



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

**Lingüística aplicada
a la enseñanza del inglés:
Destrezas comunicativas
(comprensión oral, expresión
oral, comprensión escrita y
expresión escrita)**

Alumno/a: Carlos Robles López

Tutor/a: Dr. Antonio Bueno González
Dpto.: Facultad de Humanidades y Ciencias
de la Educación

Junio, 2016

Índice

1. Resumen/Abstract

2. Introducción

2.1. ¿Por qué he elegido este tema?

2.2. ¿Por qué es relevante este tema en Educación Primaria?

2.3. Relación con las asignaturas del Grado

2.4. Partes del trabajo

3. Marco conceptual

3.1. Comprensión oral

3.2. Expresión oral

3.3. Comprensión escrita

3.4. Expresión escrita

4. Aplicación práctica: Unidad didáctica 5º Educación Primaria

4.1. Objetivos

4.2. Competencias

4.3. Contenidos

4.4. Materiales

4.5. Metodología

4.6. Evaluación

4.7. Sesiones

5. Conclusiones e implicaciones para el aula.

6. Referencias

7. Apéndice

1. Resumen/*Abstract*

Resumen: En mi trabajo voy a desarrollar cómo ayudan las habilidades comunicativas al desarrollo del lenguaje y a la capacidad comunicativa en los alumnos de Educación Primaria. Las cuatro destrezas permiten al aprendiz que ponga en funcionamiento el lenguaje cuando habla (expresión oral), escribe (expresión escrita), cuando es capaz de comprender lo que le están diciendo (comprensión oral) y cuando es capaz de comprender lo que lee (comprensión lectora). Estos procesos se dan tanto en la lengua materna (L1) como en la lengua extranjera (FL) dentro del proceso comunicativo.

En este trabajo estudiaremos la relevancia que tiene este tema en Educación Primaria y sus implicaciones en el aula.

También seleccionaremos algunas aplicaciones prácticas que se podrían utilizar para la enseñanza de estas habilidades, como por ejemplo la realización de una programación didáctica, comparar actividades de distintas fuentes, etc.

Palabras clave: destrezas comunicativas, desarrollo del lenguaje, aplicaciones prácticas, competencia comunicativa.

Abstract: In my project I am going to develop how communicative skills help language development and communicative ability in Primary Education learners. The four skills allow the learner to put into operation the language when he/she is speaking, when he/she is writing, when he/she is able to understand what they are saying, when he/she is able to understand what he/she is reading. These processes appear in both the mother tongue (L1) and in the foreign language (FL) too when a communicative process occurs.

In this project we will deal with the relevance that this topic has in Primary Education and its implications in the classroom. We are going to select some practical applications that could be used to teach these skills too, such as planning a didactic unit, comparing activities from different sources, etc.

Key words: communicative skills, language development, practical applications, communicative competence.

2. Introducción

2.1. ¿Por qué he elegido este tema?

Las habilidades comunicativas son esenciales en el desarrollo de los niños. Como mi profesora Ana Ortega decía en clase: "Son necesarias para complementar el conocimiento de/sobre el lenguaje para participar en una comunicación real (oral o escrita)".

Bajo mi punto de vista, ser capaz de comunicarse es la parte más importante en el desarrollo de los niños, ya que ellos necesitan esta habilidad para sobrevivir y entender el medio en el que viven y se desarrollan. Por ejemplo, cuando un niño está recién nacido, necesita comunicarse con su madre para pedirle comida, o, por ejemplo, un niño de Educación Primaria en una clase de inglés con una actividad de *listening* (comprensión oral) tiene que tener la capacidad de escuchar apropiadamente para pasar esa actividad. Las habilidades comunicativas son esenciales.

De acuerdo con esto, creo que lo primero de todo que tenemos que enseñar los docentes a los niños es a ser unos hablantes, escritores, oyentes y lectores *eficientes*, para así llegar a ser personas con habilidad comunicativa.

Finalmente, he elegido este tema porque durante mi Grado hemos puesto mucho énfasis en el tema de trabajar las cuatro destrezas de una manera no aislada, sino integrándolas, y también porque me parece interesante, ya que considero que es especialmente importante tener información suficiente acerca de su metodología.

2.2. ¿Por qué es relevante este tema en Educación Primaria?

Este tema tiene mucha relevancia en Educación Primaria. Durante mi periodo de prácticas las clases de inglés estaban enfocadas al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas. Al mismo tiempo, la evaluación del área de inglés estaba dirigida a la consecución de los objetivos de las cuatro habilidades.

Con el desarrollo de estas cuatro habilidades, los estudiantes tienen la capacidad de trabajar en grupo (como por, ejemplo, en una conversación real o escribiendo una carta para un amigo), la cual es una buena forma de que los niños establezcan lazos emocionales con otros estudiantes y se promueva la cooperación. En la educación actual, los profesores ponen mucho énfasis en el trabajo en grupo.

En mi opinión, el logro final de la comunicación es ser capaz de comunicarse en diferentes lugares y en distintas formas con diferentes lenguajes, y con el desarrollo de estas cuatro habilidades comunicativas, por ejemplo en inglés, podemos hacerlo de manera satisfactoria.

2.3.Relación con las asignaturas del Grado

Durante los dos años en los que he cursado la mención de inglés, hemos trabajado estas habilidades comunicativas en profundidad.

- En el primer año de mi mención de inglés hemos tenido dos asignaturas: "Destrezas escritas en lenguas extranjeras" y "Destrezas orales en lenguas extranjeras".

En "Destrezas escritas en lenguas extranjeras", hemos aprendido cómo redactar los diferentes textos escritos que se ven en el nivel B1, como un ensayo de opinión, un mensaje decorreo electrónico, un artículo, una historia, una carta, un informe o una crítica. En esta asignatura hemos aprendido las diferentes estructuras de cada una. Con esto, hemos trabajado las habilidades de *writing yreading*. También aprendimos los símbolos de puntuación de un texto y cómo escribir una lista de referencia.

En "Destrezas orales en lenguas extranjeras", aprendimos cómo hacer presentaciones académicas orales (dar la bienvenida al público, presentarte, introducir el tema,...). Al final de la asignatura hicimos una presentación en la cual tuvimos que expresar los contenidos aprendidos previamente. En ella también contamos una historia a la clase y prestamos atención al ritmo o a la acentuación. Con esto trabajamos las habilidades de *speaking y de listening*.

- En el segundo año de mención de inglés tuvimos otras dos asignaturas: "Metodología y recursos para la enseñanza de lenguas extranjeras" y "Aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras".

En "Metodología y recursos para la enseñanza de lenguas extranjeras", estudiamos las cuatro destrezas comunicativas, sus tipos, objetivos, su clasificación tradicional y actual o sus aplicaciones, pero las vimos de manera general, sin profundizar en ninguna de ellas.

En "Aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras" aprendimos diferentes teorías de distintos escritores como el condicionamiento clásico de Pavlov o el condicionamiento operante de Skinner. También trabajamos el estudio de los morfemas en la adquisición del lenguaje de los niños. En mi opinión esta asignatura no tiene relación con mi tema de trabajo, habilidades comunicativas, pero considero que hemos aprendido mucho con ella.

En conclusión, las asignaturas de mi carrera me van a ayudar considerablemente en mi trabajo.

2.4. Partes del trabajo

Este proyecto va a tener 6 partes, como he especificado en el Índice.

- En primer lugar, se incluye un resumen/*abstract* palabras clave que serán muy citadas en este trabajo, tales como desarrollo del lenguaje o habilidad comunicativa.

- En segundo lugar, aparece la introducción del tema, en la que se aborda el porqué de mi elección, la relevancia que éste tiene en el contexto de Educación Primaria, la relación con las cuatro asignaturas de mi mención de inglés, y, por último, las partes de las que consta el trabajo.

- En tercer lugar, está el marco conceptual, en el que se desarrollan conocimientos sobre las cuatro destrezas básicas, así como materiales que podemos utilizar en cada una de ellas y actividades para trabajarlas una por una o varias a la vez.

- En cuarto lugar, se presenta una aplicación práctica para el trabajo de estas cuatro destrezas básicas, que consistirá en una unidad didáctica para un curso de tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente 5º.

- En quinto lugar, aparecerán las conclusiones del proyecto y las implicaciones para la clase que éste tiene, dónde se relacionan los aspectos teóricos con la aplicación práctica.

- En sexto lugar se relacionan las referencias bibliográficas.

- Por último, se incluyen los apéndices. En este apéndice he introducido una unidad didáctica de un tema del curso de 5º de Educación Primaria para desarrollar en la parte práctica.

3. Marco conceptual

Las destrezas comunicativas son ciertas habilidades que están presentes en el uso del lenguaje. Es necesario complementar el conocimiento sobre el lenguaje para poder participar en una comunicación real.

No podemos olvidar que la comunicación puede ser oral o escrita, por lo que encontramos los siguientes destrezas: comprensión oral (*listening*), expresión oral (*speaking*), comprensión escrita (*reading*) y expresión escrita (*writing*).

Estas cuatro se dividen en dos bloques. Cada uno de ellos contiene a su vez dos tipos. Antiguamente se dividían en habilidades activas (*speaking* y *writing*) y pasivas (*reading* y *listening*). Esta terminología ha cambiado y actualmente se conocen como productivas (*speaking* y *writing*) y receptivas (*reading* y *listening*). No podemos afirmar que leer o escuchar sea algo pasivo ya que en ellas intervienen procesos de comunicación al igual que en

hablar o escribir. Se conocen como destrezas productivas porque cuando se habla o se escribe se está produciendo una situación de comunicación con otra u otras personas, y receptivas porque llegan de otras fuentes, como personas en el caso de *listening* o libros en el caso de *reading*.

- Características de las destrezas receptivas. Podemos desarrollar dos procesos:

- *Skimming*: en español se puede traducir como "leer por encima" o "buscar una idea general". Consiste en una lectura rápida para buscar la idea general de un texto.
- *Scanning*: en español se puede traducir como "explorar el texto". Mediante esta lectura buscamos información específica del texto, detalles específicos.
- Estas habilidades se desarrollan antes que las habilidades productivas, desde pequeños, se aprenden antes.
- Se desarrollan sobre lo que Stephen Krashen llamó *comprehensible input*.
- Los materiales utilizados pueden ser originales dirigidos a hablantes nativos, es decir, auténticos, no auténticos, o simulaciones de los auténticos.
- Al expresarse, en éstas se utiliza un mayor número de palabras.
- El niño no tiene control del lenguaje que emplea mientras se produce la comunicación.

- Características de las destrezas productivas:

- Existe un dominio limitado de la lengua que se está hablando.
- Las habilidades productivas dependen en gran medida de las habilidades receptivas.
- Requieren un análisis de la información para que pueda haber una mejor comunicación.
- Los elementos que intervienen en el proceso de producción pueden variar según los estilos, el género, el nivel sociocultural, reglas de escritura, la disposición que tengamos al producir el discurso, y otros factores.

En el Real Decreto 1344/91 del 6 de Septiembre sobre los requisitos de enseñanza en un territorio gestionado por el ministerio de Educación y Cultura, podemos leer; "el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas está visto como un proceso de integración. En la vida real los actos comunicativos usan diferentes habilidades, por lo que no es lógico tratarlas de una forma aislada".

Lo que esto nos quiere decir es que para desarrollar cualquier habilidad es necesario trabajar las demás en conjunto, ya que al comunicarte se necesita tener esta destreza para así poder mantener una conversación, leer un libro o leer anuncios en un tablón publicitario. Por

ejemplo, al leer un texto en voz alta para la clase de Lengua Castellana, en el que intervienen *reading* y *speaking*, o hablando con un amigo que ves por la calle en el que aparecen *speaking* y *listening*.

3.1. Comprensión oral

Esta habilidad, por lo general, suele causar muchas dificultades a los alumnos, en parte debido a las peculiaridades fonológicas y prosódicas de la lengua inglesa, como aspectos de pronunciación, la alta frecuencia de sílabas no acentuadas, la velocidad del discurso o la ausencia de texto escrito. Por todo esto resultan altamente recomendables apoyos visuales como ilustraciones, guiones escritos o preguntas de comprensión escritas.

Aparte de esta dificultad, se une el hecho de que la comprensión oral requiere, al menos, tres procesos casi al mismo tiempo (escuchar, comprender y aplicar lo oído a una actividad concreta). Según Bueno (2013:47), esto supone a su vez varias tareas:

- Aislar los sonidos discursivos de los que no lo son.
- Dividir el mensaje en palabras e identificarlas.
- Asimilar la sintaxis.
- Interpretar la intención del hablante.
- Preparar una respuesta adecuada.

Debido a estas tareas, el proceso de comprensión oral es especialmente activo, y, a su vez, creativo. Según Lee y Vanpatten (1955:84):

Listening is far from a passive skill. Indeed, the learner-listener is actively engaged in mental computations that are linguistic and non-linguistic in nature. [...] The listener is active constructor of meaning in collaborative situations, and even in noncollaborative situations, her mind is busy inferring, guessing, anticipating, and integrating meaning as she attends to aural stimuli.

