según el nivel del alumnado y el curso en el que se encuentre.

Para finalizar, la formación recibida en el máster y durante las prácticas me ha recordado, una vez más, que ser docente no es solo enseñar, en mi caso, inglés. No cabe duda de que el conocimiento especializado es fundamental, pero la práctica docente trae consigo una trastienda compleja, caótica y, a veces, un tanto frustrante, sobre todo para quien está empezando. Aun así, la experiencia del máster, unida a la elaboración del presente trabajo, son una prueba fehaciente de que el aprendizaje no se acaba nunca. Y es eso precisamente lo que deberíamos inculcarle al alumnado, más aún como profesorado de inglés o de cualquier lengua o campo del conocimiento.

## Referencias bibliográficas

- Addison, C., & Marks, L. (2016). *New English in Use (ESO 2). Student's Book*. Burlington Books.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68. Obtenido de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Battle, R., Cuñado, M., Escoda, E., García Laso, A., Martín, D., & Prats, D. (2019). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Santillana. Obtenido de <https://redaps.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/12/100-buenas-practicas-de-aprendizaje-servicio-102342.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ª ed.). (G. Echeita, V. Rodríguez, A. Del Pozo, & A. Martín, Trads.) FUHEM.
- Cambridge Assessment English. (2020). *A2 Key. Handbook for teachers for exams from 2020*. Obtenido de <https://www.cambridgeenglish.org/images/504505-a2-key-handbook-2020.pdf>
- Canales Hernández, M. (2022). Análisis descriptivo de la mediación lingüística: revisión actualizada del cuarto modo de comunicación. *Epos. Revista de filología*(38), 3-29. Obtenido de <https://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/view/36360/26952>
- Carroll, R. (9 de agosto de 2013). *Bullet Journal*. Obtenido de YouTube: [https://youtu.be/GfRf43JTqY4?si=Lv1zB-IVy8\\_IvOnf](https://youtu.be/GfRf43JTqY4?si=Lv1zB-IVy8_IvOnf)
- Carroll, R. (14 de diciembre de 2023). How to Start a Bullet Journal for Beginners. *Bullet Journal*. Obtenido de Bullet Journal: <https://bulletjournal.com/blogs/faq/how-to-start-a-bullet-journal-for-beginners>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Andamiaje. *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/andamiaje.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm)
- Consejería de Educación. (1 de septiembre de 2022). Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*(169).

- Consejería de Educación. (2023). Resolución de 11 de mayo de 2023, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de la evaluación del aprendizaje del alumno. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*(94). Obtenido de <https://sede.asturias.es/bopa/2023/05/18/2023-04236.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Obtenido de [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207011/Europa\\_1enguas\\_c.pdf](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207011/Europa_1enguas_c.pdf)
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. (I. Cervantes, Trad.) Obtenido de <https://epale.ec.europa.eu/es/resource-centre/content/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-volumen-complementario>
- Consejo de Europa. (s. f.). What is the ELP? *European Language Portfolio*. Obtenido de <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- Educastur. (2023). Plantilla Programación Docente. Educación Secundaria Obligatoria. 2023-2024. *LOMLOE. Materiales de Apoyo*. Obtenido de <https://www.educastur.es/documents/34868/2539965/Revisi%C3%B3n+propuesta+plantilla+programaci%C3%B3n+ESO.pdf/5838c63e-aeaa-af70-9581-39698d2bd129?version=1.0&t=1701767789467>
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. Pedagogías de la inclusión. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 28-31. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345080>
- Fernández Río, J., Cecchini, J., Lopes, J., Silva, H., & Leite, Â. (2023). Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XXI*, 26(1), 117-139. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.33339>
- García Ros, R. (2015). Técnicas instruccionales y aprendizaje significativo. En E. Vidal-Abarca, R. García Ros, & F. Pérez González (Edits.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (págs. 169-220). Alianza Editorial.
- Gobierno del Principado de Asturias. (29 de marzo de 2023). *Educación presenta los programas "HabLE", que sustituirán a los planes de enseñanza bilingüe a partir de septiembre*. Obtenido de Portal Actualidad: <https://actualidad.asturias.es/-/educaci%C3%B3n-presenta-los-programas-hable-que-sustituir%C3%A1n-a-los-planes-de-ense%C3%B1anza-biling%C3%BCe-a-partir-de-septiembre>

