



**Universidad  
de La Laguna**

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

**La comprensión lectora a través de la programación  
didáctica *Learning by genre***

**Reading comprehension through the teaching programme  
*Learning by genre***

**Autor:** Jesús López Berzosa

**Tutora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. María José González Rodríguez

**Año académico:** 2022/2023

**Convocatoria:** Junio 2023

## **Resumen**

La comunidad educativa, las investigaciones en docencia y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) ponen de manifiesto la importancia de la comprensión de textos escritos en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Conforma una de las destrezas principales de recepción de una lengua, por lo que su estudio y análisis deben ser una prioridad en el aula. Autores como Swaffar et al. (1991) destacan la importancia de impartir el denominado *Reading* de forma holística, es decir, integrando el resto de elementos de la lengua de forma conjunta, no aislada, respondiendo a las propias características naturales del idioma y a las necesidades de sus hablantes y usuarios. Por ello, en el presente trabajo hemos desarrollado la programación didáctica *Learning by genre* cuyo objetivo es atender estos aspectos a partir de un nexo común: las tipologías textuales de la clasificación de Werlich (1983), quien distingue textos descriptivos, argumentativos, narrativos, instruccionales y expositivos.

**Palabras clave:** programación didáctica, unidad didáctica, comprensión lectora, enseñanza de idiomas, tipología textual, género textual, enfoque holístico.

## **Abstract**

The educational community, the teaching research and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) highlight the importance of comprehension of written texts in the learning and acquisition processes of a foreign language. It is one of the main skills of language reception, so its study and analysis should be a priority inside the classroom. Some authors such as Swaffar et al. (1991) stress the importance of teaching “Reading” holistically, i.e., integrating the other elements of the language as a whole, not isolated, responding to the natural characteristics of the language itself and the needs of its speakers and users. For this reason, in the present work we have developed the teaching programme *Learning by genre* which aims to address these aspects through a common link: the textual typologies of Werlich’s classification (1983), which distinguishes descriptive, argumentative, narrative, instructional and expository texts.

**Keywords:** teaching programme, didactic unit, reading comprehension, language teaching, textual typology, text genre, holistic approach.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
2.1.    COMPRESIÓN LECTORA .....	3
2.2.    TIPOLOGÍAS TEXTUALES.....	7
<b>3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA</b> .....	<b>10</b>
3.1.    COMPRESIÓN LECTORA .....	10
3.2.    CENTRO EDUCATIVO.....	14
3.3.    CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO.....	15
3.4. VALORACIÓN CRÍTICA DE LA DOCUMENTACIÓN DEL CENTRO.....	17
3.4.1. <i>Memoria del departamento</i> .....	17
3.4.2. <i>Programación General Anual</i> .....	18
<b>4. ELEMENTOS CURRICULARES</b> .....	<b>26</b>
4.1.    OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA Y ÁREA.....	28
4.2.    COMPETENCIAS CLAVE.....	30
4.3.    RESTO DE ELEMENTOS CURRICULARES .....	32
4.4.    METODOLOGÍA .....	37
4.5.    EVALUACIÓN .....	39
<b>5. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA ANUAL</b> .....	<b>41</b>
5.1.    TEMPORALIZACIÓN.....	41
5.2.    SECUENCIACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS .....	45
5.2.1. <i>Starter unit: What are your hobbies?</i> .....	47
5.2.2. <i>Unit 1: I need to buy a new dress.</i> .....	49
5.2.3. <i>Unit 2: This city is too crowded.</i> .....	51
5.2.4. <i>Unit 3: Bee the best contestant!</i> .....	53
5.2.5. <i>Unit 4: Have you watched this movie?</i> .....	55
5.2.6. <i>Unit 5: He is bored, not boring!</i> .....	57
5.2.7. <i>Unit 6: When I was in Rome</i> .....	59
5.2.8. <i>Unit 7: If I get sick, I'll go to the doctor.</i> .....	62
5.2.9. <i>Unit 8: A slice of deliciousness.</i> .....	64
5.2.10. <i>Unit 9: Why were you at the crime scene?</i> .....	66
<b>6. UNIDAD DIDÁCTICA</b> .....	<b>74</b>
6.1.    PLANIFICACIÓN DE UD.....	74
6.2.    APLICACIÓN EN EL AULA.....	83
6.3.    REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN .....	85
<b>7. CONCLUSIONES</b> .....	<b>87</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>90</b>
8.1.    BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	90
8.2.    BIBLIOGRAFÍA LEGISLATIVA.....	94
<b>9. ANEXOS</b> .....	<b>96</b>
ANEXO I: EJEMPLOS DE TEXTOS .....	96
ANEXO II: TEXTOS DESCRIPTIVOS (1).....	98
ANEXO IV: TEXTOS ARGUMENTATIVOS (1).....	100
ANEXO V: TEXTOS ARGUMENTATIVOS (2).....	102
ANEXO VI: TEXTOS NARRATIVOS (1).....	104
ANEXO VII: TEXTOS NARRATIVOS (2).....	105
ANEXO VIII: TEXTOS NARRATIVOS (3) .....	106
ANEXO IX: TEXTOS INSTRUCCIONALES (1).....	107
ANEXO X: TEXTOS INSTRUCCIONALES (2) .....	108
ANEXO XI: TEXTOS EXPOSITIVOS.....	109
ANEXO XII: FIGURA 9. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA .....	111
ANEXO XIII: FIGURA 10. REFERENCIAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA .....	129
ANEXO XIV: WORKSHEET “VOCABULARY REVIEW”.....	131
ANEXO XV: WORKSHEET “FUTURE WITH WILL” .....	132
ANEXO XVI: WORKSHEET “HOW WILL MY FUTURE BE? – FORTUNE TELLER”.....	133
ANEXO XVII: WORKSHEET “HOW WILL MY FUTURE BE? – CLIENT”.....	134
ANEXO XVIII: TEXT “HOW IS THE FUTURE OF ANIMALS?”.....	135
ANEXO XIX: WORKSHEET “HOW IS THE FUTURE OF ANIMALS? – EXERCISES”.....	136
ANEXO XX: WORKSHEET “HOW IS THE FUTURE OF ANIMALS? – SOLUTION OF EXERCISES” .....	138

ANEXO XXI: WORKSHEET “LLAMAS – EXERCISES” .....	140
ANEXO XXII: WORKSHEET “LLAMAS – TRANSCRIPT” .....	142
ANEXO XXIII: WORKSHEET “ANSWERS TO PLAYFACTILE QUESTIONS” .....	143
ANEXO XXIV: WORKSHEET “ANIMAL TESTING: IS IT ALRIGHT? – EXERCISES” .....	145
ANEXO XXV: RUBRIC “FORTUNE-TELLER ROLE PLAY” .....	149
ANEXO XXVI: RUBRIC “WORKSHEET OF EXERCISES” .....	151
ANEXO XXVII: RUBRIC “CULTURAL PRESENTATION” .....	152
ANEXO XXVIII: RUBRIC “FINAL COMMUNICATIVE TASK” .....	154

## 1. Introducción

El derecho a la educación y a la libertad de enseñanza es reconocido por el artículo 27 de la Constitución Española. El apartado 5 de dicho artículo establece que los poderes públicos tienen la responsabilidad de garantizar este derecho a toda la ciudadanía a través de una programación general de la enseñanza. Para los docentes, la programación es una herramienta esencial a la hora de conocer las necesidades e intereses del alumnado y planificar actividades de forma sistemática, evitando la improvisación. La programación didáctica se caracteriza principalmente por dos aspectos: uno reglamentario, que se refiere a la “planificación, desarrollo y evaluación de cada área, materia, ámbito, asignatura o módulo del currículo”; y otro doctrinal, que sirve como “instrumento de planificación curricular para hacer explícitas las intenciones del sistema educativo” (Figueroa Morales, 2017, p. 2). Además, la programación facilita la aplicación de las medidas educativas acordadas por los centros, el alumnado y el cuerpo docente.

Por tanto, la programación didáctica tiene como finalidad la organización de las enseñanzas de cada materia o área para cada curso de la etapa correspondiente. Con el presente trabajo pretendemos desarrollar nuestra propia programación didáctica, diseñada para la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés) en 3º ESO en el venidero curso académico de 2023-2024. Dicha programación se desarrollaría concretamente en el Instituto de Educación Secundaria Benito Pérez Armas, ubicado en el distrito La Salud-La Salle de Santa Cruz de Tenerife. Asimismo, incluye todo aquello que queremos enseñar (objetivos, saberes básicos y competencias), cómo queremos hacerlo (metodología) y la forma de comprobarlo (evaluación). Con todo, perseguimos organizar el proceso educativo (enseñanza del docente y aprendizaje de los discentes), otorgar sentido y continuidad a dicho proceso en el alumnado y mejorar la calidad educativa. La programación incluye metodologías diversas con el objetivo de hacerla dinámica y adaptada a la actual sociedad globalizada y sus demandas.

De esta forma, la programación *Learning by genre* busca poner en valor la importancia de la comprensión lectora o «aprender a leer», en términos de Swaffar et al. (1991, p. 39), a la hora de aprender una lengua extranjera de forma competencial. Por ello, estableceremos un primer marco teórico en el que señalaremos los principales aspectos del llamado *Reading* con el objetivo de delimitar con claridad de qué hablamos cuando nos referimos a un «texto», así como algunas clasificaciones de géneros y

tipologías textuales. En relación con el último, nos apoyaremos en la división en cinco tipos de textos que describe Werlich (1983, p. 47) para trasladarla de forma práctica a nuestra programación didáctica, que constará de nueve situaciones de aprendizaje, además de una introductoria. Cada tipo de texto, a excepción del expositivo, será incluido en dos situaciones de forma que el alumnado pueda trabajarlo en profundidad y desde las distintas destrezas que propone el Marco Común Europeo de Referencia.

Precisamente el MCER forma parte de los documentos normativos que consideraremos en la programación, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030) o las Recomendaciones sobre las Competencias clave para el aprendizaje permanente publicadas por el Consejo de la Unión Europea. Todos ellos se encuentran inscritos en el Real Decreto, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria de acuerdo con a 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. Dichos textos comportan el principal cuerpo legislativo sobre el que nos hemos basado para diseñar la programación. Entre otros aspectos, subraya el carácter progresivo de las competencias específicas de las materias con respecto a las adquiridas en Educación Primaria, que sirven como punto de partida para pasar de un acompañamiento guiado a uno gradualmente autónomo en la etapa de la ESO.

Lograr dicho propósito será uno de nuestros objetivos, además de otros contemplados en la ley y en nuestro propio marco teórico. Buscaremos la concienciación del alumnado en lo que respecta a la importancia de la lengua en todos los niveles de influencia en la actualidad, así como sus distintas dimensiones, pues sirve como instrumento para descubrir nuevas realidades y culturas, lograr una ciudadanía más democrática y tolerante y activar una serie de competencias clave que conforman el pilar transversal de los currículos. Otro objetivo será el de trasladar al alumnado la relevancia de los textos escritos y su comprensión tanto en su lengua materna como en las segundas lenguas pues sirve como base para el aprendizaje autónomo y medio mediante el cual adquirir el resto de destrezas del idioma. Asimismo, perseguiremos que el alumnado sea consciente de la diversidad de géneros y tipologías textuales existentes y de la importancia de saber reconocerlos a partir de su estructura para activar su «horizonte de expectativas» (Jauss, 1982) en un contexto concreto. El aprendizaje contextualizado será otra de nuestras metas, así como la consideración del alumnado desde diferentes dimensiones, de acuerdo con los postulados del MCER: agente social, aprendiente autónomo, hablante

intercultural, sujeto emocional y creativo e individuo consciente y reflexivo. Todos estos aspectos están estrechamente ligados a las vertientes de «saber» una lengua, «saber hacer», «saber ser» y «saber aprender».

Por último, cabe señalar que no nos quedaremos en el primer nivel de comprensión curricular (cuerpo normativo estatal), sino que también atenderemos a las premisas particulares de la Consejería de Educación de Canarias, que da forma a un 40% del currículo. De esta forma, trabajaremos con el Decreto 30/2023 por el que se establecen la ordenación y currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en la Comunidad Autónoma de Canarias, que comporta el segundo nivel de comprensión curricular. Asimismo, atenderemos al tercero y más real, pues supone aquel llevado a la práctica con todos los términos anteriores: la Programación General Anual del centro educativo, cuyo análisis desarrollaremos, junto con el de la memoria del departamento de inglés, en la contextualización de la programación.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Comprensión lectora**

La comprensión lectora ha sido definida por varios autores durante las últimas décadas. Grellet indica que consiste en “extraer información solicitada de un texto de la manera más eficaz posible” (1994, p. 3) mientras que Hedge añade el elemento de “interacción” (2000, p. 188) a este proceso dado que el lector realiza un esfuerzo para comprender y procesar la información del texto, al mismo tiempo que integra su propio conocimiento previo para interpretar el significado y relevancia de lo que está leyendo. En esta línea, que desplaza la atención total sobre el texto y se centra también en el papel del lector como receptor de la información, Corpas Arellano señala que la comprensión lectora es una habilidad que conduce a un “aprendizaje significativo” (2014, p. 3) y cada lector se implica de distinta forma por sus propias experiencias y estrategias de lectura. Horwitz destaca el potencial de esta destreza a la hora de aprender de forma autónoma y se centra en las diferencias de comprensión lectora entre la lengua materna y la segunda lengua. Las estrategias empleadas son muy similares, mientras que un menor nivel en términos léxicos en la segunda lengua supone un importante obstáculo a la hora de extraer el significado de un texto con éxito o simplemente percibir unidades léxicas sin conexión entre ellas.

En el presente trabajo seguiremos las definiciones que otorgan Swaffar et al., autoras que señalan tres ideas fundamentales para definir la comprensión lectora, denominada por ellas “aprender a leer” (1991, p. 39):

- La comprensión lectora como el proceso que reduce la incertidumbre acerca de los significados que un texto expresa, es decir, se revela el sentido y los objetivos de un determinado texto escrito.
- El proceso resultante de la negociación de significado entre el texto y el lector, es decir, el receptor tiene un papel activo en la comprensión lectora y un producto escrito puede ser entendido de distintas formas por diferentes individuos.
- El conocimiento, las expectativas y las estrategias que un lector emplea para descubrir el significado de un texto, es decir, todas las herramientas que están en juego tienen una función fundamental a la hora de producirse la negociación entre el lector y el significado del texto.

Las autoras señalan, asimismo, la importancia de los conocimientos previos o *background knowledge* a la hora de abordar un texto. Estos incluyen las experiencias personales del lector, así como aquellos conocimientos no personales, basados en lo que el sujeto ha leído, oído y visto. Aquí pueden añadirse las convenciones textuales que tiene el lector pues sirven de ayuda y punto de partida para extraer significado de un texto, incluso en una segunda lengua, a la que se comúnmente aplican las estrategias de la materna. Además, Swaffar et al. destacan que la lectura no es un proceso lineal como se suele pensar, sino que es “recursivo y dependiente del contexto” (1991, p. 45) de forma que el lector suele avanzar varias partes del texto o ir hacia atrás, dependiendo de lo que busque. Por tanto, los lectores tienen un objetivo a la hora de enfrentarse a un texto. En el caso de las lenguas extranjeras, un aprendiente puede intentar localizar ciertas palabras clave o construcciones gramaticales, o bien información puntual, entre otros aspectos.

En cuanto al proceso de comprensión lectora o aprender a leer, Domínguez León et al. (2011, p. 12) proponen cuatro etapas diferenciadas:

- La fase de acercamiento a la información se refiere a la búsqueda de herramientas y recursos que permitan al lector enfrentarse al texto y clasificar la información que encontrará en él.
- La fase de procesamiento de la información textual implica el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, como la interpretación del contenido y la forma del texto.
- La fase de reconstrucción textual requiere que el alumno pueda transmitir la información que ha leído y comprendido.
- La fase de recontextualización implica la reutilización de la información obtenida para crear un producto final que varía según el tipo de texto y el objetivo que se persiga, y puede incluir el desarrollo de otras habilidades.

En el presente trabajo emplearemos una teoría vinculada a la anterior clasificación, en consonancia con la definición de «comprensión lectora». Se trata, por tanto, de la perspectiva holística adoptada por Swaffar et al. (1991, p. 157), que busca



establecer conexiones entre las distintas destrezas lingüísticas para el desarrollo completo del individuo. De esta forma, en la práctica las distintas destrezas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita) deben estar interrelacionadas entre sí, como ocurre en la vida real. Según esta perspectiva, las autoras distinguen tres fases pedagógicas para la comprensión lectora (1991, p. 79):

- **Pre-lectura o *pre-reading***: esta etapa incluye actividades que están centradas en el propio lector, de forma que puedan ubicarse en el propio contexto del producto escrito. Deben identificarse los problemas de legibilidad que presenta el texto y los recursos para ayudar a los estudiantes a resolverlos. Algunas estrategias de esta fase son la lluvia de ideas o *brainstorming* (que implica la sugerencia de varias ideas de distintos individuos para activar el horizonte de expectativas<sup>1</sup> del alumnado) y el *skimming* (que implica extraer una idea genérica del texto sin aún leerlo a partir de su estructura, imágenes, títulos, subtítulos y palabras clave). Asimismo, la pre-lectura se centra en aspectos como «quién», «qué», «cuándo» y «dónde».
- **Primera lectura o *initial reading***: esta etapa incluye actividades sobre el propio texto que conducen al proceso de aprendizaje del lector. Dichas tareas deben ser graduales en cuanto a su dificultad y se centran en los propios detalles del texto, por lo que una de las estrategias principales es el *scanning* (que implica la búsqueda de información concreta). Otra forma de trabajo consiste en la matriz guiada o *guided matrix* con varias cuestiones concretas sobre el propio texto para que el lector seleccione fragmentos que puedan dar respuesta a dichas preguntas. De esta forma, comienza la transición a la relectura.
- **Relectura o *rereading***: esta etapa supone la reflexión acerca del propio texto mediante un análisis o argumentación propia, repasando el tema del que trata o alguna de sus partes tantas veces como sean necesarias. En esta fase se pueden incluir otras destrezas lingüísticas como la producción

---

<sup>1</sup> El horizonte de expectativas, *horizon of expectations* o *Erwartungshorizont* es un término de la crítica textual y literaria que hace referencia al conjunto de normas, suposiciones y criterios culturales que influyen en la forma en que los lectores entienden y juzgan una obra literaria en un momento concreto por sus propias experiencias, su contexto histórico-social y las convenciones imperantes (Jauss, 1982).

escrita y oral y la comprensión oral para completar el enfoque holístico en el aprendizaje de lenguas.

Cabe mencionar que estas tres etapas están estrechamente vinculadas con la Taxonomía de Bloom, que consiste en “un marco educativo que se utiliza para clasificar objetivos de aprendizaje y habilidades en diferentes niveles de complejidad y especificidad” (Bloom et al., 1956, p. 10). Las tareas de pre-lectura persiguen poner en práctica los primeros niveles de la taxonomía, reconocer y comprender, por lo que se trata de tareas de baja exigencia cognitiva o *low cognitive demand tasks*. Según Van de Walle et al. (2012, p. 36), estas tareas implican reconocer hechos, seguir procedimientos conocidos y resolver problemas cotidianos. Por su parte, la etapa de primera lectura supone una transición entre las tareas de baja exigencia cognitiva y aquellas de alta exigencia. Por ello, incluyen los niveles taxonómicos de aplicación y análisis. Por último, la fase de relectura implica tareas de alta exigencia cognitiva o *high cognitive demand tasks*, que implican establecer conexiones, analizar la información y sacar conclusiones, de acuerdo con Stein y Smith (1998, p. 269). Se corresponden con los niveles de síntesis y valoración en la clasificación de Bloom.

Asimismo, la división de las Swaffar et al. (1991, p. 10) nos revela una vez más el carácter de la comprensión lectora como un proceso en el cual se debe partir del conocimiento previo del lector sobre el tema tratado en el texto, el conocimiento que tiene sobre el género discursivo (véase 2.2. *Tipologías textuales*), las distintas estrategias para adivinar y trabajar con la incertidumbre, es decir, el desconocimiento referido a lo que se narra y a algunos términos, especialmente en segundas lenguas; y las estrategias para identificar cognados y claves textuales, como ilustraciones o subtítulos. En este proceso, el docente debe ponerse en la piel del alumno para que la comprensión lectora resulte en un éxito y no en un fracaso total por haber exigido un nivel mayor del real o haber presupuesto ciertos conocimientos previos sin antes haberlos activado y comprobado. Al final, de lo que trata la propia comprensión lectora en el aula es de que el/la alumno/a se familiarice con el texto, su género y su formato; en segundo lugar, trabaje el texto y exprese su contenido; y, por último, recicle la información para aplicarla de manera directa en un producto propio. Los objetivos difieren entre las etapas, por lo que sus estrategias también.

Finalmente, cabe señalar que, cuando las distintas estrategias que sirven para trabajar la comprensión lectora se repiten de forma constante en el transcurso de una programación didáctica y en el marco de las distintas etapas establecidas por Swaffar et al. (1991, p. 33), se llega a la conclusión de que los aprendientes de la lengua no solo mejoran sus destrezas lingüísticas, sino también su formación cultural. La variedad de fases en el proceso lector, así como de estrategias, involucran a los/as alumnos/as para que aborden el texto y su lengua desde diferentes puntos de vista, lo que es un resultado natural del enfoque holístico. Por tanto, esta será la perspectiva que adoptaremos en el presente trabajo para el diseño de nuestra PGA.

## **2.2. Tipologías textuales**

Para poder abordar los géneros textuales, será necesario en primer lugar ofrecer una definición de texto con la que poder trabajar en el presente trabajo. Por un lado, Dijk (1977, p. 94) lo define como un “constructo teórico” o concepto abstracto que se materializa a través del discurso, por lo que se debe estudiar desde distintas disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística y la teoría de la comunicación. No es el único autor que vincula texto y discurso en Lingüística puesto que otros teóricos como Coseriu (2007, p. 134-135) consideran el primero como el “producto final” y el discurso como el “proceso” que lleva a dicho producto, el texto. Por tanto, se generan continuamente textos como resultado del procesamiento del discurso.

No obstante, autores como Bernárdez defienden que «texto» y «discurso» son sinónimos técnicos. Según este lingüista, el texto es la “unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social [...] caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como su coherencia profunda y superficial” (1982, p. 86). Otros aspectos que incluye en su definición son la intención comunicativa del hablante que lo lleva a crear un texto íntegro y la estructuración de este a partir de dos conjuntos de reglas: las del “nivel textual” y las del “sistema de la lengua”. Sin embargo, esta definición, aunque precisa, resulta muy amplia pues considera texto cualquier unidad comunicativa, sea verbal o escrita. Por ello y para facilitar la diferenciación entre ambas dimensiones, en el presente trabajo acotaremos la definición de texto a solo aquellas muestras escritas que reúnan el resto de características.

En este trabajo también seguiremos los criterios establecidos por Beaugrande y Dressler (1981, pp. 3-4) que especifican todas aquellas características textuales que debe reunir todo producto escrito para ser considerado como texto:

- **Cohesión:** las estructuras que componen el texto están bien conectadas entre sí.
- **Coherencia:** la información que ofrece el texto tiene sentido.
- **Intencionalidad:** el emisor del texto produce el texto con una serie de objetivos y fines.
- **Aceptabilidad:** el receptor considera relevante el texto porque le permite alcanzar dichos objetivos.
- **Informatividad:** toda la información que ofrece el texto no es conocida, sino que aporta nueva información.
- **Situacionalidad:** el texto resulta relevante en la situación o contexto en que aparece.
- **Intertextualidad:** la información del texto se basa en conocimiento de otras muestras escritas anteriores.

Una vez establecida la definición y las características de los textos, podemos referirnos a los géneros textuales, un concepto descrito por House (2009) de la siguiente forma:

Genres [are] culturally determined communicative events which are textually realized by specific configurations of lexical and grammatical units. Genres link texts to culture in such a way that an individual textual exemplar is related to the shared knowledge about the nature of other similar texts with which this text shares a communicative purpose (p. 35).

Por tanto, a través de los géneros textuales es posible analizar tanto los elementos lingüísticos de los textos como los socioculturales, presentes de forma explícita o implícita en estos. Reyes define género como “la agrupación de textos que cumplen funciones sociales similares y tienen ciertas características formales en común” (2008, p. 19). Estos tipos textuales suponen herencias culturales que sirven como moldes a la hora de comprender y producir textos, lo que a su vez está vinculado al horizonte de expectativas de Jauss (1982) por las características conocidas de cada género.

Dijk supone dos características que caracterizan a todo texto: por un lado, la macroestructura, que “constituye la estructura semántica del conjunto del texto” (1980,

p. 45), es decir, se define por la temática que aborda (p. ej. folletos referidos a recursos turísticos de un destino). Por otro lado, se encuentra la superestructura, definida como “la forma [en que] se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal” (1980, p. 54), es decir, todos los patrones estructurales que caracterizan a un género textual y lo diferencian del resto de géneros, logrando que los receptores identifiquen con facilidad ante qué tipo de texto se encuentran (p. ej. los folletos tienen un título, listados de características, descripciones breves, uso abundante de fotografías e información sobre precios y horarios, además de dividirse en varias franjas verticales y tratar de informar sobre un producto o lugar y persuadir al lector).

Con todo, encontramos gran diversidad de géneros pues cada ámbito posee sus propios tipos de texto. De esta forma, en el periodismo encontramos el reportaje, la entrevista o la crónica mientras que en el ámbito jurídico distinguimos partidas de nacimiento, sentencias o leyes orgánicas. En el lenguaje general, no obstante, algunos de los géneros más comunes son las cartas, las descripciones o las peticiones. Cabe destacar asimismo que cada género puede aglutinar distintos subgéneros al añadir un rasgo esencial que restringe la amplitud dentro del propio tipo textual. Así, encontramos diversos subgéneros de la novela ya que puede ser de terror, históricas romántica o de intriga.

Por su parte, existen varias clasificaciones textuales en el ámbito lingüístico. En este trabajo nosotros trabajaremos con la tipología de diseñada por Werlich (1983, p. 46), una de las que mayor éxito ha alcanzado gracias a su carácter didáctico. Sigue dos criterios fundamentales: los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones. La clasificación es de tipo cognitivo pues supone que “la forma de los textos está estrechamente vinculada con los procesos de categorización de la realidad por medio del pensamiento”. Los cinco tipos textuales de Werlich (1983, p. 47) son:

- 1) Textos narrativos: abundan verbos que indican acciones y adverbios de tiempo y lugar, los tiempos más frecuentes se refieren al pasado y cuentan cómo algo o alguien actúa.
- 2) Textos descriptivos: predomina el verbo ser o equivalentes, los tiempos verbales más recurrentes son el presente atemporal y el imperfecto, abundan los adverbios de lugar y el referente es un agente u objeto en el espacio pues indican cómo es algo o alguien.

- 3) Textos expositivos: predomina el verbo ser o similares con un predicado nominal o el verbo tener combinado con un objeto, el tiempo predilecto es el presente y se realiza un análisis o síntesis de ideas y conceptos pues se dice algo de un tema.
- 4) Textos argumentativos: predomina el verbo ser, afirmado o negado, con un predicado nominal, el tiempo verbal más empleado es el presente pues la argumentación incluye un carácter de verdad por encima del tiempo y se relacionan ideas o conceptos pues se quiere demostrar algo.
- 5) Textos instructivos: la estructura verbal predilecta es la imperativa, en una enumeración o lista preferentemente, pues se refiere a cómo hacer algo indicando todos sus pasos.

Cada uno de estos tipos textuales incluye diversos géneros. Por ejemplo, en los textos narrativos destacan la novela, el cuento, el relato corto y el microrrelato. Dado que nuestra unidad didáctica está compuesta por diez situaciones de aprendizaje, se dedicarán dos de ellas para cada tipología textual de Werlich, por lo que será posible trabajar al menos un género textual diferente en cada situación de aprendizaje.

### **3. Contextualización de la programación didáctica**

#### **3.1. Comprensión lectora**

La normativa a la que nos acogeremos en la presente programación didáctica es la establecida en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, y que viene a derogar lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. El primer Real Decreto tiene carácter de norma básica y se dicta al amparo de las competencias que atribuye al Estado el artículo 149.1.30.a de la Constitución Española, para la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

La aprobación del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, está supeditada a la proclamación de 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, más conocida como LOMLOE, que viene a derogar lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o LOMCE. Como su propio nombre indica, la LOMLOE da cuenta de importantes modificaciones del texto de la LOE con el objetivo de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030, tal y como indica el propio cuerpo normativo.

Asimismo, el nuevo texto de ley incorpora entre los principios y fines de la educación el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Otros documentos y consideraciones presentes en la ley son la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, especialmente en lo concerniente al objetivo 4<sup>2</sup>; las últimas prescripciones del Consejo de Europa en el ámbito del MCER (2020) y la recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, sobre Competencias clave para el aprendizaje permanente.

Además, la ley establece los objetivos, fines y principios generales y pedagógicos del conjunto de cada etapa de acuerdo con la nueva ordenación. En el caso que nos ocupa en el presente trabajo, la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, cabe reseñar que la nueva ley subraya la necesidad de propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias, de forma transversal. Los tres primeros cursos presentan una organización común mientras que el cuarto curso se configura con un carácter propedéutico de etapas posteriores: Bachillerato o Formación Profesional. Además, la concreción en términos competenciales de los fines y principios quedan recogidos en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, en el que se identifican las competencias clave y el grado de desarrollo de estas previsto al finalizar la etapa. Por otro lado, para cada una de las materias, se fijan las competencias específicas

---

<sup>2</sup> Se trata del objetivo «educación de calidad», que persigue garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

previstas para la etapa, así como los criterios de evaluación y los contenidos enunciados en forma de saberes básicos.

Por su parte, en la LOMLOE se recogen otras disposiciones sobre aspectos esenciales de la ordenación de la etapa, como la tutoría, la orientación, la evaluación y los criterios para la promoción y la titulación. Se determinan también las condiciones en las que se puede realizar una modificación y adaptación del currículo para el alumnado que lo requiera y se regulan otras vías de acceso al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Cabe mencionar que las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos y programas de la ESO por esta norma y el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, se han implantado en los cursos impares (primero y tercero) en el curso escolar 2022-2023 mientras que los cursos pares (segundo y cuarto) tienen previsto su puesta en práctica a partir del curso 2023-2024.

Hasta este punto hemos subrayado los principales aspectos normativos de la ley en lo que se configura como el primer nivel de comprensión curricular, referido a todos aquellos documentos que afectan a la educación a nivel estatal. No obstante, se establece nuevamente la distribución de competencias de la LOE con relación a los contenidos de las enseñanzas mínimas. En este sentido, las autonomías sin lengua cooficial, como es el caso de Canarias, estipularán el 40% del currículo en lo que se configura como el segundo nivel de comprensión curricular. El tercero, por su parte, recae sobre los centros educativos y el desarrollo del proyecto interno de cara a materializar los aspectos del currículo construidos por el Estado y la administración autonómica correspondiente.

De esta manera, la Comunidad Autónoma de Canarias ostenta la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 133.3 de la Ley Orgánica 1/2018, de 5 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Canarias. Esta premisa no supone un perjuicio de lo recogido en el artículo 149.1.30a de la Constitución Española, a tenor del cual corresponde al Estado dictar las normas básicas para el desarrollo de su artículo 27.

De esta forma, el 16 de marzo se promulgó el Decreto 30/2023 por el que se establecen la ordenación y currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en la Comunidad Autónoma de Canarias, que viene a derogar el Decreto



315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, así como el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Este documento incluye las disposiciones que la autonomía ha formulado y diseñado para completar la normativa estatal en materia educativa y constituye la materialización de los derechos en el ámbito de la educación recogidos en el artículo 21 del Estatuto de Autonomía de Canarias.