La comprensión oral es esencial para que tenga lugar la adquisición del lenguaje. De hecho, esta destreza es la primera de las cuatro que un niño desarrolla, antes de nacer incluso, en el vientre de la madre, por lo que es parte de una conversación natural. Es un proceso gradual, ya que el niño cada vez va comprendiendo de una mejor manera lo que sus padres le dicen. Según Anderson y Lynch (1988:25):

Most babies gain their first experience of being a listener through their participation in conversations with their parents. These begin long before the baby is able to participate by speaking. Instead the doting parents respond to a wide range of non-linguistic behaviours as if these were the baby's replies or conversational turns. Perfectly rational adults treat yawns, burps, smiles, or gestures as expressions of

interest or comments on the current topic of conversation. As the baby grows older, the adults become more demanding about what they will accept as an appropriate conversational response. So at three months almost any physical sign of interest or attention will do, but by eight months a vocal response such as babbling is usually required; by the time the child is one year old he or she is expected to produce a word in response to the parent's prompting.

Con respecto a la disposición de clase, los alumnos podrían trabajar en pequeños grupos. De esta manera escucharían las opiniones de los demás y se podrían realizar actividades en las que los niños representarían actos en los que se harían preguntas unos a los otros, por ejemplo, siempre con la supervisión del profesor. De esta manera, a través del juego los niños perfeccionarían su comprensión oral a la vez que el profesor le proporciona un correcto "*feedback*". Según Madrid y McLaren (2014:190):

It is recommended that the class be divided in groups. Some activities should be performed in small groups before individuals are required to answer. This allows the whole group to respond as well.

The combination of these actions and utterances will enable us, for example, to act out a walk in the jungle, a visit to an unknown island or a visit to a magic castle which opens and closes doors and children can imagine adventures. The teacher will lead the group of pupils providing them with commands, comments and questions. It is the amusing comprehensible input which pupils enjoy. Individual performance must take place to avoid the risk of some children simply imitating the rest of the group.

Es necesaria para actividades cotidianas futuras como escuchar la radio, música, ver películas en inglés, en el caso de nuestros alumnos de Primaria, entender a la gente con formas distintas de hablar, y, por ejemplo, asistir a conferencias para estudios superiores.

Podemos decir como una breve aclaración que esta destreza no es considerada como pasiva, sino como un proceso muy activo y creativo que puede ser extremadamente cambiante para el estudiante. Según Madrid y McLaren (2013: 188), esta destreza se complementa de una serie de estrategias:

- The listener needs a reason to understand an oral message. Sometimes just the main idea and some items of information will be enough.
- The listener needs to cut up complete messages to decipher and interpret some meaning.
- The listener must recognise that some gaps in information are not relevant and can be missed.

- On some occasions, the listener must anticipate what is coming and remember what has been said before.
- The listener has a very limited control over the speed or tone of voice when the task comes from a recording, radio or TV.

Para que la comprensión oral sea efectiva, es preciso que el estudiante perciba el mensaje de forma clara, que este sea comprensible desde el punto de vista sintáctico y semántico, que el oyente quiera escuchar, y que se tenga un propósito concreto a través de la escucha.

A fin de hacer la comprensión oral más sencilla para el estudiante, hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Que el mensaje que queremos transmitir al alumno sea percibido correctamente y comprensible desde el punto de vista sintáctico y semántico.
- El alumno tiene que querer escuchar y no desconectarse.
- El estudiante debe de tener razones para escuchar.
- Hay que introducir el "*topic*" y presentar a nuestros alumnos el nuevo vocabulario.
- Podemos, como docentes, dividir el "*listening*" en etapas:
 - Primero escuchar la idea principal y las preguntas orientadoras
 - Segundo escuchar los detalles.
- Por último, podemos entrenar a nuestros alumnos a hacer uso de su conocimiento del mundo y del contexto de su alrededor (lingüístico, situacional y sociocultural), para inferir significado.
- Los materiales deben ser adecuados para la edad del estudiante.
- Deben contener características típicas de un habla/discurso natural.

Según Madrid y McLaren (2014:189) las técnicas TPR- *Total Physical Response*- son las tareas más eficientes para hacer que el estudiante participe y se sienta implicado desde el primer día de clase. Según Madrid y McLaren (2014:189):

Children are not pushed to produce and this helps to reduce their resistance to performing a difficult verbal answer. The first movements through the classroom are an exciting experience. Each topic, object or situation will provoke new actions in a new scenario.

<i>Topics and scenarios</i>	<i>Actions</i>
<i>Everyday life</i>	<i>Stand up, stop, look, listen, come</i>

	<i>here or jump.</i>
<i>The classroom</i>	<i>Open/close the window</i> <i>Write the date, weather, season</i> <i>and time on the blackboard.</i> <i>Take your pencil on the table.</i>
<i>My schoolbag</i>	<i>Bounce, put the ball, Don't touch</i> <i>the basket or throw.</i>

Dentro de la comprensión oral, encontramos distintas habilidades. Entre ellas podemos distinguir entre recíproca y no recíproca. Según Nunan (1989:23):

Reciprocal listening refers to those listening tasks where there is the opportunity for the listener to interact with the speaker, and to negotiate the content of the interaction.

Non-reciprocal listening refers to tasks such as listening to the radio or a formal lecture where the transfer of information is in one direction only- from the speaker to the listener.

Nunan(1989:24-25) distingue también entre la comprensión oral referida a una conversación (escuchar un mensaje oral casual) y la comprensión oral referida al ámbito académico (escuchar conferencias y otras actividades académicas). La comprensión oral de una conversación implica la habilidad para lo siguiente (entre otros aspectos):

- Retain chunks of language of different lengths for short periods.
- Discriminate among the distinctive sounds of the target language.
- Recognise the stress patterns of words.
- Recognise the rhythmic structure of English.
- Recognise the functions of stress and intonation to signal the information structure of utterances.
- Distinguish word boundaries.
- Detect sentence constituents.
- Recognise major syntactic patterns and devices.

En cuanto a la comprensión oral referida al ámbito académico, implica la habilidad para:

- Identify purpose and scope of lecture.
- Identify topic of lecture and follow topic development.
- Identify relationships among units within discourse.
- Identify role of discourse markers in signaling structure of lecture.
- Infer relationships.
- Deduce meanings of words from context.

Además, podemos encontrar, leyendo a Nunan (1989:25), que las tareas auditivas se pueden clasificar también según requieran el tipo de procesamiento que podemos calificar como inductivo ("*top-down*") o deductivo ("*bottom-up*"). El primero es un proceso que va de lo general (conocimiento previo) a lo particular (el texto), y el segundo de lo particular a lo general.

Top down processes use background knowledge to assist in comprehending the message. [...] Examples: assigning an interaction to part of a particular event, such as storytelling, joking, praying, complaining, assigning places, persons, or things to categories, inferring cause and effect relationships, anticipating outcomes, inferring the topic of a discourse, inferring the sequence between events, or, inferring missing details.

Bottom-up processes work on the incoming message itself, decoding sounds, words, clauses and sentences. Bottom-up processes include the following: scanning the input to identify familiar lexical items, segmenting the stream of speech into constituents, for example in order to recognise that "abookofmine" consist of four words, using phonological cues to identify the information focus in an utterance, and, using grammatical cues to organise the input into constituents, for example in order to recognise that in "the book which I lent you" (the book) and (which I lent you) are major constituents, rather than (the book which I) and (lent you).

En cuanto a los materiales y los recursos, véase en Bueno (2013:48) que los textos y diálogos para mejorar la comprensión oral de nuestros alumnos, deben incluir los rasgos personales del discurso oral, tales como muletillas, elementos de relleno, comienzos en falso o repeticiones. Es muy importante que sean adecuados para la edad del alumno. El material que utilicemos en nuestras clases puede ser editado o creado por el propio profesor. Según Bueno (2013:48): "El necesario recurso a los medios audiovisuales disponibles plantea decisiones metodológicas en cuanto a sus ventajas, posibles problemas y técnicas que se pueden utilizar."

Para finalizar, Nunan (1989:26), resume que una comprensión oral satisfactoria implica lo siguiente:

- Skills in segmenting the stream of speech into meaningful words and phrases.
- Recognising word classes.
- Relating the incoming message to one's own background knowledge.
- Identifying the rhetorical and functional intent of an utterance or parts of an aural text.
- Interpreting rhythm, stress and intonation to identify information focus and emotional/attitudinal tone.

- Extracting gist/essential information from longer aural texts without necessarily understanding every word.

3.2. Expresión oral

Como hemos dicho anteriormente, las cuatro destrezas son igual de importantes y hay que trabajarlas relacionándolas unas con otras para una mejor recepción por parte del alumnado, pero bajo mi punto de vista la más esencial es ésta, *speaking*, ya que para poder sobrevivir en un entorno con un idioma diferente, ésta es la que más nos ayudaría a comunicarnos.

Cuando hablamos una lengua extranjera, esto implica ser capaz de entenderla oralmente. *Speaking* es una habilidad en la que construimos y enviamos nuestro mensaje de manera espontánea, ya que tenemos un espacio de tiempo muy escaso para pensar lo que queremos decir (al contrario que en *writing* que tienes más tiempo para pensar lo que vas a escribir). Debido a esto, podemos cometer errores a la hora de comunicarnos. Al hablar con alguien debemos de tener en cuenta también la situación comunicativa, es decir, en el contexto en el que se desarrolla la comunicación, ya que esta puede ser más formal, o bien tratarse de un diálogo entre amigos.

La destreza hablada tiene dos funciones:

- Transaccional: cuando hablamos, es normal que esté ocurriendo una transacción de información, es decir, un cambio de información entre emisor y receptor.
- Interactiva: en toda conversación se produce una interacción entre dos o más personas, normalmente. Cuando decimos que es lo más normal nos referimos a que existen otras conversaciones en las que el receptor no interviene como, por ejemplo, los monólogos.

Estas dos funciones del habla están conectadas entre sí, ya que para poder transmitir un mensaje de manera correcta para que pueda ser comprendido, debe de haber interacción entre el emisor y el receptor.

Para que el intercambio comunicativo sea satisfactorio, deben darse distintos factores, como, por ejemplo, tener un conocimiento lingüístico tanto de gramática, para expresarnos correctamente en un debido espacio y tiempo, como de vocabulario, para adecuarnos a la situación de comunicación, más o menos formal, y también es importante un conocimiento lingüístico acerca de las características de pronunciación, en el que intervienen sonidos, pausas, ritmos y entonación.

Una comunicación satisfactoria implica también los factores de velocidad y fluidez, que se encuentran dentro de la habilidad lectora:

- Cuando nos referimos a velocidad nos encontramos con una habilidad en la que un alumno lee una determinada información en un preciso periodo de tiempo, siempre intentando comprender lo leído, puesto que no es solo leer a la máxima velocidad, sino leer comprendiendo lo que se está leyendo. A mayor velocidad tenemos la posibilidad de no entender perfectamente lo que estamos leyendo, puesto que debemos de buscar el punto intermedio entre velocidad y comprensión.

Niveles de logro para la velocidad lectora en Educación Primaria:

Nivel	Grado	Palabras leídas por minuto
Educación Primaria	1º	De 35 a 59 palabras
	2º	De 60 a 84 palabras
	3º	De 85 a 99 palabras
	4º	De 100 a 114 palabras
	5º	De 115 a 124 palabras
	6º	De 125 a 134 palabras

Cuadro según la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del 2010 para la velocidad lectora.

- En cuanto a la fluidez, es una habilidad que engloba factores mencionados anteriormente tales como entonación, ritmo y pausas, que dan sentido a lo leído, conectándolos con los signos de puntuación y para entender y dar sentido a la lectura.

Destacamos según Nunan (1989:32) los factores constituyentes de esta competencia expresiva oral:

- La habilidad para articular los rasgos fonológicos de la lengua de forma comprensible, junto con los rasgos prosódicos de acento, ritmo y entonación.
- Un grado aceptable de fluidez.
- El dominio de destrezas relacionadas con el intercambio personal de información (turnos de palabra, negociación de significado, capacidad de comprensión oral y uso de fórmulas hechas y de expresiones de relleno).

Dentro de la habilidad de *speaking*, podemos encontrar varias dimensiones, presentes en la práctica de la expresión oral:

- **Manipulativa:** esta dimensión está basada en la repetición contextualizada y significativa de los patrones del lenguaje. Estos ejercicios de repetición favorecen que el alumno se familiarice con el lenguaje.

Por ejemplo, una actividad típica en clases de inglés de Educación Primaria podría ser la repetición por parte de los alumnos del vocabulario de la unidad. Primero, el/la maestro/a pronunciaría de manera adecuada palabra por palabra y los alumnos irían repitiéndolas una por una. De esta manera se familiarizarían con el lenguaje del que tratará la unidad.

- **Productiva:** el lenguaje oral se organiza de manera distinta a como se organiza en textos escritos. El lenguaje es distinto dependiendo de la lengua que se hable, esto se puede ver en la longitud de la misma oración, por ejemplo, en inglés y en español.