- Hijaz, Y. (2023). *Yousef Hijaz - The Museum of Me*. Obtenido de Museum of Me: <https://themuseumofme.co.uk/yousef-hijaz>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF]. (2020). *Plan Digital de Centro. Descripción y guía*. Obtenido de [https://intef.es/wp-content/uploads/2020/07/2020\\_0707\\_Plan-Digital-de-Centro\\_-INTEF.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2020/07/2020_0707_Plan-Digital-de-Centro_-INTEF.pdf)
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Obtenido de [https://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- La Barbera, M. (2017). Interseccionalidad. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*(12), 191-198. doi:<https://doi.org/10.20318/eunomia.2017.3651>
- Larralde Urkijo, G. (2022). *Visual Thinking (VT) en educación*. Graó Educación.
- López Medina, E. (2022). Manifestación visual del cisheterosexismo en Educación Secundaria. El caso de los libros de texto de inglés. *Revista Prisma Social. Educación inclusiva: Un modelo sostenible para la sociedad del siglo XXI*(37), 36-57. Obtenido de <https://revistaprismasocial.es/article/download/4601/5308>
- Marks, L., & Scott, A. (2019). *Advanced Think Ahead 2. Student's Book*. Burlington Books.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2020). Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación [LOMLOE] (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*(340), 122868-122953. Obtenido de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (10 de abril de 2019). *¿Qué es eTwinning?* Obtenido de ETwinning. Portal del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning: <https://etwinning.es/es/que-es-etwinning/>
- Museum of Me. (s.f.). *Museum of Me*. Obtenido de <http://themuseumofme.co.uk>
- Nadal, L., & Thome, S. (2021). Mediación y aprendizaje de lenguas en contextos de no inmersión: un análisis experimental. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 59(2), 111-132. doi:<http://dx.doi.org/10.29393/rla59-13mals20013>
- Pino-Juste, M. (2018). La evaluación de los aprendizajes. En I. Cantón Mayo, & M. Pino-Juste, *Diseño y desarrollo del currículum* (págs. 247-264). Alianza Editorial.
- Santrock, J. W. (2011). *Psicología de la educación* (Cuarta ed.). McGraw-Hill.
- Tamargo, P. M., & Rodríguez Pérez, C. (2015). Implicaciones del aprendizaje cooperativo en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* , 109-114.

- Teomiro, I., & Estebas-Vilaplana, E. (2022). Una aproximación contrastivo-competencial a la enseñanza de segundas lenguas. *Estudios Humanísticos. Filología* (44), 19-44. doi:<https://doi.org/10.18002/ehf.i1.7365>
- Xu, Y. (2018). A Case Study of College Students' Acquisition of English Non-Finite Words. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 264, 657-661. Obtenido de <https://www.atlantis-press.com/article/25906277.pdf>

## Anexos

### A. Propuesta de innovación docente

#### 1. Cuestionario inicial para el alumnado sobre lenguas extranjeras

Fecha:	
Nombre y apellidos:	
Curso:	Grupo:

1. ¿Te gustan los idiomas? Sí / No / No sé.

2. ¿Crees que es útil estudiar idiomas? Sí / No / No sé.

2b. ¿Por qué?

--

3. ¿Se te dan bien los idiomas? Sí / No / No sé.

4. Si has respondido SÍ a la pregunta 3, ¿por qué?

--

5. Si has respondido NO a la pregunta 3, ¿por qué?

--

6. ¿Cómo calificarías tu motivación para aprender un idioma, por ejemplo, el inglés?

1. Nula	2. Algo baja.	3. Normal, ni alta ni baja.	4. Bastante alta.	5. Altísima.

6b. ¿Por qué?

--

7. ¿Qué idioma o idiomas hablas en casa?

Español	Asturiano	Otros (especificar):		

6. ¿Qué idioma o idiomas hablas con tus amistades?