Entre otros aspectos, el Decreto hace especial énfasis en el modelo inclusivo de atención a la diversidad, el conocimiento, aprecio y respeto de los aspectos más relevantes de Canarias, el respeto a la integridad ambiental, la consecución de una sociedad justa para generaciones presentes y futuras, el fortalecimiento de la perspectiva de género y la coeducación, la prevención de la violencia de género, la educación afectivo-sexual y de género, el trabajo de las competencias emocionales y el valor cultural de la propia educación. Todos estos puntos están en consonancia con la Agenda Canaria de Desarrollo Sostenible 2030, un documento fundamental en la redacción del Proyecto de Decreto dado su enfoque globalizador y transversal. Las líneas estratégicas de dicho texto son «Educación inclusiva», «Educación del patrimonio natural, social y cultural canario», «Desarrollo sostenible», «Perspectiva de género y coeducación», «Emocionalidad competente» y «Sentido cultural de la educación».

Asimismo, el Decreto incide en el papel que juega el tercer nivel de comprensión curricular: los centros educativos que ponen en marcha esta ordenación en materia educativa desde los distintos departamentos de coordinación didáctica que confeccionan las programaciones de las distintas materias y ámbitos. En estas unidades se concretan los objetivos, la secuencialización de los contenidos, los criterios, los procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación y la metodología didáctica, así como el vínculo con el resto de elementos curriculares. El texto normativo también pone de manifiesto la importancia en la estrecha cooperación entre los centros educativos y las familias para garantizar un contexto de aprendizaje influyente y un desarrollo personal fructífero en el alumnado.

### **3.2. Centro educativo**

El centro educativo para el que esta programación ha sido diseñada se ubica en Santa Cruz de Tenerife, capital de la provincia homónima y de la isla de Tenerife, en la comunidad autónoma de Canarias. El municipio cuenta con 250.000 habitantes y está constituido por cinco áreas administrativas. Nuestro centro educativo, el IES Benito Pérez Armas, se encuentra en el distrito La Salud-La Salle, entre las calles Ramón Pérez de Ayala, Pío Baroja y la Avenida Benito Pérez Armas. Además, cerca de su ubicación se erigen otros dos centros de secundaria, dos colegios de Primaria, el Parque La Granja, la Casa de la Cultura, la Asociación de Vecinos/as, el Centro de Salud Los Gladiolos, instalaciones deportivas municipales y la Comisaría de Policía del distrito.

La mayor parte del alumnado procede del Barrio de Los Gladiolos, compuesto por familias de clase obrera que residen en viviendas de protección oficial y otras de promoción privada. Destacan el Grupo de Los Verodes (14 bloques de edificios), el Polígono Los Gladiolos (33 bloques) y el Edificio Simón Bolívar (2 bloques). El índice socioeconómico y cultural del centro es de una complejidad muy alta debido al contexto familiar del propio alumnado: los padres pasan mucho tiempo fuera del hogar debido a las extensas jornadas laborales, suelen estar desorientados en lo que a la educación de sus hijos se refiere y dependen en muchas ocasiones de prestaciones estatales, entre otros factores. Todo ello conlleva la falta de comunicación entre el alumnado-familias-profesorado, absentismo, alto riesgo de abandono escolar, problemas de conducta y convivencia y retraso en el proceso evolutivo personal y cultural. A estas circunstancias hay que añadir las dificultades idiomáticas del alumnado inmigrante.

En cuanto a su historia, el IES Benito Pérez Armas surgió en 1994 tras la unión del antiguo CP Los Gladiolos (actual Edificio B), la extensión del Andrés Bello o «Colegio Bayco» (actual Edificio A) y la construcción de los Edificios C y D, cuyas instalaciones han sido adaptadas de acuerdo con los principios del Diseño Universal para la escolarización del alumnado con discapacidad motora. Cabe mencionar que el centro educativo nació cuatro años después de la entrada en vigor de la LOGSE, por lo que fue uno de los institutos pioneros a la hora de implantar la ESO en Canarias.

En el centro se imparten las enseñanzas de ESO, hasta tres grupos por nivel, y la gran mayoría de los alumnos procede de los colegios de Primaria de Los Verodes y Los Dragos para iniciar sus estudios de secundaria. El centro también cuenta con dos grupos

en cada nivel y modalidad de Bachillerato, así como uno mixto. Las modalidades impartidas son de Ciencias y de Humanidades y Ciencias Sociales. El IES incluye asimismo dos grupos en el Programa de Tránsito a la Vida Adulta (Aulas Enclave), un grupo en la FPB Adaptada, otro para el CFFPB Agraria y uno último para el PFFPA Administración y Gestión. Todos estos niveles suman un total de 500 alumnos en las aulas del instituto.

Este centro está formado por 80 profesores de diferentes especialidades que imparten clase en los distintos cursos y se agrupan por departamentos para organizar y coordinar los elementos curriculares de las materias impartidas. Todos ellos colaboran activamente en la preparación de la Programación Didáctica Anual y participan positivamente en las actividades complementarias y extraescolares, como las clases de recuperación y refuerzo, las jefaturas de los departamentos, las tutorías lectivas y las recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad.

Otros servicios que ofrece el centro son el Plan de Diversificación, el Plan de Lectura, el Taller de Ajedrez, la Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta en las llamadas Aulas Enclave y el Programa de Atención a Deportistas (PAD), entre otros. Este último fue reconocido oficialmente en 2013 y resulta uno de los principales atractivos y distintivos del centro educativo, aunando cada curso a unos 150-200 alumnos en distintas disciplinas deportivas. Asimismo, el IES se encuentra adscrito al Programa de Mejora para la Convivencia (PROMECA), fomentando entre el alumnado la mejora en su comportamiento y convivencia, el ajuste de su aprendizaje y la asistencia regular a clase.

### **3.3. Características del grupo**

Esta programación didáctica ha sido diseñada para el curso de 3º ESO, un grupo formado por 25 alumnos/as, de los cuales 11 son alumnos y 14 son alumnas. Ninguno sigue adaptación curricular puesto que no hay alumnado NEAE ni repetidores, una circunstancia que está estrechamente vinculada al hecho de que estos/as estudiantes se encuentran inscritos/as en el Programa de Atención a Deportistas (PAD). Tanto por este punto como por sus resultados en la materia se revela el buen rendimiento del aula, su carácter disciplinado e interés generalizado por la materia, al menos por aprobarla, tal y como he comprobado en primera persona en el aula. Por tanto, las cuatro horas que cursa el alumnado de la materia de inglés a la semana siguen el mismo esquema para todos/as.

Estos/as alumnos/as tienen entre 14 y 15 años, por lo que se hallan en plena adolescencia, un período caracterizado por importantes cambios que afectan a su desarrollo físico, intelectual y afectivo. Con respecto a dichos cambios, nos referiremos a Piaget (1970, 1997) y Vygotsky (1931 – 1996), dos psicólogos destacados del siglo XX que realizaron contribuciones fundamentales a la psicología del desarrollo y de la educación. Ambos establecen una serie de características específicas del alumnado de esta etapa, tales como los cambios corporales anunciados desde la pubertad, la autoafirmación de la personalidad y el desarrollo del espíritu crítico y del pensamiento hipotético-deductivo propio del pensamiento científico, lo que deriva en la reflexión intuitiva acerca del lenguaje y los juicios sobre la aceptabilidad y la gramaticalidad de las oraciones.

Estas condiciones del alumnado resultan muy reveladoras para el docente, quien las debe tomar como punto de referencia para establecer los objetivos, saberes básicos, principios metodológicos y criterios de evaluación. Es importante recordar que a partir de los 12 años los alumnos adquieren el pensamiento de carácter abstracto para la resolución de problemas complejos. No es de extrañar que en este punto se produzca el acceso a un nuevo nivel de enseñanza, la ESO, donde “el contenido de las diferentes materias comienza a alejarse de lo concreto para introducirse en aspectos progresivamente más abstractos” debido al “cambio cualitativo de las estructuras cognoscitivas del ser humano” (Cano de Faroh, 2007). Por tanto, tanto Piaget como Vygotski defienden la existencia del pensamiento adolescente, que adopta las características mentales previas y las combina en procesos lógicos internos que configuran una nueva forma de pensamiento con características diferentes y que predominará en el individuo durante el resto de su vida.

Mientras que Piaget se centra en la construcción de conceptos físicos y matemáticos, tomando la lógica como disciplina de referencia, Vygotski trabaja con conceptos lingüísticos, el lenguaje. En ambos casos, los autores llegan a la conclusión de que los adolescentes comienzan a resolver problemas a partir del modelo hipotético-deductivo, que implica anticipar las múltiples variables, calibrar sus consecuencias y efectos y tomar finalmente una decisión. Esta forma de pensar (llamada pensamiento formal por Piaget) permite el acercamiento a la ciencia puesto que el individuo puede realizar operaciones combinatorias mediante un procedimiento sistemático.

Ambos psicólogos también ponen de manifiesto la importancia del entorno social del adolescente a la hora de configurar su nueva forma de pensamiento. De esta forma, Piaget subraya el papel del sistema educativo formal como un “facilitador o entorpecedor del desarrollo cognoscitivo” de la “transmisión cultural” (Cano de Faroh, 2007). El autor llega a afirmar que, si que el/la estudiante no cursa los niveles más avanzados de la escuela, tendrá dificultades para lograr resolver problemas abstractos propios de las operaciones formales. Cano de Faroh defiende junto a varios autores que el pensamiento formal del adolescente se favorece especialmente dentro del nivel educativo y cultural de la clase media en países desarrollados. Comprobamos así, una vez más, el importante rol que tienen los docentes y las instituciones educativas en un momento tan crucial y crítico para la vida del alumnado.

Debido precisamente a las diferencias individuales por causas como las distintas características del alumnado o sus factores externos de tipo sociocultural, la etapa de la ESO debe ser abierta y flexible pues no todos/as los/as alumnos/as se desarrollan de igual forma ni al mismo tiempo. Por ello, se debe posibilitar en la medida de lo posible la atención a la diversidad y la adaptación a distintas situaciones específicas, en línea con los postulados del DUA. Por tanto, como docentes es fundamental que tengamos en cuenta la diversidad de necesidades, habilidades e intereses de nuestros/as estudiantes para desarrollar un enfoque educativo adaptado a ellos/as de manera personalizada y que responda a sus circunstancias individuales.

### **3.4. Valoración crítica de la documentación del centro**

#### ***3.4.1. Memoria del departamento***

La memoria final correspondiente al curso pasado confeccionada por el departamento de inglés fue firmada por la jefa de departamento el 27 de junio de 2022 y contempla los principales aspectos de la aplicación de la memoria y su programación didáctica en los distintos cursos. Nos centraremos en los datos que la memoria arroja sobre 2º ESO puesto que en la presente programación vamos a trabajar con el alumnado de 3º ESO que realizó el curso pasado el segundo año de la etapa escolar de secundaria. No obstante, los apartados son comunes a todos los niveles y cursos del centro, aunque difieran los resultados por la propia casuística de cada aula y grupo.

De esta forma, observamos que el curso pasado había matriculados 66 estudiantes en 2º ESO, de los cuales 51 consiguió resultados positivos en la evaluación final (78%) mientras que 15 suspendieron la materia (22%). El grupo A fue el que mejores resultados obtuvo puesto que logró un 100% de aprobados, aunque se hace especial hincapié en que deberían mejorar sus hábitos de estudio y trabajo diario en aquellos casos que habían conseguido superar la asignatura con un 5 (suficiente). Esta parte se corresponde con el análisis y valoración de los resultados, expuestos de forma directa y sencilla, facilitando la rápida consulta del profesorado, administración o interesados/as. Los resultados en general son bastante buenos, puesto que en otros cursos el índice de suspensos aumenta hasta el 42% (como es el caso de 1º ESO) o el 63% (como en 2º PMAR). Asimismo, cabe mencionar que nuestro curso es 3º ESO A, que viene con estos resultados óptimos, sin ningún expediente suspenso en inglés desde 2º.

La segunda parte se centra en el grado de cumplimiento de la Programación Didáctica, que en este caso se ha completado en los grupos A y C, donde dio tiempo a repasar incluso contenidos gramaticales. Haber conseguido acabar el curso con este objetivo cumplido y con tiempo de sobra es en mi opinión muy positivo, tanto por la labor de los docentes a la hora organizarse como por el propio alumnado, que no deja contenido atrás que luego suponga ciertas carencias en cursos posteriores. En un tercer apartado, se ponen de manifiesto las causas de los resultados de la evaluación y se subrayan nuevamente los hábitos de trabajo y estudio diario del alumnado que ha superado la materia frente a la falta de dichos elementos en clase y en casa (por falta de respaldo familiar) en el caso de los suspensos, así como otros factores como el absentismo, el carácter disruptivo de algunos/as alumnos/as o el trabajo puramente individual que impuso la situación pandémica hasta algunos meses del curso pasado. Estos mismos problemas son los que se enumeran en una parte final en que se hace una valoración y reflexión crítica acerca de las propuestas de mejora que se habían planteado al final de la evaluación anterior para ser aplicadas en la recta final del curso. Parte del alumnado que aprobó, no obstante, se vio beneficiado por la puesta en práctica de dichas propuestas de mejora, lo cual resulta muy propicio para seguir empleándolas.

### ***3.4.2. Programación General Anual***

La Programación General Anual confeccionada por los distintos departamentos del centro contempla todas las directrices, herramientas, procedimientos y situaciones de

aprendizaje que se realizarán en las diversas asignaturas de cada curso. En el caso del departamento de inglés, concretamente en la programación redactada para 3º ESO, esta comienza presentando una contextualización que describe en líneas generales los tres grupos (A, B, C). No solo se menciona el número de alumnos/as en cada uno, aquellos que tienen la materia pendiente en cursos anteriores o las medidas de atención a los ALCAIN y NEAE, sino que se hace especial hincapié en la evaluación de diagnóstico que se realizó a principios de curso a partir de las actividades de repaso, que revelaron las diferencias competenciales existentes entre los tres grupos.

Entre las conclusiones extraídas de dicha evaluación, se encuentra la necesidad de promover la interacción en inglés en el aula, aunque los grupos A y B ya realizan este tipo de intercambios de forma breve. En mi opinión, este es un punto fundamental dado que la oralidad de la lengua es uno de sus pilares y ha estado relegada de forma tradicional en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, más centradas en un ámbito puramente escrito. Dos de los puntos más débiles que presenta el alumnado son la comprensión oral y la expresión escrita, por lo que los docentes habrán de prestar especial atención a dichas destrezas en el desarrollo de las sesiones. Asimismo, se subraya la importancia de que el alumnado trabaje dentro y fuera del aula, así como de que lleve al día las tareas y repase de forma constante la materia. Este resulta un punto clave también en la programación puesto que estamos trabajando con una lengua extranjera cuyo contenido y habilidades no pueden ser aprendidos de un día para otro y de forma puramente memorística, sino poco a poco, de forma progresiva. Prueba de ello es la llamada evaluación continua que realiza el departamento de inglés puesto que en un idioma nunca se dejan de trabajar los aspectos que se han trabajado anteriormente, sino que servirán de base para seguir aumentando la competencia en dicha lengua.

En este punto de partida de la PGA se destaca la utilidad del aula virtual o *classroom* como una herramienta de apoyo y guía para el repaso y la práctica de los contenidos impartidos en clase. Desde mi punto de vista, el empleo de esta plataforma resulta muy conveniente y fructífero para el alumnado, más conforme por lo general con el formato digital, además de que dispone de un espacio en el que poder consultar cualquier aspecto de la materia en cualquier momento. Por último, la actitud se erige como otro de los factores más señalados de la programación. Los grupos A y B cuentan con una dinámica de trabajo positiva y una buena predisposición a completar las actividades, mientras que el grupo C es más disruptivo y presenta una mayor reticencia a

la hora de seguir las lecciones. Los problemas de convivencia han de ser tratados desde la raíz, como subraya la PGA y como he observado en el período de prácticas, puesto que un clima de clase negativo no favorece el aprendizaje ni la enseñanza y perpetúa actitudes que han de ser corregidas en el ámbito de la pequeña sociedad que constituye el aula. Solo así podrán darse unos contenidos basados cualesquiera competencias y saberes establecidos por la legislación.

El siguiente punto de la programación didáctica es su justificación a partir de los objetivos de etapa que persigue, que son los marcados por la LOMLOE, así como las competencias clave concretadas en el Perfil de salida mediante descriptores operativos. Las dos principales competencias que deben tratarse en las sesiones de Inglés son la de comunicación lingüística y la plurilingüe, aunque la programación incide en que integrará el resto en los contenidos y dinámicas de clase. En mi opinión, creo que la asignatura de inglés es un ejemplo de una materia muy completa en un sentido interdisciplinar puesto que puede servir como el instrumento a través del cual impartir cualquier tipo de noción o inculcar ciertos valores sociales. Por ello, se debe aprovechar tal oportunidad para incluir el resto de competencias clave en la medida de lo posible, como indica la PGA, así como los elementos transversales, también especificados en dicho documento, como el rechazo a cualquier tipo de violencia, el desarrollo del espíritu emprendedor o el fomentar o de un estilo de vida saludable, por mencionar algunos ejemplos.

Otros puntos que sirven para justificar la PGA son el papel significativo que tiene el fenómeno de la globalización en la actualidad y que no podría ser entendido sin la importancia del inglés. Esta materia se convierte en el pilar en dicho proceso global que, en el caso particular de Canarias, ha propiciado su principal actividad económica: el turismo, un sector que se sirve en gran parte del uso del inglés. Este rasgo es otro de los destacados en la programación, así como el impacto de las nuevas tecnologías en el día a día del alumnado. En dicho ámbito el inglés juega nuevamente un papel relevante y la programación se propone emplear las TIC en la medida de lo posible para fomentar un uso responsable y saludable de las herramientas y aplicaciones digitales en una perspectiva transversal e integradora, con la cual no solo estoy de acuerdo, sino que es la formulada por el texto legislativo de la LOMLOE.

A continuación, la PGA continúa con las orientaciones y modelos metodológicos. La metodología en Lengua Extranjera: Inglés se basa en situaciones de aprendizaje cuyo



objetivo último es convertir los saberes básicos en conocimientos aplicables con eficacia por medio de actividades, tareas y experiencias útiles y funcionales en contextos diferentes. De esta forma, la programación define sus metodologías como activas, reflexivas, variadas, eclécticas y abiertas pues integra distintos modelos para llevar a cabo en las aulas. Personalmente, creo que la diversidad en cuanto a propuestas metodológicas se refiere es uno de los puntos fuertes de la programación puesto que permite que el alumnado no solo siga una única línea de actuación que pueda desmotivarlo y que pueda no funcionar con todo el mundo. De esta forma, empleando distintas estrategias en las sesiones se puede llegar a los distintos tipos de inteligencias del alumnado (como el modelo DUA establece), además de hacer al alumno/a protagonista de su propio aprendizaje.

La PGA insiste reiteradamente en este último aspecto (rol activo del alumno/a) y considera al estudiante como la razón de ser de la propia educación en general, siguiendo la definición de la LOMLOE. Así, postula que se tendrán en cuenta los intereses y necesidades del alumnado a la hora de programar y adecuar las situaciones de aprendizaje. Se persigue también un enfoque comunicativo en las sesiones y en el desarrollo del aula, además de intentar exponer al alumnado al máximo posible a la lengua, lo cual me parece un verdadero acierto puesto que esta exposición intensiva al inglés creará el ambiente propicio para que los/as alumnos/as sientan la necesidad de aprender el idioma al estar impregnándose de él mediante diversas vías.

Las tareas también deben ser secuenciadas por grado de dificultad, tal y como especifica la PGA, un rasgo que resulta lógico en cualquier contexto de aprendizaje si se quiere lograr un progreso gradual y exitoso. En esta línea, la consideración de los errores como signos de progreso es otro punto clave puesto que considero imprescindible eliminar en el alumnado la noción de que equivocarse es un fracaso, sino que forma parte del propio aprendizaje y, sin el error, nadie lo habrá alcanzado realmente. Desde mi punto de vista, dicho punto debe ser inculcado desde la primera sesión, con la premisa primordial de que “no existen preguntas tontas, sino tontos que no preguntan”. Asimismo, la creatividad y las actitudes positivas hacia el idioma y la cultura inglesa son otros aspectos que influyen en la propia metodología de la programación didáctica.

Partiendo de todo lo anterior, las metodologías propuestas en la PGA son:

- Enseñanza directiva: comporta la forma de enseñanza expositiva tradicional, aunque la programación subraya que el alumnado no es pasivo, sino que participa a través de las dudas, ejemplos y retroalimentación. En mi opinión, es el perfecto para explicar y repasar los contenidos, siempre que se complemente por otra propuesta metodológica.
- Enseñanza no directiva: el docente se limita a señalar un problema, actuando como mediador y guía, mientras que los/as alumnos/as lo deben resolver por sus medios. Puede ser muy útil, pero debe comenzar con problemas sencillos desde cursos tempranos para inculcar este hábito.
- Resolución de problemas: parecido al anterior, pero con el ingrediente extra de que el alumnado debe consultar más información de forma previa a hallar una solución plausible. Me parece una metodología útil siempre que las instrucciones estén claras y si favorece especialmente el pensamiento crítico.
- Aprendizaje basado en proyectos: el alumnado en grupos diseña un plan de trabajo, hace una labor de investigación y realiza una síntesis final. En un caso ideal, serán interdisciplinarios, lo cual puede ser muy fructífero al trabajar varios departamentos en un mismo producto, tal y como persigue la LOMLOE.
- Aprendizaje cooperativo: supone la elaboración de una tarea en grupos, por lo que está ligado al anterior, aunque en este caso cada miembro tiene un rol diferente, por lo que será necesaria la interrelación de todos los integrantes para lograr el producto final. Me parece particularmente efectivo gracias al carácter socializador que presenta.
- Role-plays: simulaciones guiadas o improvisadas de situaciones reales de comunicación donde cada miembro asume un papel distinto para lograr una interacción específica en un contexto concreto. Resulta una de las mejores dinámicas en mi opinión, especialmente para fomentar la interacción oral, pero es necesario establecer guiones e instrucciones claras, sobre todo en niveles elementales.
- Aprendizaje invertido: los/as alumnos/as asumen el rol del profesor en la enseñanza directiva y enseñan una serie de contenidos que han trabajado anteriormente en forma de exposiciones orales. Una metodología

fundamental en un mundo que cada vez valora más las relaciones interpersonales y la seguridad a la hora de expresarse.

- Aprendizaje basado en juegos: facilita la adquisición de contenidos a través de la gamificación. En mi opinión, el hecho de que persiga el disfrute y logre un ambiente distendido puede propiciar de forma muy favorable el aprendizaje, más aún en edades donde los videojuegos, los deportes y el mundo del entretenimiento resultan clave.

La PGA continúa detallando los distintos tipos de agrupamientos que los docentes de inglés deben realizar en clase para la consecución de los objetivos LOMLOE. Dichos agrupamientos están ligados a las anteriores propuestas metodológicas: *open group* (toda la clase al unísono volcada con un mismo punto, asunto o trabajo), *whole group* (el alumnado se va desplazando en el aula para realizar una interacción oral con distintas personas mientras el docente monitorea), *pair work* (role plays y entrevistas), *individual work* (trabajo dentro y fuera del aula de cada alumno/a) y *group work* (4-5 alumnos trabajan con un mismo objetivo tomando una serie de decisiones).

A continuación, la programación didáctica detalla la importancia de los espacios a la hora de fomentar el aprendizaje y propone una concepción del espacio como un lugar versátil, funcional, tecnológico, cómodo, estimulante y dinámico para el alumnado. El aula sirve para que los/as alumnos/as expongan y compartan sus ideas, plasmadas en productos que dotarán de personalidad propia a la clase como lugar físico. Este punto resulta muy interesante porque sigue la línea pedagógica que se habite el aula en lugar de permanecer simplemente sentado a un pupitre en un espacio ajeno. Cuando este se convierte en un lugar más cercano y familiar para el/la alumno/a, mayor será su comodidad y predisposición para el aprendizaje, además de que se verá reforzado positivamente al ver sus resultados en corchos, paredes o ventanas a la vista del resto. De igual forma, los espacios más transitados fuera del aula y los virtuales (páginas web, redes sociales, blog del centro) se pueblan progresivamente, año tras año, con los productos de mayor relevancia. Asimismo, el aula con recursos TIC se debe emplear para los productos tecnológicos de las unidades mientras que los espacios abiertos servirán para los orales, que requieren de trabajo en equipo y ensayo reiterado. Salir del aula resulta, en mi opinión, muy buena opción a la hora de motivar al alumnado y favorecer nuevas formas de aprendizaje.

En cuanto a los recursos, estos son seleccionados considerando las características de los estudiantes, su nivel, los contenidos de cada situación de aprendizaje y su potencialidad didáctica, es decir, su capacidad de favorecer el autoaprendizaje, el trabajo colaborativo, el uso de las TIC o los distintos estilos de aprendizaje, entre otros aspectos. Asimismo, el libro de lectura *All about Ireland* forma parte de los recursos necesarios para los cursos de 3º ESO ya que forma parte de una serie de libros de la editorial que comienza en 1º ESO y trata aspectos socioculturales de distintos países angloparlantes adaptados al nivel de los estudiantes. Desde mi punto de vista, esta lectura puede resultar muy enriquecedora, pero puede no resultar atractiva para todo el alumnado al tratarse realidades poco conocidas, por lo que la complementaría con material audiovisual que suele estimular aún más a los/as alumnos/as y que trate de igual forma aspectos socioculturales que van de la mano con la destreza lingüística.

Asimismo, en relación con las actividades complementarias y extraescolares, la programación subraya su relevancia pues suponen un acercamiento para el alumnado a contextos reales de forma crítica y reflexiva, así como la valoración de distintas oportunidades de aprendizaje. En mi opinión, estas actividades resultan muy enriquecedoras pues suponen un incentivo para el alumnado, completan su formación curricular y aportan valiosos aspectos socioculturales (p. ej. una representación en un teatro fuera del instituto o la realización de deportes canarios en las canchas del centro). El departamento de inglés sostiene que participará en todas las actividades de este tipo en la medida de lo posible y propondrá charlas impartidas por nativos sobre aspectos socioculturales de la lengua inglesa. El vínculo entre lengua y cultura vuelve a estar de nuevo presente, un elemento fundamental que debe aprender el alumnado.

El siguiente punto de la PGA gira en torno a la atención a la diversidad, articulada en cuatro ámbitos: la capacidad de aprender, la motivación para aprender, los estilos de aprendizaje y los intereses del alumnado. Se aplicarán medidas individuales y grupales que incluyen, entre otros aspectos, una metodología personalizada, flexibilización en el ritmo y tiempo de realización y entrega de tareas, su adaptación y una mayor atención orientadora. También se deben facilitar recursos de apoyo, como glosarios de términos y guías para la elaboración de tareas; y se seguirán los cinco principios instruccionales de Merrill: centralidad de tareas, activación, demostración, aplicación e integración. En mi opinión, todos estos elementos se encuentran en la línea del DUA, una de las aportaciones de la LOMLOE, que incluye herramientas adaptadas que pueden ser aprovechadas por

todo el alumnado. Así, algunas medidas de atención a la diversidad podrían encuadrarse en dicho marco: secuenciación de tareas por dificultad, tareas de ampliación y refuerzo, trabajo desarrollado por fases específicas con elaboración de borradores y trabajo en equipo.

Por su parte, la evaluación es definida en la PGA como un “elemento de motivación positiva que reconoce el esfuerzo” por lo que el objetivo último es el éxito del estudiante. Por ello, se busca emplear instrumentos de evaluación que faciliten oportunidades de práctica y revisión, así como modelos de los que partir. También se contemplan diversas técnicas y herramientas, como la observación sistemática para seguir la evolución del alumnado en la materia, detectar sus problemas de aprendizaje y diseñar las medidas necesarias; y el análisis de producciones a partir de rúbricas. El punto más interesante en mi opinión de este apartado son los distintos tipos de evaluación que se contemplan: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Esta última resulta fundamental para que el/la estudiante pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje, para lo que cuenta con una ficha de autoevaluación diseñada por el departamento.

En cuanto a las estrategias para el refuerzo y los planes de recuperación, la programación hace énfasis en que las seis competencias específicas se trabajan constantemente y de forma cíclica en la materia en virtud de la propia evaluación continua, por lo que el alumnado puede reforzar y recuperar aprendizajes. No obstante, en mi opinión falta especificar en este apartado los planes concretos para aquellos/as estudiantes que deben recuperar las asignaturas de cursos anteriores e incluso algún plan para trabajar los trimestres anteriores cuando se suspenden para que la base sea más sólida, teniendo en cuenta que la dificultad aumenta progresivamente a lo largo del curso, lo que puede ser contraproducente. Estas medidas se llevan a cabo *de facto* en el centro, como he podido comprobar, aunque no aparezcan reflejadas en este apartado de la PGA.

Por último, la programación describe la concreción de los objetivos planteados para el curso en relación con los establecidos por el Real Decreto 217/2020. A través de la materia de inglés, se perseguirá especialmente la consecución de los objetivos (a), (b), (c), (d), (e), (g), (j), (k), (l) (véase 4.1. *Objetivos generales de la etapa y área*) y el modo en que cada uno se abordará. De esta forma, por ejemplo, a través de las tareas de diferente tipología y nivel de exigencia se conseguirá (b) “desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo [...]”. Resulta bastante práctico

observar en dos columnas el objetivo perseguido (aunque sea a partir de la letra y haya que remitirse al Real Decreto pues no se desarrolla en la PGA el objetivo) con su correspondiente forma de desarrollo. Sería conveniente simplemente intentar integrar en la medida de lo posible el resto de objetivos que no están incluidos.

A partir de ahí, se desarrollan las nueve situaciones de aprendizaje que conforman la programación de 3º ESO siguiendo en todas ellas el mismo esquema: nombre de la SA, descripción (qué aprenderá el alumnado, cómo y para qué, es decir, contenidos, metodología y objetivos), fundamentación curricular (competencias específicas trabajadas, criterios de evaluación implicados, descriptores operativos de las competencias clave/perfil de salida, saberes básicos, las técnicas, herramientas e instrumentos de evaluación; los productos escritos y orales desarrollados por el alumnado y los tipos de evaluación) y fundamentación metodológica (metodologías, agrupamientos, espacios, recursos, tratamiento de los elementos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores, programas, planes y ejes temáticos de la RED CANARIA-InnovAS; actividades complementarias y extraescolares, período de implementación, vinculación con otras áreas/materias/ámbitos y valoración del ajuste para anotaciones sobre su desarrollo y propuestas de mejora). Cada situación de aprendizaje está, por tanto, muy bien detallada y no carece de un solo apartado en el que reflejar cada uno de los elementos curriculares y metodológicos planteados en la PGA.

#### **4. Elementos curriculares**

En el presente apartado, será necesario definir una serie de conceptos fundamentales que forman parte del Real Decreto 217/2022. En primer lugar, se entiende por objetivos los “logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave”. Con competencias clave hacemos referencia a los “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales”. Las competencias clave aparecen contempladas en el Perfil de salida del alumnado y persiguen la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018. Estas competencias deben ser implementadas de forma transversal en todos los ámbitos y materias del centro y es importante no confundirlas con las competencias

específicas, definidas como los “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones [como] elemento de conexión entre [...] el perfil de salida del alumnado y [...] los saberes básicos de las materias o ámbitos y los criterios de evaluación”.