Según Bygate (1987:14), en su libro "*Speaking*", el cual me ha sido de gran ayuda para este punto, es muy interesante la afirmación de que una de las mayores restricciones del lenguaje oral es la presión del tiempo (según Bygate, "*time pressure*"): "oral language allows limited time for deciding what to say, deciding how to say it, saying it, and checking that the speaker's main intentions are being realized".

Esta afirmación viene a decirnos que al hablar, tenemos un tiempo muy escaso para pensar qué vamos a decir, cómo lo vamos a decir, decirlo y comprobar si lo que hemos dicho cumple las intenciones que queríamos. Lo contrario ocurre en la expresión escrita, ya que en esta tenemos mucho más tiempo para decidir qué queremos escribir y cómo lo vamos a hacer.

La presión del tiempo tiende a afectar al lenguaje utilizado, al menos de dos formas: los hablantes usan dispositivos con el fin de facilitar la producción del lenguaje, y, en segundo lugar, que a menudo tienen que compensar sus dificultades. Es decir, la producción oral se ve ayudada por mecanismos de facilitación y de compensación (véase Bygate, 1987).

Dentro de los mecanismos de facilitación podemos encontrar cuatro formas con las que los hablantes pueden facilitar la producción del habla:

-Por simplificación de estructuras sintácticas. Esta característica implica en gran parte la parataxis. Con pocas palabras podemos decir que la parataxis es una manera de conectar oraciones. Esto se puede encontrar principalmente en la tendencia a variar oraciones añadiendo conjunciones de coordinación tales como: "*but, or, and*". En esta simplificación de estructuras sintácticas podemos hablar también de hipotaxis, o subordinación, la cual implica a menudo una mayor complejidad en la planificación de la oración.

-Por elipsis: se utiliza cuando disponemos de menos tiempo para producir. Normalmente se suele omitir una parte de la oración, como una abreviación sintáctica, por ejemplo: "*Why me?, On Sunday o When?*"

- Por el uso de fórmulas o frases hechas: se utilizan para facilitar la producción del lenguaje hablado y consisten en un conjunto de expresiones o frases coloquiales e idiomáticas convencionales. Voya tomar como ejemplos los siguientes, dados por Stubbs (1983:155)

"1(In a bar) Have this one on me.

2 I don't believe a word of it.

3 Who does he think he is?

4 I thought you'd never ask.

5 It's very nice to meet you."

-Por el uso de muletillas, pausas y titubeos: gracias a estos actos podemos disponer de un mayor tiempo para pensar en lo que vamos a producir. Ejemplos frecuentes de muletillas podemos encontrar en "well", "youknow" o "yousee". Otro tipo de muletilla muy común es repetir lo que dice el interlocutor.

Dentro de los mecanismos de compensación podemos decir que, ya que el tiempo de planificación es limitado, los hablantes a menudo tienden a cambiar lo que ya han dicho. Estas alteraciones del habla están permitidas según Bygate (1987:18). Algunos de estos mecanismos de compensación en opinión de Bygate (1987:19-20) son:

-Autocorrección: son ciertas estrategias que dan al hablante tiempo para planear lo que va a decir.

-Reformulaciones: debido a que toda la transacción de información debe ser mantenida en la memoria del hablante, el autor utiliza estas reformulaciones, para hacerlo más fácil. Se utilizan para dar tiempo a la gente para comprender.

Según Bygate (1987:20), los mecanismos de compensación incluyen, además, comienzos en falso y repeticiones.

- **Interactiva:** Según Bueno (2013:50), esta dimensión es de las más importantes desde el punto de vista comunicativo e implica:

-Rutinas comunicativas relacionadas con el tipo de información que se proporciona (narración, justificación, descripción, predicción, etc.) o con la situación en que se desarrollan (conversaciones telefónicas, en fiestas, en casa, etc.),

-destrezas de negociación de significado y de turnos de interacción y

-estrategias comunicativas (correr riesgos, parafrasear, pedir ayuda, etc.).

Según Bygate (1987:24),

In spoken interaction, speaker and listener do not merely have to be good processors of the spoken word, able to produce coherent language in the difficult circumstances in spoken communication. It is also useful if they are good communicators, that is, good at saying what they want to say in a way which the listener finds understandable.

Bajo mi punto de vista, esta afirmación que hace Bygate es correcta, ya que aunque el mensaje que se quiera enviar no se transmita de la mejor manera posible, ya sea porque el emisor no tiene el llamado "don" de la palabra o no procesa el mensaje de manera correcta, si el receptor comprende lo que le quieren decir, se puede decir que la comunicación ha sido correcta.

Por último, según Bueno (2013:51), no podemos olvidar la dimensión relacionada con la personalidad del hablante. En su libro podemos leer que el carácter de una persona, aun siendo extrovertido o introvertido, puede llevarle a hablar más o menos, no solo en la lengua extranjera, sino también en su propia lengua. Como dice este autor, podemos abrir el filtro afectivo del alumno proporcionando un clima de clase que sea participativo, con fuerte exposición a la lengua. Esto se puede conseguir mediante recursos como el trabajo en parejas o grupos o actividades que requieran negociación de significado.

Dentro de esta habilidad el profesor juega distintos roles, los cuales hemos visto durante este curso académico en la asignatura "Destrezas escritas en lenguas extranjeras", y pueden ser los siguientes según la profesora Ana Ortega (apuntes de clase);

- Profesor como modelo de habla, ya que para sus alumnos él tendrá la mejor pronunciación y todos querrán hablar como él.
- Profesor como motivador y facilitador, ya que es el encargado de crear en los estudiantes una búsqueda de un habla correcta y facilitarle los mecanismos para que esto suceda.
- Profesor como monitor de discusiones, debates, grupos y parejas de trabajo. En este aspecto podemos decir que el profesor actuaría como mediador para estas actividades.
- Por último proporcionar *feedback*.

Para dar un correcto *feedback* debemos de tener en cuenta los siguientes aspectos, según los apuntes de clase de la profesora Ana Ortega:

- No interrumpir a los estudiantes.
- Tener en cuenta en todo momento los objetivos de la clase.

- Admitir respuestas correctas y respuestas correctas parcialmente si el estudiante consigue recibir el mensaje.
- Esquivar el uso negativo del lenguaje y humillante al estudiante.
- Por último, usar un lenguaje favorable para promover la motivación del estudiante (*Ok, verygood, well, etc.*).

3.3. Comprensión escrita

La lectura es una actividad diaria en la vida real, puesto que, como docentes, los materiales que demos a nuestros alumnos deben ser estimulantes y recrear condiciones reales y razones para leer, es decir, engancharlos.

Aprender a leer es algo esencial en la vida de una persona. En mi opinión, algunas de las razones para leer son las siguientes:

- Por puro placer (novelas, historias, etc.).
- Para conseguir información (como una enciclopedia).
- Para mantener el contacto a distancia con otras personas (como por carta, fax, correo electrónico, mensajes de teléfono, etc.).
- Para saber más sobre el mundo (como es el caso del periódico).
- Para saber más sobre la vida de la gente (revistas del corazón).
- Para aprender, por ejemplo, sobre determinadas disciplinas científicas.

Según Bueno (2013:52): "Aunque es aplicable al resto de las destrezas, en el caso de la destreza lectora resulta obligado a hablar de la influencia del conocimiento previo con el que cuenta el lector, es decir, su conocimiento de la realidad y del mundo y sus esquemas mentales."

Esta afirmación es muy acertada bajo mi punto de vista ya que si el lector, por ejemplo, está leyendo sobre un tema científico que no conoce muy bien, va a tener problemas para comprenderlo bien. Al contrario, si una persona domina el tema que está leyendo gracias a una buena base científica, no tendrá problemas para entenderlo.

Puestoque el lector no empieza desde cero, se distinguen tres enfoques básicos: "bottom-up process", "top-downprocess" e "interactiveprocess" (distinción de Madrid y McLaren en su libro *TEFL in Primary Education*2014). Madrid y McLaren (2014:224) definen los procesos " bottom-up" en los siguientes términos:

These approaches to reading are based upon the assumption that the reader, in order to build up the meaning of the text, starts from decoding the most specific levels of the language before grasping the most general one. That is, the reader first recognises individual letters

which, when articulated together, form words, these in turn make up phrases, then clauses, sentences, texts...Later on he/she makes use of his/her linguistic mechanisms to make some sort of sense of the data.

El punto de partida en este enfoque sería el texto en sí mismo, en el que el lector parte de la decodificación de los niveles más específicos de la lengua.

Con respecto al enfoque "top-down", el punto de partida sería el conocimiento previo del lector para aterrizar en el texto. Según Gough (1999:8):

A text contains many gaps; the reader must fill in those gaps, using background knowledge and inference. From this it follows that the result- the gist, or theme, structure - is a product of the text and the reader. Since no two readers are provided with exactly the same background knowledge, or draw the same inferences, it follows that the same text will yield different meanings for each reader.

Con respecto al último enfoque, "interactiveprocess", es una combinación de los dos anteriores en la que no se podrá prescindir del conocimiento previo. Según Nuttall (2000:17): "...in practice a reader continually shifts from one focus to another, now adopting a top-down approach to predict the probable meaning, then moving to the bottom-up approach to check whether that is really what the writer says."

Podemos identificar diferentes tipos de lectura desde el punto de vista metodológico: lectura comprensiva vs lectura expresiva. La primera es más conocida como lectura silenciosa, la cual se utiliza esencialmente para comprender el significado y facilita la concentración y, por lo tanto, las habilidades de comprensión; la segunda se conoce como lectura en voz alta, con la que los estudiantes pueden practicar la pronunciación, entonación y fluidez. Según Bueno (2013:54) estas habilidades pretenden objetivos distintos y ofrecen oportunidades para practicar ambas. Según Madrid y McLaren (2014:230):

Reading aloud is an activity teachers usually ask their students to do because in this way students can show that they recognise written and spoken forms and the relationship between form and meaning.

Reading aloud at early and intermediate levels can be used to check bottom-up processing skills or simply pronunciation. However, there will be some shortcomings if this practice becomes an everyday activity.

Brown (2001:312) considera tres dificultades en esta lectura en voz alta:

- It is not a very authentic activity.
- It is a boring activity because while one student is reading, the others can lose attention.
- It is not an interactive activity because students only have to recite.

La lectura silenciosa es la más común. Durante el tiempo de lectura, los lectores disfrutan de la misma y al mismo tiempo aumentan su capacidad lectora (véase Madrid y McLaren 2014). Según la finalidad de la lectura se pueden llevar diferentes objetivos fijados por el profesor, lo que conduce a una subdivisión de los siguientes tipos:

- *Scanning*: búsqueda de información específica, tales como un nombre.
- *Skimming*: búsqueda de una información general para obtener la idea principal de un texto.

También podemos identificar otros dos tipos de lectura: lectura extensiva vs lectura intensiva. La primera de ellas ayuda a desarrollar la fluidez lectora y la comprensión en general, ya que es una lectura más general y extensa, y la segunda nos ayuda a explotar el contenido de textos de menos tamaño, más cortos. Estos dos tipos de lectura tienen, al igual que la lectura silenciosa y en voz alta, fines distintos.

Este cuadro, adaptado de Welch (1997), muestra esquemáticamente las relaciones entre lectura extensiva y lectura intensiva:

Extensiva	Lectura	Intensiva
Comprensión general y lectura por placer.	Objetivo	Estudio exhaustivo del lenguaje
Fácil	Nivel	Más complicado
Mucha	Cantidad	Escasa
Rápido y con fluidez	Velocidad	Lento

La lectura intensiva es una práctica habitual en las aulas de idioma extranjero. El texto se orienta hacia el estudio de aspectos lingüísticos (gramaticales, léxicos, cohesivos o pragmáticos), hacia la comprensión total del texto, o bien, según Day y Bamford (1997) "hacia la persecución de una cuidadosa práctica íntimamente relacionada con la enseñanza de los componentes de la lectura".

Según Madrid y McLaren (2014:232):

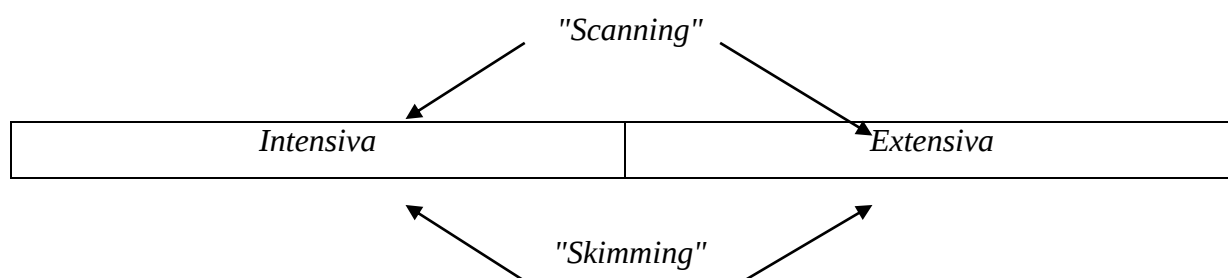
Intensive reading usually focuses on linguistic and content accuracy. It is very important in educational contexts because it is used to exemplify different aspects of the lexical, syntactic and discourse systems. That is, draws the student's attention to surface structure with the objective of gaining a full understanding of the literal meaning presented in the written passage. Texts used for intensive reading are usually short and they are studied in depth.