Español	Asturiano	Otros (especificar):		

7. ¿A qué idioma o idiomas estás expuesto en tu tiempo de ocio? (videojuegos, streamers, retransmisiones deportivas, series, películas...).

--

8. ¿Asistes a clases de idiomas en una academia? Sí / No.

9. ¿Qué te parece lo más difícil de aprender un idioma? (Puedes seleccionar más de una opción)

1. Hablar.	2. Escribir.	3. Leer y entender lo que leo.	4. Escuchar y entender lo que escucho.

10. ¿Cómo te sientes cuando intentas expresarte en otro idioma?

1. Incapaz.	2. Bastante nervioso.	3. Un poco nervioso, pero lo intento.	4. Cómodo.	5. Muy cómodo.

11. ¿Te preocupa lo que piensen los demás cuando te expresas en otro idioma?

1. En absoluto.	2. No mucho.	3. Ni sí ni no.	4. Un poco.	5. Muchísimo.



11b. ¿Por qué?

--

12. ¿Qué idioma te gustaría aprender aparte de los que ya estás estudiando en clase?

¿Por qué?

Otro idioma europeo (especificar)	Un idioma no europeo (especificar):

13. ¿Qué cambiarías de la forma en la que se enseñan idiomas en los centros educativos?

--

## 2. Autoevaluación para el alumnado sobre el proceso de creación de las «guías de supervivencia»

En esta tabla, el alumnado reflexionará sobre la creación de las «guías de supervivencia», producto relacionado con las actividades del tercer trimestre. Lo ideal sería que el alumnado completara este documento en inglés, pero si no es posible, el apartado «Any comments?» podría rellenarse en español. De todos modos, será el docente quien tome la decisión oportuna según las características y el nivel general de su grupo-clase. Este material se emplearía como pretexto para la reflexión sobre el aprendizaje y el trabajo realizado por el alumnado, a ser posible mediante un breve intercambio de impresiones entre los grupos de trabajo.

Date:		Class:		
Student:				
	<b>Self-Assessment</b> <i>Creating "Survival Guides"</i>	<b>YES</b>	<b>NOT SURE</b>	<b>NO</b>
1	I understood what this project is about.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	I think the guide can be helpful to other students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I liked working with my classmates.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	It was easy for me to work on the project.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5	I think the project covered interesting topics.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	I understood the instructions my teacher gave me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	I took responsibility in the tasks I was given.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	I enjoyed working on this project.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	I had no problems when using IT tools.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	My opinions were taken into account.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	My English has improved after working on this project.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Any comments?				

### 3. Cuestionario para las familias sobre lenguas extranjeras

Fecha:	
Nombre y apellidos:	
Curso:	Grupo:

1. ¿Cuál es tu nacionalidad?

Española	Otra (especificar):

2. ¿Cuál es tu lengua materna?

Español	Asturiano	Otra (especificar):

3. ¿Tienes vinculación con la enseñanza de idiomas?

Sí, soy profesor/a de...	No, pero soy docente de...	No (especificar profesión):

4. ¿Qué idiomas crees que debería aprender tu hijo o hija? ¿Por qué?

Idiomas europeos (especificar)	Idiomas no europeos (especificar):

5. ¿Crees que es útil estudiar idiomas? Sí / No / No sé.

5b. ¿Por qué?

--

6. ¿Qué idioma o idiomas habláis en casa?

Español	Asturiano	Otros (especificar):		

7. ¿Tu hijo o hija asiste a clases de idiomas en una academia? Sí / No.

8. Si has respondido SÍ a la pregunta 7, ¿por qué? (Marca las opciones que consideres.)

1. Para obtener apoyo y refuerzo y así aprobar.	2. Porque quiero yo que vaya.	3. Porque me lo ha pedido.	4. Para preparar exámenes oficiales.	5. Otro motivo (especificar):

9. Si has respondido NO a la pregunta 7, ¿por qué?

--

10. ¿Cuál crees que es la motivación de tu hijo o hija para estudiar idiomas?