En cuanto a los criterios de evaluación, se trata de “referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.” Respecto a los saberes básicos, se definen en la norma como aquellos “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas”. Finalmente, las situaciones de aprendizaje hacen referencia a las “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”. Con todo, observamos la correlación e interdependencia de estos conceptos en el marco administrativo y educativo y que servirán de soporte teórico de la presente programación didáctica.

Cabe mencionar que para el presente apartado no solo recurriremos al Real Decreto 217/2022, sino también al currículo de Lengua Extranjera elaborado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias. En dicho documento se subraya la importancia de los idiomas en la actual sociedad globalizada y plurilingüe, siendo el turismo un sector clave en el archipiélago que evidencia la relevancia de este currículo. Además, se toma en consideración el rol de los centros educativos como garantes del equilibrio social, por lo que no solo se deberán impartir aspectos lingüísticos, sino que también se tratarán códigos sociales, aspectos culturales y paralingüísticos o textuales, estrategias de aprendizaje eficiente y valores asociados a la cultura y la lengua. El profesorado servirá como guía en este proceso que tiene lugar en un contexto escolar. Asimismo, el currículo de Lengua Extranjera pone en valor todos aquellos puntos vinculados a la transmisión y puesta en valor del patrimonio canario y su relación con la herencia histórica, cultural y patrimonial de los países de la lengua estudiada.

El documento que sirvió de referencia principal para el currículo autonómico ha sido el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) elaborado por el Consejo de Europa pues se parte de su enfoque

comunicativo orientado a la acción. «Saber» una lengua es tan importante como «saber hacer», «saber ser» y «saber aprender», aspectos que están vinculados con las distintas dimensiones del alumnado como agente social, aprendiente autónomo, hablante intercultural, sujeto emocional y creativo e individuo consciente y reflexivo.

#### **4.1. Objetivos generales de la etapa y área**

El Real Decreto 217/2022 establece una serie de metas que persigue la Educación Secundaria Obligatoria y que deben constituir el pilar de las actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos:

- 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 y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- 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.

Siguiendo el currículo de Lengua Extranjera, dicha materia integra los objetivos de la etapa de forma inclusiva para contribuir al desarrollo competencial del alumnado. El objetivo que está especialmente vinculado a esta asignatura es el (i) puesto que expresa explícitamente la importancia de la comprensión y expresión adecuadas en una o más lenguas extranjeras. No obstante, todos los objetivos están presentes en el currículo de forma implícita o explícita a través de los bloques competenciales, tanto en los criterios de valuación como en las competencias específicas. Asimismo, el documento subraya que los objetivos de la etapa sirven como guía para decidir qué enseñar y cómo hacerlo para que el alumnado reciba una formación integral y holística y para prevenir el fracaso y abandono escolar temprano.

## 4.2. Competencias clave

Las competencias se han vuelto fundamentales en el ámbito educativo actual (Egido Gálvez, 2011). La necesidad de transformar nuestro sistema educativo ha impulsado el enfoque actual basado en competencias. Hoy en día, es indudable que todos debemos aprender a lo largo de nuestra vida y, por lo tanto, resulta esencial adquirir competencias para poder aplicar nuevos conocimientos en la práctica. Egido Gálvez (2011, pp. 242-243) lo manifiesta de la siguiente forma:

Si este enfoque orientado las competencias afecta a todas las ramas y niveles educativos, como ya se ha evidenciado en el ámbito de la formación profesional y en el de la enseñanza universitaria, lo cierto es que cobra una dimensión especialmente relevante en la etapa de educación obligatoria.

La misión de la escuela en este periodo es la proporcionar a todos los ciudadanos las competencias «básicas» o competencias «clave», es decir, aquellas que abren las puertas a otras competencias futuras y que todas las personas necesitan para lograr su realización y desarrollo personal, su inclusión social y su incorporación al empleo.

El Perfil de salida de la enseñanza básica es una herramienta esencial que define los principios y objetivos del sistema educativo español para este período. Se basa en los desafíos del siglo XXI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y establece las competencias clave que se espera que los estudiantes hayan adquirido al finalizar esta etapa. Por tanto, el Perfil de salida presenta una visión estructural y funcional de las competencias clave, que se consideran esenciales para el desarrollo personal del alumnado, la resolución de problemas en diferentes áreas de la vida, la creación de oportunidades de mejora y la continuación de su educación. También se busca fomentar su inserción y participación activa en la sociedad, así como en la protección del medio ambiente y el cuidado de las personas.

En el Perfil de salida, se han vinculado las competencias clave de la Recomendación europea con los desafíos y retos globales más importantes del siglo XXI, a los que los estudiantes deberán enfrentarse y para los cuales necesitarán desplegar dichas competencias. Esta conexión entre competencias clave y retos del siglo XXI da sentido a los aprendizajes al introducir en el aula ciertas situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida diaria. De esta manera, mediante situaciones de aprendizaje

significativas y relevantes para el alumnado y el personal docente se podrá garantizar el objetivo último: que todo estudiante que complete con éxito la enseñanza básica y, por lo tanto, alcance el Perfil de salida, sea capaz de utilizar los conocimientos adquiridos para hacer frente a los principales desafíos de su vida. En la Figura 1 podemos observar las competencias clave que subraya el currículo de Lengua Extranjera y su aplicación:

COMPETENCIAS CLAVE	
Competencia en comunicación lingüística (CCL)	La lengua se concibe como instrumento para desenvolverse de manera oral o escrita con coherencia y adecuación en diferentes ámbitos y contextos. Se deben conocer los géneros discursivos y los elementos funcionales de la lengua, así como saber buscar información y transformarla en conocimiento. El desarrollo personal y social se ve potenciado por la lectura de obras literarias.
Competencia plurilingüe (CP)	Se persigue manejar distintas lenguas de forma oral o escrita para responder a necesidades comunicativas adecuadamente, estableciendo analogías y transferencias lingüísticas. El alumnado debe asimismo valorar otras lenguas, apreciar el diálogo entre culturas y enriquecer su conciencia intercultural.
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)	El alumnado emplea métodos inductivos o deductivos para indagar sobre los mecanismos de las lenguas y elaborar hipótesis para inferir o completar significados.
Competencia digital (CD)	El alumnado debe localizar información fiable y ser crítico en su gestión, además de ser consciente de los peligros y riesgos de la tecnología cuando se usa de forma inadecuada. Se debe fomentar el respeto a la propiedad intelectual y la potencialidad para mantener relaciones sociales en entornos virtuales de aprendizaje.
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	El aprendizaje de una lengua supone la adquisición de prácticas de reflexión y autoevaluación sobre el uso de la lengua, autocorrección, autorreparación, autogestión de las emociones y desempeño adecuado al trabajar en equipo.
Competencia ciudadana (CC)	La lengua extranjera debe servir para el compromiso por la diversidad y la convivencia, el respeto por las

	normas, la muestra de empatía y la participación en actividades sociales en una cultura democrática.
Competencia emprendedora (CE)	Se logra mediante el establecimiento de metas, cumplimiento de plazos, implicación, capacidad de liderazgo, empleo de destrezas para negociar y comunicarse, promoviendo la creatividad y resiliencia del alumnado.
Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)	La lengua posibilita el intercambio social, artístico y cultural en contextos sociales donde se expresan y respetan ideas de otras personas y culturas. También sirve como puerta para distintas realidades culturales y artísticas, para apreciar el medio natural y para expresar sentimientos e ideas creativamente.

Figura 1: *Competencias clave contempladas en el currículo de Lengua Extranjera.*  
Fuente: Jesús López Berzosa (Elaboración propia).

#### 4.3. Resto de elementos curriculares

El resto de elementos curriculares, constituidos por competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, aparecen contemplados en los llamados «bloques competenciales». Estos son concebidos como los ejes del currículo pues integran la enunciación de las competencias específicas, su vinculación los descriptores operativos del Perfil de salida, los criterios de evaluación y la explicación del bloque competencial. En este último caso, se integran los aprendizajes de la totalidad del bloque, las orientaciones para la adquisición de las competencias específicas y clave y las indicaciones metodológicas para la implementación de situaciones de aprendizaje competenciales guiadas por una metodología abierta, flexible e inclusiva. En la Figura 2 podemos contemplar las competencias específicas y sus correspondientes criterios de evaluación mientras que en la Figura 3 aparecen reflejados los saberes básicos con sus principales puntos resumidos. En ambos casos, se corresponden al curso de 3º ESO, que supone nuestra clase de estudio en el presente trabajo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y	1.1. Extraer y analizar el sentido global y las ideas principales, y seleccionar información pertinente de textos orales, escritos y multimodales sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado,

<p>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>expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Interpretar y valorar el contenido y los rasgos discursivos de textos progresivamente más complejos propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación social y del aprendizaje, así como de textos literarios adecuados al nivel de madurez del alumnado.</p> <p>1.3. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos más adecuados en cada situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar, seleccionar y gestionar información veraz.</p>
<p>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.</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos sencillos, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximo a la experiencia del alumnado, con el fin de describir, narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, utilizando recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.</p> <p>2.2. Redactar y difundir textos de extensión media con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.</p> <p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias para planificar, producir, revisar y cooperar en la elaboración de textos coherentes, cohesionados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de las necesidades del interlocutor o interlocutora potencial a quien se dirige el texto.</p>
<p>3. Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.</p>	<p>3.1. Planificar, participar y colaborar activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público cercanos a la experiencia del alumnado, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras.</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y</p>

	ceder la palabra, solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas.
4. Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.	<p>4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas empleadas y participando en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno, apoyándose en diversos recursos y soportes.</p> <p>4.2. Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</p>
5. Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.	<p>5.1. Comparar y argumentar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.</p> <p>5.2. Utilizar de forma creativa estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.</p> <p>5.3. Registrar y analizar los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera seleccionando las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y consolidar el aprendizaje, realizando actividades de planificación del propio aprendizaje, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.</p>
6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales.	<p>6.1. Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y proponiendo vías de solución a aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación.</p> <p>6.2. Valorar críticamente en relación con los derechos humanos y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera, favoreciendo el desarrollo de una cultura compartida y una</p>

	<p>ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.</p> <p>6.3. Aplicar estrategias para defender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.</p>
--	--

Figura 2: *Relación entre competencias específicas y criterios de evaluación en el currículo de Lengua Extranjera. Fuente: Jesús López Berzosa (Elaboración propia). Información extraída de: <https://educagob.educacionyfp.gob.es> (Portal del Sistema Educativo Español)*

SABERES BÁSICOS	
A. Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconfianza e iniciativa.</li> <li>• Estrategias de uso común para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales.</li> <li>• Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten llevar a cabo actividades de mediación en situaciones cotidianas.</li> <li>• Funciones comunicativas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo.</li> <li>• Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios.</li> <li>• Unidades lingüísticas de uso común y significados asociados a dichas unidades.</li> <li>• Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos, ocio y tiempo libre, salud y actividad física, vida cotidiana, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación, sistema escolar y formación.</li> <li>• Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común, y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.</li> <li>• Convenciones ortográficas de uso común y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos.</li> <li>• Convenciones y estrategias conversacionales de uso común, en formato síncrono o asíncrono.</li> <li>• Recursos para el aprendizaje y estrategias de uso común de búsqueda y selección de información.</li> <li>• Respeto de la propiedad intelectual y derechos de autor sobre las fuentes consultadas y contenidos utilizados.</li> <li>• Herramientas analógicas y digitales de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa para el aprendizaje, la comunicación y</li> </ul>

	<p>el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.</p>
<p>B. Plurilingüismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias y técnicas para responder eficazmente y con niveles crecientes de fluidez, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.</li> <li>• Estrategias de uso común para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.</li> <li>• Estrategias y herramientas de uso común para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.</li> <li>• Expresiones y léxico específico de uso común para intercambiar ideas sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).</li> <li>• Comparación entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.</li> </ul>
<p>C. Interculturalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, como fuente de información y como herramienta de participación social y de enriquecimiento personal.</li> <li>• Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.</li> <li>• Aspectos socioculturales y sociolingüísticos de uso común relativos a la vida cotidiana, las condiciones de vida y las relaciones interpersonales; convenciones sociales de uso común; lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital; cultura, normas, actitudes, costumbres y valores propios de países donde se habla la lengua extranjera.</li> <li>• Estrategias de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.</li> <li>• Estrategias de uso común de detección y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.</li> </ul>
<p>D. Dimensiones interpersonal e intrapersonal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecio por la lengua extranjera como medio de comunicación, fuente de información y herramienta para el enriquecimiento personal.</li> <li>• Empleo de estrategias colaborativas y de dinámicas de trabajo de grupo relativas a las relaciones interpersonales.</li> <li>• Empatía, valoración y respeto por las opiniones de los demás.</li> <li>• Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.</li> <li>• Desarrollo de la autoestima, autoconfianza e iniciativa</li> <li>• Fomento de la motivación por el aprendizaje de la lengua.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión creativa y emocional del aprendizaje.</li> <li>• Empleo de estrategias de aprendizaje autónomo y pensamiento crítico.</li> <li>• Aprecio por la diversidad y el patrimonio lingüístico, cultural y artístico en países de la lengua extranjera y diferencias y similitudes con el propio de Canarias.</li> </ul>
--	--

Figura 3: Resumen de los principales puntos de los saberes básicos incluidos en el currículo de Lengua Extranjera. Fuente: Jesús López Berzosa (Elaboración propia). Información extraída de: <https://educagob.educacionyfp.gob.es> (Portal del Sistema Educativo Español)

En cuanto a las situaciones de aprendizaje (SA), comportan el elemento que los docentes ponen en práctica para que el alumnado pueda adquirir las competencias específicas mediante contextos concretos, siempre dentro de un marco de atención inclusiva a las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes, tal y como sostiene el currículo de Lengua Extranjera. Por tanto, las SA deben ser diseñadas con el objetivo de evaluar las competencias mediante una variedad de instrumentos, técnicas y herramientas, así como soportes y formatos diversos, para que el alumnado pueda demostrar lo que sabe, sienta, piensa y puede hacer. Volvemos nuevamente a las dimensiones que el MCER atribuye a los aprendientes de lenguas extranjeras. El currículo también subraya que las situaciones deben estar relacionadas con planes y proyectos del centro o programas y ejes temáticos de la Consejería de Educación de Canarias, favoreciendo la interdisciplinariedad para alcanzar los objetivos de etapa y desarrollar las competencias clave.

#### 4.4. Metodología

El currículo de Lengua Extranjera de Canarias establece ciertas pautas que deben guiar la elección de las distintas propuestas metodológicas en el aula, entre las que destacan la inmersión lingüística plena en el aula y la exposición a la lengua meta el máximo tiempo posible para ir convirtiéndola en vehicular de forma gradual. Asimismo, para lograr este objetivo, la metodología implementada debe tener en cuenta que las tareas y ejercicios deben trabajarse de forma secuenciada y gradual, desde lo más sencillo a lo más complicado, practicando suficientes veces y revisando el proceso de aprendizaje. Otro punto de especial relevancia son los materiales y recursos didácticos, que han de ser innovadores, variados, flexibles y adaptados a las necesidades, gustos e intereses del grupo, así como al contexto de aplicación. Tanto los materiales como los recursos deberán:

- promover la igualdad de género y dar oportunidades para tratar de forma crítica el uso del género o los roles sexuales
- y operar como puente entre el alumnado y la realidad de la lengua y la cultura extranjera, proporcionando experiencias fortalecedoras de la autoestima y favoreciendo la valoración y el respeto por la lengua objeto de estudio y su cultura.

Las TIC comportan un pilar clave en este esquema educativo, especialmente en la Lengua Extranjera, dado que permiten la aproximación real e inmediata a lenguas diferentes y culturas lejanas, además de potenciar el lenguaje oral y escrito, la adopción de estrategias de autoaprendizaje y el acercamiento a personas de otras zonas geográficas (p. ej. mediante el eTwinning). De esta forma, el currículo recomienda a los docentes integrar alguna de las plataformas digitales ofertadas por la Consejería de forma que los procesos de enseñanza sean más transparentes y las familias se sientan más incluidas en los centros educativos. Además, reflejar las clases de manera digital puede aumentar las posibilidades de éxito del alumnado y hará el trabajo docente más eficiente.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, el currículo recomienda diversos modelos de enseñanza. En nuestra programación didáctica, emplearemos propuestas metodológicas como la enseñanza directiva, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, los juegos de rol, el aprendizaje invertido o la gamificación, principalmente. Dichas metodologías comportan agrupamientos variados que faciliten un aprendizaje dinámico en el aula: individualmente, en parejas, en pequeños grupos o toda la clase como conjunto. También se recomienda atender a los distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo, sensorial), en cuyo caso jugarán las TIC un papel esencial en nuestra programación. En palabras de Barros Bastida y Barros Morales (2015, pp. 27-28), el empleo de material y medios audiovisuales “permite que el alumno asimile una cantidad de información mayor al percibirla de forma simultánea a través de los dos sentidos: la vista y el oído [además de] acercar a los alumnos experiencias más allá de su propio ámbito escolar”. El currículo también llama a considerar las inteligencias múltiples del alumnado. En esta línea se encuadra el principio de inclusividad y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), también explicitado en el documento, según el cual el alumnado con mayores dificultades deberá recibir apoyo y andamiaje mediante una

atención personalizada, actividades abiertas, material de refuerzo o ampliación o seguimiento constante. Estas consideraciones también las tendremos en cuenta.

#### **4.5. Evaluación**

El currículo de Lengua Extranjera de Canarias define la evaluación como un elemento trascendental y pieza determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, los criterios de evaluación constituyen la herramienta para lograr el éxito y progreso satisfactorio del alumnado al emplear la lengua extranjera. En este sentido, juega un papel importante a la hora de facilitar la evaluación formativa y la reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje la planificación anticipada de las situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos de la etapa, las competencias específicas y los descriptores operativos del Perfil de salida de las competencias clave para facilitar la evaluación formativa y la reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje. Por ello, se deben combinar distintos tipos de evaluación (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación) y emplear diferentes técnicas, herramientas e instrumentos de evaluación para favorecer un aprendizaje inclusivo y adaptado, tal y como desarrollaremos en nuestra programación.

En esta línea, Cabrera indica que “la evaluación no se puede identificar con un único acto (pasar un cuestionario o pasar una prueba de rendimiento), sino con un proceso o, mejor dicho, con un conjunto de procesos no improvisados ni espontáneos” (2003, p. 18). Por ello, la evaluación debe constituir un elemento más de nuestro trabajo como docentes y debe integrarse en el transcurso de la dinámica de clase para ofrecer retroalimentación constante al alumnado durante su proceso de aprendizaje. En consonancia con la postura de Cabrera, el artículo 20 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, estipula que la evaluación del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. Por ello, el tipo de evaluación elegida en primer lugar para la presente programación será la formativa continua e integradora.

De acuerdo con Santos Guerra (1993, p. 26), la evaluación formativa se sustenta en la comprensión, el diálogo y la mejora. Para empezar, esta evaluación se caracteriza por su naturaleza integradora, ya que fomenta la cohesión y unidad de los distintos elementos del currículo (tales como objetivos, metodología, competencias y saberes básicos). Además, es diversificada pues emplea diversos instrumentos para regular el

proceso de enseñanza y aprendizaje y se desarrolla de forma continua y sistemática, permitiendo así la participación activa del alumnado y la atención a la diversidad del aula. En resumen, la evaluación formativa continua tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del tiempo, en lugar de evaluar solo al final del proceso. Sostenemos que la evaluación formativa continua nos ayudará a abordar de manera más efectiva las dificultades del grupo, a fomentar un aprendizaje significativo y a mejorar el proceso de enseñanza al proporcionar retroalimentación constante a nuestros estudiantes a lo largo de su aprendizaje.

La evaluación formativa se corresponde por tanto con el 40% de la evaluación del alumnado mientras que un 10% responde a la actitud participativa y buena conducta del alumnado y el 50% restante reside en el tradicional enfoque sumativo. Esta evaluación se realiza al final de un período de tiempo o de un proceso de aprendizaje específico y su objetivo principal es medir el nivel de logro del alumnado en relación con los estándares y objetivos establecidos previamente. A diferencia de la evaluación formativa, que se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje, la evaluación sumativa se utiliza para tomar decisiones finales, como calificaciones. Nosotros emplearemos rúbricas diferentes cuya suma de resultados otorgará el 50% correspondiente de la parte sumativa.

En el presente trabajo, hemos incluido en los anexos cuatro rúbricas empleadas para la evaluación de la unidad didáctica desarrollada (véase *Anexos XXV, XXVI, XXVII, XXVIII*) Las rúbricas utilizadas constan de criterios de evaluación en su eje vertical (color azul de las tablas) y cuatro niveles de calificación (eje rojo de las tablas): *Excellent, Quite good, Needs improvement, Poor performance*. A pesar de que se dará un resultado final, la mayor parte de los criterios resultan de la observación constante del docente durante el desarrollo de las dinámicas orales, a excepción de la rúbrica para la comprensión lectora, que se basa plenamente en los resultados. Estas rúbricas servirán para que el docente pueda dar una retroalimentación justificada de los errores, los aciertos y el progreso del alumnado.

## **5. Programación didáctica anual**

### **5.1. Temporalización**

En la Figura 4 podemos observar el horario escolar correspondiente al curso 2023-24 de acuerdo con lo establecido por el Gobierno de Canarias y la Consejería de Educación.

2023				2024					
Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
1 Vi	<b>1 Do</b>	<b>1 Mi</b>	1 Vi	1 Lu	1 Ju	1 Vi	1 Lu	<b>1 Mi</b>	<b>1 Sa</b>
<b>2 Sa</b>	2 Lu	2 Ju	<b>2 Sa</b>	2 Ma	<b>2 Vi</b>	<b>2 Sa</b>	2 Ma	2 Ju	<b>2 Do</b>
<b>3 Do</b>	3 Ma	3 Vi	<b>3 Do</b>	3 Mi	<b>3 Sa</b>	<b>3 Do</b>	3 Mi	3 Vi	3 Lu
4 Lu	4 Mi	<b>4 Sa</b>	4 Lu	4 Ju	<b>4 Do</b>	4 Lu	4 Ju	<b>4 Sa</b>	4 Ma
5 Ma	5 Ju	<b>5 Do</b>	5 Ma	5 Vi	5 Lu	5 Ma	5 Vi	<b>5 Do</b>	5 Mi
6 Mi	6 Vi	6 Lu	<b>6 Mi</b>	<b>6 Sa</b>	6 Ma	6 Mi	<b>6 Sa</b>	6 Lu	6 Ju
7 Ju	<b>7 Sa</b>	7 Ma	<b>7 Ju</b>	<b>7 Do</b>	7 Mi	7 Ju	<b>7 Do</b>	7 Ma	7 Vi
8 Vi	<b>8 Do</b>	8 Mi	<b>8 Vi</b>	8 Lu	8 Ju	8 Vi	8 Lu	8 Mi	<b>8 Sa</b>
<b>9 Sa</b>	9 Lu	9 Ju	<b>9 Sa</b>	9 Ma	9 Vi	<b>9 Sa</b>	9 Ma	9 Ju	<b>9 Do</b>
<b>10 Do</b>	10 Ma	10 Vi	<b>10 Do</b>	10 Mi	<b>10 Sa</b>	<b>10 Do</b>	10 Mi	10 Vi	10 Lu
11 Lu	11 Mi	<b>11 Sa</b>	11 Lu	11 Ju	<b>11 Do</b>	11 Lu	11 Ju	<b>11 Sa</b>	11 Ma
<b>12 Ma</b>	<b>12 Ju</b>	<b>12 Do</b>	12 Ma	12 Vi	12 Lu	12 Ma	12 Vi	<b>12 Do</b>	12 Mi
13 Mi	13 Vi	13 Lu	13 Mi	<b>13 Sa</b>	13 Ma	13 Mi	<b>13 Sa</b>	13 Lu	13 Ju
14 Ju	<b>14 Sa</b>	14 Ma	14 Ju	<b>14 Do</b>	14 Mi	14 Ju	<b>14 Do</b>	14 Ma	14 Vi
15 Vi	<b>15 Do</b>	15 Mi	15 Vi	15 Lu	15 Ju	15 Vi	15 Lu	15 Mi	<b>15 Sa</b>
<b>16 Sa</b>	16 Lu	16 Ju	<b>16 Sa</b>	16 Ma	16 Vi	<b>16 Sa</b>	16 Ma	16 Ju	<b>16 Do</b>
<b>17 Do</b>	17 Ma	17 Vi	<b>17 Do</b>	17 Mi	<b>17 Sa</b>	<b>17 Do</b>	17 Mi	17 Vi	17 Lu
18 Lu	18 Mi	<b>18 Sa</b>	18 Lu	18 Ju	<b>18 Do</b>	18 Lu	18 Ju	<b>18 Sa</b>	18 Ma
19 Ma	19 Ju	<b>19 Do</b>	19 Ma	19 Vi	19 Lu	19 Ma	19 Vi	<b>19 Do</b>	19 Mi
20 Mi	20 Vi	20 Lu	20 Mi	<b>20 Sa</b>	20 Ma	20 Mi	<b>20 Sa</b>	20 Lu	20 Ju
21 Ju	<b>21 Sa</b>	21 Ma	21 Ju	<b>21 Do</b>	21 Mi	21 Ju	<b>21 Do</b>	21 Ma	<b>21 Vi</b>
22 Vi	<b>22 Do</b>	22 Mi	22 Vi	22 Lu	22 Ju	22 Vi	22 Lu	22 Mi	<b>22 Sa</b>
<b>23 Sa</b>	23 Lu	23 Ju	<b>23 Sa</b>	23 Ma	23 Vi	<b>23 Sa</b>	23 Ma	23 Ju	<b>23 Do</b>
<b>24 Do</b>	24 Ma	24 Vi	<b>24 Do</b>	24 Mi	<b>24 Sa</b>	<b>24 Do</b>	24 Mi	24 Vi	24 Lu
25 Lu	25 Mi	<b>25 Sa</b>	25 Lu	25 Ju	<b>25 Do</b>	25 Lu	25 Ju	<b>25 Sa</b>	25 Ma
26 Ma	26 Ju	<b>26 Do</b>	26 Ma	26 Vi	26 Lu	26 Ma	26 Vi	<b>26 Do</b>	26 Mi
27 Mi	27 Vi	27 Lu	27 Mi	<b>27 Sa</b>	27 Ma	27 Mi	<b>27 Sa</b>	27 Lu	27 Ju

28 Ju	<b>28 Sa</b>	28 Ma	28 Ju	<b>28 Do</b>	28 Mi	28 Ju	<b>28 Do</b>	28 Ma	28 Vi
29 Vi	<b>29 Do</b>	29 Mi	29 Vi	29 Lu	29 Ju	29 Vi	29 Lu	29 Mi	<b>29 Sa</b>
<b>30 Sa</b>	30 Lu	30 Ju	<b>30 Sa</b>	30 Ma		<b>30 Sa</b>	30 Ma	<b>30 Ju</b>	<b>30 Do</b>
	31 Ma		<b>31 Do</b>	31 Mi		<b>31 Do</b>		31 Vi	

## **LEYENDA**

Día lectivo
<b>Sábado</b>
<b>Domingo</b>
Jueves (no hay clase de inglés)
<b>Festivo nacional</b>
Festivo local
Vacaciones
<b>Inicio y fin de la ESO</b>

Figura 4: Horario escolar de Educación Secundaria Obligatoria en Canarias para el curso 2023/2024. Fuente: Jesús López Berzosa (Elaboración propia). Información extraída de: [https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/calendario\\_escolar/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/calendario_escolar/)

Como observamos en la leyenda, hemos considerado que la asignatura de Lengua Extranjera cuenta con cuatro horas semanales, por lo que hemos seleccionado el jueves como el día hipotético en que no se imparte dicha materia. El motivo reside sencillamente en que ese era el día sin la hora de inglés durante el período de prácticas. Por tanto, a partir de este calendario, hemos diseñado nuestro cronograma con las unidades didácticas que conforman la programación, su número mínimo de horas y las fechas en las que se desarrollarán, tal y como queda reflejado en la Figura 5.

TRIMESTRE	UNIDADES	NÚMERO DE HORAS
Primer trimestre	<b>STARTER UNIT:</b> What are your hobbies? 12 septiembre – 22 septiembre	7
	<b>UNIT 1:</b> I need to buy a new dress. 25 septiembre – 20 octubre	13
	<b>UNIT 2:</b> This city is too crowded. 23 octubre – 17 noviembre	13
	<b>UNIT 3:</b> Bee the best contestant! 20 noviembre - 15 diciembre	13
Segundo trimestre	<b>UNIT 4:</b> Have you watched this movie? 8 enero – 31 enero	13
	<b>UNIT 5:</b> He is bored, not boring! 5 febrero – 28 febrero	13
	<b>UNIT 6:</b> When I was in Rome... 1 marzo – 22 marzo	13
	<b>UNIT 7:</b> If I get sick, I'll go to the doctor.	13



<b>Tercer trimestre</b>	1 abril – 26 abril	
	<b>UNIT 8:</b> A slice of deliciousness. 29 abril – 24 mayo	13
	<b>UNIT 9:</b> Why were you at the crime scene? 27 mayo – 14 junio	12

Figura 5: *Cronograma de las unidades didácticas de la programación para el curso 2023/2024. Fuente: Jesús López Berzosa (Elaboración propia).*

Observamos que el período establecido para cada unidad didáctica es a priori mucho más extenso que el número de horas mínimas, lo cual obedece a varios motivos:

- La existencia de puentes y días festivos que concreta el centro (p. ej. en el presente curso, el martes, 2 de mayo de 2023 no hubo clase para hacer puente con el día 1 y 3, ambos festivos en Santa Cruz de Tenerife).
- La existencia de charlas, actividades y salidas en horario escolar que modifican el horario docente y postergan las programaciones.
- La posibilidad de que el docente caiga enfermo y necesite unos días de reposo.
- La posibilidad de que ciertas sesiones requieran de más tiempo para su desarrollo, con lo que aumenta el número final de sesiones.

Por todos estos factores y otras causas que pudieran surgir de última hora en el transcurso de la programación, hemos optado por dar más tiempo a cada unidad con el objetivo de avanzar con buen ritmo y tranquilidad. Uno de los tópicos más repetidos por su veracidad es que los «libros/programaciones nunca se terminan». Tratamos de ser ambiciosos y lograr desarrollar con pausa y buena letra una unidad introductoria de repaso, así como de primer encuentro, y nueve unidades didácticas (tres por trimestre). En caso de no lograrlo, la programación está abierta a futuros cambios de mejora.

## **5.2. Secuenciación de unidades didácticas**

Esta programación didáctica es original e inédita dado que ha sido diseñada de forma expresa para el presente trabajo, con la excepción de algunos ejercicios y dinámicas extraídas del libro de texto *Teamwork 3* utilizado por 3º ESO A durante las prácticas de

la editorial *Burlington Books*. Además de este formato, hemos utilizado diversos recursos y materiales físicos y digitales para favorecer el proceso de aprendizaje. Las metodologías y los agrupamientos también persiguen ser variados a lo largo de las sesiones, que suman una unidad inicial de repaso y nueve unidades didácticas. En cada una se trabajará un tipo de texto distinto de acuerdo con la clasificación de Werlich (1983), como vemos en la Figura 6, de forma que esta característica supone el hilo conductor de toda la programación didáctica.