La lectura extensiva está más orientada hacia la consecución de una comprensión general del texto con el fin de disfrutar o aprender. Los textos utilizados en estas lecturas son

textos largos, tales como libros o artículos. Esta actividad ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades lectoras. Otros estudios, como Krashen (1993) o Day y Bamford (2000), apoyan la importancia de la lectura extensiva en el contexto educativo, ya que ayuda a desarrollar la capacidad de lectura, competencia lingüística, vocabulario, ortografía y escritura. Day y Bamford (2000:7-8) establecen diez principios básicos de la enseñanza de la lectura extensiva:

- Students read as much as possible.
- A variety of materials on a wide range of topics is available.
- Students select what they want to read.
- The purposes of reading are usually related to pleasure, information and general understanding.
- Reading is its own reward.
- Reading materials are well within the linguistic competence of the students in terms of vocabulary and grammar.
- Reading is individual and silent.
- Reading speed is usually faster rather than slower.
- The teacher is a role model of a reader for students.
- Teachers orient students to the goals of the program, explain the methodology, keep the track of what each student reads, and guide students in getting the most out of the program.

En el aula los principales tipos de lectura son la intensiva y la extensiva, por lo que "scanning" y "skimming" son las dos estrategias que pueden llevarse a cabo por los alumnos en su proceso individualizado de lectura.



La comprensión lectora se divide en tres etapas: pre-lectura, durante la lectura, y post-lectura.

En la etapa de pre-lectura las tareas o actividades tienen por objetivo introducir el tema de lectura y activar los esquemas mentales de los alumnos. Como maestros podemos optar por

introducir los elementos estructurales (vocabulario, marcadores del discurso, etc.) que consideremos esenciales para el correcto desarrollo del proceso de lectura.

Los cinco objetivos principales de la instrucción previa a la lectura según Grabe y Stoller (2001:191) son:

- It enables the reader to access background knowledge.
- It stimulates student interest.
- It provides specific information needed for successful comprehension.
- It sets up student expectations.
- It models strategies that students can use later on their own.

Algunos ejemplos de actividades de pre-lectura serían: identificar el tema del que trata el texto, lluvia de ideas, hacer preguntas a los alumnos sobre el título, preguntar a los alumnos si conocen la historia o el contenido por el título, anticipar y predecir posible información que debe incluirse o explorar el vocabulario clave del texto.

En la segunda etapa, durante la lectura, los estudiantes deben de estar motivados con lo que leen para no desmotivarse y dejar la lectura. En esta etapa las tareas guían al lector a través del texto y normalmente están relacionados con procesos "*bottom-up*". Son actividades y preguntas que guían la atención del alumno hacia un completo entendimiento de la información contenida en el texto.

Por otra parte, dentro de esta etapa, podemos encontrar tareas como: ordenar frases correspondientes a acciones en el texto, entender la puntuación del texto, entender el lenguaje figurativo, hacer inferencias, escribir predicciones de qué va a suceder después, "*skimming*" para obtener una impresión general del texto, o "*scanning*" para obtener información específica.

En la tercera etapa, post-lectura, las actividades deben de obtener respuestas del texto y promover las propias interpretaciones de los lectores conectando el conocimiento recientemente adquirido y el anterior. Pretende obtener del alumno una respuesta personal.

Según Grabe y Stoller (2001:193): "Post-reading instruction extend ideas and information contained in the text. It also focuses on ensuring that the main ideas have been perfectly grasped and understood."

En esta última etapa se puede pedir a los alumnos que desarrollen actividades como las siguientes: opinión personal del texto por parte del alumno, comparación con su propia experiencia en la vida, pedir a los estudiantes que nos den su punto de vista, relacionar el contenido con otra lectura o responder a preguntas de comprensión.

3.4. Expresión escrita

La expresión escrita es una habilidad muy compleja, ya que implica procesos como los siguientes:

- Deletreo
- Puntuación
- Gramática
- Vocabulario
- Organización del texto
- Organización de párrafos
- Uso de conectores para crear cohesión
- Etc.

Incluso algunos hablantes, en su propia lengua materna, no saben escribir correctamente. Esto es debido a estos procesos que dificultan el buen uso de la escritura. Conseguir escribir bien es un proceso muy complejo y largo.

Escribir en inglés es muy útil para los estudiantes ya que lo necesitarán en un futuro, como por ejemplo para escribir una carta, un correo electrónico, un mensaje de teléfono, o incluso a la hora de redactar textos académicos como pueden ser ensayos, artículos, responder a las preguntas de un examen en inglés, o tomar notas en clase.

La escritura ayuda a los estudiantes a aprender mientras escriben: tomando notas o resumiendo sus propios apuntes, el estudiante consolida su nuevo conocimiento de las estructuras y del vocabulario.

A su vez, la escritura es un proceso más lento que el habla, por lo que tenemos más tiempo para pensar lo que vamos a producir y así preparar un mejor escrito.

Así recoge Richards (1990:100) la dificultad y utilidad de la expresión escrita, más o menos lo que hemos comentado al principio de comenzar este punto:

Learning to write in either a first or second language is one of the most difficult tasks a learner encounters and one that few people can be said to fully master. [...] Learning to write well is a difficult and lengthy process, one that induces anxiety and frustration in many learners. [...] Yet good writing skills are essential to academic success and a requirement for many occupations and professions.

Todo texto escrito debe de seguir unas pautas de organización, tales como el diseño, la función social y las relaciones entre las oraciones y el discurso para que esté correctamente estructurado (véase Tribble 1996, quien considera que debemos de cambiar nuestro enfoque y tener en cuenta las características del lenguaje escrito que operan por encima del nivel de la oración). Según Tribble (1996:23):

The organization of written texts from three standpoints. The first relates to the layout, or physical organization on the page, of conventional texts. The second will be concerned with the ways in which texts are organized as a result of the social functions they fulfil. The third considers relationships between clauses and clause complexes within written texts, irrespective of the purpose for which they were written.

Desde mi punto de vista, el aspecto más importante que hace que un texto sea escrito de manera correcta son los mecanismos de coherencia y cohesión, ya que sin estos aspectos el texto no cumpliría su función principal que es transmitir un mensaje o dar una determinada información de manera correcta y ordenada. La forma o diseño es algo muy importante pero considero que el contenido del texto, si es de calidad y comprensible, ya que integraría estos aspectos, es la fuente principal para la comprensión de un texto escrito.

Dado que existen diferentes tipos de textos escritos con sus propias convenciones, cada tipo tiene un diseño diferente. Podemos encontrarnos narraciones, descripciones, exposiciones o argumentaciones como géneros clásicos, u otros formatos como puede ser la variedad epistolar, como cartas, correos electrónicos, mensajes, o, por ejemplo, artículos de divulgación científica.

El desarrollo de esta destreza debe seguir diferentes etapas de acuerdo con el nivel que tenga cada estudiante, por lo que el proceso de escritura tiene que ser algo progresivo y que el estudiante vaya mejorando su capacidad para producir textos escritos. En la asignatura de "Destrezas escritas en lenguas extranjeras" vimos los distintos tipos de escritura que había, según el nivel del alumno (apuntes de clase de Ana Ortega):

- Escritura mecánica: este tipo de escritura se hace copiando literalmente palabras que tenemos delante, sin entender lo que dicen o sin buscar un significado concreto.
- Escritura controlada: se practica mediante actividades de rellenar huecos, reordenar palabras, de sustitución, o corrigiendo hechos o alguna información. Así podemos ver las relaciones que hay entre las palabras de las oraciones.
- Escritura guiada: el alumno tiene ya una determinada libertad al escribir, ya que solo se le proporcionan sugerencias de formato o de contenido. Para escribir se puede basar en un modelo de texto.
- Escritura libre: aquí ya el alumno no tiene ninguna ayuda a la hora de producir. Escribe sobre lo que quiere pero ha de seguir las pautas anteriores.

Estos cuatro tipos son graduales, es decir, se dan como una serie de pasos donde se van adquiriendo uno por uno y poco a poco, ya que es un proceso largo y difícil como comentábamos al principio del epígrafe.

Si nos ponemos a comparar el discurso hablado y el discurso escrito podemos encontrar numerosas diferencias según Madrid y McLaren (2014:252):

Spokenlanguage	Writtenlanguage
More informal: we sometimes express ourselves by means of short, incomplete sentences, using contractions and fillers.	Formal and polished.
Spoken discourse is ephemeral, it leaves no record unless it is intentionally taped or transcribed.	It is permanent, it leaves a record.
Spontaneous and improvised activity.	A deliberate and conscious process, which must be planned and organized.
The situational context helps understanding	Only the linguistic context is available
An immediate response is obtained from the audience, who confirm whether or not the message has been understood.	No immediate feedback.
The context and knowledge shared by the speaker and the listener mean that certain information is assumed without needing to be made explicit.	The written text is explicit and concrete.
The natural unit of expression is the sentence	The natural unit of expression is the paragraph.

La escritura funciona como un proceso comunicativo en el que se transmiten mensajes, emociones, noticias o sentimientos en la vida real. Por este motivo, la escritura debe de tener un enfoque funcional, es decir, ha de saber qué se escribe, a quién va dirigida y con qué propósito (ejemplos: dar instrucciones, narrar eventos, aceptar o rechazar

invitaciones, explicar procesos, escribir invitaciones o expresar predicciones). Según Bueno (2013:57), "resulta apropiado propiciar un enfoque funcional de la destreza escrita ya que cuenta con las características básicas de toda comunicación: una audiencia específica, un objetivo comunicativo, una atención a los elementos lingüísticos y un producto final".

Como futuros maestros debemos de tener en cuenta cómo vamos a corregir los trabajos escritos de nuestros alumnos. La corrección puede hacerse tanto en el discurso oral (cuando hablan los alumnos) como en el discurso escrito (corrección de redacciones). Desde mi punto de vista, debemos de prestar especial atención a la corrección de composiciones escritas en aspectos tales como:

- Una excesiva corrección, no corregir en exceso.
- Escribir algunos comentarios positivos para que el alumno se motive.
- Podemos utilizar un código de corrección de símbolos para animar al estudiante a prestar atención a sus errores y autocorregirse.
- Debemos felicitar al alumno cuando se lo merezca para así aumentar su autoestima.

Tengo que decir también que la escritura contribuye a la integración con otras destrezas, especialmente la lectura con la que comparte el registro escrito, aunque debe integrarse con todas las demás, ya que, por ejemplo, el texto escrito puede leerse, exponerse oralmente, al tiempo que el oyente lo escucha, por lo que se dan las 4 destrezas básicas. Como dice Bueno (2013:59), "En una cadena de destrezas integradas, la escritura suele funcionar muy bien para cerrar el ciclo, dado que al tener el texto escrito la característica de la permanencia, se convierte en un válido colofón".

Por último, me gustaría destacar, según Madrid y McLaren (2014:262), la importancia de la escritura en la enseñanza del inglés como una lengua extranjera:

In general terms, writing is important in the teaching/learning process of languages because:

- It is above all a useful learning tool.
- It helps to consolidate and reinforce the learning of other knowledge (grammar, vocabulary, etc.).
- It is a useful communication channel.
- It adds another physical dimension to the learning process. If we consider the different learning styles, this skill can be adapted for both visual and kinesis pupils.

4. Aplicación práctica: Unidad didáctica 5º Educación Primaria

En este apartado se llevará a cabo una unidad didáctica con actividades que engloban las cuatro destrezas, ya que con la legislación vigente, las clases de inglés de Educación Primaria deben de integrarlas todas en cada sesión.

Esta unidad va a ser destinada para tercer ciclo de Educación Primaria, en especial para 5º curso y va a constar de 6 sesiones de 45 minutos cada una de ellas, de acuerdo a la ley actual, Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE).

A lo largo de esta unidad didáctica veremos, en primer lugar, un cuadro con los objetivos que deben conseguir los alumnos con las competencias que van a desarrollar y los contenidos que van a manejar. Continuaremos con los materiales, donde nos hemos basado en el tema 5 del libro *Tiger Tracks*, de la editorial Macmillan, un libro para estudiantes de este nivel. Seguidamente, pasaremos a ver la metodología utilizada y la evaluación de dicha unidad didáctica. Finalizaremos con la realización de 6 sesiones de 45 minutos cada una de ellas donde pondremos en práctica el trabajo de las cuatro destrezas y trabajaremos diversos ámbitos.