1. Nula	2. Algo baja.	3. Normal, ni alta ni baja.	4. Bastante alta.	5. Altísima.

10b. ¿Por qué?

--

11. ¿Qué cambiarías de la forma en la que se enseñan idiomas en los centros educativos?

--

12. ¿Algún comentario más sobre este tema?

--

#### 4. Lista de cotejo para la evaluación final de la propuesta de innovación por parte del profesorado

A continuación, se aporta una lista de cotejo con una escala de estimación de tipo Likert en el que el profesorado hará una valoración final de la propuesta de innovación. Se le animará a complementar sus respuestas con comentarios sobre ítems específicos de la tabla y, por supuesto, la información recabada se tendrá en cuenta para mejorar y adaptar la propuesta a nuevos cursos académicos.

Fecha:		1	2	3	4	5
Docente:	Departamento:	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Curso/s y grupo/s participantes:						
<b>Desarrollo de la propuesta</b>						
1	Se ha podido implementar la propuesta de innovación sin problemas significativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	El desarrollo de la propuesta de innovación se ha podido integrar con facilidad con el desarrollo de las materias implicadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	La colaboración entre los departamentos ha sido enriquecedora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	El alumnado se ha implicado en las tareas con una motivación relativamente alta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Se han tenido en cuenta las propuestas del alumnado en las distintas actividades de la propuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Contenido y relevancia de la propuesta</b>						
6	Se ha aportado información clara sobre las actividades que componen la propuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	La propuesta de innovación ha contribuido a la adquisición de las competencias clave por parte del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8	La propuesta de innovación ha acercado el aprendizaje de lenguas a las necesidades del mundo actual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Las actividades de la propuesta han reforzado la importancia de la mediación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Se ha involucrado a más agentes de la comunidad educativa en las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Materiales y recursos</b>						
11	El centro ha contado con recursos suficientes para llevar a cabo las actividades incluidas en la propuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Se han utilizado distintos recursos y materiales, tanto tradicionales como digitales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Se han aplicado los principios del DUA en los recursos y materiales empleados para la creación de productos por parte del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	La propuesta y sus materiales se pueden adaptar a distintos contextos y niveles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Todo el alumnado ha tenido el mismo acceso a los recursos y materiales digitales necesarios para las actividades de la propuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Colaboración y seguimiento</b>						
16	El profesorado participante ha contribuido de forma equitativa al proyecto, independientemente de su departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Se han realizado reuniones de seguimiento durante el curso para detectar posibles áreas de mejora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	La frecuencia de dichas reuniones es suficiente para una implementación exitosa de la propuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	El profesorado participante ha colaborado, resuelto sus problemas y tomado decisiones en conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20	Se han gestionado los conflictos o desacuerdos adecuadamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Implicación de las familias y de la comunidad educativa</b>						
21	Las familias se han implicado en la propuesta de innovación, proporcionando información en los cuestionarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Las familias han reconocido la utilidad de las actividades de la propuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Se ha podido implicar al resto de la comunidad educativa en el desarrollo de las actividades de la propuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Se ha promovido la colaboración entre el centro y entidades ajenas a este, sin dificultades significativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	La AMPA ha colaborado en las actividades de la propuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Valoración final</b>						
26	La propuesta de innovación debería volver a llevarse a cabo el próximo curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	El alumnado ha disfrutado de las actividades propuestas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	El profesorado se muestra satisfecho con su labor para el desarrollo de la propuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A continuación, se presenta una tabla en la que se podrán indicar propuestas de mejora. Se deberá indicar el número del ítem y, seguidamente, proporcionar un comentario al respecto.