UNIDAD DIDÁCTICA	TIPOLOGÍA TEXTUAL	DESTREZAS PRINCIPALES
1	Textos descriptivos	<i>Reading, speaking</i>
2	Textos descriptivos	<i>Listening, writing</i>
3	Textos argumentativos	<i>Reading, speaking</i>
4	Textos argumentativos	<i>Listening, writing</i>
5	Textos narrativos	<i>Reading, speaking</i>
6	Textos narrativos	<i>Listening, writing</i>
7	Textos instructivos	<i>Reading, speaking</i>
8	Textos instructivos	<i>Listening, writing</i>
9	Textos expositivos	<i>Reading, speaking</i>

Figura 6: *Tipologías textuales y destrezas principales trabajadas en cada unidad didáctica de la programación. Fuente: Jesús López Berzosa (Elaboración propia).*

Como observamos en la Figura 6, todos los tipos textuales son trabajados en dos unidades didácticas diferentes por medio de diferentes géneros. De esta manera, el alumnado se expone a varias muestras de cada tipología y sellan sus funciones mediante

estructuras diferentes. Sin embargo, los textos expositivos tan solo protagonizan una unidad didáctica dado que hemos considerado que son los más simples en comparación con el resto de tipos. Además, cada unidad didáctica se ocupará principalmente de dos destrezas, alternándose el binomio *reading+speaking* y *listening+writing*, de forma que en todas las unidades se evalúe comprensión y producción, sin centrarnos de forma exclusiva en la forma escrita o en la forma oral. Esta organización responde al propio enfoque holístico que presentamos en nuestro marco teórico. Asimismo, la quinta destreza propuesta por el MCER, la interacción, se trabajará de forma transversal e implícita en todas las unidades, especialmente por medio del *speaking* y el *listening*.

En la Figura 7 se pueden observar recogidos los contenidos y destrezas de cada unidad didáctica, así como su respectiva tarea comunicativa o proyecto final. En el presente apartado subrayaremos cada unidad, destacando los siguientes puntos:

- Contenidos
- Objetivos
- Desarrollo
- Proyecto final

#### **5.2.1. Starter unit: What are your hobbies?**

- **Contenidos:**
  - Vocabulario: *animals, nature, jobs, adjectives, transport*.
  - Gramática: *to be, have go, there is/are, Present Simple, Present Continuous*.
  - Aspectos de comprensión lectora:
    - Definición de texto y género.
    - Tipos de textos y su implicación en la programación.
    - Análisis de ejemplos.
- **Objetivos:**
  - Presentar la asignatura y especificar cómo se va a abordar a través de la comprensión de textos escritos
  - Conocer a los/as compañeros/as y al docente de forma distendida
  - Incidir en las normas que regirán el aula y las sesiones durante el curso

- Repasar de forma general de vocabulario y gramática elementales
- Extraer una idea del nivel general del alumnado en la materia
- **Desarrollo:**
  - Durante el primer día, el docente se presentará y valorará el nivel de su alumnado a través de una dinámica que aprovecha el espacio del aula para habitarla: un *speed-dating*. Los alumnos se colocarán en parejas (y un trío en caso de número impar) para preguntarse mutuamente preguntas personales con la ayuda de varias categorías anotadas en la pizarra tras una breve lluvia de ideas (p. ej. edad, domicilio, mascotas, asignatura favorita, etc.). La interacción durará cinco minutos, cronometrados por el docente, para luego cambiar de pareja mediante rotaciones en el aula, y así hasta finalizar la sesión. El profesor monitoreará para ayudar con las dudas en inglés, irá evaluando el nivel general, al menos en expresión oral; y comenzará a conocer al alumnado. Los alumnos también tendrán la posibilidad de conocerse entre sí y utilizar el inglés el primer día de forma distendida como una herramienta para una función práctica.
  - El día siguiente se hará una lluvia de ideas en inglés entre toda la clase para cada persona con tal de recordar los aspectos más destacables que se comentaron en los *speed-datings*. El alumnado tendrá el resto de la hora y los días que faltan para terminar la unidad inicial para redactar y entregar una redacción de 60-100 palabras sobre ellos mismos a modo de presentación, recogiendo la información de la primera dinámica.
  - El resto de días se trabajarán ejercicios de repaso sobre el vocabulario y la gramática pertinentes, empleando especialmente audios y vídeos para hacer las tareas más amenas y no mandando deberes para casa al no tratarse aún de una unidad evaluable como tal.
  - Finalmente, el último día el alumnado construirá su propia definición de «texto», «género textual» y «tipo de texto» a través de varios ejemplos concretos del Anexo I, de forma que sirva de

nexo para comenzar con la primera unidad pues este es el hilo conductor de toda la programación.

- **Proyecto final:** no hay puesto que se trata de una unidad introductoria.

### 5.2.2. Unit 1: *I need to buy a new dress.*

- **Contenidos:**
  - Vocabulario: *fashion, money, go shopping.*
  - Gramática: *Present Simple, Present Continuous, there is/are.*
  - Aspectos de comprensión lectora:
    - Texto descriptivo de tipo técnico.
    - Estructura y características de los ejemplos.
    - Puesta en práctica a través de un anuncio online.
- **Objetivos:**
  - Repasar vocabulario relacionado con el mundo del dinero, la ropa y las compras, así como adquirir nuevo léxico y construcciones de dichos ámbitos.
  - Trabajar los textos descriptivos de tipo técnico.
  - Reflexionar acerca de los hábitos de compra, el consumo diario y los gustos por la moda.
  - Identificar los principales aspectos de un anuncio online y diseñar uno propio de forma individual.
- **Desarrollo:**
  - El docente se servirá de ejercicios de libros de texto, extraídos de Internet o de su propia creación para trabajar el vocabulario y la gramática del tema. Algunos ejemplos de los audios que se trabajarán son los siguientes (aunque no se evalúe específicamente el *listening*, no dejaremos atrás la propia destreza, sino que se integra de forma holística):
    - [https://www.examenglish.com/A2/A2\\_listening\\_shopping.htm](https://www.examenglish.com/A2/A2_listening_shopping.htm)
    - <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/a2-listening/shopping-clothes>
    - <https://www.youtube.com/watch?v=79Yxp84s0KI>

- En una sesión de *speaking* el alumnado deberá poner en práctica el vocabulario y la gramática para reflexionar sobre sus propios hábitos de consumo y compra, especialmente en el mundo de la moda, lo que podrá desembocar en una lluvia de ideas enriquecedora al final de la clase. Durante el monitoreo del docente, se podrá evaluar con una rúbrica la interacción y la expresión oral.
- El tipo de texto trabajado es el descriptivo técnico, es decir, aquel que integra las características de un determinado producto o ser de la forma más objetiva posible. De esta manera, en el Anexo II observamos los tres textos cortos que servirán como modelo para los anuncios de la tarea final.
- En el ámbito cultural, el alumnado conocerá la figura de Lady Di, fundamental en el mundo anglosajón en las últimas décadas del siglo pasado, así como su importancia, aún visible en la actual Casa Real británica. Para ello, tomaremos como punto de partida el famoso *revenge dress* con varias fotos de ella, la escena correspondiente de *The Crown* (*Netflix*) y el siguiente artículo online:
  - <https://www.radiotimes.com/tv/drama/diana-revenge-dress-the-crown/>
- **Proyecto final:** diseñar un anuncio online sobre un artículo de ropa de forma individual.
  - El alumnado deberá seleccionar una prenda de vestir de su casa o de una tienda e incluirán una foto y características como procedencia, material, color, utilidades, etc. A través de la herramienta *Zeob*, generarán una publicación de *Instagram* falsa con la descripción y todas se subirán a la plataforma *Padlet*.
  - El docente seleccionará de forma aleatoria varios anuncios y asignará cada uno a varios alumnos. De forma individual, deberán responder a una serie de preguntas de una ficha, cuyas respuestas variarán en función del producto anunciado en la publicación. Esta prueba se hará de forma escrita y servirá para evaluar la comprensión lectora.

### 5.2.3. Unit 2: *This city is too crowded.*

- **Contenidos:**
  - Vocabulario: *urban life, evaluative adjectives.*
  - Gramática: *comparison of adjectives, too..., (not) enough.*
  - Aspectos de comprensión lectora:
    - Texto descriptivo de tipo literario.
    - Estructura y características de los ejemplos.
    - Puesta en práctica a través de un anuncio online.
    - Diferencia entre textos descriptivos técnicos y literarios e identificación de los mixtos.
- **Objetivos:**
  - Repasar vocabulario relacionado con el mundo de la ciudad, así como adquirir nuevo léxico y construcciones de dichos ámbitos.
  - Destacar el rol de los adjetivos valorativos a la hora de atribuir cualidades subjetivas a los sustantivos que acompañan.
  - Trabajar los textos descriptivos de tipo literario, su diferencia con respecto a los técnicos de la unidad anterior y la existencia de mixtos.
  - Reflexionar acerca de las ventajas e inconvenientes de vivir en una ciudad y en un pueblo.
  - Identificar los principales aspectos de un folleto turístico y diseñar uno propio en grupos de cuatro miembros.
- **Desarrollo:**
  - El docente se servirá de ejercicios de libros de texto, extraídos de Internet o de su propia creación para trabajar el vocabulario y la gramática del tema. Algunos ejemplos de los audios que se trabajarán son los siguientes:
    - [https://english4real.com/practice/b1\\_11-cities.html](https://english4real.com/practice/b1_11-cities.html)
    - <https://www.elllo.org/english/Mixer001/T005-City.html>
  - En una sesión de *speaking* el alumnado deberá poner en práctica el vocabulario y la gramática para reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de vivir en la ciudad y en el campo, aunque se podrán abordar más aspectos relacionados como la playa y la

montaña. Esto podrá desembocar en una lluvia de ideas enriquecedora al final de la clase.

- El tipo de texto trabajado es el descriptivo literario, es decir, aquel que integra las características de un determinado producto o ser de forma subjetiva, con adjetivos valorativos. De esta manera, en el Anexo III observamos los dos textos cortos de corte publicitario que servirán como modelo para la tarea final. También se hará especial énfasis en que los textos mixtos constituyen la mayoría de los textos descriptivos pues incluyen detalles objetivos, así como evaluables.
- En el ámbito cultural, el alumnado conocerá la ciudad de Oymyakon, en la Siberia rusa, el lugar habitado más frío del mundo. De esta forma, podrán descubrir una realidad desconocida a través de un vídeo en YouTube y una página web. A partir de una lluvia de ideas, destacaremos qué es lo que más les ha impactado y extraeremos vocabulario útil en contexto:
  - <https://www.youtube.com/watch?v=nlo2XLmWoH4>
  - <https://traveltriangle.com/blog/oymyakon-the-coldest-inhabited-place-in-the-world>
- **Proyecto final:** diseñar un folleto turístico sobre un destino en grupos de cuatro miembros.
  - Cada grupo deberá seleccionar una ciudad o pueblo de Tenerife (no podrán estar repetidas) y hará una descripción del lugar que trate de convencer a los turistas angloparlantes de visitarlo. Por tanto, hay una función concreta, la publicitaria, que será la evaluable, junto con el correcto uso de la gramática y el vocabulario y la coherencia, en la rúbrica para la expresión escrita. Los folletos también deberán incluir imágenes adecuadas. Algunas directrices para el alumnado serán lugares de interés, gastronomía, fiestas y costumbres. La herramienta utilizada será *Canva*.
  - El docente asignará a cada grupo dos folletos de otros grupos de forma que sus miembros comparen las dos ciudades publicitadas en un breve párrafo empleando la gramática de la unidad. Algunos adjetivos de guía podrán ser *large, small, beautiful, noisy, calm*.



#### 5.2.4. Unit 3: *Bee the best contestant!*

- **Contenidos:**
  - Vocabulario: *animals, nature*.
  - Gramática: *Future tenses: will/won't, be going to, Present Simple and Present Continuous with future meaning*.
  - Aspectos de comprensión lectora:
    - Texto argumentativo con posturas a favor y/o en contra.
    - Estructura y características de los ejemplos.
    - Puesta en práctica a través de un juego de rol.
- **Objetivos:**
  - Repasar vocabulario relacionado con el mundo de los animales y la naturaleza, así como adquirir nuevo léxico y construcciones de dichos ámbitos.
  - Trabajar los textos argumentativos a favor o en contra de una temática.
  - Realizar un juego de rol para emplear parte de las construcciones gramaticales y reflexionar sobre el futuro.
  - Buscar información precisa acerca de un tema, sintetizarla y adaptarla a un formato específico.
  - Identificar los principales aspectos de un texto argumentativo y emplearlos en una dinámica oral basada en un concurso televisivo.
- **Desarrollo:**
  - El docente se servirá de ejercicios de libros de texto, extraídos de Internet o de su propia creación para trabajar el vocabulario y la gramática del tema. Algunos ejemplos de los audios que se trabajarán son los siguientes (aunque no se evalúe específicamente el *listening*, no dejaremos atrás la propia destreza, sino que se integra de forma holística):
    - <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/b1-listening/llamas>
    - <https://www.youtube.com/watch?v=79Yxp84s0KI>
  - En una sesión de *speaking* el alumnado deberá poner en práctica la gramática para hacer predicciones a través del *will/won't* a través

de un juego de rol de adivino/cliente en parejas. Esto podrá desembocar en una lluvia de ideas enriquecedora al final de la clase.

- El tipo de texto trabajado es el argumentativo, concretamente un artículo que confronta posturas a favor y en contra de una temática (experimentación animal). El texto queda recogido en el Anexo IV, con las posturas y características que servirán de base para la tarea comunicativa final. Se hará especial hincapié en la importancia de nuestros argumentos a la hora de sostener una postura, además del respeto con que deben ser esgrimidos.
- En el ámbito cultural, el alumnado trabajará de forma autónoma en parejas sobre las mascotas más icónicas de historia del cine. Para ello, contarán con su propia experiencia, un enlace web facilitado por el docente y la propia red del centro, de forma que puedan documentarse. Deberán distinguir los siguientes elementos: tipo de animal, nombre, rol en la película, si ha actuado en otras producciones y otras curiosidades. Cada pareja seleccionará un animal diferente. En una segunda sesión, las parejas dispondrán de 5-7 minutos para presentar todos estos aspectos al resto de la clase con una imagen de la mascota para que todos puedan conocer un poco más sobre este tema cultural mientras el docente evalúa la pronunciación y expresión oral.
  - <https://screenrant.com/most-iconic-pets-movie-history-ranked-lassie-toto/#lassie-lassie-come-home>
- **Proyecto final:** juego de rol de un concurso televisivo en grupos de cuatro miembros.
  - El docente actuará como presentador de televisión mientras que el alumnado se agrupará en grupos de cuatro miembros (cada uno conformará un conjunto participante). A través de la herramienta *PlayFactile*, el docente mostrará cuatro categorías al alumnado y cada una tendrá cinco preguntas diferentes, cuyo nivel de dificultad aparece representado por el número de puntos/dólares que otorgan o restan (100, 200, 300, 400, 500). En cada ronda participará un portavoz diferente en cada grupo para que todos los miembros

participen. El portavoz deberá decir una categoría y una cantidad para responder a la pregunta, ligada al vocabulario, la gramática y/o la tipología argumentativa de la unidad. Si la responde correctamente tras un debate con su grupo de 30 segundos, la cifra de puntos se añadirá a su contador; en caso contrario, se restará y el siguiente grupo podrá responder en un rebote.

- El docente monitoreará en todo momento para que la actividad se realice íntegramente en inglés, de forma que evalúe la expresión oral y la interacción, además de que se efectúe con respeto entre los participantes y miembros grupales. Los integrantes del grupo ganador serán premiados con cuatro positivos, los segundos tendrán tres, el tercer grupo contará con dos y el resto con un positivo, de forma que todos obtengan un refuerzo positivo que sume de cara a la evaluación final (esto mismo se aplicará en una dinámica de prueba que servirá de ensayo en la antepenúltima sesión).

#### **5.2.5. Unit 4: *Have you watched this movie?***

- **Contenidos:**
  - Vocabulario: *films, series, music*.
  - Gramática: *Present Perfect Simple, time expressions*
  - Aspectos de comprensión lectora:
    - Texto argumentativo con posturas a favor y/o en contra.
    - Estructura y características de los ejemplos.
    - Puesta en práctica a través de una reseña online.
- **Objetivos:**
  - Repasar vocabulario relacionado con el mundo de las películas, las series y la música, así como adquirir nuevo léxico y construcciones de dichos ámbitos.
  - Activar los conocimientos previos de esta temática de forma que el alumnado sea consciente de la cantidad de anglicismos que se usan en este mundo (p. ej. *casting, tráiler, soundtrack...*).
  - Trabajar los textos argumentativos a favor o en contra de una temática, siguiendo la línea de la unidad anterior.

- Compartir experiencias, ideas y sentimientos personales ligados al mundo musical y cinematográfico.
- Identificar los principales aspectos de una reseña y diseñar una propia en grupos de forma individual.
- **Desarrollo:**
  - El docente se servirá de ejercicios de libros de texto, extraídos de Internet o de su propia creación para trabajar el vocabulario y la gramática del tema. Algunos ejemplos de los audios que se trabajarán son los siguientes:
    - <https://www.oxfordonlineenglish.com/talk-about-films-listening>
    - <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/b1-listening/my-favourite-film>
    - <https://www.youtube.com/watch?v=FTgU5nMhTJ0>
  - En una sesión de *speaking* el alumnado deberá poner en práctica el vocabulario y la gramática para compartir diferentes puntos de vista y opiniones acerca de gustos musicales y cinematográficos, así como canciones y productos audiovisuales concretos. Esto podrá desembocar en una lluvia de ideas enriquecedora al final de la clase.
  - El tipo de texto trabajado es el argumentativo, al igual que en la sesión anterior, con la diferencia de que en esta unidad nos centramos más en la producción escrita que en la comprensión de cara al proyecto final. De esta manera, en el Anexo V observamos dos reseñas, una positiva y otra negativa, del mismo producto y que servirán como modelo para dicha tarea. Se seguirá haciendo especial hincapié en la importancia de nuestros argumentos a la hora de sostener una postura, además del respeto con que deben ser esgrimidos.
  - En el ámbito cultural, el alumnado conocerá la película *Star Wars: The Force Awakens* y su principal curiosidad hasta la fecha: ser la película más cara de la historia. De esta forma, se familiarizarán con una saga muy importante e influyente de la cultura pop desde

el siglo pasado, así como algunos de sus personajes más famosos a través de un artículo y un *Kahoot*:

- <https://www.forbes.com/sites/carolinereid/2023/02/26/star-wars-the-force-awakens-becomes-the-most-expensive-movie-in-history/?sh=6e2bf6358053>
  - <https://create.kahoot.it/details/58725f01-71c3-4075-8dd3-8d0850e5ff50>
- **Proyecto final:** diseñar una reseña online a favor y/o en contra de una película o una serie de forma individual.
    - El alumnado deberá seleccionar una película, una serie o un álbum de música (no se podrán repetir) y diseñará una crítica positiva o negativa sustentada en una argumentación sólida y coherente. Se deben incluir aspectos como elenco, banda sonora, trama y opinión general del público. A través de la herramienta *Zeob*, cada alumno generará un hilo de *Twitter* falso con la reseña (cada tuit deberá incluir una fotografía del producto cultural analizado) y todos los hilos se subirán a la plataforma *Padlet*.
    - El docente seleccionará de forma aleatoria varios hilos y asignará cada uno a varios alumnos. De forma individual, deberán redactar un párrafo sin extensión máxima para especificar si están de acuerdo o no con la reseña y los motivos. En caso de no conocer el producto cultural, deberán valorar la propia reseña y añadir si les incita a verlo o no.

#### 5.2.6. Unit 5: *He is bored, not boring!*

- **Contenidos:**
  - Vocabulario: *emotions, feelings, adjectives “-ed/-ing”*.
  - Gramática: *Past Simple, Present Perfect Simple*.
  - Aspectos de comprensión lectora:
    - Texto narrativo de tipo literario.
    - Estructura y características de los ejemplos.
    - Puesta en práctica a través de una dinámica teatral.
- **Objetivos:**

- Repasar vocabulario relacionado con el mundo de las emociones y sentimientos, así como adquirir nuevo léxico y construcciones de dichos ámbitos.
  - Distinguir el uso y la función de los adjetivos «-ed/-ing», considerando el contexto, la forma y la lengua materna para su comprensión.
  - Trabajar los textos narrativos de tipo literario a través de fragmentos de novelas y breves representaciones teatrales.
  - Adivinar autores y obras mediante un juego de preguntas y respuestas de corte interactivo.
  - Identificar los principales aspectos de un texto teatral y poner en escena distintas escenas en agrupamientos variados.
- **Desarrollo:**
    - El docente se servirá de ejercicios de libros de texto, extraídos de Internet o de su propia creación para trabajar el vocabulario y la gramática del tema. Algunos ejemplos de los audios que se trabajarán son los siguientes (aunque no se evalúe específicamente el *listening*, no dejaremos atrás la propia destreza, sino que se integra de forma holística):
      - <https://www.123listening.com/freeaudio/feelings-5.mp3>
      - <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/b11055-how-do-you-feel>
    - En una sesión de *speaking* el alumnado se organizará en parejas y uno de los integrantes tendrá una tarjeta entregada por el docente con el nombre de un autor o una obra. El otro miembro deberá adivinarlo a partir de varias categorías propuestas en la pizarra y otras que puedan ir surgiendo durante la interacción mientras el profesor monitorea (p. ej. *is the autor dead or alive?*, *is the work recent or old?*). Cuando el estudiante lo haya adivinado, se cambian los roles con una nueva tarjeta, y cada integrante deberá escribir los principales puntos sobre la obra o el autor de forma coherente en un breve párrafo.
    - El tipo de texto trabajado es el narrativo de tipo literario, es decir, los géneros prototípicos en la narración, como es la novela. De esta

manera, en el Anexo VI observamos los dos fragmentos que servirán para extraer las características principales de esta tipología. También trabajaremos con escenas de teatro para ver cómo la misma función narrativa se puede desempeñar fuera del propio formato físico en papel, haciendo especial énfasis en la interpretación. En el Anexo VII observamos un ejemplo de un fragmento de los que se podrían seleccionar.

- En el ámbito cultural, el alumnado conocerá gracias a esta unidad didáctica varios ejemplos reales de obras y autores/as, especialmente en literatura inglesa. También servirá la ocasión para que reflexionen acerca de si conocen más hombres que mujeres en el mundo artístico en general y literario en concreto, de forma que se cree una concienciación alrededor de este problema heredado y se les anime a descubrir obras de mujeres.
- **Proyecto final:** poner en escena una escena de teatro corta en agrupamientos variados.
  - El alumnado deberá seleccionar un fragmento de una obra de teatro entre los propuestos y se harán grupos en función del número de personajes necesarios para cada escena. Cada miembro deberá interiorizar el texto de su personaje, así como trabajar la interpretación con los medios de la clase y los apuntes del docente sobre sus emociones. El lenguaje corporal será uno de los principales aspectos evaluados.
  - El docente grabará las actuaciones que se desarrollarán en dos o tres sesiones y las aprovechará para explicar al resto del alumnado el contexto de la obra representada, el/la autor/a y la trama desarrollada. Las representaciones no deberán ajustarse a estándares profesionales, sino ser desarrolladas de forma amateur. De esta forma se evaluará el *speaking*, la pronunciación y la propia interpretación.

#### **5.2.7. Unit 6: *When I was in Rome...***

- **Contenidos:**
  - Vocabulario: *travel, holidays, transports.*

- Gramática: *Past Simple, Past Continuous, there was/were.*
- Aspectos de comprensión lectora:
  - Texto narrativo de tipo cotidiano.
  - Estructura y características de los ejemplos.
  - Puesta en práctica a través de una entrada en un blog de viajes.
  - Diferencia entre textos narrativos de tipo literario y los más cotidianos.
- **Objetivos:**
  - Repasar vocabulario relacionado con el mundo de los viajes, las vacaciones y el transporte, así como adquirir nuevo léxico y construcciones de dichos ámbitos.
  - Identificar diversos países, ciudades y lugares del mundo para aumentar el nivel cultural del alumnado.
  - Trabajar los textos narrativos de tipo cotidiano, continuando con la senda de la anterior unidad.
  - Conversar sobre los lugares en los que el alumnado ha estado, los viajes que ha realizado y los que le gustaría realizar en el futuro.
  - Identificar los principales aspectos de un blog online y diseñar la entrada de uno sobre un viaje.
- **Desarrollo:**
  - El docente se servirá de ejercicios de libros de texto, extraídos de Internet o de su propia creación para trabajar el vocabulario y la gramática del tema. Algunos ejemplos de los audios que se trabajarán son los siguientes:
    - [https://www.youtube.com/watch?v=MoSn9\\_1NdEY](https://www.youtube.com/watch?v=MoSn9_1NdEY)
    - <https://www.esleschool.com/b1-talking-about-a-journey/>
  - En una sesión de *speaking* el alumnado deberá poner en práctica el vocabulario y la gramática para hablar sobre viajes y excursiones que ha realizado con el instituto, aunque se podrán abordar aquellos que se han hecho fuera del marco educativo. De esta forma, se detectará el vocabulario que el alumnado requiere en un intercambio comunicativo concreto y el profesor incidirá en que se



intenten formular las ideas de diversas formas antes de buscar la palabra en el diccionario.

- El tipo de texto trabajado es el narrativo de tipo cotidiano, es decir, seguimos con la estela de la unidad anterior, pero esta vez centrándonos en las narraciones que todos hacemos diariamente, como pueden ser relatar los sucesos y características de un viaje. De esta manera, en el Anexo VIII observamos el texto corto en forma de entrada de blog que servirá como modelo para la tarea final. Se subrayarán asimismo las diferencias con los textos literarios de la anterior unidad.
- En el ámbito cultural, en esta unidad el alumnado conocerá a través del inglés una realidad cercana, y no un elemento cultural tan distante como en otras ocasiones. Se trata de la popularmente conocida como Playa de las Palomitas o *Popcorn Beach* de Fuerteventura y cómo ha sufrido un deterioro medioambiental prácticamente irreversible a causa del turismo insostenible e inconsciente. De esta forma, podrán reflexionar sobre la industria turística y su impacto a través de un vídeo en YouTube y un artículo online. A partir de una lluvia de ideas, destacaremos qué es lo que más les ha impactado y extraeremos vocabulario útil en contexto:
  - [https://www.youtube.com/watch?v=EnS\\_bxvIxpU](https://www.youtube.com/watch?v=EnS_bxvIxpU)
  - <https://www.travelandleisure.com/trip-ideas/popcorn-beach-canary-islands>
- **Proyecto final:** redactar la entrada de un blog sobre un viaje pasado en parejas.
  - El alumnado en parejas deberá describir un viaje que haya realizado de forma real o ficticia, con fotos propias o extraídas de Internet (siempre acreditando la autoría y la página web). Se deben incluir, entre otros aspectos, una breve descripción del lugar visitado, los planes realizados, la comida, el tiempo, el alojamiento, el transporte y la duración del viaje.
  - El docente utilizará la página web *Blogger.com* para compartir con su alumnado un blog de nueva creación. Cada pareja deberá subir

su propio relato mediante una entrada nueva en la página, incluyendo fotos, y finalmente se dividirán los viajes por categorías en un menú superior dependiendo de los lugares visitados: *Canary Islands, Rest of Spain, Abroad*. El resultado servirá para la evaluación del *writing* por parte del docente.

#### 5.2.8. Unit 7: *If I get sick, I'll go to the doctor.*

- **Contenidos:**
  - Vocabulario: *health, medicine*.
  - Gramática: *first conditional, imperative*.
  - Aspectos de comprensión lectora:
    - Texto instructivo con elementos gráficos y visuales.
    - Estructura y características de los ejemplos.
    - Puesta en práctica a través de una infografía.
- **Objetivos:**
  - Repasar vocabulario relacionado con el mundo de la salud y la medicina, así como adquirir nuevo léxico y construcciones de dichos ámbitos.
  - Conocer la función de los imperativos y del primer condicional mediante paralelismos con la propia lengua materna y ejemplos contextualizados.
  - Trabajar los textos instructivos que incluyen elementos gráficos y visuales a través de infografías.
  - Identificar los principales aspectos de una infografía y diseñar una en grupos de tres/cuatro miembros ligada a una enfermedad o dolencia.
- **Desarrollo:**
  - El docente se servirá de ejercicios de libros de texto, extraídos de Internet o de su propia creación para trabajar el vocabulario y la gramática del tema. Algunos ejemplos de los audios que se trabajarán son los siguientes (aunque no se evalúe específicamente el *listening*, no dejaremos atrás la propia destreza, sino que se integra de forma holística):
    - [https://english4real.com/practice/b1\\_l2-health.html](https://english4real.com/practice/b1_l2-health.html)



- Las infografías serán supervisadas por el docente para corroborar que la información es veraz y se pedirá una lista con el vocabulario extra que ha buscado cada grupo, así como la bibliografía. Finalmente, se imprimirán y se colocarán en las paredes del aula para que sirvan de información útil y como decoración.

### 5.2.9. Unit 8: A slice of deliciousness.

- **Contenidos:**

- Vocabulario: *food, nutrition, verbs*
- Gramática: *quantifiers, modals*
- Aspectos de comprensión lectora:
  - Texto instructivo con elementos gráficos y visuales.
  - Estructura y características de los ejemplos.
  - Puesta en práctica a través de una receta y su grabación.

- **Objetivos:**

- Repasar vocabulario relacionado con el mundo de la comida y la nutrición, así como adquirir nuevo léxico y construcciones de dichos ámbitos.
- Conocer la función de los cuantificadores a la hora de expresar cantidades y de los modales, especialmente *can, must, have to, should*, a la hora de expresar órdenes, posibilidades y sugerencias.
- Trabajar las recetas de cocina como un ejemplo prototípico de texto instructivo.
- Identificar los principales aspectos de una receta y diseñar una en parejas, así como realizarla y grabarla.

- **Desarrollo:**

- El docente se servirá de ejercicios de libros de texto, extraídos de Internet o de su propia creación para trabajar el vocabulario y la gramática del tema. Algunos ejemplos de los audios que se trabajarán son los siguientes:
  - <https://english-practice.net/listening-exercises-b1-food-and-nutrition/>
  - [https://www.examenglish.com/B1/b1\\_listening\\_restaurant.htm](https://www.examenglish.com/B1/b1_listening_restaurant.htm)

- En una sesión de *speaking* el alumnado en parejas deberá completar una pirámide de los alimentos en blanco y llegar a un acuerdo sobre las comidas que son más sanas y beneficiosas para la salud. También deberán hablar de otros hábitos de vida saludables, así como los perjudiciales que deben evitarse o hacerse con poca frecuencia, para hacer finalmente una lluvia de ideas entre todos.
- El tipo de texto trabajado es el instructivo, concretamente el género de las recetas, uno de los más prototípicos de esta tipología. Como en la unidad anterior, podrá incluir tanto elementos gráficos como visuales. De esta manera, en el Anexo X observamos un ejemplo que servirá para extraer las características principales de este género.
- En el ámbito cultural, el alumnado conocerá comidas, ingredientes y hábitos alimentarios de Reino Unido a través del siguiente *Kahoot*, que servirá para las explicaciones pertinentes del docente, de forma que conozcan realidades culturales distintas de la mano de la gastronomía:
  - <https://create.kahoot.it/details/853d2011-a6f6-4770-96f2-d23f5b41d25a>
- **Proyecto final:** elaborar una receta y grabación de los ingredientes, la elaboración y el resultado final en parejas.
  - El alumnado se organizará en parejas deberá seleccionar un plato de los propuestos por el docente, aunque también podrá proponer otros para que cada agrupamiento tenga uno distinto. Deberán elaborar la receta que hay detrás de cada plato, distinguiendo el listado de ingredientes de su elaboración, y luego se grabarán en casa preparando el plato. El vídeo comenzará con la presentación de los ingredientes, continuará con la elaboración y concluirá con una imagen del resultado final emplatado. Las parejas deberán entregar al docente la receta física y el vídeo de elaboración.
  - El docente mostrará al resto de alumnos en la siguiente sesión los ingredientes usados por cada pareja para que traten de adivinar el plato que han preparado (que podrá ser canario, genérico,

extranjero). Dado que el final de esta sesión coincide con la futura celebración Día de Canarias (30 de mayo), se pedirá que al menos una o dos parejas hagan platos típicos del archipiélago.