El nombre de esta unidad es "*Past times*". En esta unidad didáctica veremos las siguientes tareas:

- Nombrar y hablar sobre actividades diarias.
- Escuchar y leer la leyenda de "*Robert the Bruce and the spider*".
- Preguntar y responder preguntas sobre eventos pasados.
- Descubrir la cultura escocesa y del Reino Unido.
- Escribir un proyecto.¹

¹La siguiente tabla de objetivos, competencias y contenidos está realizada según la ley vigente que el Congreso de los Diputados aprobó en noviembre de 2013, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. Las siglas del apartado de competencias significan:

CCL: Competencia en comunicación lingüística.

CAA: Competencia de aprender a aprender.

CEC: Competencia de conciencia y expresión cultural.

CD: Competencia digital.

CSYC: Competencia social y cívica.

Indicadores de logro. 4.1. Objetivos	4.2. Competencias	4.3. Contenidos
Bloque 1: comprensión de textos orales 1. Comprender y distinguir el pasado de los verbos y el léxico relacionado con acciones, articulados con claridad y transmitidos oralmente o por medios técnicos, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y no distorsionen el mensaje y se puedan volver a escuchar y pedir confirmación. 2. Conocer y saber estrategias como identificar palabras clave para comprender la biografía de un famoso. 3. Comprender una conversación donde se cuentan lo que hicieron el fin de semana pasado, atendiendo a aspectos socioculturales y sociolingüísticos concretos. 4. Reconocer el pasado de los verbos y el vocabulario de verbos hablando de hechos pasados, infiriendo el vocabulario del nuevo léxico a través del contexto en el que aparece. 5. Comprender la idea principal de textos relacionados con hechos pasados, reconociendo patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos.	CCL CAA CCL CAA CEC CCL CCL	1.1. Distinción y comprensión de la información básica de textos orales, transmitidos de viva voz o por medios audiovisuales, sobre temas habituales concretos (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos). 1.2. Utilización de estrategias de comprensión de textos orales: transferencia de información previa sobre tipo de tarea y tema, identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo, distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial), formulación de hipótesis sobre contenido y contexto, reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos Función comunicativa: 1.3. Distinción de las funciones comunicativas principales: Petición y ofrecimiento de información. 1.4. Participación activa en representaciones, canciones, recitaciones, dramatizaciones, prestando especial atención a los relacionados con la cultura andaluza Función lingüística: 1.5. Conocimiento y comprensión de vocabulario habitual relativo a acciones. 1.6. Discriminación y aplicación de patrones sonoros acentuales, rítmicos y de entonación y reconocimiento de los significados e intenciones comunicativas. 1.7. Manejo de estructuras sintácticas-discursivas: pasado. 1.8. Comprensión de estructuras sintácticas discursivas para mantener interacciones orales: pasado. Función sociocultural y sociolingüística: 1.9. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos (convenciones sociales, normas de cortesía; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal).

			1.10. Reconocimiento, identificación y comprensión de elementos significativos lingüísticos básicos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual e imágenes).
Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción.	CCL		Producción:
1. Participación en conversaciones cara a cara o por medios tecnológicos para contar una experiencia aplicando las estrategias básicas y conocimientos sociolingüísticos y socioculturales para producir monólogos y diálogos, breves y sencillos; y utiliza un repertorio de expresiones memorizadas y fórmulas trabajadas previamente.	CD, CAA, CSYC		2.1. Práctica y adecuación del mensaje al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura del discurso en función de cada caso.
2. Respeta las convenciones comunicativas elementales para intercambiar información entre amigos.	CCL,CD, CAA, CSYC		2.2. Participación en conversaciones breves que requieren un intercambio y movilización de información previa sobre tipo de tarea y tarea.
3. Conoce y aplica las estrategias básicas para hablar de las diferencias entre la vida de antes y ahora, utilizando un repertorio de expresiones memorizadas y fórmulas trabajadas previamente.	CCL,CAA		2.3. Utilización de expresiones y frases de uso frecuente en diferentes contextos.
4. Aplica un vocabulario relativo a los verbos y al pasado contando una historia, pudiendo realizar las repeticiones y las pausas para organizar, corregir o reformular lo que se quiere decir.	CCL,CAA		2.4. Conocimiento y aplicación de estrategias básicas para producir monólogos y diálogos sencillos utilizando los conocimientos previos y compensando las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales.
5. Articula con fluidez y con un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación ajustándose y desenvolviéndose en conversación de hechos pasados.	CCL		2.5 Planificación y producción de mensajes con claridad, coherencia, identificando la idea o ideas principales y ajustándose correctamente a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
6. Utiliza técnicas muy simples, verbales y no verbales, para iniciar, mantener y concluir una conversación entre amigos.	CCL		Función comunicativa: 2.6.Conocimiento y uso correcto de las funciones comunicativas: saludos y presentaciones, petición y ofrecimiento de información, gustos y preferencias. Función lingüística 2.7. Identificación y aplicación de vocabulario en dramatizaciones relativas a una anécdota pasada. 2.8. Utilización de estructuras sintácticas y conectores básicos para intercambiar información, preguntas, respuestas; afirmación negación, interrogación. Función sociocultural y sociolingüística:

		2.9. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbre, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. 2.10. Utilización y valoración de las manifestaciones en lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura andaluza.
Bloque 3:Comprensión de textos escritos. 1.Identifica el sentido general y las ideas de una página sobre una ciudad o una historia, siempre contextualizando y con posibilidad e apoyo de cualquier elemento de consulta. 2. Conoce y emplea las estrategias básicas y los conocimientos sobre aspectos culturales y lingüísticos más adecuados para la comprensión de una página de una ciudad, subraya la información esencial y los puntos principales, y establece convergencias y divergencias respecto a los países anglohablantes. 3.Comprende la idea fundamental comunicada en un texto sobre diferentes ciudades de Escocia, perteneciente a un contexto adecuado a su edad y en soportes papel y digital. 4. Comprende estructuras sintácticas dadas, en contextos conocidos y situaciones propias de su entorno como es el pasado de los verbos. 5. Reconoce un repertorio limitado de léxico relativo a las acciones y diferencia lo signos ortográficos básicos para facilitar su comprensión.	CCL CCL,CAA,CEC CCL,CD CCL,CAA CCL	Comprensión: 3.1. Identificación del sentido general e ideas principales de un texto breve y sencillo contextualizado. 3.2.Conocimiento y uso de estrategias de comprensión, movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema, identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo, distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales), formulación de hipótesis sobre contenido y contexto, inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. 3.3.Comprensión de la información contenida en mensajes escritos, infiriendo el significado de términos desconocidos. Uso del diccionario 3.4. Identificación y comprensión de distintos tipos de textos y su intención comunicativa en formato digital o papel. Función comunicativa: 3.5. Empleo de funciones: saludos, petición y ofrecimiento de información. Función lingüística: 3.6. Lectura de textos de situaciones contextualizadas, cotidianas y habituales, relacionadas con las profesiones. 3.7. Lectura, comprensión y práctica de un léxico y/o mensajes escritos referidos a profesiones y famosos. 3.8. Ensayo de estructuras sintácticas básicas para comunicarse por escrito, como son el pasado.

				3.9. Comprensión de estructuras sintácticas dadas para comunicarse por escrito. 3.10. Reconocimiento y comprensión de la función de los signos ortográficos básicos y los símbolos de uso más frecuentes. Función sociocultural y sociolingüística: 3.11. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbre, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. 3.12. Desarrolla interés y hábitos por comunicarse en la lengua extranjera y dar a conocer la cultura y costumbres de su entorno.
Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción. 1.Redacta textos cortos y sencillos sobre la diferencia entre antes y ahora, compuesto por frases simples aisladas en un registro neutro o informal y utiliza con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación. 2. Conoce y aplica las estrategias básicas para producir una reseña sobre una historia copiando palabras y frases usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen. 3. Produce textos escritos sobre hechos pasados, teniendo en cuenta aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos junto a la utilización del pasado de los verbos y el vocabulario de acciones. 4. Produce una carta para contar un viaje o experiencia pasada.	CCL CCL,CAA CCL, CAA	CEC,	Producción: 4.1. Redacción de un texto corto hablando de su infancia, en soporte papel y digital, usando con corrección patrones básicos y signos ortográficos trabajados. Expresión de mensajes claros ajustándose a modelos y fórmulas de cada tipo de texto 4.2. Conocimiento de aplicación de estrategias básicas y ejecución para producir textos escritos breves. Uso del diccionario. Función comunicativa: 4.3. Uso de producciones de las funciones comunicativas: saludos y presentaciones, petición de información, resumen. 4.4. Conocimiento y utilización adecuada del pasado en sus propia producciones escritas. 4.5. Uso de vocabulario relativo a acciones. 4.6. Utilización de estructuras sintácticas básicas como el pasado de los verbos. 4.7. Utilización de los recursos lingüísticos de forma clara en sus producciones siguiendo un modelo dado. Función sociocultural y sociolingüística: 4.8. Uso apropiado de los aspecto socioculturales y sociolingüísticos aplicando los conocimientos adquiridos.	

4.4. Materiales

Nuestra unidad didáctica se basa en la unidad 5 del libro "*Tiger Track*", de la editorial MacMillan. sus editores son Carol Read y Mark Ormerod. Vamos a utilizar los siguientes recursos:

- *Student'sbook*.
- *Activitybook*.
- *Photocopiable material*.
- *Smart board*

4.5. Metodología

A la hora de poner en práctica nuestras sesiones en el aula, deberemos de conseguir lo siguiente, con lo que nuestros objetivos se verán cumplidos:

1. Generar un ambiente propicio en el aula.
2. Facilitar en aprendizaje activo.
3. Motivar hacia el objeto de aprendizaje.
4. Favorecer la autonomía del aprendizaje.
5. Favorecer el uso integrado y significativo de las TIC.
6. Favorecer el uso de fuentes de información diversas.
7. Favorecer la comunicación oral o escrita de lo aprendido.
8. Impulsar la evaluación formativa.
9. Favorecer la utilización de organizaciones diferentes del espacio y del tiempo.
10. Impulsar la funcionalidad de lo aprendido fuera del ámbito escolar.
11. Utilizar los distintos espacios del centro como recursos didácticos (biblioteca, espacios para el recreo, aula matinal o comedor).

El desarrollo del currículo deberá fundarse en los siguientes principios:

Aprendizaje por competencias, determinado por:

- Transversalidad e integración: implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. Debe haber una visión inter y multidisciplinar del conocimiento.
- Dinamismo: se refleja en que estas competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo gradual, por niveles.

- Aprendizaje funcional: caracterizado por la capacidad de transferir a distintos contextos los aprendizajes adquiridos.
- El trabajo por competencias se basa en el diseño de tareas motivadoras para el alumno que partan de situaciones-problema reales y se adapten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno y alumna.
- Participación y colaboración: para desarrollar estas competencias es indispensable la participación de toda la comunidad educativa en el proceso formativo.

La contextualización de los aprendizajes a través de la consideración de la vida cotidiana y de los recursos del medio cercano podrían ser considerados como instrumentos para relacionar la experiencia del alumno/a con los aprendizajes escolares.

Tenemos que tener en cuenta la potenciación sobre las distintas fuentes de información y estudios presentes en la sociedad del conocimiento.

El aprendizaje debe desarrollar una variedad de procesos cognitivos. El alumnado tiene que ser capaz de poner en práctica un amplio repertorio de procesos, tales como identificar, analizar, asociar, razonar, etc., que el aprendizaje no se centre solo en el desarrollo de alguno de ellos.

4.6. Evaluación

Los criterios de evaluación, al integrar en sí mismos, conocimientos, procesos, actitudes y contextos, se convierten en el referente más completo para la valoración no solo de los aprendizajes adquiridos en cada área sino también del nivel competencial alcanzado por el alumno.

Conforme a lo dispuesto en los apartados 1,2 y 3 del artículo 12 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo:

- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua y global, tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas, tendrá un carácter criterial y formativo, y tendrá en consideración el grado de adquisición de las competencias clave y el logro de objetivos de la etapa.
- La evaluación será continua por estar inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con el fin de detectar las dificultades en el momento en el que se produzcan, averiguar sus causas y, en consecuencia, adoptar las medidas necesarias que le permitan continuar su proceso de aprendizaje.
- La evaluación será global por tener en cuenta el progreso del alumnado en el conjunto de las áreas del currículo.

- La evaluación será criterial por tomar como referentes los criterios de evaluación de las diferentes áreas curriculares, de acuerdo con lo establecido en el Anexo de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
- La evaluación tendrá un carácter formativo y propiciará la mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha evaluación aportará la información necesaria, al inicio de dicho proceso y durante su desarrollo, para adoptar las decisiones que mejor favorezcan la consecución de los objetivos educativos y la adquisición de las competencias clave, todo ello, teniendo en cuenta las características propias del alumnado y el contexto sociocultural del centro docente.

Algunos procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación para nuestra unidad didáctica podrían ser: una prueba de evaluación inicial, técnicas de observación, pruebas orales y escritas, corregidas con rúbricas, cuadernos, portfolio, trabajos en grupo o individuales, libros de lectura o su propia autoevaluación.