Propuestas de mejora

## B. Propuesta de programación docente

### 1. Características principales de los niveles A2 y A2+ del MCERL

La siguiente tabla se ha elaborado a partir del Volumen Complementario del MCERL (Consejo de Europa, 2021, pág. 194):

<b>Nivel A2</b> <i>Nivel Plataforma</i>	<b>Nivel A2+</b> <i>Nivel Plataforma (grado elevado)</i>
Saludos habituales y cortesía. Conversaciones sencillas. Reaccionar ante noticias. Intercambios sociales muy breves sobre temas generales como el tiempo libre, o los intereses. Preguntas sencillas sobre aspectos generales y predecibles de la vida del aprendiente. Realizar transacciones sencillas. Pedir información básica. Pedir y proporcionar servicios cotidianos. Descripciones sencillas.	Participar más activamente en las conversaciones, con cierta ayuda y algunas limitaciones. Iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas. Intercambiar información sobre asuntos cotidianos, pidiendo ayuda. Interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas. Producir monólogos sostenidos, por ejemplo, sobre experiencias de estudios, hábitos y rutinas, planes y preparativos, posesiones...

Esta breve tabla recoge brevemente las diferencias entre un nivel y otro. Cabe mencionar que los niveles plus (+) —A2+, B1+ y B2+— se incluyeron en el Volumen Complementario ya citado para concretar puntos intermedios y analizar los niveles de competencia lingüística de un modo más exhaustivo (consúltese página X). En lo que respecta al segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, los libros de texto referenciados en la sección «Materiales y recursos» se mueven entre el A2 y el A2+. Es probable que en los grupos haya alumnado que realmente demuestre ese nivel, pero puede no ser así, y es entonces cuando el docente deberá incidir en el refuerzo lingüístico a lo largo de las situaciones de aprendizaje propuestas.



## 2. Rúbrica general de los criterios de evaluación e indicadores de logro de dichos criterios de 2º de ESO

Calificación no numérica	Insuficiente <sup>6</sup>	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente	
Calificación numérica	0-4,9	5-5,9	6-6,9	7-8,9	9-10	
Grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos	No adquirido	Iniciado	En desarrollo	Adquirido	Ampliamente adquirido	
<b>Competencia específica 1. Comprensión</b>						
Descriptor del Perfil de Salida: CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.						
1.1. Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.	<b>1.1.1. Interpreta el sentido global de textos orales, escritos y multimodales.</b>	No consigue interpretar el sentido global de un texto.	Interpreta parcialmente el sentido global del texto, con alguna dificultad.	Interpreta el sentido global de un texto, captando su idea principal.	Interpreta el sentido global del texto con una precisión adecuada.	Interpreta el sentido global del texto y los matices sin perder de vista los detalles.
	<b>1.1.2. Identifica la información específica y explícita de los textos orales, escritos y multimodales.</b>	No consigue identificar la información específica de los textos.	Identifica parcialmente la información específica de los textos, pese a algunos errores.	Identifica gran parte de la información específica de los textos. Sus errores no son significativos.	Es capaz de identificar con éxito la información específica y explícita. Pocos errores.	Identifica toda la información específica y explícita de un texto. Sin errores.

<sup>6</sup> El artículo 46 de la resolución del 11 de mayo de 2023 (Consejería de Educación, 2023, pág. 17) clasifica el resultado «Insuficiente» como calificación negativa, pero no la incluye en el epígrafe 3 donde indica los grados de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos que figuran en esta tabla. Por extensión, se entiende que una calificación negativa de «Insuficiente» implica que no se ha adquirido la competencia y, por ello, se ha incluido el término «No adquirido».

1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información.	<b>1.2.1. Selecciona de forma guía las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general de los textos.</b>	No selecciona las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas para comprender el sentido general de los textos. Depende de las orientaciones constantes del docente.	Selecciona, con guía constante y ciertas inconsistencias, las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas para comprender el sentido general de los textos.	Selecciona, con algunas orientaciones y cierta efectividad, las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas para comprender el sentido general de los textos.	Selecciona con mínimas orientaciones las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general de los textos.	Selecciona con total autonomía las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general de los textos.
	<b>1.2.2. Organiza y aplica de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas para comprender el sentido general de los textos.</b>	No organiza y aplica de forma guiada las estrategias y conocimientos relacionados con coherencia. Necesita guía constante y no muestra iniciativa. Falta de comprensión significativa.	Organiza y aplica de forma inconsistente las estrategias y conocimientos relacionados. Necesita guía para llevar a cabo estas tareas.	Organiza y aplica adecuadamente las estrategias y conocimientos relacionados con coherencia. Necesita guía ocasional.	Organiza y aplica, con mínimas orientaciones, las estrategias y conocimientos relacionados con coherencia. Necesita guía constante y no muestra iniciativa.	Organiza y aplica, con total autonomía, las estrategias y conocimientos relacionados con coherencia. No necesita guía y su comprensión es excelente.
	<b>1.2.3. Busca y selecciona información.</b>	No busca ni selecciona información relevante o adecuada.	Busca y selecciona información relevante con resultados limitados y algunas dificultades.	Busca y selecciona información adecuada con fuentes relevantes y con un criterio mayormente adecuado.	Busca y selecciona información adecuada con relativa autonomía y con un buen criterio.	Busca y selecciona información con eficiencia y total autonomía y con un criterio exhaustivo.