#### 5.2.10. Unit 9: *Why were you at the crime scene?*

- **Contenidos:**

- Vocabulario: *laws, crime*.
- Gramática: *Present Simple Passive, Past Simple Passive*.
- Aspectos de comprensión lectora:
  - Texto expositivo.
  - Estructura y características de los ejemplos.
  - Puesta en práctica a través de una coartada para un crimen.

- **Objetivos:**

- Repasar vocabulario relacionado con el mundo del crimen y las leyes, así como adquirir nuevo léxico y construcciones de dichos ámbitos.
- Aprender la función y usos de la voz pasiva en inglés, distinguiéndola de la activa y señalando las principales diferencias con respecto al español.
- Trabajar los textos expositivos a través de ejemplos de listados.
- Adivinar los países a los que pertenecen ciertas leyes extrañas mediante un concurso que alterna agrupamientos en parejas y con el resto de la clase.
- Identificar los principales aspectos de una coartada, con los aspectos más reseñables a modo de texto expositivo, y tratar de sostenerla en grupo para defenderse de la acusación de un asesinato.

- **Desarrollo:**

- El docente se servirá de ejercicios de libros de texto, extraídos de Internet o de su propia creación para trabajar el vocabulario y la gramática del tema. Algunos ejemplos de los audios que se trabajarán son los siguientes (aunque no se evalúe específicamente el *listening*, no dejaremos atrás la propia destreza, sino que se integra de forma holística):

- <https://www.123listening.com/freeaudio/feelings-5.mp3>
  - [https://english4real.com/practice/b1\\_l2-emergencies.html](https://english4real.com/practice/b1_l2-emergencies.html)
- En una sesión de *speaking* el alumnado se organizará en parejas y debatirán sobre leyes extrañas de distintos países que aún siguen vigentes por motivos históricos, económicos y/o sociales en algunos países. Tratarán de adivinar a cuál pertenecen en una actividad monitoreada por el profesor. Dispondrán de tres-cinco minutos para cada ley, tras lo cual se votará a mano alzada el país. Las parejas que vayan acertando irán acumulando puntos en una especie de concurso. El docente aprovechará para explicar cada ley en su contexto para proseguir con el debate.
- El tipo de texto trabajado es el expositivo, es decir, aquel que expone los principales puntos sobre un tema en específico, de manera sucinta y directa y normalmente de forma objetiva. De esta manera, en el Anexo XI observamos dos textos que servirán para extraer las características principales de esta tipología, que sirve como puente para la síntesis y el resumen.
- En el ámbito cultural, el alumnado conocerá gracias a esta unidad didáctica el papel que desempeñó el municipio tinerfeño de Puerto de la Cruz para Agatha Christie, autora británica considerada la reina de la novela negra. De esta forma, se introduce una figura clave del mundo anglosajón a través de la realidad conocida por el alumnado, ligada a la temática del crimen.
  - <https://www.telegraph.co.uk/travel/destinations/europe/spain/canary-islands/tenerife/articles/the-secret-side-of-tenerife-that-lured-agatha-christie/>
- **Proyecto final:** sostener una coartada para defenderse de la acusación de un asesinato (grupos de 4 miembros).
  - La pareja ganadora en la dinámica del *speaking* (con una puntuación mayor por haber adivinado un mayor número de países en la temática de leyes extrañas) será la que dirija en cierto modo esta actividad final como premio. Para ello, actuarán como policías interrogando a los demás alumnos, repartidos en grupos de cuatro como distintas familias. Todas tienen un historial concreto en el

barrio donde ha sucedido un asesinato, y todas pueden estar vinculadas con la víctima de alguna forma. Los policías han citado a las familias para hacer los interrogatorios pertinentes. Por ello, cada grupo (o familia) dispondrá de diez minutos para elaborar su propia coartada a la hora de defenderse de las preguntas de la policía (y del resto de familias, acusadas y acusadoras).

- El docente utilizará las interacciones para evaluar la destreza de producción oral, así como la mediación. Cuando acabe la dinámica, dejará en manos de la policía determinar a la familia culpable y durante los últimos cinco minutos, el docente hará una lluvia de ideas con todas las defensas de las familias y revelará si se ha encarcelado a la familia que era o no culpable.



TEACHING PROGRAM: "LEARNING BY GENRE" (2023/24)							
ENGLISH IN USE VOCABULARY + GRAMMAR		READING	LISTENING	SPEAKING	WRITING	CULTURE	
STARTER UNIT  <i>What are your hobbies?</i>	Animals	To be	Text, genres and types portrayed by examples (Annex I)	Audios and videos including lexical and grammatical elements.	Speed-dating to know each other: asking and answering personal questions.	Short essay about oneself (60-100 words).	
	Nature	To have got					
	Jobs	There is/are					
	Adjectives	Present Simple					
	Transport	Present Continuous					
UNIT 1  <i>I need to buy a new dress</i>	Fashion	Present Simple	Descriptive texts (1): technical aspects (Annex II)	Audios:  <i>Shopping</i>  <i>Shopping for clothes.</i>	Talking about shopping habits and fashion preferences.	Drafting an online advertisement and publishing it.	Lady Di and the revenge dress.
	Money	Present Continuous					
	Go shopping	There is/are					
<b>Final task:</b> Online advertisement about an item of clothing (individually).							

<p>UNIT 2</p> <p><i>This city is too crowded</i></p>	<p>Urban life</p> <p>Evaluative adjectives</p>	<p>Comparison of adjectives</p> <p><i>Too..., (not) enough</i></p>	<p>Descriptive texts (2): literary aspects (Annex III)</p>	<p>Audios:</p> <p><i>The City vs. The Country</i></p> <p><i>Listening Exercises B1 Cities</i></p>	<p>Talking about the advantages and drawbacks of living in the city/country.</p>	<p>Drafting a tourist brochure.</p>	<p>Oymyakon, the coldest city on Earth.</p>
<p><b>Final task:</b> Touristic brochure about a destination (groups of 4 members).</p>							
<p>UNIT 3</p> <p><i>Bee the best contestant!</i></p>	<p>Animals</p> <p>Nature</p>	<p>Future tenses: <i>will/won't, be going to</i>, Present Simple and Present Continuous with future meaning</p>	<p>Argumentative texts (1): for and against (Annex IV)</p>	<p>Audios:</p> <p><i>Llamas</i></p> <p><i>Animal charity</i></p> <p><i>Future Plans in English Conversation</i></p>	<p>Fortune-teller and client dynamic: making predictions.</p>	<p>Make notes on the predictions made by a fortune-teller and some impressions about them.</p>	<p>Most iconic pets in movie history.</p>
<p><b>Final task:</b> Role-play of a TV contest (groups of 4 members)</p>							
<p>UNIT 4</p>	<p>Films</p> <p>Series</p>	<p>Present Perfect Simple</p>	<p>Argumentative texts (2): for</p>	<p>Audios:</p>	<p>Sharing some views on music and cinema: talking about</p>	<p>Drafting a review and publishing it.</p>	<p><i>Star Wars: The Force Awakens</i>, the most expensive</p>

<i>Have you watched this movie?</i>	Music	Time expressions	and against (Annex V)	<i>Talking about films.</i> <i>My favourite film.</i> <i>PRESENT PERFECT / Movies &amp; TV Series.</i>	personal experiences, ideas and feelings.		movie ever made.
<b>Final task:</b> Review with arguments for and/or against a film or series (individually).							
UNIT 5 <i>He is bored, not boring!</i>	Emotions Feelings Adjectives “-ed/-ing”	Past Simple Present Perfect Simple	Narrative texts (1-2): literature (Annexes VI & VII)	Audios: <i>Feelings – 5.</i> <i>How do you feel?</i>	Guessing the identity of an author or a literary work: asking and answering questions.	Makes notes on the author or literary work to be guessed.	Literary plays (e.g., <i>The Importance of Being Earnest</i> by Oscar Wilde).
<b>Final task:</b> Performance of a short theatre scene.							
UNIT 6	Travel Holidays	Past Simple	Narrative texts (3): daily	Audios:	Talking about the travels and	Drafting a blog entry and publishing it.	Unsustainable tourism: “Popcorn

<i>When I was in Rome...</i>	Transports	Past Continuous  There was/were	samples (Annex VIII)	<i>Talking about a Journey</i>  <i>Brighton in the Rain</i>	trips made in the high school.		Beach” in Fuerteventura.
<b>Final task:</b> Blog entry about a travel in the past (in pairs).							
UNIT 7 <i>If I get sick, I'll go to the doctor.</i>	Health  Medicine	First conditional  Imperative	Instructive texts (1): graphic and visual elements (Annex IX)	Audios: <i>At the doctor's</i>  <i>Health</i>	Holding a debate about health issues: expressing arguments and disagreeing.	Drafting an infographic to hang it on the classroom wall.	History of vaccination: Smallpox vaccines.
<b>Final task:</b> Infographic about a disease (groups of 3-4 members).							
UNIT 8 <i>A slice of deliciousness</i>	Food  Nutrition  Verbs	Quantifiers  Modals	Instructive texts (2): graphic and visual elements (Annex X)	Audios: <i>Listening Exercises B1 – Food and Nutrition</i>  <i>Restaurant</i>	Talking about healthy eating habits and healthy lifestyle in general.	Drafting a recipe.	Food in the UK.

<b>Final task:</b> Recipe: list of ingredients and preparation (in pairs).							
<b>UNIT 9</b>  <i>Why were you at the crime scene?</i>	Laws  Crime	Present Simple Passive  Past Simple Passive	Expository texts (Annex XI)	Audios:  <i>Reporting a crime</i>  <i>Fighting crime by analyzing handwriting</i>	Talking about some weird laws around the world and guessing the country they belong to.	Drafting the main points of an alibi.	Agatha Christie at Tenerife.
<b>Final task:</b> Alibi for a murder crime (groups of 4 members).							

Figura 7: Resumen de los contenidos, destrezas y proyecto final de cada unidad didáctica de la programación “Learning by genre”. Fuente: Jesús López Berzosa (Elaboración propia).

## 6. Unidad didáctica

La unidad didáctica que hemos decidido desarrollar en este apartado es la tercera: *Bee the best contestant!* Dicha situación de aprendizaje es en gran parte el resultado de la adaptación de la línea principal del presente trabajo (las tipologías textuales como columna vertebral) a la programación didáctica del departamento de inglés del IES Benito Pérez Armas, concretamente a la séptima unidad didáctica en el curso de 3º ESO A, que comenzó durante nuestro período de prácticas del Máster. Los elementos compartidos son el vocabulario (animales y naturaleza) y la gramática (cuatro formas de expresar el futuro), para lo que hemos utilizado el *Student Book* trabajado en clase de la editorial *Burlington Books*. Por ello, se mencionan en la UD referencias a dicho libro o se incluyen fotografías en los apartados de las sesiones.

Esta situación de aprendizaje también se centra en dos destrezas o criterios de evaluación específicos, que son la producción oral y la comprensión lectora. Por su parte, la tipología textual trabajada es la argumentativa. El resto del vocabulario, la gramática y destrezas de la unidad serían impartidas por la profesora titular que se encargaba de la tutorización de prácticas en el centro educativo para evaluar finalmente al alumnado de la unidad completa en el examen. Asimismo, la situación de aprendizaje estaría vinculada a la asignatura de Biología y Geología por el léxico impartido (fauna y medioambiente), así como a la de Valores Éticos debido a algunos de los temas tratados (experimentación animal, vestir ropa hecha de pieles).

### 6.1. Planificación de UD

En la Figura 8 podemos observar las principales características de la unidad didáctica en relación con:

- la descripción de la tarea comunicativa,
- las funciones lingüísticas
- y los elementos curriculares (técnicas, instrumentos y herramientas de evaluación, estrategias correctivas, competencias específicas y descriptores de las competencias clave, criterios de evaluación, saberes básicos y metodología).

Description of the communicative task	
<p>The communicative task consists of performing a TV contest with a presenter (in this case, the teacher) and the participants (groups of 4-5 students) to practice the oral production specific competence. The questions in the contest are based on the text typology (reading comprehension), grammar and lexical elements worked on the LS.</p>	
Language function	
<p><b>Functional exponents:</b> acting as a participant at a TV contest in a group of four members.</p> <p><b>Grammatical exponents:</b> future tenses: will/won't, be going to, Present Continuous and Present Simple with a future meaning.</p> <p><b>Lexical exponents:</b> vocabulary about nature and animals.</p>	<p><b>Assumptions (students' previous knowledge):</b> it is assumed that the students have worked up to this moment on two learning situations, so they should be familiar with vocabulary dealing with jobs, transport, adjectives, fashion, go shopping, money, and urban life, according to their educative level. In terms of grammar, they should be able to identify and use the verbs "to be", "to have got", "there is/are", in addition to the Present Simple, Present Continuous, comparison of adjectives, and the forms "too ...", "(not) ... enough".</p> <p><b>Differentiation:</b> only three students have failed the previous term, so special attention will be placed on them. Some exercises are prepared in many sessions in case that students finish before the rest when they</p>

	work autonomously. In this way, there is an anticipation since they can continue to work on the corresponding topic.
<b>Evaluation: techniques, instruments and tools</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Techniques: observation, productions.</li> <li>• Instruments: online and physical resources, class work, oral productions (interaction, presentations, role-plays).</li> <li>• Tools: rubrics.</li> </ul>	
<b>Remedial strategies</b>	
<p>The teacher should keep a constant eye especially on students that have failed the English subject in the previous course. Moreover, during the monitoring of the teacher conduct when students work on their own, he/she will always start to talk with them. In this way, it can be checked if they have clearly understood the instructions and if they are doing the activities, or at least have some motivation to continue working to pass the subject.</p> <p>In the activities carried out in pairs or in groups, these students have to work along with others with a high performance, so that the latter can help them with the subject.</p>	
<b>Specific competences</b>	<b>Key competences: Descriptors</b>



<p><b>C1:</b> Understanding and interpreting the general meaning and the most relevant details of texts expressed clearly and in the standard language, looking for reliable sources and making use of strategies such as the inference of meanings, in order to respond to specific communicative needs.</p> <p><b>C2:</b> Producing original medium-length texts, which must be simple and clearly organized, through the use of strategies such as planning, compensation or self-repair, to express in a creative, adequate and coherent way, relevant messages and respond to specific communicative purposes.</p>	<p>CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4</p> <p>CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CCEC3</p>
<p><b>Assessment criterion for the curriculum area</b></p>	<p><b>Key competences: Descriptors</b></p>
<p><b>C1.2:</b> Selecting relevant information, extracting the overall meaning and main ideas, and interpreting and evaluating the content and discursive features of simple written and multimodal texts on everyday topics. These texts must be relevant for the receiver or for the public interest and close to his/her experience, in addition to be expressed clearly through various media. There must also be room for literary texts adapted to the maturity level of students, applying criteria of validity and quality, and using fluently and appropriately one or more languages -in addition to the familiar ones-, in order to build knowledge and respond to specific communicative needs.</p> <p><b>C1.3:</b> Applying in a progressively autonomous way the most appropriate knowledge and strategies in each communicative situation to understand the general meaning, the essential information and the most relevant details of texts, to infer meanings and interpret non-verbal elements, as well as to carry out searches to select and manage truthful information and enrich the individual linguistic repertoire</p> <p><b>C2.1:</b> Elaborating and expressing orally simple, structured, understandable and coherent texts which must be adequate to the communicative situation and deal with everyday matters of personal relevance</p>	<p>CCL2, CCL3, CP1, CP2</p> <p>STEM1, CD1, CPSAA4</p> <p>CCL1, CP1, CCEC3</p>

or of public interest and close to the students' experience. Different media must be used in a creative way, and students must also show empathy and appreciation for the productions of others, in order to respond to specific communicative purposes.

**C2.3:** Selecting, organizing and applying knowledge and strategies in the elaboration of coherent, cohesive texts which are adequate to the communicative intentions, contextual characteristics, socio-cultural aspects and textual typologies, making use of the linguistic repertoire. This process must be accompanied by the help of the most appropriate physical or digital resources according to the task and the needs of the audience or potential reader to whom the text is addressed, to plan, produce, revise and cooperate, as well as to continue progressing in the learning process.

CP2, STEM1, CD2, CPSAA5

**Key knowledges**

**I. Communication**

1. Employment of commonly used strategies for planning, executing, monitoring, and repairing comprehension, production, and co-production of oral, written, and multimodal texts.
2. Application of knowledge, skills and attitudes that allow carrying out mediation activities in everyday situations.
3. Use of common communicative functions appropriate to the communicative environment and context: asking for and exchanging information on everyday issues, expressing simple arguments, reformulating and summarizing, stating future events.
4. Identification and use of contextual models and discourse genres of common use in the comprehension, production and co-production of oral, written and multimodal texts, which are short and simple, both literary and non-literary: characteristics and recognition of the context (participants and situation), expectations generated by the context; organization and structuring according to genre and textual function.

5. Handling of commonly used linguistic units and meanings associated with these units (time and temporal relations, affirmation, negation, interrogation and exclamation, usual logical relations).
6. Identification and use of common vocabulary of interest to students related to the natural environment.
7. Identification and reproduction of commonly used sound, accentual, rhythmic and intonation patterns, and the general communicative meanings and intentions associated with these patterns.
8. Recognition and use of common spelling conventions and communicative meanings and intentions associated with formats, patterns and graphic elements.
9. Selection and use of common conversational conventions and strategies, in synchronous or asynchronous format, for starting, holding, and ending communication, taking and yielding the floor, summarizing, collaborating, and debating.
10. Selection and use of learning resources and commonly used strategies for information search and selection: dictionaries, digital and computer resources.
11. Respect for the intellectual property of the sources consulted and contents used.
12. Selection and use of common analogue and digital tools for oral, written and multimodal comprehension, production and co-production.

## **II. Multilingualism**

1. Selection and use of strategies and techniques to respond effectively and with increasing levels of fluency, appropriateness and correctness to a specific communicative need, despite the limitations derived from the level of competence in the foreign language and in the other languages of one's own linguistic repertoire.

2. Employment of commonly used strategies to identify, organize, retain, retrieve and creatively use linguistic units from the comparison of languages and varieties that make up the personal linguistic repertoire.
3. Selection and use of common strategies and tools for self-assessment, co-assessment and self-repair, analogue and digital, individual and cooperative.
4. Recognition of error as a tool for improvement and proposal for repair.
5. Identification and use of lexicon and common expressions to exchange ideas about communication, language, learning and communication and learning tools (metalanguage).
6. Comparison between languages based on elements of the foreign language and other languages: origins and relationships.

### **III. Interculturality**

1. Recognition and respect for sociocultural and sociolinguistic aspects of everyday life and living conditions; social conventions of common use; non-verbal language, linguistic politeness and digital etiquette; culture, norms, attitudes, customs and values of the countries where the foreign language is spoken and of the Canary Islands.
2. Use of common strategies to understand linguistic, cultural and artistic diversity, taking into account eco-social and democratic values compatible with sustainable development.
3. Selection and use of common strategies to detect and act against discriminatory uses of verbal and nonverbal language.

### **IV. Interpersonal and intrapersonal dimensions**

1. Appreciation for the foreign language as a means of interpersonal and international communication, as a source of information and as a tool for personal enrichment.

2. Employment of collaborative strategies and group work dynamics related to interpersonal relationships.
3. Empathy, appreciation and respect for the opinions of others and their points of view.
4. Interest and initiative in carrying out communicative exchanges through different media with speakers or learners of the foreign language.
5. Development of self-esteem, self-confidence and initiative.
6. Encouragement of motivation for learning the foreign language.
7. Creative and emotional vision of learning.
8. Use of autonomous learning strategies and critical thinking.
9. Appreciation for diversity and linguistic, cultural and artistic heritage in terms of interpersonal relationships in countries where the foreign language is spoken, and outstanding differences and similarities with that of the Canary Islands.

**Key competences for the assessment criterion**

Multilingual competence	Competence in Foreign Languages
Mathematical competence and competence in science, technology and engineering	Cultural awareness and expression competence
Digital competence	Citizenship competence
Personal, social and learning to learn competence	Entrepreneurship competence

## Methodology

This Learning Situation combines different teaching models, as is the case with the teaching programme of the English department. Some of the methodological proposals used in our LS are the following:

- Lecture method: the teacher presents information to a group of students through a spoken presentation, often accompanied by visual aids.
- Flipped classroom: students engage with learning materials outside of class, while class time is dedicated to active learning activities or resolution of doubts.
- Communicative approach: language teaching is focused on developing students' communicative competence through meaningful and interactive activities. It includes authentic language in real-life contexts, encourages student interaction, and fosters the development of all language skills.
- Inductive method: the teacher presents specific examples or observations to learners and guides them towards general principles or concepts through their own reasoning and analysis.
- Group discussions: small groups engage in a structured conversation or dialogue to explore a particular topic, exchange ideas, and arrive at a collective understanding. It encourages active participation, collaboration, and the sharing of diverse perspectives within the group.
- Worksheets: instructional tools that consist of a structured set of questions, exercises, or activities presented in a printed or digital format. They reinforce learning by providing students with opportunities to practice and apply knowledge, skills, or concepts covered in the classroom.
- Role plays: interactive and participatory activities in which individuals assume specific roles or characters and engage in simulated real-life situations or scenarios.
- Brainstorming: technique to generate a large quantity of ideas or solutions within the class. It encourages students to freely and spontaneously share their thoughts and suggestions without judgment or evaluation.

These methodologies involve varied groupings that facilitate dynamic learning in the classroom: individually, in pairs, in small groups or all class as a whole. Different learning styles (visual, auditory, sensory) are also taken into account, so ICT play an essential role in our programming. The official curriculum also calls for consideration of the students' multiple intelligences. The principle of inclusiveness and Universal Design for Learning (UDL) are framed in this line, so that students with greater difficulties should receive support and scaffolding through personalized attention, open activities, reinforcement material or constant monitoring, are framed in this line. These aspects will be taken into account in the LS, as is being done in accordance with the department's teaching programme.

Figura 8: *Resumen de los principales aspectos de la unidad didáctica «Bee the best contestant!»: tarea comunicativa, funciones lingüísticas y elementos curriculares. Fuente: Jesús López Berzosa (Elaboración propia).*

Por su parte, en la Figura 9 (véase *Anexo XII*) hemos desarrollado las trece sesiones de las que se compone la unidad didáctica e incluye los siguientes puntos:

- la fecha y el nombre de la sesión,
- los instrumentos y herramientas de evaluación,
- los recursos y materiales didácticos,
- los agrupamientos,
- y las pautas de diferenciación.

Finalmente, la Figura 10 (véase *Anexo XIII*) muestra un listado que incluye las referencias de los materiales empleados y la bibliografía consultada para la situación de aprendizaje.

## **6.2. Aplicación en el aula**

La situación de aprendizaje fue diseñada para ser puesta en marcha y analizada críticamente durante el período de prácticas. Por ese motivo, procedimos a aunar los elementos que de la programación del departamento de inglés con los de la presente programación de la forma más coherente posible. No obstante, durante el período de prácticas no me resultó posible realizar toda la unidad didáctica, debido principalmente a ciertos problemas de ajustes de horario en el centro educativo que entraban en conflicto con la realización completa de la UD. La docente encargada de la tutorización interpretaba de forma diferente la programación del centro y no la seguía de una manera cronológica, sino que se centraba en el vocabulario de tres temas del libro trabajado en clase y en la comprensión lectora para un primer examen. El segundo examen estaría dedicado a la gramática de esos tres temas y a la expresión escrita. Finalmente, la expresión escrita y la producción e interacción orales se evaluarían aparte, en la recta final del trimestre. Por ello, tan solo pudimos desarrollar tres sesiones de la unidad didáctica.

El primer día fue el 10 de abril –no el 20 de noviembre como aparece contemplado en la UD puesto que las prácticas comienzan a caballo entre el segundo y tercer trimestres escolares– y en esa jornada desarrollamos la primera sesión: «What animal is it?», dedicada a actividades introductorias, ligadas al vocabulario de animales y la naturaleza. Los alumnos respondieron satisfactoriamente al tratarse de un tema familiar para ellos y se animaron a hablar de sus mascotas y preferencias en relación con los animales. Gracias al uso de los *Chromebooks* del aula, fue más fácil para los alumnos hablar en voz alta ya

que pudieron buscar algunas palabras como «hedgehog» o «iguana». En el segundo caso, les sorprendió que tuviera la misma forma que en español, por lo que aprovechamos para explicar que muchas palabras utilizadas en español e inglés son americanismos. Esta fue la única vez que la sesión tomó un camino imprevisto, pero fructífero. Por suerte, dispusimos de tiempo suficiente para realizar todas las actividades previstas en la planificación, a pesar de que era la última hora de clase y algunos alumnos tenían que abandonar el aula diez minutos antes de las 14.00 horas para ir a la cafetería del instituto.

El segundo día, el 11 de abril, continuamos con la segunda sesión: «*Zootropolis*». Al principio, los alumnos no se mostraron reacios a hacer la ficha de repaso (Anexo XIV) que imprimimos en el instituto y les entregamos al principio de la clase. La ficha incluía ejercicios sobre el vocabulario de la sesión anterior. Sin embargo, opusieron más *resistencia* a los ejercicios de vocabulario del *Student Book*. Intentamos animarlos anticipándoles que haríamos una actividad final relacionada con el tráiler de una película (enlace de YouTube: [https://www.youtube.com/watch?v=Dm\\_xLDvCrNI](https://www.youtube.com/watch?v=Dm_xLDvCrNI)). Aun así, nos resultó complicado cumplir con el horario. Por ello, sólo pudimos reproducir dos veces el tráiler de la película *Zootropolis*, pero les gustó, mencionamos rápidamente distintos animales que aparecían en el vídeo y varios alumnos que ya habían visto la película siguieron hablando de ella después de terminar la clase, lo que nos resultó muy alentador.

La tercera sesión tuvo lugar el 12 de abril. Como iba a ser la última lección para desarrollar la unidad didáctica, no seguimos ninguna de las sesiones detalladas en la Figura 9, sino que intentamos integrar las competencias de comprensión lectora y producción oral en una versión rápida de la tarea final. Utilizamos el texto «How is the future of animals?» (Anexo XVIII), que entregamos al alumnado tras haber impreso copias suficientes para todos ellos. Toda la clase empezó a leerlo en voz alta (cada alumno debía leer una oración y luego era el turno del siguiente, de forma que la mayoría participara). Tras haber leído cada párrafo, los alumnos señalaron las ideas principales en una lluvia de ideas o *brainstorming*, tradujimos el texto y resolvimos las dudas en relación con el vocabulario. Además, subrayamos desde el principio el papel de las partículas “will/won't” en el texto, utilizado para hacer predicciones futuras, de manera que este aspecto gramatical también se incluyera de forma más o menos implícita.

Terminada la lectura, continuamos con la presentación de *Canva* de la sesión 13 para explicar las instrucciones de la herramienta digital *Playfactile*:



<https://shorturl.at/dhkM7>. Sin embargo, como no podíamos trabajar con el juego interactivo preparado como tarea comunicativa final –habría supuesto realizar poco a poco las sesiones anteriores y trabajar la tipología textual argumentativa–, decidimos utilizar las preguntas de la ficha «How is the future of animals? – Exercises» (Anexo XIX) en el juego interactivo, tal y como se puede comprobar en el siguiente enlace: <https://www.playfactile.com/lhp8aqq51>. Creamos los grupos de cuatro o cinco miembros teniendo en cuenta el espacio, de manera que los alumnos que estaban cerca entre sí formaran un grupo para no hacer mucho ruido al mover las sillas y las mesas. Como curiosidad, se mostraron bastante entusiasmados con el hecho de elegir una fruta como avatar para cada grupo, por lo que fue fácil involucrarlos en la dinámica. Sin embargo, cuando empezó el juego, mi profesora dijo que «las preguntas son demasiado fáciles» o que «las preguntas no están relacionadas con el texto», entre otras cosas. De esta forma, hubo un momento en que tuvimos que mostrar confianza ante los alumnos para engancharlos asumiendo el papel de presentadores de televisión –por suerte, se lo tomaron muy en serio, ya que suelen ser bastante competitivos–, pero al mismo tiempo teníamos que defender la dinámica de los aspectos negativos subrayados por la docente.

Finalmente, a los alumnos les gustó la dinámica, pudieron repasar vocabulario y procesar implícitamente aspectos gramaticales, y todos participaron como oradores. También pudimos gestionar el tiempo sin problemas y durante los últimos cinco minutos anunciamos a los ganadores: el primer grupo ganó cuatro positivos, el segundo grupo obtuvo tres positivos, el tercer grupo tuvo dos positivos y el cuarto grupo ganó uno. Nuestro siguiente paso consistía en entregarles la ficha de trabajo «How is the future of animals? – Solution of exercises» (Anexo XX), también impresa en el instituto, para que se la quedaran y pudieran repasar por su cuenta en el futuro. Sin embargo, el profesor que debía impartir la siguiente clase llegó al aula y no tuvimos tiempo suficiente para hacerlo pues el alumnado comenzó a colocar en su sitio las mesas y sillas y no queríamos arrebatarle tiempo al otro docente cuando dejábamos al alumnado un tanto *inquieto* y animado por haber podido estar sentados juntos y hablar durante la dinámica.

### **6.3. Reflexión y evaluación**

Como hemos explicado en el punto anterior, no fue posible realizar la tercera unidad didáctica completa y la última sesión tuvimos que adaptarla para que incluyera varios aspectos de la UD. Uno de los aspectos fundamentales, que consistía en el trabajo

de la tipología argumentativa, no pudo ser trabajado dado que teníamos que centrarnos en la parte de vocabulario que se correspondía con el tema del libro y la sesión restante preferimos incluir implícitamente un poco de gramática («will/won't») a partir de un texto (comprensión lectora) cuyos contenidos se pusieran en práctica en una dinámica oral (producción e interacción orales).

En nuestra planificación, el alumnado contaría con una sesión de prueba para practicar la tarea comunicativa final; sin embargo, en la puesta en marcha del aula no tuvimos la oportunidad para desarrollar dicha sesión, que habría sido muy fructífera, y también se correspondía con los contenidos de un texto. Por tanto, lo que realizamos se pareció más a la sesión de prueba. Asimismo, al tener que dedicar la primera parte de la clase a trabajar el texto, no dispusimos de tiempo para darles una retroalimentación constructiva más allá de los premios en forma de positivos. En la planificación también se contempla que, para el desarrollo de la tarea final, el alumnado ya sabría con antelación los criterios que serían evaluados tras la sesión de prueba, siendo este otro aspecto clave que no se cumplía. Asimismo, la tarea comunicativa buscaba ser más competencial y creativa, con gran peso de la tipología argumentativa, mientras que en la práctica nos ceñimos a respuestas correctas o incorrectas.

Otro aspecto de especial relevancia que no pudimos poner en práctica fue la estructuración de una comprensión lectora a partir de los tres pasos de Swaffar et al. (1991): pre-lectura, primera lectura y relectura. En nuestra programación, aparecen contemplados específicamente en la sesión 12 donde se trabaja la argumentación de forma manifiesta. De hecho, la propia ficha de trabajo «Animal testing: is it alright? – Exercises» (Anexo XXIV) se divide en tres secciones, cada una referida a una fase. Con la comprensión oral o *listening* tratamos de seguir la misma línea, comenzando por activar los conocimientos previos del receptor, trabajando en los puntos principales y acabando por aprovechar el contenido escuchado para otros propósitos. Así lo recogemos en la ficha de trabajo «Llamas – Exercises» (Anexo XXI).