En esta unidad didáctica vamos a realizar la evaluación con una rúbrica para saber si los alumnos han conseguido o no los objetivos que se planteaban al principio de la unidad.²

²En la siguiente tabla de evaluación, las dos x significarían el nombre y apellido de cada alumno de la clase.

Alumnos 5° A/B/C/D	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Comprende y distingue el pasado de los verbos y el léxico relacionado con acciones, articulados con claridad y transmitidos oralmente o por medios técnicos. - Conoce y utiliza estrategias como identificar palabras clave para comprender una biografía de un famoso. - Comprende una conversación donde se cuenta lo que hicieron el fin de semana pasado.										
- Reconoce el pasado de los verbos y el vocabulario de verbos hablando de hechos pasados. - Comprende la idea principal de textos relacionados con hechos pasados, reconociendo patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos.										
- Participa en conversaciones cara a cara o por medios tecnológicos. - Respeta las convenciones comunicativas elementales para intercambiar información entre amigos.										
- Conoce y aplica las estrategias básicas para hablar de las diferencias entre la vida de antes y ahora, con expresiones memorizadas y fórmulas trabajadas previamente. - Aplica un vocabulario relativo a los verbos y al pasado contando una historia.										
- Articula con fluidez y con un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación, ajustándose y desenvolviéndose en conversaciones de hechos pasados. - Utiliza técnicas muy simples, verbales y no verbales, para iniciar, mantener y concluir una conversación entre amigos.										
Identifica el sentido general y las ideas de una página sobre una ciudad o una historia, siempre con algún elemento de										

consulta.

- Conoce y emplea las estrategias básicas y los conocimientos sobre aspectos culturales y lingüísticos más adecuados para la comprensión de una página de una ciudad.
- Comprende la idea fundamental comunicada en un texto sobre diferentes ciudades de Escocia.
- Comprende estructuras sintácticas dadas, en contextos conocidos y situaciones propias de su entorno como es el pasado de los verbos.
- Reconoce un repertorio limitado de léxico relativo a las acciones y diferencia los signos ortográficos básicos para facilitar su comprensión.
- Redacta textos cortos y sencillos sobre la diferencia entre antes y ahora. Utiliza con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación
- Conoce y aplica las estrategias básicas para producir unareseña sobre una historia.
- Produce textos escritos sobre hechos pasados.
- Escribe una carta para contar un viaje o experiencia pasada.

Cada uno de estos criterios de evaluación será puntuado de 1 a 10, y, para saber la nota final, realizaremos una media de todos los criterios de evaluación para saber la calificación del alumno en esta unidad. Si la media es superior a 5 puntos, el alumno habrá superado la unidad, pero si la media es inferior a 5 puntos, diremos que el alumno no ha conseguido los objetivos que se pretendían.

4.7. Sesiones

Sesión 1

En esta primera sesión vamos a enseñar a nuestros alumnos a nombrar y hablar sobre actividades que realizamos en nuestra vida diaria. Comenzamos la sesión con una rutina: "*day, weather, season and time*", donde cada día saldrá un alumno por orden de lista a escribir el día en el que estamos, el tiempo que hace, la estación del año en la que nos encontramos y la hora. Porejemplo:

"Today is Thursday, 26th June 2016

Today is sunny and hot

It's spring

It's ten past ten"

Todos los alumnos deben copiar esta fecha en su cuaderno y posteriormente comenzamos la sesión, donde trabajamos la expresión escrita. Mediante nuestra pizarra digital introducimos a nuestros alumnos las actividades diarias que realiza Duncan, un chico escocés que vamos a conocer, de manera que a la vez que oímos lo que nos dice Duncan, podemos también leerlo, con lo que trabajamos la comprensión escrita y la comprensión oral, individualmente.

(Read y Ormerod (2014:45))

Nuestros alumnos tendrán que decir qué actividades diarias son verdaderas o falsas para Duncan y posteriormente, decir si ellos realizan algunas de esas actividades diariamente, en voz alta, con lo que trabajan la expresión oral. Por último, pediremos a nuestros alumnos

que se junten con un compañero y comenten entre ellos actividades que realizan que no se representen en nuestro libro; de esta manera practican la expresión oral y la comprensión oral, y trabajan por parejas.

Sesión 2

Comenzamos nuestra segunda sesión con la rutina de: "*day, weather, season and time*", donde sale el siguiente alumno/a de la lista y los demás la copian en su cuaderno, con lo que trabajamos la expresión escrita, como harán a lo largo de todas las sesiones. En esta sesión, nuestro amigo Duncan nos va a enseñar un poco de su ciudad, Edimburgo, concretamente algunos sitios para visitar.

Lesson 2

4 Listen and read.

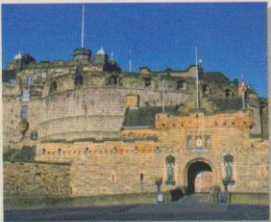


Hi again, everyone! Scotland is a wonderful country. I live in the capital city, Edinburgh, and I love photography. Here's my photo wall with some recent photos of fun places to visit in Edinburgh!

POST ☒

READING TIP Skim the text to find out what Duncan thinks of each place.

My photo wall

 This is Edinburgh Castle. It's a famous medieval castle on top of a high rock. Mary, Queen of Scots lived here many years ago. I visited Edinburgh castle with some friends last weekend. When you're at the castle, there's an amazing view over the city.	 Edinburgh Zoo is the most famous zoo in Scotland. There are more than 1,000 different animals. It is also the only zoo in the UK with koalas and giant pandas. Edinburgh Zoo has got beautiful gardens. I love it! It's really cool!	 The main shopping street in Edinburgh is Princes Street. It's a very long street with many clothes shops. I shopped there with my mum and dad last Saturday. It was quite boring but I enjoyed taking photos! Afterwards, we walked to Princes Street Gardens and played ball on the grass. It was good fun.	 A brilliant place to visit in Edinburgh is the Royal Yacht Britannia. This was the boat of the British Royal family for 40 years. These days the boat is an interesting museum. You can visit the royal bedrooms, living rooms and kitchens. You can also see an old Rolls-Royce car in the garage! It's fantastic!
--	---	--	--

(Read y Ormerod (2014:45))

Seguiremos esta sesión escuchando a Duncan las lecturas sobre los distintos sitios de interés para visitar, donde los alumnos practicarán la comprensión oral. Posteriormente pediremos a los alumnos que lean individualmente el escrito para intentar comprender de qué nos está hablando en cada parte, con lo que desarrollan la comprensión lectora. A continuación haremos preguntas a nuestros alumnos del estilo de:

- *"What is the name of the main shopping street?"*
- *Where can you see koalas and giant pandas?*
- *Where do you get an amazing view of the city?"*, entre otras, con las que trabajan la comprensión oral y la expresión escrita, ya que deberán responderla en su cuaderno y exponerlas posteriormente, trabajando la expresión oral.

Para finalizar, nuestros alumnos deberán, por parejas, realizar preguntas entre sí con respecto a cuál es el lugar que más le gusta y el que menos, y por qué. Así practican la expresión oral y la comprensión oral también.

Sesión 3

Damos comienzo a esta sesión con la misma rutina de siempre, *"day, weather, season and time"*, trabajando la expresión escrita.

En esta sesión vamos a trabajar la lectura de *"Robert the Bruce and the spider"*, la cual aparece en el apéndice. En primer lugar vamos a oírla con la pizarra digital, con la que, al mismo tiempo, los niños pueden escuchar y leer la historia, con lo que practican la comprensión oral y la comprensión escrita. Una vez leído el texto vamos a trabajarlo para que los alumnos lo entiendan a la perfección y posteriormente vamos a plantearles una serie de cuestiones:

- *"What did Edward I, king of England, want?"*
- *How many times did he defeat Robert the Bruce?*
- *Where did Robert the Bruce escape to?*
- *What did Robert the Bruce notice in the cave?*
- *How many times did the spider fail to make its web?*
- *What did the spider inspire Robert the Bruce to do?*

Nuestros alumnos deberán de contestar estas preguntas en su cuaderno, con lo que trabajarán la expresión escrita, y, también, las expondrán para su grupo algunos alumnos/as de manera aleatoria, con lo que practicarían la expresión oral.

Sesión 4

Comenzamos la cuarta sesión con nuestra rutina habitual de *"day, weather, season and time"*.

En esta sesión vamos a comenzar a ver los tiempos pasados (*past simple*) en la lengua inglesa. Le explicaremos a nuestros alumnos/as que el pasado se puede formar de dos maneras, según sea el verbo, si es regular, se añade una -ed al final del verbo, pero si es irregular, deberán poner la segunda columna de una tabla de verbos irregulares que se le

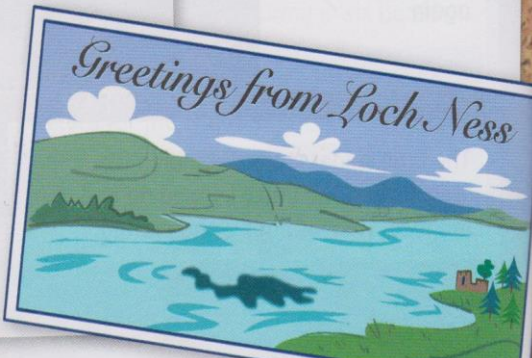
ofrecerá. Por ejemplo (el maestro lee los ejemplos para que los alumnos/as desarrollen la comprensión oral):

Affirmative	Negative	Interrogative
I played (regular)	I didn't play	Did I play? Yes/No, I did/n't
I went (irregular)	I didn't go	Did I go? Yes/No, I did/n't

A continuación van a realizar este ejercicio, en que deberán de leer el texto, trabajando así la comprensión escrita, responder a unas preguntas en pasado, de manera individual, practicando de esta manera la expresión escrita, e identificar los verbos en pasado que aparecen en el texto diciendo si son regulares o irregulares. Para repasar pediremos a nuestros alumnos que conjuguen en todas las personas y en afirmativa, negativa e interrogativa los verbos "to study" y "to be", y, de manera individual los irán recitando para una posterior evaluación, con lo que trabajarán la expresión oral al recitarlos y la expresión escrita al conjugarlos.

11  **Listen and read. Say where Duncan went and what he wanted to see.**

Dear Granny and Granddad,
 I hope you're well. Last Saturday I went to Loch Ness with some of my school friends. We wanted to see the famous monster, Nessie! We walked along a path by the lake. We had a picnic and stayed all afternoon. We talked and played games. It was really good fun. We listened and looked for Nessie but we didn't notice anything strange in the lake :-(. Later we visited the Loch Ness museum and watched a film about Nessie. We didn't believe a lot of the stories about Nessie but we laughed a lot and had a really great time. Did you have a good weekend? I hope so!
 Lots of love,
 Duncan

(Read y Ormerod (2014:48))

Sesión 5

Comenzamos nuestra nueva sesión, como siempre con nuestra rutina de "day, weather, season and time".

En esta quinta sesión vamos a ver un poco de la cultura escocesa, concretamente sobre la falda escocesa, "kilts", y sobre la tela escocesa, "tartan". En primer lugar preguntaremos a nuestros alumnos si conocen cómo son las faldas y las telas escocesas, con lo que empezarán

a trabajar la comprensión oral y la expresión oral, en el caso de que respondan.

Posteriormente leeremos un texto que habla de este tema, donde desarrollarán la comprensión lectora, la expresión oral y la comprensión oral. Para finalizar, por parejas, realizarán una prueba para ver si han asimilado los contenidos aprendidos. En esta prueba cada alumno/a preguntará a su compañero unas preguntas con tres posibles repuestas y viceversa, con lo que trabajarán la comprensión oral y la expresión oral.

A rectangular text box with a light beige background and a red border. The title 'Kilts and tartans' is in a large, bold, dark blue font. Below the title, there are four paragraphs of text in a smaller, dark blue font. The text describes the cultural traditions of kilts and tartans in Scotland, including their historical use and modern significance.

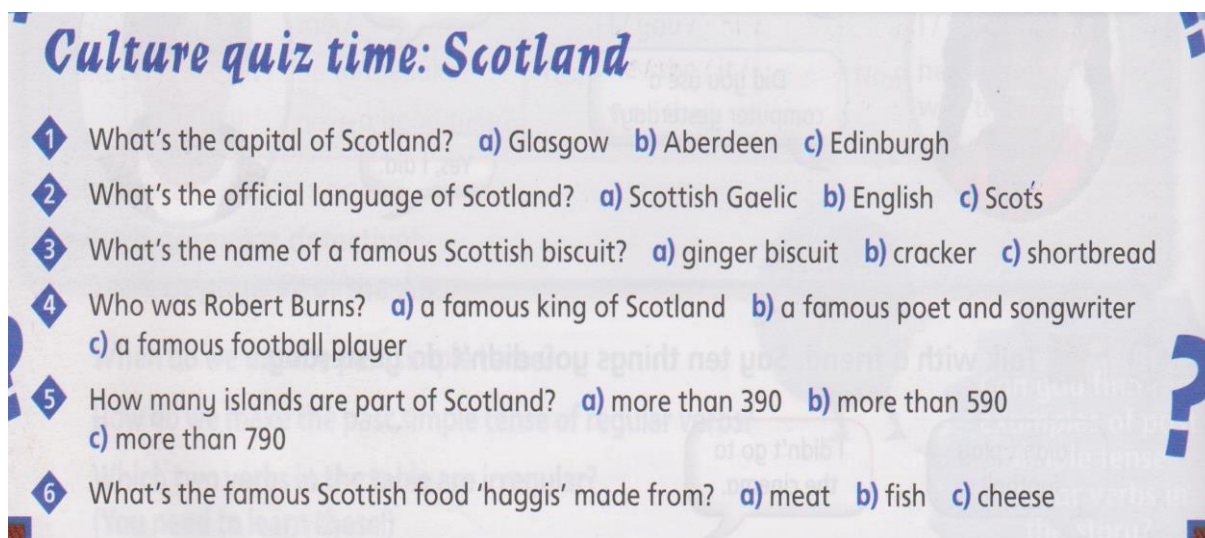
Kilts and tartans

In Scotland there are many cultural traditions.