### 3. Rúbrica para evaluar la producción e interacción orales

	<b>Pronunciation</b>	<b>Grammar</b>	<b>Vocabulary</b>	<b>Discourse Management<sup>7</sup></b>	<b>Interaction</b>
<b>SOBRESALIENTE</b> 9-10	The student's pronunciation is extremely clear and accurate. Hardly any mistakes, even in less common language.	Correct and diverse use of grammatical structures. Hardly any mistakes, even in more advanced structures.	The student shows a wide range of vocabulary, tailored to the topic at hand, with hardly any mistakes, even in more difficult words.	Minimal pauses and very clear structure. Coherent and cohesive stretches of language, with hardly any mistakes. If any, the student self-corrects some.	Wide range of conversation strategies. No help required from the teacher. Excellent management of the interaction.
<b>NOTABLE</b> 7-8,9	The student's pronunciation is clear and intelligible. A few errors in not-so-common words.	Mostly correct use of grammatical structures. Not-so-frequent mistakes don't impede either communication or message accuracy.	Correct and diverse vocabulary. Few mistakes in word usage. Mistakes do not impede communication or message accuracy.	Pauses are not frequent and speech is overall fluent and coherent. Use of some linking expressions.	Minimal help from the teacher in order to keep the conversation going. Correct management of the interaction, asking relevant questions and providing relevant information.
<b>BIEN</b> 6-6,9	The student's pronunciation is mostly clear. Occasional mistakes which do not impede comprehension.	The student uses grammatical structures accurately with some mistakes. These do not impede comprehension.	Mostly accurate vocabulary related to the topic at hand. Some mistakes in specific words or phrases, but their ideas are expressed clearly.	Generally fluent, with a few pauses. The student uses correct linking expressions and their speech flows relatively smoothly. Pauses and mistakes	Mostly correct responses. The student manages the interaction correctly. The students asks questions and participates in the conversation. If they

<sup>7</sup> El término *discourse management* (gestión del discurso) figura en las rúbricas de evaluación de Cambridge English (Cambridge Assessment English, 2020) y se suele relacionar con la fluidez. Lo he empleado porque me parece más específico.

				do not impede comprehension.	don't understand they say so, etc. Little assistance from the teacher, mostly due to slip-ups.
SUFICIENTE 5-5,9	The student's pronunciation can be understood with slight effort. Some errors, especially in complex words, impede comprehension.	The student uses basic grammatical structures which some mistakes which impede accuracy.	The student uses basic vocabulary, just enough for the topic at hand. Confusion may arise due to some mistakes.	Slightly fragmented speech with some pauses. It takes effort for the student to express their ideas. Limited use of linking expressions.	Limited interaction and basic answers. Limited adaptation to the context. Initiates conversations when prompted, but with extra assistance.
INSUFICIENTE 0-4,9	It's very difficult to understand the student's pronunciation. Continual errors impede comprehension of key content.	The student's use of grammatical structures is extremely limited. Many significant mistakes which impede coherence and understanding.	The students uses very limited vocabulary which hinders their expression. Frequent incorrect use of common words.	The student's speech is fragmented, has too many pauses and lacks coherence and cohesion.	No interaction and long silences without any reaction. Difficulties understanding and managing a conversation. One-word answers.