En general, consideramos que apostar por una programación didáctica vertebrada por las tipologías textuales puede ser muy fructífero, tal y como demuestra el marco teórico con aspectos como el horizonte de expectativas que todo receptor tiene en cualquier cultura o lengua. Sin embargo, no disponemos de unas conclusiones a este respecto extraídas de nuestra propia experiencia en el aula por todos los motivos

detallados. De igual forma, mantenemos nuestra propuesta de programación, así como de unidad didáctica en específico, como una posible forma de estructurar la enseñanza de la Inglés como Lengua Extranjera en 3º ESO de cara al futuro.

En cuanto a posibles propuestas de mejora, consideramos las siguientes como pautas importantes que deben ser consideradas en lo que respecta a la programación didáctica:

- Distinguir los ejercicios imprescindibles de aquellos que sirven de refuerzo y no son plenamente necesarios por si el ritmo de las sesiones es más lento del previsto y debemos ceñirnos a las dinámicas más productivas.
- Considerar que las clases a última deben ser más laxas puesto que parte del alumnado abandona el aula diez minutos antes para ir al comedor del instituto.
- Añadir medidas de atención específicas para alumnado NEAE.
- Incidir en realizar al menos una actividad de prelectura y de relectura en cada texto trabajado en clase, además de los específicos de cada tipología (ej. los artículos en las sesiones culturales).
- Disponer de alternativas digitales en caso de que el aula no dispusiera de Chromebooks, estos no estuvieran cargados o no hubiera suficientes para todo el alumnado.
- Revisar que la mayoría de las sesiones tiene al menos una actividad dinámica e interactiva, de forma que el alumnado preste atención.
- Crear una rúbrica de evaluación de la programación y de cada unidad didáctica para que el alumnado pueda valorarla desde su propia experiencia y sugerir propuestas de mejora.
- Asegurarse de que los objetivos son claros y alcanzables de acuerdo con el tiempo disponible y el nivel de madurez del alumnado.

## **7. Conclusiones**

En el presente trabajo hemos desarrollado una unidad didáctica para la organización de las enseñanzas de la materia de Lengua Extranjera (Inglés), concretamente para el curso académico de 2023-2024 y dirigida al grupo de 3º ESO del

IES Benito Pérez Armas, ubicado en Santa Cruz de Tenerife. Hemos incluido en la programación todos aquellos aspectos curriculares fundamentales que explicita legislación a nivel estatal y autonómico, además de tener en cuenta un tercer nivel de comprensión curricular, ligado al propio centro educativo, donde se ponen en práctica todos estos elementos teóricos. El nexo de unión de nuestra programación, *Learning by genre*, consiste en la comprensión lectora o «aprender a leer» (Swaffar et al., 1991) en el aprendizaje de una lengua extranjera de forma competencial a través de las distintas tipologías descritas por Werlich (1983): textos descriptivos, argumentativos, narrativos, instruccionales y expositivos. Cada una de estas clasificaciones incluye distintos géneros, siendo varios de ellos trabajados en nuestra programación didáctica, de forma que activemos y potenciemos el horizonte de expectativas del alumnado a la hora de enfrentarse a los textos escritos (Jauss, 1982).

De esta forma, hemos establecido una programación con una unidad introductoria que deberá servir como repaso de contenidos por parte del alumnado, así como para empezar el curso de una forma más distendida, permitiendo que se conozca entre sí y que el docente pueda conocer sus intereses y gustos. A continuación, siguiendo la temporalización oficial establecida por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para el curso 2023-2024, hemos desarrollado nueve unidades didácticas, tres para cada trimestre escolar. Cada tipología textual se trabaja en dos de ellas, a excepción de los textos expositivos, que cuenta únicamente con la novena situación de aprendizaje. No se incluyó una décima para poder ajustarnos adecuadamente al horario previsto y se optó por dedicar solo una unidad a los textos expositivos pues son los que menos géneros incluyen. Asimismo, en nuestra temporalización establecimos más tiempo del necesario para cada unidad (todas constan de 13 sesiones a excepción de la novena, que tiene 12) debido a los inconvenientes y contratiempos que surgen a lo largo del curso y que dificultan la correcta realización de una programación demasiado ajustada.

La programación incluye metodologías diversas con el objetivo de hacerla dinámica y adaptada a la actual sociedad globalizada y sus demandas, así como una evaluación variada, pues se sustenta en tres pilares fundamentales: el 40% se corresponde con una evaluación formativa, el 50% responde a la formación sumativa a través de rúbricas y el 10% restante resulta de la actitud del estudiante. Estas fueron las principales directrices de la unidad didáctica desarrollada, «*Bee the best contestant!*» cuya tarea comunicativa final consiste en representar un concurso televisivo donde los alumnos

interactúan en grupos de cuatro o cinco miembros como participantes y el docente adopta el rol de presentador. En dicha tarea, la argumentación y la tipología textual argumentativa son las protagonistas. Para aprovechar el período de prácticas, pusimos en marcha las dos primeras sesiones, que siguieron su curso de forma fructífera, mientras que la tercera y última sesión que pudimos desarrollar combinó distintos elementos del resto de la situación de aprendizaje. En líneas generales, la implementación tuvo éxito, aunque cada sesión es susceptible de ser modificada para su mejora a la hora de expresar su máximo potencial de cara a un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

## 8. Referencias bibliográficas

### 8.1. Bibliografía general

Barros Bastida, C. y Barros Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 26-31.

Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística de texto*. Espasa Calpe.

Bloom, B. S., Englehart, M. D., First, E. J., Hill, W. H. y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Co Inc.

Burlington Books. (2020). *Teamwork 3. Student's Book*. Burlington.

Burlington Books. (2014). *All about Ireland*. Burlington

Cabrera, F. A. (2003). *Evaluación de la formación*. Síntesis.

Cano de Faroh, A. (2007) Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 148-166.

Centro Virtual Cervantes (s.f.). Estructura textual. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 2 de abril de 2023 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/estructuratextual.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estructuratextual.htm)

Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <https://www.coe.int/lang-cefr>

Corpas Arellano, M. D. (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria. *Philologica Urcitana, Revista Semanal de Iniciación a la Investigación en Filología*, 11, 1-16. <http://hdl.handle.net/10835/3335>

Coseriu, E. (2007). Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido. En O. Loureda Lamas (Ed.), *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, (Vol. 14, pp. 133-150). Arco Libros.

Domínguez León, A. V., Núñez Arévalo, M. y López Mendoza, L. (2011). La comprensión lectora en el contexto académico y su papel en el proceso de formación del profesional, *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(26).  
<https://www.eumed.net/rev/ced/26/lam.htm>

Egido Gálvez, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262. <http://hdl.handle.net/10486/662048>

Figuroa Morales, E. (2017). *Planificación docente y programación didáctica*. Recuperado el 1 de abril de 2023 de <https://docplayer.es/27975966-3-planificacion-docente-y-programacion-didactica-elaboracion-de-las-programaciones-didacticas.html>

Gobierno de Canarias. (s.f.). Agenda Canaria 2030. Recuperado el 26 de marzo de 2023 de <https://www.gobiernodecanarias.org/agendacanaria2030/>

Grellet, Françoise. (1994). *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press.

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

Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*. Pearson.

House, J. (2009). *Translation*. Oxford University Press.

IES Benito Pérez Armas. (s.f.). *El Centro*. Recuperado el 22 marzo de 2023 de <http://www.iesbenitoperezarmas.es>

IES Benito Pérez Armas. (s.f.). *Proyectos, Normas y Programaciones*. Recuperado el 22 marzo de 2023 de <http://www.iesbenitoperezarmas.es>

Jauss, H. R. (1982). Toward an Aesthetic of Reception. *Theory and History of Literature*, 2 (Trad. T. Bahti). University of Minnesota Press. (Trabajo original publicado en 1980).

Mathematical Tasks. (s.f.). *Cognitive Demand Within Tasks*. Recuperado el 3 abril de 2023 de <https://mathematicaltasks.weebly.com/cognitive-demand-defined.html>

Piaget, J. (1970). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En J. Delval (Ed.), *Lecturas de Psicología del niño* (1978). Alianza Editorial.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. (14ª ed.). Ediciones Morata.

Reyes, G. (2008). *Cómo escribir bien en español*. (6ª ed.). Arco Libros.

Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-25. <https://doi.org/10.12795/IE.1993.i20.02>

Secretary-General of the OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Stein, M. K. y Smith, M. S. (1998). Mathematical Tasks as a Framework for Reflection: From Research to Practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275. <https://doi.org/10.5951/MTMS.3.4.0268>

Swaffar, J. (s.f.). *Reading*. Foreign Language Teaching Methods. Recuperado el 5 de abril de 2023 de <https://www.coerll.utexas.edu/methods/modules/reading/>

Swaffar, J. K., Arens, K. y Byrnes, H. (1991). *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs.

Van de Walle, J., Karp, K. y Bay-Williams, J. (2012). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. (8ª ed., pp. 36-37). Pearson.

Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.

Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.

Vygotsky, L. S. (1931 – 1996). Psicología del adolescente. En L. S. Vygotski (Ed.), *Obras escogidas IV*. Aprendizaje Visor.



Werlich, E. (1983). *A Text Grammar of English*. Quelle & Meller.

## 8.2. Bibliografía legislativa

Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, sobre Competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, no 189/01, de 4 de junio de 2018.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, no 311, de 29 de diciembre de 1978.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, no 058, de 23 de marzo de 2023.

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/001.html>

Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, no 136, de 31 de agosto de 2015.

Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, no 169, de 31 de agosto de 2015.

<https://www3.gobiernodecanarias.org/juriscan/ficha.jsp?id=73298>

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo por materias de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, no 136, de 15 de julio.

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, no 136, de 15 de julio de 2016.

<https://www3.gobiernodecanarias.org/juriscan/ficha.jsp?id=74813>

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. *Boletín Oficial del Estado*, no 313, de 31 de diciembre de 1990.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-31312>

Ley Orgánica 1/2018, de 5 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Canarias. *Boletín Oficial del Estado*, no 268, de 6 de noviembre de 2018. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-15138>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, no 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, no 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, no 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, no 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>

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*, no 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

## 9. Anexos

### Anexo I: Ejemplos de textos

#### FOUR SAMPLES OF TEXTS



**Easy Chocolate**  
**FUDGE CAKE**

**Ingredients**

 FLOUR ( 150g )	 COCOA ( 30g )	 BAKING POWDER ( 1 tsp )	 SUGAR ( 175g )
 BUTTER ( 175g )	 EGGS ( 3 pos. )	 VANILLA EXTRACT ( 1 tsp )	 DARK CHOCOLATE ( 50g )

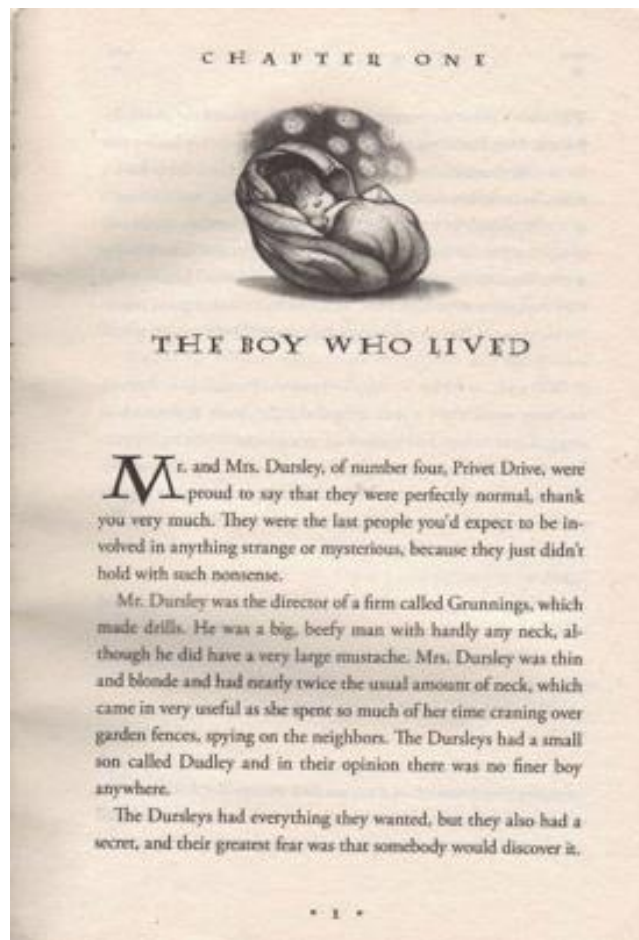
**STEP 1**  
  
Heat the oven to 180C/fan 170C/gas 4. Line and butter 2 x 20cm sandwich tins.

**STEP 2**  
  
Put all cake ingredients into the food processor and whizz until smooth. If the mix is a little stiff, add 1-2 tbsp water and whizz again.

**STEP 3**  
  
Divide between tins, level and bake for 20 minutes or until springy. Leave for 5 minutes then cool on a rack.

**STEP 4**  
  
Clean the food processor. Whizz the butter and icing sugar, add the chocolate, whizz again, then sandwich and ice the cake.

Text 1: Fudge cake recipe



Text 2: Chapter 1 from *Harry Potter and the Philosopher's Stone* by J. K. Rowling

- A dog is a four legged animal that has developed from the wolf and shares a lot of similarities with the wolf. The dog is often used as a pet or used for hunting. Dogs have exceptional hearing. Dog's can only see in black and white also.






Text 3: Description of a dog

Marriage	
Pros	Cons
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Increased level of security</li> <li>▪ Socially accepted</li> <li>▪ You can build wealth together</li> <li>▪ You can support each other in difficult situations in life</li> <li>▪ Necessary in many cultures</li> <li>▪ You may be better able to sustain your relationship</li> <li>▪ Tax advantage related to marriage in many countries</li> <li>▪ Family connections may help your career</li> <li>▪ May contribute to a stable family</li> <li>▪ Important to be in line with religious concerns</li> <li>▪ Marriage may protect you from being lonely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ You limit your level of freedom</li> <li>▪ No other partners allowed</li> <li>▪ You might get trapped in an unhappy marriage</li> <li>▪ Dependence on your partner</li> <li>▪ Bad for one party in case of divorce</li> <li>▪ Divorce may lead to financial obligations</li> <li>▪ Attraction may suffer significantly over time</li> <li>▪ Divorce rates are quite high</li> <li>▪ Many people are quite naive regarding the concept of marriage</li> <li>▪ Divorce laws often favor women</li> <li>▪ You introduce the state into your life</li> <li>▪ You have to get along with the family of your spouse</li> <li>▪ Individuality may suffer</li> <li>▪ Daily routine may eat you up</li> </ul>

Text 4: Pros and cons of marriage

## Anexo II: Textos descriptivos (1)

### EVERYDAY ITEMS

		
<p>This <b>Smart TV</b> is a type of television designed to connect to the internet and provide access to various online services and content, in addition to traditional broadcast and cable television channels. Smart TVs typically have built-in Wi-Fi or Ethernet connectivity, which allows them to access the internet through a home network.</p> <p>This Smart TV come with pre-installed apps that can provide access to streaming video services like Netflix or Amazon Prime Video, as well as social media platforms, music streaming services, and games.</p>	<p>This is a soft, absorbent paper product that is used for personal hygiene after using the toilet. It is typically sold in rolls and can be made from a variety of materials, including recycled paper, virgin wood pulp, or a combination of both.</p> <p><b>Toilet paper</b> is designed to be flushable and easily breaks down in water. It comes in various thicknesses, textures, and lengths, and may be scented or unscented.</p> <p>Toilet paper is an essential item for personal hygiene and is commonly used in households, public restrooms, and other facilities.</p>	<p>These <b>trainers</b>, also known as <b>sneakers</b> or <b>athletic shoes</b>, are a type of footwear that is designed primarily for sports or physical exercise. They have a rubber sole that provides traction and support, and an upper made of synthetic materials that offer breathability and flexibility. These trainers come in a blue and black style, and include laces.</p> <p>Trainers are popular not only for sports and exercise, but also as casual footwear due to their comfort and versatility. They are worn by people of all ages and genders, and are often a staple in many people's wardrobes.</p>



Pictures extracted from:

- <https://www.pngplay.com/es/image/tag/led-tv>
- [https://es.123rf.com/photo\\_47892164\\_los-zapatos-deportivos-azules-ejecución-de-zapato-zapatilla-de-deporte-aislado-en-el-fondo-blanco.html](https://es.123rf.com/photo_47892164_los-zapatos-deportivos-azules-ejecución-de-zapato-zapatilla-de-deporte-aislado-en-el-fondo-blanco.html)
- <https://www.istockphoto.com/es/foto/papel-higiénico-gm480949595-36994074>



## Anexo III: Textos descriptivos (2)

### TOURIST DESTINATIONS

	
<p><b>Paris</b> is one of the most <u>beautiful</u> and <u>romantic</u> cities in the world, known for its <u>stunning</u> architecture, <u>world-class</u> museums, <u>chic</u> fashion, and <u>delicious</u> cuisine. The city is home to <u>iconic</u> landmarks such as the Eiffel Tower, Notre-Dame Cathedral, and the Louvre Museum, and is also famous for its <u>charming</u> neighborhoods, <u>picturesque</u> cafés, and <u>bustling</u> markets.</p> <p>Paris is a global place for art, fashion, and culture, and attracts millions of visitors each year who come to experience its <u>unique</u> charm and joie de vivre.</p>	<p><b>New York</b> is a <u>bustling, fast-paced</u> city that is known for its <u>vibrant</u> culture, <u>iconic</u> landmarks, and <u>diverse</u> communities. The city is home to world-<u>renowned</u> attractions such as the Statue of Liberty, Central Park, and the Empire State Building. New York is also famous for its <u>wide</u> variety of cuisines in every neighborhood, and its reputation as a global center for business, finance, and commerce.</p> <p>New York also has many <u>charming</u> and <u>peaceful</u> neighborhoods. Overall, it is a city that truly has something for everyone and is always <u>changing</u> and <u>evolving</u>.</p>

Pictures extracted from:

- <https://viajes.nationalgeographic.com.es/c/paris>
- <https://www.nationalgeographic.com/travel/destination/new-york-city>

## Anexo IV: Textos argumentativos (1)

### ANIMAL TESTING: IS IT ALRIGHT?

Animals are used to develop **medical treatments**, determine the **toxicity of medications**, check the **safety of products** destined for human use, and other **biomedical, commercial, and health care uses**. Research on living animals started at least 500 BC, and it will surely continue at least during the next few decades. But what are the pros and cons of **animal testing** in the future?

PROS	CONS
<p>In the future, scientists <u>will continue</u> to use animals to test new treatments and cures for diseases. This <u>will help</u> us find new ways to treat cancer, brain injuries, cystic fibrosis, and other illnesses that affect humans and animals. Animal testing <u>will also play</u> a role in creating devices like pacemakers, which <u>will help</u> people's hearts beat properly. Overall, animal testing <u>will continue</u> to contribute to medical advancements in the years to come.</p>	<p>In the future, using animals for testing <u>will be</u> seen as cruel and inhumane. Animals used in experiments <u>will still be</u> subjected to force feeding, food and water deprivation, and the infliction of wounds to study the healing process, pain and its effects. The number of animals used for testing in activities involving pain <u>will decrease</u> as there are already more ethical alternatives being developed. The future <u>will prioritize</u> animal welfare while still promoting the progress of science.</p>
<p>Animals can be used for research because they have some things in common with humans. For example, chimpanzees are almost the same as humans, sharing 99% of their DNA. Mice are also very similar, sharing 98% of their DNA with us. Animals and humans have the same organs, like the heart and lungs, that work in similar ways. They also get many of the same illnesses, such as heart disease, cancer, and diabetes. This is why animals are sometimes used in medical research.</p>	<p>Animal tests may not be a good way to see if medicines or treatments <u>will work</u> for humans. Most drugs that pass animal tests fail when they are tested on people. This means that animal tests cannot always tell us how humans will react to new medicines or treatments. There are many examples of this, like more than 100 stroke drugs and over 85 HIV vaccines that passed animal tests but failed when tested on humans.</p>
<p>In the future, animal testing <u>will continue</u> to play a role in saving endangered species from extinction. The black-footed ferret, the California condor, and the tamarins of Brazil are just a few examples of animals that have been saved thanks to animal testing. The American Veterinary Medical Association (AVMA) <u>will still support</u> the use of animal testing to develop safe drugs, vaccines, and medical devices.</p>	<p>In the future, animals that are protected by the Animal Welfare Act <u>will still be</u> at risk of mistreatment. The New Iberia Research Center (NIRC) in Louisiana, which receives federal funding, <u>will continue</u> to violate the Animal Welfare Act. Primates, such as monkeys, <u>will still suffer</u> from stress and self-mutilation during experiments. Chimpanzees <u>will still be</u> scared and hurt at the center. Unfortunately, these actions <u>will</u></p>



continue to occur despite legislation to protect animals.



Text adapted from: <https://animal-testing.procon.org>

Picture extracted from: <https://www.reprocell.com/blog/biopta/do-animal-experiments-translate-to-humans>

## Anexo V: Textos argumentativos (2)

### AVATAR: TWO SIDES



*Avatar* is an epic science-fiction movie that transports the viewer to a brehtakingly beautiful and immersive world. Director James Cameron has placed an awe-inspiring attention to every detail in the fictional planet of Pandora, with lush flora and fauna, vibrant colors, and fascinating creatures that are unique and unlike anything seen in the real world.

One of the most impressive aspects of *Avatar* is the way it integrates groundbreaking visual effects with an engaging and emotional storyline. The characters are well-developed and relatable, with standout performances from Sam Worthington, Zoe Saldana, and Sigourney Weaver. The film's themes of environmentalism, colonialism, and spirituality are thought-provoking and relevant, and add a layer of depth to the story that elevates it beyond a simple action-adventure.

The action sequences in *Avatar* are truly brehtaking, with stunning aerial battles, heart-pumping chases, and intense hand-to-hand combat. The film's use of 3D technology adds an extra layer of immersion, making the viewer feel like they are truly part of the action.

If you ask me, *Avatar* is completely overrated. To begin with, its storyline is overly simplistic and predictable. The plot follows a formulaic hero's journey, with few surprises or plot twists to keep the viewer engaged. Some have also argued that the film's themes of environmentalism and colonialism are heavy-handed and lack subtlety, reducing the story to a message movie rather than a fully-realized narrative.

Another criticism of *Avatar* is that its characters, while visually stunning and imaginative, lack depth and complexity. Many of the supporting characters are one-dimensional and stereotypical, with little backstory or development beyond their roles as archetypes. Some have also criticized the film's treatment of indigenous cultures, arguing that it relies on clichés and romanticized notions of noble savagery instead of exploring the complexities of real-world cultures.

Finally, some have criticized *Avatar's* use of 3D technology as a gimmick rather than a

<p>Overall, <i>Avatar</i> is a cinematic <u>masterpiece</u> that deserves its place as one of the <u>highest-grossing</u> films of all time.</p>	<p>meaningful storytelling device. While the film's visuals are undeniably impressive, some argue that the 3D effects <u>distract</u> from the story rather than enhancing it, and that the film would have been just as effective in 2D.</p>
--	---

Picture extracted from:  
[https://as.com/meristation/2022/10/01/reportajes/1664616176\\_230156.html](https://as.com/meristation/2022/10/01/reportajes/1664616176_230156.html)

## Anexo VI: Textos narrativos (1)

### NOVEL FRAGMENTS

#### Fragment from *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* by Mark Haddon:

I have never seen a dead body before. But I know what they look like. They look like people who are asleep, except they don't breathe. I read about it on the internet. I also read that when you die you have thirteen minutes of brain activity left. The police arrived at 7:43 pm. They were all very tall. They looked around the grass very carefully. One of them came over and asked me what had happened.

'The dog is dead,' I said.

'Who killed the dog?'

'I don't know.'

'Did you kill the dog?'

'I didn't kill the dog.'

'Why were you holding the dog?'

'I like dogs.'

'What's your name?'

'Christopher.'

'Do you live around here?'

'I live in the house on the corner.'

#### Fragment from *The Time Traveler's Wife* by Audrey Niffenegger:

I have been a time traveler since I was eight years old. It started suddenly, without warning, like the onset of a seizure. My father was putting on his coat and I asked him where he was going.

'Michigan,' he said.

'When are you coming back?'

'In a minute.'

He bent down and kissed me goodbye. The next thing I knew I was standing in the kitchen of my mother's apartment, four years earlier, when I was four years old, and my mother was singing 'Hush, Little Baby.'

My mother turned to me and said, 'What's wrong, sweetie?'

I looked around, dazed. It took me a few minutes to understand that I had traveled through time."

## Anexo VII: Textos narrativos (2)

### THEATRE PLAY

#### Fragment from *The Importance of Being Earnest* by Oscar Wilde:

*[Algernon and Jack are discussing their false identities]*

Algernon: Well, in the first place, girls never marry the men they flirt with. Girls don't think it right.

Jack: Oh, that is nonsense.

Algernon: It isn't. It is a great truth. It accounts for the extraordinary number of bachelors that one sees all over the place. In the second place, I don't give my consent.

Jack: Your consent!

Algernon: My dear fellow, Gwendolen is my first cousin. And before I allow you to marry her, you will have to clear up the whole question of Cecily.

Jack: Cecily! What on earth do you mean? What do you mean, Algy, by Cecily! I don't know anyone of the name of Cecily.

Algernon: Bring me that cigarette case Mr. Worthing left in the smoking-room the last time he dined here.

Jack: Yes, sir. *[Jack goes out on the terrace. Algernon lights a cigarette, puts his feet up on the sofa, and begins to read.]*

*Algernon and Jack are discussing their false identities and the women they are courting. The language used is relatively straightforward, with short and simple sentences that convey the witty banter between the characters. The use of contractions, such as "don't" and "isn't," and the repetition of certain phrases, such as "What do you mean" and "My dear fellow," help to emphasize the characters' dialogue and add to the humor of the scene.*

## Anexo VIII: Textos narrativos (3)

### TRAVEL BLOG ENTRY

#### TRAVEL BLOG

# Rome, Italy



Sunday, 05.02.2023

Last summer, I traveled to Rome with my family. We arrived at the airport early in the morning and took a taxi to our hotel. As we drove through the city, I was amazed by the stunning architecture and the beautiful scenery around us.

When we arrived at our hotel, we checked in and dropped off our bags. Then we headed out to explore the city. We walked around the Colosseum and took lots of pictures. As we were admiring the ancient ruins, a street performer dressed as a Roman gladiator started juggling fire. We watched him for a few minutes before continuing on our tour.

Later in the day, we visited the Vatican City and spent hours admiring the beautiful paintings and sculptures. As we were walking through the Vatican Museums, we heard a tour guide explaining the history of the Sistine Chapel. We decided to join the tour and learn more about the artwork inside.

After the tour, we walked around the city some more and stopped for gelato at a local cafe. We chatted and laughed, enjoying the warm summer evening and the lively atmosphere of the city.

As the night went on, we grew tired and decided to head back to our hotel. We took a taxi and chatted about our favorite parts of the day. When we arrived back at our hotel, we fell asleep immediately, dreaming of the beautiful sights we had seen in Rome.

Created by:

**Alice Wonderland**

PAGE 09

Pictures extracted from:

- <https://www.nationalgeographic.com/traveler/deals/rome.html>
- <https://www.nationalgeographic.co.uk/travel/2021/10/how-to-do-the-vatican-differently>

## Anexo IX: Textos instruccionales (1)

### SMALLPOX INFOGRAPHIC

# Smallpox

**1**

#### DESCRIPTION

Smallpox is a **contagious** and often **deadly viral disease** that causes fever and a characteristic skin rash. It is caused by the *Variola virus* and spreads from person to person through **respiratory droplets or contact** with contaminated objects. Smallpox was declared **eradicated** by the World Health Organization in 1980, thanks to a global vaccination campaign.

**2**

#### SYMPTOMS

The symptoms of smallpox typically include **fever, headache, backache**, and a characteristic **rash** that spreads across the body. The rash progresses through stages of raised bumps, which turn into fluid-filled blisters, and then scab over and eventually fall off. Other common symptoms may include **fatigue, muscle aches**, and **vomiting**.

**3**

#### TREATMENT

There is **no specific treatment** for smallpox once a person has been infected with the virus. Medical care mainly focuses on **relieving symptoms and preventing complications**. **Supportive care** such as hydration, pain relief, and fever control may be provided to the patient. Infected individuals are also typically **isolated** to prevent the spread of the disease to others. Historically, antiviral medications such as cidofovir and tecovirimat have been used experimentally to treat smallpox, but **their effectiveness has not been conclusively demonstrated**.

**4**

#### PREVENTION

The most effective method for preventing smallpox is **vaccination with the smallpox vaccine**. The vaccine is made from a **live virus** called vaccinia, which is similar to but less harmful than the *Variola virus* that causes smallpox. Smallpox vaccination creates **immunity to the disease** and can **prevent infection or lessen the severity of symptoms** in individuals who are exposed to the virus. Routine vaccination for smallpox is no longer recommended because the disease no longer exists in the wild. However, some **laboratory workers and military personnel** may still receive the vaccine as a precautionary measure.

Icons extracted from: <https://www.flaticon.es>



## Anexo X: Textos instruccionales (2)

### SHEPHERD'S PIE RECIPE

# SHEPHERD'S PIE

## INGREDIENTS

- 1 lb. ground beef
- 1 onion, chopped
- 2 cloves garlic, minced
- 2 carrots, peeled and diced
- 2 celery stalks, diced
- 1/2 cup frozen peas
- 1 tbsp. flour
- 1 tbsp. tomato paste
- 1 cup beef broth
- 1 tsp. Worcestershire sauce
- 1 tsp. dried thyme
- Salt and pepper, to taste
- 4-5 large potatoes, peeled and cubed
- 1/4 cup butter
- 1/4 cup milk
- 1/2 cup shredded cheddar cheese

## PREPARATION

1. Preheat the oven to 375°F (190°C).
2. In a large skillet, brown the ground beef over medium-high heat until cooked through. Drain any excess fat from the pan.
3. Add the onion, garlic, carrots, and celery to the skillet with the beef and cook until the vegetables have softened, about 5-7 minutes.
4. Sprinkle the flour over the vegetables and beef and stir to combine. Cook for 1-2 minutes until the flour has been absorbed.
5. Add the tomato paste, beef broth, Worcestershire sauce, thyme, salt, and pepper to the skillet and stir to combine. Bring the mixture to a simmer and cook for 10-15 minutes until the sauce has thickened.
6. While the beef mixture is simmering, boil the potatoes in a pot of salted water until tender, about 10-15 minutes.
7. Drain the potatoes and return them to the pot. Add the butter, milk, and a pinch of salt and pepper to the pot and mash the potatoes until they are smooth.
8. Stir the frozen peas into the beef mixture and transfer the mixture to a large baking dish.
9. Spoon the mashed potatoes over the top of the beef mixture, spreading them evenly to cover the entire dish. Sprinkle the cheddar cheese over the top of the mashed potatoes.
10. Bake the Shepherd's Pie in the preheated oven for 25-30 minutes until the top is golden brown and the filling is bubbling.



Servings: 2



Prepping Time: 30 min



Cooking Time: 25-30 min

## BEAR IN MIND

Shepherd's pie is a classic English dish that has been enjoyed for centuries. The dish was traditionally made with **leftover meat**, such as beef or lamb, and topped with **mashed potatoes**. Its name came into common use in the 19th century, when the dish became associated with the **countryside** and the **shepherds** who tended to their flocks.



## **Anexo XI: Textos expositivos**

### **TWO SAMPLES**

#### **Text 1: Police report**

What does a police report include?