The tradition of wearing kilts started in the Scottish highlands. A kilt was a piece of cloth. Men tied the kilt round their waists with a belt. They used a sporran, a small leather bag, to keep money and other valuable things in. At night they used the kilt as a blanket. By the 18th century, kilts were like the one in the photo.

The traditional cloth for kilts is tartan. Tartans can be many different combinations of colours. Scottish clans or big family groups traditionally have their own tartan.

Today some men still wear kilts and sporrans for special occasions. These include weddings, parades and Scottish dances where people play traditional music with the famous Scottish bagpipes.

A rectangular quiz box with a light blue background and a blue border. The title 'Culture quiz time: Scotland' is in a large, bold, blue font. Below the title, there are six numbered questions in a smaller, blue font. Each question has three multiple-choice options labeled a), b), and c). The questions cover various aspects of Scottish culture, including the capital, official language, famous biscuits, Robert Burns, the number of islands, and the famous food 'haggis'.

Culture quiz time: Scotland

- 1 What's the capital of Scotland? a) Glasgow b) Aberdeen c) Edinburgh
- 2 What's the official language of Scotland? a) Scottish Gaelic b) English c) Scots
- 3 What's the name of a famous Scottish biscuit? a) ginger biscuit b) cracker c) shortbread
- 4 Who was Robert Burns? a) a famous king of Scotland b) a famous poet and songwriter c) a famous football player
- 5 How many islands are part of Scotland? a) more than 390 b) more than 590 c) more than 790
- 6 What's the famous Scottish food 'haggis' made from? a) meat b) fish c) cheese

(Read y Ormerod (2014:50))

Sesión 6

Comenzamos con nuestra rutina de "*day, weather, season and time*", con lo que desarrollan la comprensión escrita y la expresión escrita.

En esta última sesión, vamos a pedir a nuestros alumnos que realicen un proyecto sobre la vida de sus abuelos antes y ahora, de manera que sepan expresar los tiempos verbales

de manera correcta, o, redactar una carta sobre algún hecho pasado, donde trabajan la comprensión oral al escuchar lo que tienen que hacer y la expresión escrita al redactar su proyecto. Los alumnos deberán presentar su trabajo en la siguiente clase y exponerlo, todo de manera individual. Las instrucciones para la realización de estos se encuentran en el apéndice.

5. Conclusiones e implicaciones para el aula

Como podemos ver, en nuestra unidad didáctica trabajamos las cuatro destrezas. Durante la realización de esta unidad, nos vamos dando cuenta de que la terminología usada antiguamente, destrezas pasivas vs destrezas activas, no es una terminología correcta, ya que, mientras trabajamos la comprensión oral y la comprensión escrita, también intervienen procesos comunicativos, y desarrollamos nuestro oído para un mejor entendimiento de la lengua inglesa en este caso, y mejoramos nuestra capacidad de comprender textos en esta lengua extranjera, por lo que todas las destrezas son activas.

Un ejemplo claro para poder identificar la diferencia entre "*scanning*" y "*skimming*", podría ser en la sesión número dos, donde, cuando le pedimos a los niños que nos digan de qué se está hablando en cada parte del texto, sin que ellos tengan que decir información específica, sino la idea general de cada parte, estaríamos trabajando "*skimming*", o, por lo contrario, al pedir a nuestros alumnos que respondan a preguntas que les hacemos posteriormente, estaríamos trabajando "*scanning*", ya que ya no se trataría de buscar la información general, sino una información específica que se encuentra detallada en el texto.

Como comentábamos en nuestro trabajo, las habilidades productivas dependen de las habilidades receptivas. Esta afirmación se comprueba al realizar la unidad didáctica, ya que si el niño recibe de la mejor manera posible la comprensión oral y escrita, a la hora de realizar sus producciones, orales o escritas también, va a tener una mayor posibilidad de realizarlas mejor. Como podemos ver en la unidad didáctica, en la sesión número 6 pedimos a los alumnos que realicen una composición escrita en pasado sobre dos posible temas. Le damos las instrucciones a seguir para su realización y se las explicamos de la mejor manera. Si comprenden los pasos a seguir, su producción va a ser muy buena, pero si no comprenden los pasos a seguir o los confunden, su producto final no va a ser tan bueno, por lo que sí dependen unas de las otras.

Para desarrollar cualquier habilidad, es necesario trabajarlas todas en conjunto. Esto podemos verlo, por ejemplo, cuando pedimos a nuestros alumnos que trabajen un texto.

Primero de todo, los niños escuchan ese texto en inglés, donde trabajan la comprensión oral, posteriormente lo leen, y así trabajan la comprensión escrita y la expresión oral, y, para finalizar, trabajan la expresión escrita mediante preguntas del libro de texto que les hacemos para que las hagan en su cuaderno. De esta manera podemos decir que en una misma sesión, en una clase de "*reading*", como se supone que es esa sesión, se trabajan y se desarrollan todas las destrezas.

Como podemos ver en el apartado de comprensión oral, esta destreza es la más complicada para los/as alumnos/as, ya que debido a sus aspectos prosódicos y fonológicos crea bastantes dificultades. En nuestra unidad acompañamos las lecturas de imágenes para que los alumnos tengan menor dificultad en la comprensión de esta destreza como en el caso de la tercera sesión, donde, damos a nuestros alumnos una lectura sobre "*Robert the Bruce and the spider*", que incluimos en el apéndice, para que no se pierdan mientras escuchan, o, en el caso de que sí lo hagan, que les sea más fácil volver a la lectura lo antes posible. En las actividades por parejas, los niños trabajan esta destreza de una manera divertida para ellos. Para que la comprensión oral sea efectiva, el mensaje debe ser adecuado para la edad del estudiante y claro, para que el estudiante no desconecte, como el texto citado anteriormente, que está adecuado al nivel y edad de niños de quinto de Primaria. Otra manera de hacer que el estudiante participe en clase y se sienta parte de ella, es la utilización de las técnicas TPR (*Total Physical Response*), como "*stand up*", "*open the windows*", las cuales podemos utilizarlas en cualquier momento a lo largo de nuestras sesiones en nuestra unidad.

Con respecto a la expresión oral, como sabemos, posee dos funciones, transaccional, que podemos representarla en nuestra unidad cuando un alumno/a lee el texto para sus compañeros/as, e interaccional, cuando se trabaja por parejas y se hacen preguntas entre los alumnos/as, es decir, se produce una interacción. Mediante las actividades por parejas, las lecturas en clase de textos y la resolución de actividades en nuestra unidad, buscamos trabajar la velocidad y la fluidez lectora, ya que son un proceso gradual y con la práctica se van perfeccionando. Para la práctica de esta dimensión oral, en la sesión número uno, los alumnos deben de decir oralmente de entre las actividades que aparecen, las que realiza diariamente, habiéndola oído previamente de Duncan, para mejorar su pronunciación, como un ejercicio manipulativo. Al hablar, los alumnos deben de tener cuidado con el "*use of English*", ya que al hablar en inglés, la estructura de las oraciones no es igual a la de español. Aunque el mensaje no se haya transmitido de la manera correcta sintáctica y morfológicamente hablando, si el receptor ha comprendido el mensaje, podemos decir que el proceso comunicativo ha sido satisfactorio (dimensión interactiva).

Cuando hablamos de la comprensión escrita, tenemos que tener en cuenta que la lectura sea adecuada para el nivel del alumno para que este comprenda de lo que trata, como en el caso de las lecturas de nuestra unidad. Como sabemos, podemos encontrarnos con la lectura comprensiva o silenciosa y la lectura expresiva o en voz alta. Un ejemplo de lectura comprensiva donde se lee en voz baja para facilitar la concentración y el entendimiento, podemos verlo en la sesión dos, donde pedimos a los alumnos individualmente que lean el texto para su mejor comprensión. Un ejemplo de lectura expresiva sería, por ejemplo, la lectura en voz alta del texto de la sesión número 5 "*Kilts and tartans*", donde trabajarán la entonación, ritmo y acentuación. También podemos encontrar textos para una lectura intensiva, como en el caso del texto de la sesión dos, que busca sobretodo la comprensión lectora, y la lectura extensiva, como es el texto de la sesión número cinco, que habla de cultura y tradiciones, cuyo objetivo es el estudio exhaustivo del lenguaje de ese texto, con el fin de disfrutar y aprender. Con respecto a las etapas de la lectura, podemos verlas en la sesión número 5, donde podemos ver que en la pre-lectura hacemos preguntas a los estudiantes sobre el tema del que va el texto de "*Kilts and tartans*", durante la lectura del texto podemos hacer preguntas sobre lo que están leyendo los niños, y para finalizar, en la post-lectura, realizamos una actividad para que los alumnos elijan entre posibles respuestas, donde solamente una es la correcta.

Para finalizar, con respecto a la expresión escrita, ya que es un proceso más largo que la expresión oral, necesitamos dejar más tiempo a nuestros estudiantes en nuestra unidad para que piensen lo que están escribiendo. Como bien he dicho en la parte teórica, para hacer un buen escrito, debemos de hacer que los alumnos tengan en cuenta las relaciones sintácticas en las oraciones, que hagan un producto con coherencia y cohesión en su significado, y que la estructura sea la correcta. Como docentes tenemos que explicar las estructuras al principio de la unidad didáctica. No todos los alumnos poseen el mismo nivel por lo que a cada uno le pediremos un tipo de producto más o menos complejo, pero siempre cuidando de que no se sientan inferiores o superiores. Los niños deben de saber a quién van a dirigir su producción para así poder adecuarse a un nivel u otro de formalidad. Como conclusión conviene decir que todas nuestras actividades de escritura se integran con la comprensión escrita, ya que son dos destrezas que están íntimamente relacionadas.

6. Referencias

- Abbott, G. and Wingard, P. (Eds.) (1981). *The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide*. Glasgow and London: Collins.
- Anderson, A. and Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bright, J.A and McGregor, G.P (1970). *Teaching English as a Second language*. London: Longman.
- Bueno González, A. (2013). *Vademécum para la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cabello, M. (2001). La comprensión y la expresión oral. *Cervantes* nº uno, marzo.
- Cook, V. (1996²). *Second Language Learning, Second Language Teaching*. London: Arnold.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Madrid, D. and McLaren, N. (1995). *Didactic Procedures for TEFL (Teaching English as a Foreign Language)*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. and McLaren, N. (eds.) (2014²). *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Nunan, D (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Read, C. and Ormerod, M. (2014). *Tiger Tracks*. London: MacMillan.
- Real Decreto 1344/91 del 6 de septiembre sobre los requisitos de enseñanza.
- Richars, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tribble, C. (1997). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

7. Apéndice

En el apéndice voy a incluir el tema del libro de texto que he utilizado para la realización de las sesiones de la unidad didáctica:

Read, C. and Ormerod, M. (2014). *Tiger Tracks*. London: MacMillan. Páginas de la 44 a la 53.

5

Past times

In this unit:

- I **name** and **talk about** everyday activities.
- I **listen to** and **read** a legend *Robert the Bruce and the spider*.
- I **ask** and **answer** questions about past events.
- I **find out about** Scottish and UK culture.
- I **act out** telling a friend about something that happened, in a role play.
- I **read about** life in a medieval castle and write a project.

Lesson 1

1

Listen and say.

Tiger Tracks SLN

POST ☒

Hello there. I'm Duncan and I'm from Scotland. Here are some typical everyday activities. Can you guess the sentences that are true for me? Which sentences are true for you? What else do you do every day?

1

I help at home.

2

I walk to school.

3

I visit my grandparents.

4

I watch TV.

5

I look after my pet.

6

I talk to my friends.

7

I use a computer.

8

I listen to music.

9

I work hard at school.

10

I share things with my friends.

2 **Listen and find out. What does Duncan do every day?** **Now ask and talk about you.**

Do you help at home?

Yes, I usually do.

Yes, I sometimes do.

No, I never do.