1. Date and time of the incident
2. Location of the incident
3. Type of incident (e.g. theft, assault, vandalism, etc.)
4. Description of the suspect(s) or perpetrator(s)
5. Description of any vehicles involved (make, model, color, license plate number)
6. Names and contact information of any witnesses
7. Description of any property that was stolen or damaged
8. Injuries sustained by any victims
9. Actions taken by law enforcement at the scene
10. Photos or videos of the crime scene or evidence
11. Officer's name and badge number who took the report
12. Victim's statement or testimony
13. Any additional information or details relevant to the case.

#### **Text 2: Investigating a murder**

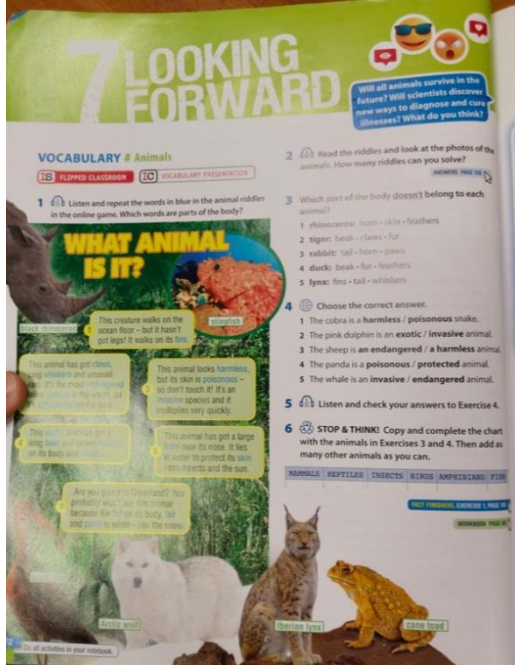
What does the police do when investigating a murder?

1. Secure the crime scene to prevent contamination or tampering of evidence.
2. Interview witnesses and gather statements from anyone who may have information about the crime.
3. Collect physical evidence, including DNA samples, fingerprints, and any weapons or objects found at the scene.
4. Conduct an autopsy on the victim to determine the cause and time of death.
5. Search for suspects and collect information about their whereabouts before and after the crime.

6. Review surveillance footage from nearby cameras or businesses.
7. Analyze phone records, social media accounts, and other electronic devices that may provide clues.
8. Work with forensic specialists to analyze evidence and reconstruct the crime scene.
9. Use police dogs to search for additional evidence, such as weapons or discarded items.
10. Work with other law enforcement agencies, such as the FBI or Interpol, if the crime may have involved interstate or international activity.

**Anexo XII: Figura 9. Desarrollo de la unidad didáctica.**

Activities for the learning situation					
1. Week one, session 1: What animal is it? – 20 <sup>th</sup> November					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Assessment instruments and tools	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation
10'	<b>Warm-up activity:</b> the teacher provides the students with a Mentimeter code. They have to write in their Chromebooks what pets they have and the results will appear in the screen through the projector. We will have some comments about the proposals and an interactive activity guided by the teacher, who asks some questions such as “how old is your pet?”, “what’s its name?”, “who prefers dogs to cats?”	Observation Productions Online and physical resources Class work	Mentimeter  Kahoot: <a href="https://create.kahoot.it/details/43535ef4-349e-4f22-8ee9-ecf32e25c11c">https://create.kahoot.it/details/43535ef4-349e-4f22-8ee9-ecf32e25c11c</a>  Chromebooks  Projector  Student book  Notebook	All class  Individually  Pairs	Students that finish early the “reading comprehension” part can start working on the vocabulary exercises of the Workbook, page 68.
10'	<b>Review activity:</b> students play individually the Kahoot game “Guess the animal” using their Chromebooks. They have to use again a code provided by the teacher to enter the game. Its purpose is to review some vocabulary and learn some new words in a visual way.				
35'	<b>Reading comprehension:</b> students have to read in pairs the six sections of the text “What animal is it?” from the Student Book (page 72, ex. 1). They will try to guess the meaning of the words highlighted about animals and nature, and they will link each description to one of the animals in the pictures. At the end, the teacher will choose random students to read out loud the sections, translate them and correct the exercise.				

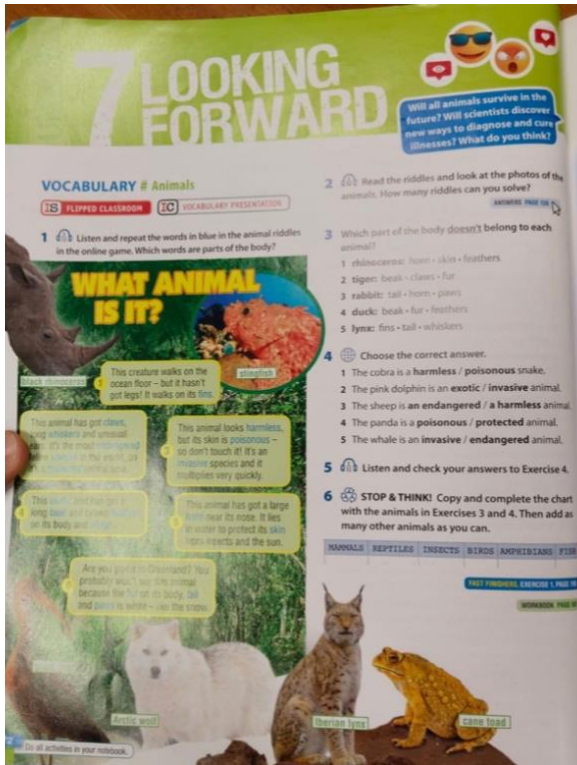
					
--	---	--	--	--	--

Activities for the learning situation

2. Week one, session 2: Zootropolis – 21<sup>st</sup> November

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Assessment instruments and tools	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation
10'	<b>Review worksheet:</b> the teacher gives the worksheet “Vocabulary review” to the students, so they have to do the two exercises in pairs. Then all the class makes the correction together.	Observation	Worksheet “Vocabulary review” (Annex XIV)	All class	Students that finish early the “vocabulary practice 1/2” part can start working on the vocabulary exercises of the Workbook, page 68.
10'	<b>Vocabulary practice 1:</b> students have to do individually two exercises from the Student Book (page 72, ex. 3, 4) to continue	Productions  Online and physical resources Class work	YouTube video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Dm_xLDvCrNI">https://www.youtube.com/watch?v=Dm_xLDvCrNI</a>	Individually  Pairs	

to work on vocabulary linked to animals and nature. Then all the class makes the correction together.



20'

**Vocabulary practice 2:** students have to do in pairs one exercise from the Student Book (page 72, ex. 6) to continue to work on vocabulary linked animal categories (look at the previous image). They have to write 3-10 words for each section. After that, a spokesperson of each pair says out loud each animal while the rest raise their hands if they have written it down as well.

Projector

Student book

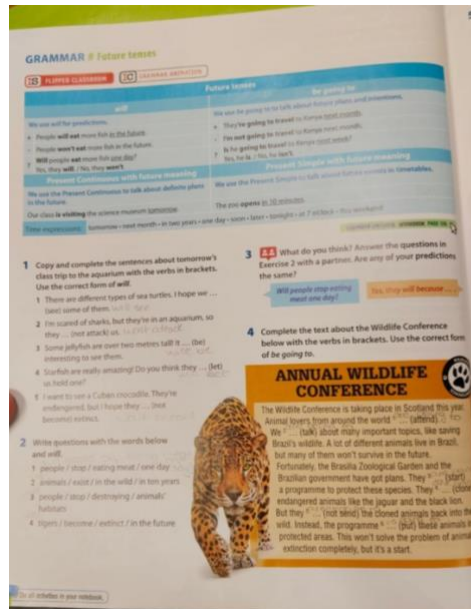
Notebook

15'	When the members of a pair have a unique option (e.g., butterfly for insects), they will be awarded with a positive.  <b>Closing activity:</b> the teacher uses the projector to show the trailer of the cartoon film <i>Zootropolis</i> (2016) through the YouTube link. It will be played once without any instructions, but the second time (and third one if necessary) they will have to write down the name of the animals that appear in the trailer. Then all the class will share the notes, learn the name of new animals and focus on the rest of the elements of the video (e.g., dialogues, story, characters, etc.) in a brainstorming.				
<b>Activities for the learning situation</b>					
<b>3. Week one, session 3: I will learn to make predictions – 22<sup>nd</sup> November</b>					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Assessment instruments and tools	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation
20'	<b>Warm-up activity:</b> the teacher gives the worksheet “Future with <i>will</i> ” to the students. They have to observe the four drawings, so to guess in pairs what will possibly happen afterwards in each scene. Then all the class shares the different thoughts and the teacher will collect some of the ideas in the blackboard. After that, the YouTube video <i>Future Simple Tense - Will Won't: Whiteboard Animation</i> is played to learn the four uses of “will/won’t”. Students chosen randomly will explain what actually happened in each scene to gain a positive note. Lastly, the teacher will underline that the students have all made predictions in this warm-up activity, which is the function that is going to be worked on.	Observation Productions Online and physical resources Class work	Worksheet “Future with <i>will</i> ” (Annex XV)  YouTube video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cNtCCC7PcE8">https://www.youtube.com/watch?v=cNtCCC7PcE8</a>  Projector  Student book  Notebook	All class  Individually  Pairs	Students that finish early the “grammar practice” part can start working on the grammar exercises of the Workbook, page 68-69.
10'	<b>Grammar explanation:</b> the teacher explains how the items “will/won’t” are used in positive, negative and interrogative sentences in an expository way. The functions of this				

15'

grammatical element are again highlighted. The teacher will ask the students if they have any doubt so far before finishing this theoretical part.

**Grammar practice:** students have to do individually two exercises from the Student Book (page 74, ex. 1, 2). Then all the class makes the correction together.



10'

**Grammar in oral interaction:** students have to do in pairs one exercise from the Student Book (page 74, ex. 3). It consists of having a dialogue by having as a basis the questions from the exercise 2 (look at the previous image). The teacher will monitor walking in the classroom to solve any doubts and to make sure that the interactions are properly developed.

Activities for the learning situation					
4. Week one, session 4: Reading the future – 24 <sup>th</sup> November					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Assessment instruments and tools	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation
5'	<b>Warm-up activity:</b> the teacher plays the YouTube video <i>The Fortune Teller / Cartoon Box 190</i> and asks the students: “what did the fortune teller tell her client?”, “what did she think that he would do after the meeting?”, “what happened actually?”. The teacher will remind the students the use of “will” to make predictions such as “you will become rich” (a possible answer to the first question).	Observation Productions Online and physical resources Class work	Worksheet “How will my future be? – Fortune teller” (Annex XVI)  Worksheet “How will my future be? – Client” (Annex XVII)  Canva presentation: <a href="https://shorturl.at/kmnZ9">https://shorturl.at/kmnZ9</a>  YouTube video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=B9ORusxebjM&amp;t=40s">https://www.youtube.com/watch?v=B9ORusxebjM&amp;t=40s</a>  Projector  Notebook	All class  Pairs	Students in pairs that finish early the “role play” part can make predictions on people they know (family, friends, pets), so to continue to practice.
10'	<b>Instructions and guidelines:</b> the teacher uses the projector to show a Canva presentation to the students to explain them the instructions of the role play that they have to stage in pairs and some examples (slides 1 – 5). The purpose is to use “will/won’t” to make predictions and to have an oral interaction that will be evaluated with a rubric.	Rubric “Fortune-teller role play” (Annex XXV)			
20'	<b>Role play:</b> the students in pairs perform the role play in which one embodies a fortune teller while the other is a client. Both members will have the worksheets “How will my future be?” to help them with their interaction. The client has to write down the predictions in his/her notebook. When the five predictions are made and copied (first 10 minutes approximately), he/she will be the fortune teller to change the roles with the partner (10 minutes left approximately). All this time the teacher will monitor walking in the classroom to solve any doubts and to make sure that the oral interventions are properly developed.				
20'	<b>Closing activity:</b> the teacher asks the different pairs what they have predicted with the help of the Canva presentation (slides 6 – 17). There will be a brainstorming of the different predictions				

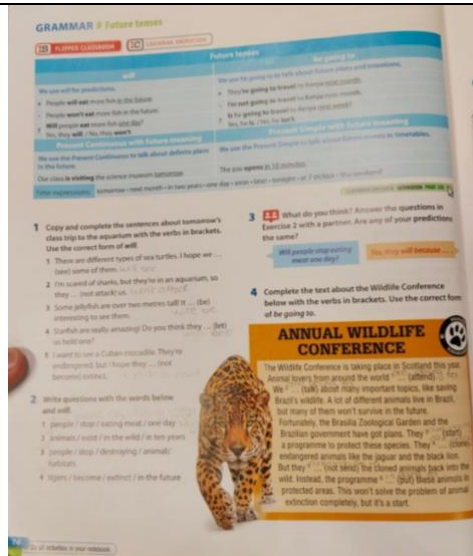


	and the teacher will also ask for some feedback to rate if the students liked the dynamic, and what they learned.				
<b>Activities for the learning situation</b>					
<b>5. Week two, session 5: How is the future of animals? – 27<sup>th</sup> November</b>					
<b>Time</b>	<b>Procedure/development (sequence of activities)</b>	<b>Assessment instruments and tools</b>	<b>Teaching aids and resources</b>	<b>I.P.</b>	<b>Differentiation</b>
<b>15'</b>	<b>Reading comprehension:</b> the teacher gives the text “How is the future of animals?” and students chosen randomly read it out loud. After having read each paragraph, all together will infer its meaning and, at the end of the reading, some conclusions and key ideas must be drawn. Doubts about vocabulary will be solved. The text includes the vocabulary and grammar from previous lessons.	Observation Productions Online and physical resources Class work	Worksheet “How is the future of animals?” (Annex XVIII)  Worksheet “How is the future of animals? – Exercises” (Annex XIX)	All class  Individually  Pairs	Students in pairs that finish early the “oral interaction” part can start over with other animals they think of to continue to practice.
<b>25'</b>	<b>Reading activities:</b> the teacher gives the worksheet “How is the future of animals? – Exercises” and students have to do the four exercises individually. The teacher will pick up the worksheets to evaluate them with a rubric outside the classroom once they have finished (approximately in 15 minutes). After that, the teacher will project a scanned version of the worksheet with the answers to solve the doubts and make any corrections (10 minutes approximately).	Rubric “Worksheet of exercises” (Annex XXVI)	Worksheet “How is the future of animals? – Solution of exercises” (Annex XX)  Canva presentation: <a href="https://shorturl.at/bhtW2">https://shorturl.at/bhtW2</a>		
<b>15'</b>	<b>Oral interaction:</b> the teacher shows the Canva presentation through the projector with certain characteristics of animals (e.g., appearance, habitat, food, special characteristics, status in the world). Students can ask about them to guess the secret pet of the teacher (e.g., a penguin). After that, the students have to think of an animal and then, in pairs, they will try to guess the other’s secret pet. To do so, they will have to ask about characteristics as in the slide. They can use the Chromebooks to search information or words in online dictionaries. The teacher will		Projector  Student book  Notebook  Chromebooks  Digital dictionaries (WordReference, Context.Reverso...)		

	monitor walking in the classroom to solve any doubts and to make sure that the oral interventions are properly developed.				
<b>Activities for the learning situation</b>					
<b>6. Week two, session 6: A zoo guide – 28<sup>th</sup> November</b>					
<b>Time</b>	<b>Procedure/development (sequence of activities)</b>	<b>Assessment instruments and tools</b>	<b>Teaching aids and resources</b>	<b>I.P.</b>	<b>Differentiation</b>
<b>30'</b>	<b>Oral comprehension:</b> the teacher provides the students with the worksheet “Llamas – Exercises” extracted from the British Council webpage. They will start doing individually the first exercise which is oriented to help them in a pre-listening activity to identify vocabulary and contextualize the recording. The listening from the website (“Llamas”) will then be played twice or three times, so that the students can do individually the exercises 2-3 from the worksheet about the content of the recording. After that, corrections will be made with the whole class.	Observation Productions Online and physical resources Class work	British Council listening: <a href="https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/b1-listening/llamas">https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/b1-listening/llamas</a>  Worksheet “Llamas – Exercises” (Annex XXI)  Worksheet “Llamas – Transcript” (Annex XXII)  Projector  Digital dictionaries (WordReference, Context.Reverso...)	All class  Individually	Students that finish early the “oral comprehension” part can work on the question inside the first table of the second page (Worksheet “Llamas – Exercises”): <i>What’s your favourite wild animal? Why?</i>
<b>15'</b>	<b>Transcript:</b> the teacher hands the worksheet “Llamas – Transcript” to the students and they will read it for themselves while listening again to the audio to link the pronunciation with the written form of the words in specific utterances. The students will have to underline the unfamiliar and difficult words, so to copy them in the second table of the second page of the Worksheet “Exercises – Llamas”. The whole class will try to figure out the meaning from the context all together.				
<b>10'</b>	<b>Post-listening reflection:</b> after having worked on a famous species from South America, students will be asked to reflect on the vegetal and animal species that belong specifically to the Canary Islands. Through a brainstorming, they will realise how much they know about the unique biodiversity of their islands, and the teacher will add a few lexical items in this respect. This activity is aimed to take advantage of the content of the listening				

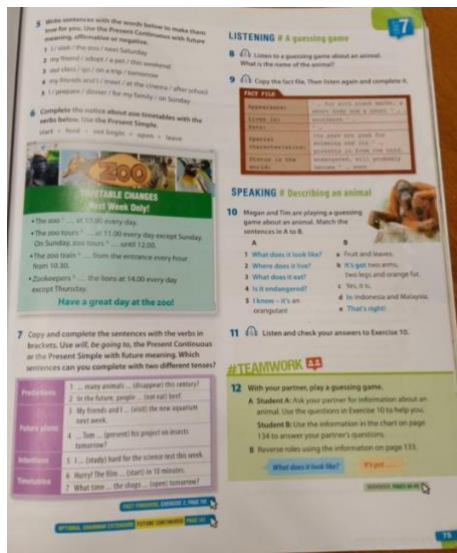


45'	<b>Presentations:</b> each pair has to present the movie pet with all the instructions provided in the previous lesson. The teacher will evaluate their performance with a rubric.	Observation Productions	Projector Notebook	Pairs All class	
10'	<b>Feedback:</b> the teacher provides the students with general feedback in terms of the main mistakes made in the presentations (grammar, pronunciation, content) without addressing specific people, but giving a general view, so to improve the students' performance in the future. The teacher will also ask their students what they have learnt so far and which discoveries have been the most shocking and interesting for them in this dynamic.	Online and physical resources Class work Rubric "Culture presentation" (Annex XXVII)			
<b>Activities for the learning situation</b>					
<b>9. Week three, session 9: Trip to the MUNA – 4<sup>th</sup> December</b>					
<b>Time</b>	<b>Procedure/development (sequence of activities)</b>	<b>Assessment instruments and tools</b>	<b>Teaching aids and resources</b>	<b>I.P.</b>	<b>Differentiation</b>
10'	<b>Grammar explanation:</b> the teacher explains the grammatical element of "be going to" to talk about future plans and intentions, and how this expression is used in positive, negative and interrogative sentences in an expository way. The functions of this grammar are highlighted. The teacher will ask the students if they have any doubt so far before finishing this theoretical part.	Observation Productions Online and physical resources Class work	Canva presentation: <a href="https://shorturl.at/aHKPU">https://shorturl.at/aHKPU</a> Projector Student book Notebook Chromebooks	All class Individually Groups of 4 people	Students that finish early the "grammar practice" part can work on the grammar exercises of the Workbook, page 69-70.
10'	<b>Grammar practice:</b> students have to do individually one exercise from the Student Book (page 74, ex. 4). Then all the class makes the correction together and translates the text to get the main ideas.				



25' **Grammar in use:** the teacher shows the Canva presentation through the projector to show the future visit that the high school is planning to the MUNA (a museum in Santa Cruz about archaeology and nature). In some sentences using “be going to”, the students will see some possible plans in one room of the museum (slides 1 – 4). Students will be organized in groups of four people. Each group will be assigned a different room to do the same as in the teacher’s example (slide 5). They can use their Chromebooks to search for information related to the content of the museum rooms and will draft at least four sentences with “be going to”. The teacher will monitor talking with the groups to solve any doubts and to make sure that the dynamic is properly developed. After that, all of them will share their proposals (at least, each person has to say one sentence out loud for all to participate) and the teacher will collect them to be evaluated.

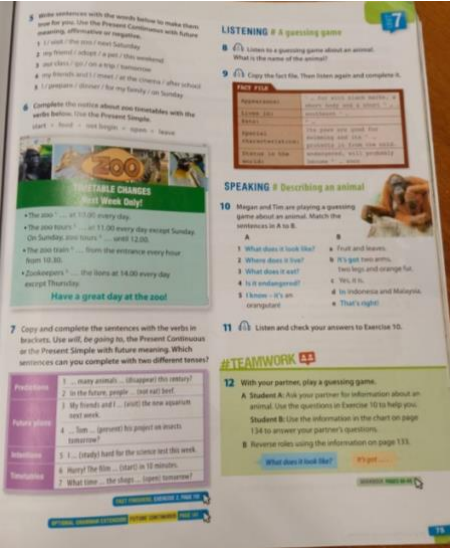
**10'** **Grammar explanation:** the teacher explains the Present Continuous with future meaning to talk about future events in timetables, and the Present Simple with future meaning to talk about events in timetables. The teacher also explains how these expressions are used in positive, negative and interrogative sentences in an expository way. The functions of this grammar are highlighted. The teacher will ask the students if they have any doubt so far before finishing this theoretical part. After that, they will have to do two short exercises from the Student Book at home as homework (page 75, ex. 4, 5).

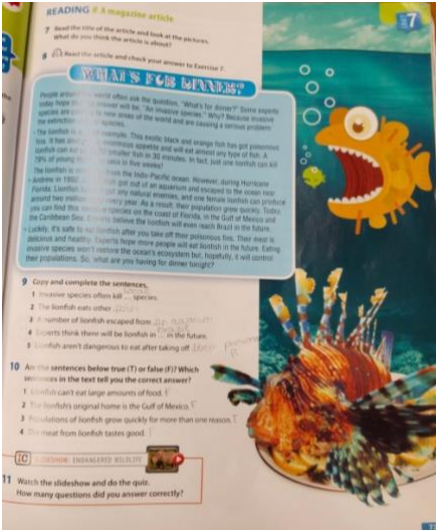


Activities for the learning situation

10. Week three, session 10: Will Sally be there? – 5<sup>th</sup> December

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Assessment instruments and tools	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation
------	--	----------------------------------	-----------------------------	------	-----------------

<p>10'</p>	<p><b>Correction of exercises:</b> the class corrects the two exercises from the Student Book that students had to do as homework (page 75, ex. 4, 5). The teacher solves the doubts that may arise in these corrections.</p> 	<p>Observation</p> <p>Productions</p> <p>Online and physical resources</p> <p>Class work</p>	<p>YouTube video:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=79Yxp84s0KI">https://www.youtube.com/watch?v=79Yxp84s0KI</a></p> <p>Projector</p> <p>Student book</p> <p>Notebook</p>	<p>All class</p> <p>Individually</p> <p>Pairs</p>	<p>Students that finish early the “grammar review” part can work on the grammar exercise 2, page 110, from the Student book.</p>
<p>10'</p>	<p><b>Grammar review:</b> the students in pairs have to do one exercise from the Student Book (page 75, ex. 7). It combines the four ways to express future on which we have worked so far in this LS (look at the previous image). After that, the class makes the correction and the teacher provides a review of the grammatical aspects with the help of students.</p>				
<p>15'</p>	<p><b>Oral comprehension:</b> the teacher uses the projector to show the video <i>Future Plans in English Conversation / Will, Going to, Present Continuous, Present Simple</i> in which cartoon people have a conversation using the homonymous grammar. Each way is marked with a different colour. The teacher will stop the video</p>				

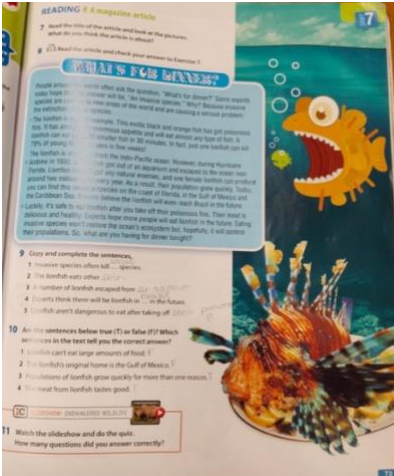
<p>20'</p>	<p>to ask random students why the characters have employed one way or another, and to ask for the translation of the interventions.</p> <p><b>Reading comprehension:</b> Students read individually one text from the Student Book (page 73, ex. 8) in 10 minutes approximately. They will underline the words and expressions they do not fully understand to ask their meaning at the end of the session. The teacher will also highlight the grammatical elements (last 10 minutes) and the arguments that the text presents in favour of eating lionfish. In this way, he/she starts introducing this topic for the typology of argumentative texts.</p> 				
------------	---	--	--	--	--

**Activities for the learning situation**

**11. Week three, session 11: We're betting \$500 – 11<sup>th</sup> December**

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Assessment instruments and tools	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation
------	--	----------------------------------	-----------------------------	------	-----------------



<p>15'</p>	<p><b>Instructions for the communicative task:</b> the teacher uses the projector to show a Canva presentation to the students to explain them the instructions of the communicative task that they have to complete in groups of 4-5 people. It is a dynamic in which the teacher acts as a TV presenter while the students are the participants at a TV contest to earn money. The purpose is to have an interactive review on the vocabulary and grammar of the LS and to work on the text “What’s for dinner?” from the Student Book (page 73, ex. 8), so to evaluate the reading skill as well with a rubric. This session will be a sort of trial for the real final task in which the role of argumentative texts will be included. The students will have enough time to read again the text individually before starting.</p> 	<p>Observation</p> <p>Productions</p> <p>Online and physical resources</p> <p>Class work</p> <p>Rubric “Final communicative task” (Annex XXVIII)</p>	<p>Canva presentation: <a href="https://shorturl.at/pruBR">https://shorturl.at/pruBR</a></p> <p>PlayFactile: <a href="https://www.playfactile.com/lckhrdqf5">https://www.playfactile.com/lckhrdqf5</a></p> <p>Worksheet “Answers to PlayFactile questions” (Annex XXIII)</p> <p>Projector</p> <p>Student book</p>	<p>All class</p> <p>Groups of 4-5 students</p>	
<p>35'</p>	<p><b>Mock communicative task:</b> the TV contest takes place. The teacher is in charge of mediating as a TV presenter, and has to assure him/herself that every group respects each other and that the students actually learn/review the content of the LS. It serves also to evaluate the interaction between them in English in a contextualized dynamic.</p>				

5'	<b>Feedback:</b> the teacher gives the worksheet “Answers to PlayFactile questions” to the students, so that they have them to make any review they need out of the class, at home. He will also hand to them the rubric “Final communicative task”, so that they can see at home which aspects will be evaluated in the last session of the LS when performing the real final task.				
<b>Activities for the learning situation</b>					
<b>12. Week three, session 12: Animal testing – 12<sup>th</sup> December</b>					
<b>Time</b>	<b>Procedure/development (sequence of activities)</b>	<b>Assessment instruments and tools</b>	<b>Teaching aids and resources</b>	<b>I.P.</b>	<b>Differentiation</b>
15'	<b>Pre-reading stage:</b> the teacher gives the worksheets “Animal testing: is it alright?” and “Animal testing: is it alright? – Exercises” to the students. They will start working in pairs on the “pre-reading section” from the latter (2 exercises). Then, the whole class will make the corrections.	Observation Productions Online and physical resources	Worksheet “Animal testing: is it alright?” (Annex IV)  Worksheet “Animal testing: is it alright? – Exercises” (Annex XXIV)  Projector  Notebook  Chromebooks  Digital dictionaries (WordReference, Context.Reverso...)	All class  Pairs  Individually	Students that finish early the “pre-reading stage” part can start reading the text.  Students that finish early the “reading stage” part can start working on the post-reading reflection.  Students that finish early the “post-reading stage” part should write down their reflections to give enough time to the rest of students to finish their oral interchange of ideas.
20'	<b>Reading stage:</b> once the students have worked on the contextualization of the text, they will work individually to read the text, and extract its meaning and main ideas. Then, they will do the 2 exercises from the “reading section” and the whole class will make the corrections together and the teacher will solve any doubt regarding the content or the vocabulary of the text	Class work			
15'	<b>Post-reading reflection:</b> students have to work in pairs on the exercise from the “post-reading section”. They can use their Chromebooks to use digital dictionaries or search other information related to the topic. Once they have finished, they will share their findings with the rest of the class in a short intervention.				
5'	<b>Text typology:</b> coming back to the exercise 1 from the exercise worksheet, the teacher explains the structure, functions and objectives of argumentative texts through a brainstorming carried				

	out together with the students thanks to the text. The advantages and disadvantages (or pros and cons) will be highlighted, as well as the respect in which they have to be claimed in written and oral forms.				
<b>Activities for the learning situation</b>					
<b>13. Week four, session 13: For or against? – 13<sup>th</sup> December</b>					
<b>Time</b>	<b>Procedure/development (sequence of activities)</b>	<b>Assessment instruments and tools</b>	<b>Teaching aids and resources</b>	<b>I.P.</b>	<b>Differentiation</b>
<b>10'</b>	<b>Instructions for the communicative task:</b> the teacher uses the projector to show a Canva presentation to the students to explain them the instructions of the communicative task that they have to complete in groups of 4-5 people. The instructions are the same as in the mock session: it is a dynamic in which the teacher acts as a TV presenter while the students are the participants at a TV contest to earn money. The purpose is to have an interactive review on the arguments in favour and against, the argumentative text typology and the use of English from the LS.	Observation Productions Online and physical resources Class work	Canva presentation: <a href="https://shorturl.at/wIKLP">https://shorturl.at/wIKLP</a> PlayFactile: <a href="https://www.playfactile.com/lhoofiwkjl">https://www.playfactile.com/lhoofiwkjl</a> Projector	All class Groups of 4-5 students	
<b>35'</b>	<b>Communicative task:</b> the TV contest takes place. The teacher is in charge of mediating as a TV presenter, and has to assure him/herself that every group respects each other and that the students actually learn/review the content of the LS. It serves also to evaluate the interaction between them in English in a contextualized dynamic with a rubric.	Rubric “Final communicative task” (Annex XXVIII)			
<b>10'</b>	<b>Feedback:</b> the teacher provides the students with general feedback in terms of the main mistakes without addressing specific people, but giving a general view, so to improve the students’ performance in the future. The teacher will also ask their students what they have learnt in this unit, so that he/she has some feedback about the communicative task and the whole				

	LS to make some improvements in the future. Any suggestions are welcome in order to continue to work on it in the future.				
--	---	--	--	--	--

Figura 9: *Desarrollo de las sesiones de la unidad didáctica «Bee the best contestant!»*. Fuente: *Jesús López Berzosa (Elaboración propia)*.

## Anexo XIII: Figura 10. Referencias de la unidad didáctica

### References

#### Books/publications:

- Burlington Books. (2020). *Teamwork 3. Student's Book*. Burlington.
- Werlich, E. (1983). *A Text Grammar of English*. Quelle & Meller.

#### Legislation:

- Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, no 058, de 23 de marzo de 2023. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/001.html>
- 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*, no 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

#### YouTube links:

- [https://www.youtube.com/watch?v=Dm\\_xLDvCrNI](https://www.youtube.com/watch?v=Dm_xLDvCrNI)
- <https://www.youtube.com/watch?v=cNtCCC7PcE8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=B9ORusxebjM&t=40s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=79Yxp84s0KI>

#### PlayFactile games:

- <https://www.playfactile.com/lckhrdqf5>
- <https://www.playfactile.com/lhoofiwkjl>

#### Canva presentations:

- <https://shorturl.at/kmnZ9>
- <https://shorturl.at/bhtW2>
- <https://shorturl.at/fguX1>
- <https://shorturl.at/aHKPU>
- <https://shorturl.at/pruBR>

- <https://shorturl.at/wIKLP>

**Other websites:**

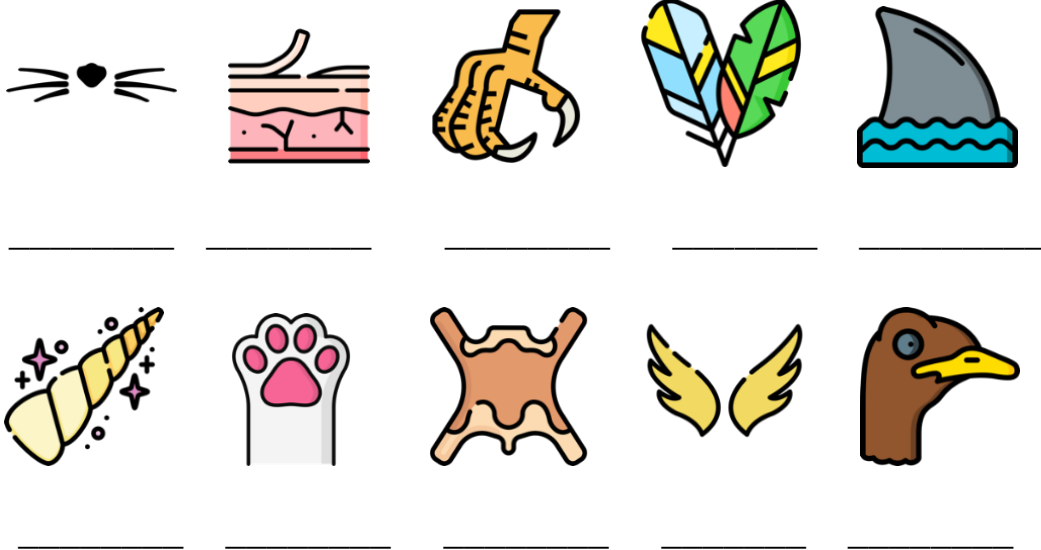
- British Council – B1 Listening. (n.d.). *Llamas*. Retrieved April 1, 2023, from <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/b1-listening/llamas>
- ContextReverso: <https://context.reverso.net/traduccion/>
- IES Benito Pérez Armas. (n.d.). *El Centro*. Retrieved March 22, 2023, from <http://www.iesbenitoperezarmas.es>
- IES Benito Pérez Armas. (n.d.). *Proyectos, Normas y Programaciones*. Retrieved March 22, 2023, from <http://www.iesbenitoperezarmas.es>
- Kahoot – Pedrocivera. (2023). *Guess the animal*. Retrieved March 23, 2023, from <https://create.kahoot.it/details/43535ef4-349e-4f22-8ee9-ecf32e25c11c>
- Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/>
- Museos de Tenerife – Museo de Naturaleza y Arqueología. (2020). *Planos del Museo*. Retrieved March 26, 2023, from <https://www.museosdetenerife.org/munamuseo-de-naturaleza-y-arqueologia/planos/>
- WordReference: <https://www.wordreference.com>

Figura 10: Referencias de los materiales empleados y la bibliografía consultada para la situación de aprendizaje «Bee the best contestant!».  
Fuente: Jesús López Berzosa (Elaboración propia).

Anexo XIV: Worksheet “Vocabulary review”

### Vocabulary review

1. What does each icon stand for? Remember the animal body parts and fill the gaps under the icons.



2. Complete the following sentences using the following words:

ENDANGERED – HARMLESS – SPECIES – EXOTIC – INVASIVE – EXOTIC

- a) Don't worry about the dog, it is \_\_\_\_\_.
- b) The \_\_\_\_\_ species destroyed the crops this year.
- c) The black rhino is \_\_\_\_\_ due to poaching.
- d) The adder is the UK'S only \_\_\_\_\_ snake.
- e) His collection of \_\_\_\_\_ animals has grown into a zoo.
- f) The bear is a protected \_\_\_\_\_ and is currently in the breeding season.

Anexo XV: Worksheet "Future with will"

## Future with "will"

### 1. What will possibly happen?

1



---

---

---

---

2



---

---

---

---

3



---

---

---

---

4



---

---

---

---



## Anexo XVI: Worksheet “How will my future be? – Fortune teller”

# How will my future be?

**1 DAY OF BIRTHDAY**

1	Climb the Everest	17	Go on TV
2	Plant a tree	18	Make a road trip
3	Write a book	19	Do radio
4	Go to Mecca	20	Travel to Australia
5	Cruise the Greek islands	21	Donate your hair
6	Travel alone	22	Make a tattoo
7	Fly in a balloon	23	Paint a picture
8	Make a rap song	24	Go scuba diving
9	Donate your clothes	25	Play the piano
10	Learn ballet	26	Give blood
11	Invent a sport	27	Do bodypainting
12	Do theatre	28	Visit all the islands
13	Learn Slovak	29	Go vegan
14	Make pottery	30	Meet Will Smith
15	Adopt a dog	31	Do kayak on a river
16	Run a marathon		

**1 MONTH OF BIRTHDAY**

January	Not go hiking
February	Not work as a waiter
March	Not become a journalist
April	Not visit Mexico
May	Not have any pets
June	Not become a teacher
July	Not discover a new species
August	Not become famous
September	Not be happy
October	Not have your own car
November	Not win the lottery
December	Not meet Tom Holland

**1 INITIAL OF THE NAME**

A	Read 70 books	Ñ	Travel to space
B	Volunteer for a NGO	O	Do a concert
C	Create a political party	P	Study two degrees
D	Play chess every day	Q	Start a book club
E	Teach English	R	Go around the world
F	Grow my own vegetables	S	Visit the Pope
G	Invent new meals	T	Work in a gym
H	Become a university teacher	U	Have a new religion
I	Create a YouTube channel	V	Fly a plane
J	Go camping every weekend	W	Learn sign language
K	Start an online blog	X	Become a TikToker
L	Participate in a musical contest	Y	Produce a Netflix series
M	Do yoga	Z	Show Tenerife to international tourists
N	Work in a circus		

**2 ZODIAC SIGN**

Aries	Marge Simpsons
Taurus	Cristiano Ronaldo
Gemini	Mickey Mouse
Cancer	Dwayne Johnson "the Rock"
Leo	Rosalía
Virgo	No one
Libra	Katy Perry
Scorpio	Thor
Sagittarius	Esther Expósito
Capricornius	Rafael Nadal
Aquarius	No one
Pisces	Lord Voldemort

**3 FAVOURITE COLOUR**

Red	None
Green	1
Orange	2
Black	3
White	4
Purple	None
Brown	4
Pink	None
Yellow	2
Blue	3
Grey	1

## How will my future be?

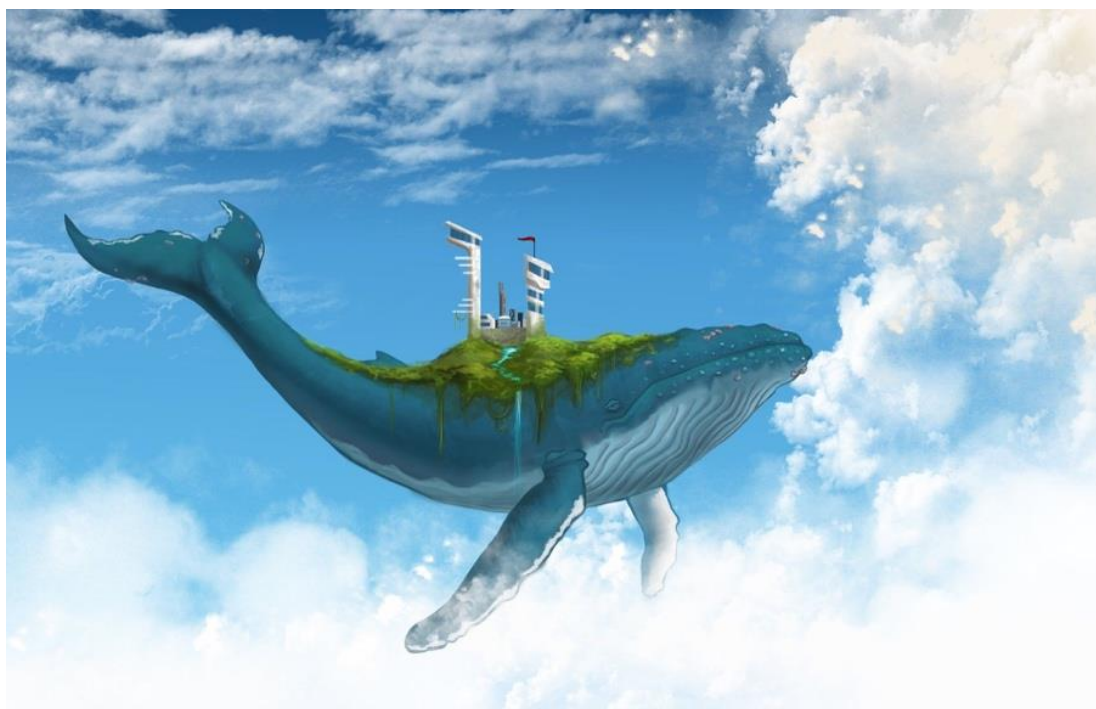
- 1 What will I do in the future?
- 2 Who will I marry in the future?
- 3 How many children will I have in the future?

## HOW IS THE FUTURE OF ANIMALS?

The destiny of **animals** in the future is a worrying issue for many scientists. Some new **species** will appear while others won't survive. It is predicted that **harmless** animals like rabbits and squirrels will continue to be an important part of the **ecosystem**, but the loss of **habitats** will negatively impact their populations.

**Poisonous** animals like some snakes and spiders will be increasingly studied for their unique characteristics, such as their **skin** and **poison** to make progress on medical benefits. Other animals with distinctive **features** such as **horns, paws, tails,** and **whiskers** will remain popular subjects of study and admiration. However, some aquatic animals won't need fins since they will develop legs and will live on land.

Unfortunately, some species of animals will become **endangered** because of climate change. **Invasive** species will continue to be a problem, so the governments will work to educate people about the risks of introducing **exotic** species into new **environments**.



**Anexo XIX: Worksheet “How is the future of animals? – Exercises”**

**“How is the future of animals?” – Exercises**

**1. Answer the following questions.**

- a) Will scientists continue to study horns in the future?
  
- b) Why will some species of animals become endangered?
  
- c) What are the two useful characteristics of snakes? Why?
  
- d) Why won't some animals need fins in the future?
  
- e) What will governments do in relation to invasive species?

**2. Are the following sentences true (T) or false (F)?**

- a) All spiders are harmless.
  
- b) The loss of habitats will have a negative impact on rabbit populations.
  
- c) Scientists aren't worried about the destiny of animals.
  
- d) Governments will try to aware people about the risks of poisonous species.
  
- e) Species that are not native in some places will still be a problem.

**3. Vocabulary questions.**

- a) What's the name of the animal in the picture of the text?

- b) Which 4 animals are mentioned in the text?
- c) Find an opposite of "poisonous" in the text.
- d) Find a word in the text to complete this sentence: "An animal like the lynx is protected because it is \_\_\_\_\_"
- e) Name 3 body parts of a squirrel.

**4. Choose the correct answer.**

- a) The future of animals is a worrying issue for many \_\_\_\_\_.
  - a. judges
  - b. fins
  - c. scientists
- b) In the future, governments will work on reducing the number of \_\_\_\_\_ species.
  - a. invasive
  - b. poisonous
  - c. protected
- c) The skin of snakes can be useful in the future for in the \_\_\_\_\_ field.
  - a. legal
  - b. medical
  - c. artistic
- d) \_\_\_\_\_ is an important factor in the disappearance of species.
  - a. Harmless animals
  - b. Climate change
  - c. Feathers of birds
- e) According to the text, whales will fly through the sky in the future.
  - a. yes
  - b. no
  - c. it is not said

## Anexo XX: Worksheet “How is the future of animals? – Solution of exercises”

### “How is the future of animals?” – Solution of exercises

#### 1. Answer the following questions.

- a) Will scientists continue to study horns in the future?

Yes, horns will remain popular subjects of study and admiration.

- b) Why will some species of animals become endangered?

Because of climate change.

- c) What are the two useful characteristics of snakes? Why?

Skin and poison, to make progress on medicine.

- d) Why won't some animals need fins in the future?

Because they will develop legs and live on land.

- e) What will governments do in relation to invasive species?

Governments will educate people about the risks of introducing exotic species into new environments.

#### 2. Are the following sentences true (T) or false (F)?

- a) All spiders are harmless.

False.

- b) The loss of habitats will have a negative impact on rabbit populations.

True.

- c) Scientists aren't worried about the destiny of animals.

False.

- d) Governments will try to aware people about the risks of poisonous species.

False.

- e) Species that are not native in some places will still be a problem.

True.

#### 3. Vocabulary questions.

- a) What's the name of the animal in the picture of the text?

A whale.

- b) Which 4 animals are mentioned in the text?

Snakes, spiders, rabbits, squirrels.

- c) Find an opposite of "poisonous" in the text.

Harmless.

- d) Find a word in the text to complete this sentence: "An animal like the lynx is protected because it is \_\_\_\_\_"

Endangered.

- e) Name 3 body parts of a squirrel.

Example: whiskers, tail, fur.

#### 4. Choose the correct answer.

- a) The future of animals is a worrying issue for many \_\_\_\_\_.

- d. judges
- e. fins
- f. **scientists**

- b) In the future, governments will work on reducing the number of \_\_\_\_\_ species.

- a. **invasive**
- b. poisonous
- c. protected

- c) The skin of snakes can be useful in the future for in the \_\_\_\_\_ field.

- a. legal
- b. **medical**
- c. artistic

- d) \_\_\_\_\_ is an important factor in the disappearance of species.

- a. Harmless animals
- b. **Climate change**
- c. Feathers of birds

- e) According to the text, whales will fly through the sky in the future.

- a. yes
- b. no
- c. **it is not said**

## Anexo XXI: Worksheet “Llamas – Exercises”

### **LLAMAS – LISTENING (B1)**

Listen to the zoo guide talking about the llamas and do the exercise to practice and improve your listening skills.

#### **1) Preparation: matching**

Do this exercise before you listen. Match the vocabulary with the correct definition and write a – e next to the numbers 1 – 5.

- |                               |   |
|-------------------------------|---|
| 1..... to spit                | a. to make a continuous sound with the lips closed                |
| 2..... to shear (pp. = shorn) | b. soft thick hair that grows on the bodies of animals like sheep |
| 3..... wool                   | c. to cut the wool off a sheep or similar animal                  |
| 4..... to lick                | d. to force out liquid from the mouth                             |
| 5..... to hum                 | e. to pass the tongue over a surface                              |

#### **2) Check your understanding: true or false**

Do this exercise while you listen. Circle *True* or *False* for these sentences.

- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1. Llamas, alpacas, vicuñas and guanacos are all related to camels. | <i>True False</i> |
| 2. Llamas are the smallest of the four.                             | <i>True False</i> |
| 3. Llamas only spit at humans if you treat them badly.              | <i>True False</i> |
| 4. Alpacas look as if they are sad.                                 | <i>True False</i> |
| 5. Alpaca wool is good for clothes.                                 | <i>True False</i> |
| 6. Vicuña wool is very expensive.                                   | <i>True False</i> |
| 7. Vicuñas eat cacti.   | <i>True False</i> |
| 8. Llamas and alpacas can't live in the UK.                         | <i>True False</i> |



**3) Do this exercise while you listen. Complete the gaps with a word from below.**

<i>dogs</i>	<i>wild</i>	<i>stressed</i>	<i>relaxed</i>
<i>warmer</i>	<i>gentle</i>	<i>three</i>	<i>softer</i>
<i>herds</i>	<i>curious</i>	<i>foxes</i>	<i>4,000 metres</i>

1. Llamas and alpacas are both domesticated animals and vicuñas and guanacos are \_\_\_\_\_.
2. Llamas are very sociable animals and live together in groups, in \_\_\_\_\_.
3. They respond well to being trained and they are usually, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.
4. The alpaca is famous for its wool, which is \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ than sheep's wool.
5. Vicuñas can only be shorn of their wool every \_\_\_\_\_ years.
6. Guanacos are capable of surviving at over \_\_\_\_\_ in the Andes.
7. Llamas hum when they are \_\_\_\_\_, or the opposite, feeling \_\_\_\_\_.
8. Sometimes farmers use llama to protect sheep and hens from animals that might attack them, like \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_.

<b>What's your favourite wild animal? Why?</b>

<b>Vocabulary</b> Write any new words you have learnt in this lesson.

## Anexo XXII: Worksheet “Llamas – Transcript”

### TRANSCRIPT FOR LLAMAS

**Zoo guide:** OK, are we all together? Right, next we're going to look at the llamas, but actually here we have four different animals which are all from South America and all related to camels. Llamas, which you have probably heard of, over here. And over there alpacas, vicuñas and guanacos.

Llamas and alpacas are both domesticated animals and vicuñas and guanacos are wild. Llamas are the biggest animal – they can grow up to 1.8 metres tall and in the past they were used to carry things. Llamas are very sociable animals and live together in groups, in herds.

**Teenager 1:** Don't they spit at people, though?

**Guide:** Well, yes, they can. All members of the camelid family sometimes spit. You don't want to mistreat a llama; it might even spit some of the contents of its stomach at you.

**Group of teenagers:** Uuuugggh!

**Guide:** But if you treat them properly they are not likely to. They respond well to being trained and they are usually gentle and curious.

OK, over here we have the alpacas. As you can see, they are smaller than the llamas. They've got smaller faces and they always look as though they are smiling. Look at this one's face.

**Group of teenagers:** Aaaah!

**Guide:** The alpaca is famous for its wool, which is softer and warmer than sheep's wool. There's a big demand for alpaca wool from the fashion industry.

Right, next to the alpacas we have the vicuñas. As I said before, these animals are wild and they are thought to be the ancestors of the alpacas. Vicuñas are very elegant and graceful creatures. Look at this one. She's beautiful.

**Group of teenagers:** Mmmm. She's lovely. (etc.)

**Guide:** Have you heard of the Incas? The ancient rulers of Latin America who lived in the Andes? Well, they wore clothes made from vicuña wool – only the royal family were allowed to wear the wool. It is even softer than alpaca wool but vicuñas can only be shorn of their wool every three years. For that reason the wool's very expensive.

And, lastly, we have the guanacos. They are similar to the vicuñas, but larger and stronger. They are capable of surviving at over 4,000 metres in the Andes. When they are in the desert they survive by licking the water off the cacti and other desert plants. Right, any questions?

**Teenager 2:** I think I can hear this llama making a noise.

**Guide:** Ah, yes. That could be the llama humming. They don't open their mouths, they just make this strange noise. They hum when they are stressed, or the opposite, feeling relaxed.

**Teenager 1:** Can llamas live in the UK?

**Guide:** Yes, there are quite a lot of llamas and alpaca in the UK. They adapt very well to our climate. They make good pets and sometimes they're used for trekking. You go on a picnic and use a llama to carry your food.

**Teenager 3:** Cool! I want to do that!

**Guide:** And sometimes farmers use them as guard dogs, I mean guard llama. The adult males will protect sheep and hens from animals that might attack them, like dogs or foxes. They're really useful animals.

## Anexo XXIII: Worksheet “Answers to PlayFactile questions”

### Answers to PlayFactile questions

#### 1. Complete the sentences.

- a) A number of lionfish scaped from **an aquarium**.
- b) Experts think there will be lionfish in **Brazil** in the future.
- c) The lionfish eats other **fish**.
- d) Lionfish aren't dangerous to eat after taking off **their poisonous fins**.
- e) Invasive species often kill **local** species.

#### 2. True or false?

- a) The lionfish's original home is the Gulf of Mexico.  
**False.**
- b) The meat from lionfish tastes good.  
**True.**
- c) Lionfish can't eat large amounts of food.  
**False.**
- d) Populations of lionfish grow quickly for more than one reason.  
**True.**
- e) One lionfish can kill almost half of young fish in an area in 3 weeks.  
**True.**

#### 3. Vocabulary.

- a) Find an opposite of “harmless” in the text.  
**Poisonous.**
- b) Find a word in the text that means: “a biological community of interacting organisms and their physical environment”.  
**Ecosystem.**

- c) Find a word in the text that means: “the fact or process of a species becoming lost, vanished, exterminated”.

**Extinction.**

- d) Predators and parasites are the two main types of \_\_\_\_\_. Find the expression in the text.

**Natural enemies.**

- e) How do you call an aquarium when it's smaller and you usually have it at home with a few fish?

**A water tank.**

**4. Random questions.**

- a) What's the plural of “fish”?

**Fish.**

- b) What does the numbers 5 & 6 refer to in the text?
- In **five** weeks, one lionfish can kill 79% of young fish in an area.
  - **Six** lionfish got out of an aquarium.
- c) Point out in a blank world map the location of the Caribbean Sea.



- d) Eggs is used in the text as “huevos”, but what does it mean in this sentence? “A woman has a set number of eggs that she is born with”.

**Óvulos.**

- e) Name 3 other invasive species in the world.

**Examples: European rabbit, green crab, zebra mussels**

**“Animal Testing: Is It Alright?” – Exercises**

PRE-READING SECTION

1. Have a look at the title, the two columns and the picture of the text.

What do you think the article is about?

---

---

---

2. Have a look to the words in bold in the text. What does each one refer to?



---

---

---



---

---

## READING SECTION

### 3. Answer the following questions:

- a) What are some potential benefits of using animals for testing new treatments and cures for diseases in the future?

---

---

- b) Why may animal tests not be a reliable indicator of how medicines or treatments will work for humans?

---

---

- c) What examples of species saved from extinction thanks to animal testing does the text mention?

---

---

- d) Why are animals protected by the Animal Welfare Act still at risk of mistreatment at the New Iberia Research Center in Louisiana?

---

---

**4. Are the following statements true (T) or false (F)?**

a) Animal research started 500 years ago and is expected to persist for several more decades.

---

b) The future will prioritize animal welfare in testing and promote scientific progress, reducing cruelty and inhumane practices.

---

c) The American Veterinary Medical Association does not longer support the use of animal testing.

---

d) Animals are used in medical research due to their similar organs and to common illnesses,

---

**5. What do the following numbers refer to in the text?**

a) 99: \_\_\_\_\_

b) 100: \_\_\_\_\_

c) 500: \_\_\_\_\_

## POST-READING SECTION

- 6. Can you think about any example of animal suffering? Search for some reliable information and write a brief explanation, the reasons (research, custom, industry...) and any proposals to end it.**

---

---

---

---

---

---

---

---



**Anexo XXV: Rubric “Fortune-teller role play”**

	Excellent (10 – 9)	Quite good (7 – 8)	Needs improvement (5 – 6)	Poor performance (1 – 4)
<b>Oral production</b>	The student makes meaningful utterances, shows self-confidence when speaking out loud, uses the correct grammatical structures and includes creative aspects out of the given script or parameters.	The student makes meaningful utterances, usually shows self-confidence when speaking out loud, and usually uses the correct grammatical structures, but does not include creative aspects out of the given script or parameters.	The student makes some meaningful utterances, does not show much self-confidence when speaking out loud, and sometimes uses the correct grammatical structures. He/she does not include creative aspects out of the given script or parameters.	The student makes incoherent utterances, does not show self-confidence at all when speaking out loud, and does not use the correct grammatical structures. He/she does not include creative aspects out of the given script or parameters.
<b>Oral interaction</b>	The student keeps engaged in the dialogue with his/her partner, always makes the proper questions and answers, respects turn-taking, and continues the conversation without problems.	The student keeps overall engaged in the dialogue with his/her partner, usually makes the proper questions and answers, respects turn-taking, and tries to continue the conversation despite communicative barriers.	The student keeps sometimes engaged in the dialogue with his/her partner, has some difficulties to make the proper questions and answers, usually respects turn-taking, and tries to continue the conversation despite communicative barriers.	The student is not engaged at all in the dialogue with his/her partner, does not know how to make the proper questions and answers, does not respect turn-taking, and does not make an effort to continue the conversation.
<b>Pronunciation</b>	The pronunciation is perfect, there are no mistakes, the intonation and pitch are correspondent to the utterances,	The pronunciation is almost perfect, but there are some minor mistakes, the intonation and pitch are not usually	The pronunciation is not very good, there are minor and great mistakes, the intonation and pitch are not	The pronunciation is not good, with a high range of great mistakes, there is no effort on trying to use the correspondent

	and the student looks up how to pronounce the unknown words.	correspondent to the utterances, and the student looks up how to pronounce the unknown words.	correspondent to the utterances, but the student looks up how to pronounce the words.	intonation and pitch, and the student does not look up how to pronounce the words unless he/she is told to.
<b>Use of English</b>	The student uses the grammatical elements “will/won’t” to make future predictions and fully understands its meaning.	The student knows the meaning of the grammatical elements “will/won’t” to make future predictions, but has sometimes some difficulties to use them.	The student has difficulties to use the grammatical elements “will/won’t” to make future predictions and/or does not clearly understand its meaning.	The student does not know how to use the grammatical elements “will/won’t” to make future predictions and does not understand its meaning at all.

## Anexo XXVI: Rubric “Worksheet of exercises”

	Excellent (10 – 9)	Quite good (7 – 8)	Needs improvement (5 – 6)	Poor performance (1 – 4)
<b>Exercise 1 (Answer the questions)</b>	The answer responds satisfactorily the question, has no grammatical or spelling mistakes, and is a reformulation from the text.	The answer responds satisfactorily the question and has no grammatical or spelling mistakes, but is a literal quotation from the text.	The answer lacks some important information, and may have some grammatical or spelling mistakes.	The answer lacks complete cohesion and/or coherence. It has too many grammatical or spelling mistakes.
<b>Exercise 2 (True or false)</b>	Both true and false statements are accompanied by the correspondent quote from the text as a justification. There are no grammatical or spelling mistakes.	Only false statements are accompanied by the correspondent quote from the text as a justification. There are no grammatical or spelling mistakes.	Only false statements are accompanied by the correspondent quote from the text as a justification, but one of them is not correct. There are some grammatical or spelling mistakes.	No statement is accompanied by the correspondent quote from the text as a justification, and most of them are not correct. There are too many grammatical or spelling mistakes.
<b>Exercise 3 (Vocabulary questions)</b>	All the questions are answered correctly and there are no spelling mistakes.	All the questions are answered correctly, but there are some spelling mistakes.	One or two questions are not answered correctly, and there are some spelling mistakes.	Almost all the questions are not answered correctly, and there are too many spelling mistakes.
<b>Exercise 4 (Choose the correct answer)</b>	The correct answer has been marked in all the questions.	There is one incorrect answer, or one question has more than one answer marked.	There are two incorrect answers, or two questions have more than one answer marked.	There are more than two incorrect answers, or more than two questions have more than one answer marked.

## Anexo XXVII: Rubric “Cultural presentation”

	Excellent (10 – 9)	Quite good (7 – 8)	Needs improvement (5 – 6)	Poor performance (1 – 4)
Speech topic	The students have tackled all the aspects asked by the task: type of animal, name, role in the movie, other productions, and any curiosities. They have included a proper picture and the source.	The students have tackled most of the aspects asked by the task, but there is one missing or too short. They have included a proper picture and the source.	The students have tackled some of the aspects asked by the task, but there are two or more missing or too short. They have included a proper picture, but not the source.	The students have not tackled the aspects asked by the task. They have not included a proper picture, nor the source.
Oral production	The student makes meaningful utterances, shows self-confidence when speaking out loud, uses the correct grammatical structures and includes creative aspects out of the given script or parameters.	The student makes meaningful utterances, usually shows self-confidence when speaking out loud, and usually uses the correct grammatical structures, but does not include creative aspects out of the given script or parameters.	The student makes some meaningful utterances, does not show much self-confidence when speaking out loud, and sometimes uses the correct grammatical structures. He/she does not include creative aspects out of the given script or parameters.	The student makes incoherent utterances, does not show self-confidence at all when speaking out loud, and does not use the correct grammatical structures. He/she does not include creative aspects out of the given script or parameters.
Pronunciation	The pronunciation is perfect, there are no mistakes, the intonation and pitch are correspondent to the utterances, and the student has looked up how to pronounce the unknown	The pronunciation is almost perfect, but there are some minor mistakes, the intonation and pitch are not usually correspondent to the utterances, and the student has looked up how to pronounce	The pronunciation is not very good, there are minor and great mistakes, the intonation and pitch are not correspondent to the utterances, but the student has looked up how to pronounce the	The pronunciation is not good, with a high range of great mistakes, there is no effort on trying to use the correspondent intonation and pitch, and the student has not looked up how to pronounce the

	words (checked in monitoring).	the unknown words (checked in monitoring)	words (checked in monitoring).	words unless he/she is told to (checked in monitoring).
<b>Audience reception</b>	The audience is engaged when listening to the presentation, the topic is developed fluently not to be boring, and the members stick to the established time.	The audience is overall engaged when listening to the presentation, the topic is developed more or less fluently, and the members stick to the established time.	The audience is not much engaged when listening to the presentation, the topic is developed more or less fluently, and the members does not stick to the established time.	The audience is not engaged at all when listening to the presentation, the topic is not developed fluently, and the members does not stick to the established time.

**Anexo XXVIII: Rubric “Final communicative task”**

	Excellent (10 – 9)	Quite good (7 – 8)	Needs improvement (5 – 6)	Poor performance (1 – 4)
<b>Answering</b>	The student has answered correctly to the question (in terms of content and structure), including key vocabulary and/or grammatical elements from the unit.	The student has answered correctly to the question (in terms of content and structure), but has not included key vocabulary and/or grammatical elements from the unit.	The student has answered correctly to the question in terms of content, but the structure lacks cohesion. He/she has not included key vocabulary and/or grammatical elements from the unit.	The student has not answered correctly to the question (in terms of content and structure). He/she has not included key vocabulary and/or grammatical elements from the unit.
<b>Oral production</b>	The student makes meaningful utterances, shows self-confidence when speaking out loud, uses the correct grammatical structures, and speaks with fluency.	The student makes meaningful utterances, usually shows self-confidence when speaking out loud, and usually uses the correct grammatical structures, but does not speak with fluency.	The student makes some meaningful utterances, does not show much self-confidence when speaking out loud, and sometimes uses the correct grammatical structures. He/she does not speak with fluency.	The student makes incoherent utterances, does not show self-confidence at all when speaking out loud, and does not use the correct grammatical structures. He/she does not speak with fluency.
<b>Pronunciation</b>	The pronunciation is perfect, there are no mistakes, and the intonation and pitch are correspondent to the utterances.	The pronunciation is almost perfect, but there are some minor mistakes. The intonation and pitch are not usually correspondent to the utterances.	The pronunciation is not very good, there are minor and great mistakes, and the intonation and pitch are not correspondent to the utterances.	The pronunciation is not good, with a high range of great mistakes, there is no effort on trying to use the correspondent intonation and pitch.
<b>Conduct</b>	The student respects turn-taking, is	The student has some difficulties to respect turn-	The student has some difficulties to respect turn-	The student does not respect turn-taking at all, is

	respectful towards their classmates, and does not deliberately make noise or scream.	taking, is respectful towards their classmates, and does not deliberately make noise or scream.	taking, is respectful towards their classmates, and makes deliberately noise or scream.	disrespectful towards their classmates, and makes deliberately noise or scream.
--	--	---	---	---