3 **Listen and do the vocabulary quiz. Say the verbs.**

*I go to school by car, but I **** to the park and the shops.*

44

INTERNET TRACKS Find out the population of Scotland.

46

Lesson 2

4

Listen and read.

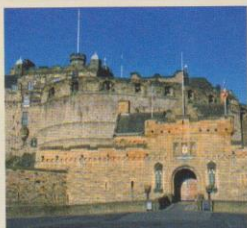


Hi again, everyone! Scotland is a wonderful country. I live in the capital city, Edinburgh, and I love photography. Here's my photo wall with some recent photos of fun places to visit in Edinburgh!

POST

5

My photo wall



This is Edinburgh Castle. It's a famous medieval castle on top of a high rock. Mary, Queen of Scots lived here many years ago. I visited Edinburgh castle with some friends last weekend. When you're at the castle, there's an amazing view over the city.



Edinburgh Zoo is the most famous zoo in Scotland. There are more than 1,000 different animals. It is also the only zoo in the UK with koalas and giant pandas. Edinburgh Zoo has got beautiful gardens. I love it! It's really cool!



The main shopping street in Edinburgh is Princes Street. It's a very long street with many clothes shops. I shopped there with my mum and dad last Saturday. It was quite boring but I enjoyed taking photos! Afterwards, we walked to Princes Street Gardens and played ball on the grass. It was good fun.



A brilliant place to visit in Edinburgh is the Royal Yacht Britannia. This was the boat of the British Royal family for 40 years. These days the boat is an interesting museum. You can visit the royal bedrooms, living rooms and kitchens. You can also see an old Rolls-Royce car in the garage! It's fantastic!

READING TIP

Skim the text to find out what Duncan thinks of each place.

5 Answer the questions.

- 1 What is the name of the main shopping street?
- 2 Where can you see koalas and giant pandas?
- 3 Where do you get an amazing view of the city?
- 4 What can you visit on the Royal Yacht Britannia?

6



Play Find a partner!



Let's go to Edinburgh Castle!



No, I don't want to.



Good idea! We're partners.

THINKING SKILLS
Analysing

7

Choose and say.

I want to visit the Royal Yacht Britannia because I like boats.



INTERNET TRACKS

Find out the name of another museum to visit in Edinburgh.

45

Lesson 3

8

Listen to and read the story.

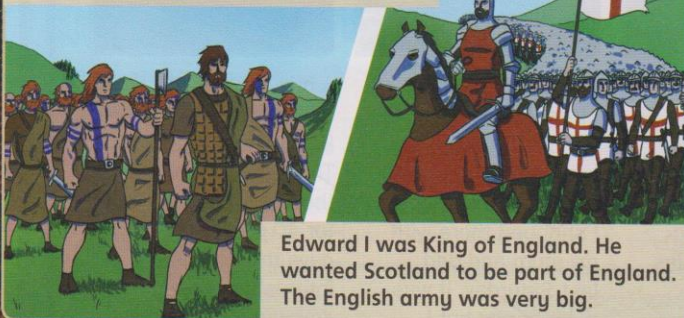


Hi there! This is a famous Scottish legend. It's about how a spider helped Scotland to become independent from England. It's cool what you can learn about life from a little bug! ☺

POST 

Robert the Bruce and the spider

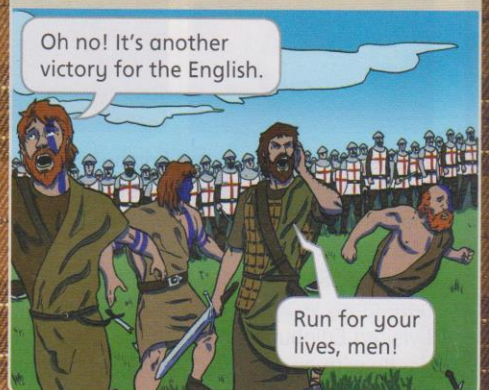
1 Robert the Bruce was King of Scotland. He was brave and wise but he lived in wild and dangerous times. The Scottish army was very small.



Edward I was King of England. He wanted Scotland to be part of England. The English army was very big.

- What did Robert the Bruce want?
- What did he learn from the spider?

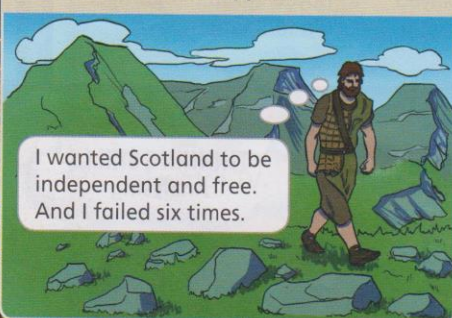
2 Edward I and the English army marched to Scotland. They defeated Robert the Bruce and the Scottish army in six battles.



Oh no! It's another victory for the English.

Run for your lives, men!

3 Robert the Bruce escaped to the mountains. He walked for many days. He was sad and disappointed.



I wanted Scotland to be independent and free. And I failed six times.

4 Robert the Bruce lived on his own in a cave. He wondered what to do next.



What do I do now? Do I give up, or do I try to defeat the English again?

9 Answer the questions.

- 1 What did Edward I, King of England, want?
- 2 How many times did he defeat Robert the Bruce?
- 3 Where did Robert the Bruce escape to?
- 4 What did Robert the Bruce notice in the cave?
- 5 How many times did the spider fail to make its web?
- 6 What did the spider inspire Robert the Bruce to do?

Tiger Track Values
Think about it!

Is it important to try to do things that are difficult?

What do you do when things are difficult?

5

5 Suddenly Robert noticed a spider on the wall of the cave. He watched the spider as it worked slowly to make its web. The spider climbed up the wall of the cave six times. And six times, it dropped down again.



6 But the spider continued. Robert the Bruce watched as the spider started to make its web for the seventh time.



7 The little spider started spinning its web. Robert the Bruce jumped up and laughed. He was happy and excited.



8 The little spider inspired Robert the Bruce. He formed an army of 5,000 men. In the seventh battle, Robert the Bruce defeated Edward II (Edward I's son) and an enormous English army of 20,000 men.



9 Edward II and his army returned to England. Robert the Bruce was King of Scotland again.



Do you know...?

This legend is the story behind a well-known proverb: 'If at first you don't succeed, try, try, try again.'



10 Ask and say.

- 1 Do you like reading legends?
- 2 Many legends have a moral. What's the moral of this legend?
- 3 What's your favourite part of the story?
- 4 What's your opinion of Robert the Bruce?

Everyday phrases: learn and use!

What do I do now?

This is incredible!

We're the winners!

Hurray!

47

GRAMMAR TRACKS

Lesson 4

11  Listen and read. Say where Duncan went and what he wanted to see.

Dear Granny and Granddad,
I hope you're well. Last Saturday I went to Loch Ness with some of my school friends. We wanted to see the famous monster, Nessie! We walked along a path by the lake. We had a picnic and stayed all afternoon. We talked and played games. It was really good fun. We listened and looked for Nessie but we didn't notice anything strange in the lake :(. Later we visited the Loch Ness museum and watched a film about Nessie. We didn't believe a lot of the stories about Nessie but we laughed a lot and had a really great time. Did you have a good weekend? I hope so!
Lots of love,
Duncan



12  Play **Past tense verb tennis!**

look ...

looked!

want ...

wanted!

13  Listen, repeat and learn. 

Past simple tense

I / You /	talk ed .
He / She / It /	went to the lake.
We / They	had a good time.

I / You /	talk.
He / She / It /	didn't go to the lake.
We / They	have a good time.

Did	I / you /	talk?	Yes,	I / you /	did.	No,	I / you /	didn't.
	he / she / it /	go to the lake?		he / she / it /			he / she / it /	
	we / they	have a good time?		we / they			we / they	

14 Be a grammar detective!
Look at page 47 in the AB.

When do we use the past simple tense?

How do we make the past simple tense of regular verbs?

Which two verbs in the table are irregular?
(You need to learn these!)



Can you find five examples of past simple tense regular verbs in the story?

48



FAST TRACK GRAMMAR

Write five sentences using past simple tense regular verbs.

Lesson 5

- 15  Listen and count the syllables. Match the sentences with the same number of syllables.



- 1 I walked along the path.
 - 2 I helped my mum.
 - 3 I visited the castle.
 - 4 I started to laugh.
 - 5 I used my mum's new computer.
- a I watched TV.
 - b I looked after my sister.
 - c I wanted to see the monster.
 - d I listened to music.
 - e I played with my friends.



Sound track

- 16  Listen and find out what Duncan did yesterday.  Ask a friend.



1 Did you listen to music?	5 Did you have homework?
2 Did you walk to school?	6 Did you visit a friend?
3 Did you watch TV?	7 Did you go to a supermarket?
4 Did you clean your teeth?	8 Did you help at home?

- 17  Play Yes, I did!



Did you laugh yesterday?

Did you use a computer yesterday?

Yes, I did.

Yes, I did.



- 18  Talk with a friend. Say ten things you didn't do yesterday.

I didn't play football.

I didn't go to the cinema.



FAST TRACK GRAMMAR

Write six sentences about what you did and didn't do yesterday.



Hey, guys! As I'm from Scotland and I'm a boy, Lisa from the USA wants to know if I wear a kilt! The answer is 'no'! But read on and find out more about this Scottish tradition! When do some men wear kilts these days?

POST ☒



Cult

Lesson 6

19 14

Listen and read.

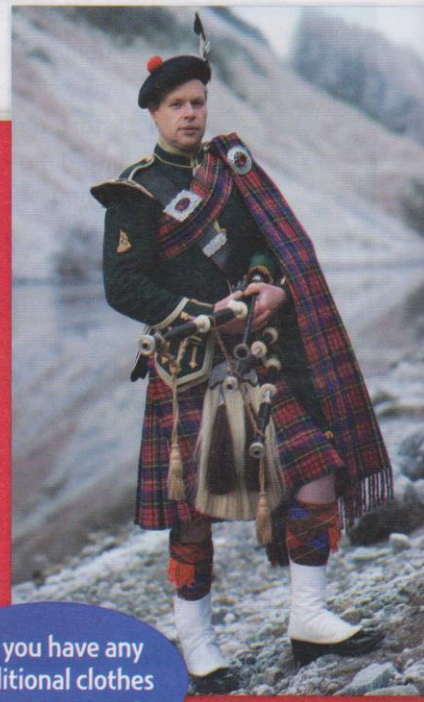
Kilts and tartans

In Scotland there are many cultural traditions.

The tradition of wearing kilts started in the Scottish highlands. A kilt was a piece of cloth. Men tied the kilt round their waists with a belt. They used a sporran, a small leather bag, to keep money and other valuable things in. At night they used the kilt as a blanket. By the 18th century, kilts were like the one in the photo.

The traditional cloth for kilts is tartan. Tartans can be many different combinations of colours. Scottish clans or big family groups traditionally have their own tartan.

Today some men still wear kilts and sporrans for special occasions. These include weddings, parades and Scottish dances where people play traditional music with the famous Scottish bagpipes.



Do you have any traditional clothes in your country?

20

Read and guess. 15 Listen and say the answers.



It's my turn to give you a quiz about Scotland! You already know the answer to number 1! ;-) How many other questions can you answer?

POST ☒

Culture quiz time: Scotland

- 1 What's the capital of Scotland? a) Glasgow b) Aberdeen c) Edinburgh
- 2 What's the official language of Scotland? a) Scottish Gaelic b) English c) Scot's
- 3 What's the name of a famous Scottish biscuit? a) ginger biscuit b) cracker c) shortbread
- 4 Who was Robert Burns? a) a famous king of Scotland b) a famous poet and songwriter c) a famous football player
- 5 How many islands are part of Scotland? a) more than 390 b) more than 590 c) more than 790
- 6 What's the famous Scottish food 'haggis' made from? a) meat b) fish c) cheese

ure



In England we haven't got a traditional costume like the Scottish kilt. But at the Tower of London there are famous guards who wear amazing uniforms!

POST ☒

5

Lesson 7

21 Listen and read. Say True or False.

- 1 The guards at the Tower of London are called beefeaters.
- 2 King Henry VIII started the beefeaters in 1485.
- 3 The beefeaters looked after prisoners and guarded the Crown Jewels.
- 4 Today the beefeaters guard the Tower and are a popular tourist attraction.
- 5 There are twenty beefeaters at any one time.
- 6 It is only men who can be beefeaters.



Everyday chit-chat



How to tell a friend about something that happened

22 Listen and repeat.



neighbour



puppy



collar



lead

23 Listen and read. Repeat.

- Rosa: Guess what happened to me yesterday?
 Ollie: What? Go on, tell me!
 Rosa: Well, I was at the bus stop after school with my rucksack and books, and our neighbour walked by with a dog.
 Ollie: Did you say hello?
 Rosa: Yes, I did. She explained that she had a new dog!
 Ollie: What kind was it?
 Rosa: It was a sweet little puppy – a white Scottish terrier with a tartan collar and lead. Its name's Scottie.
 Look! Here's a photo!
 Ollie: Ahhh. How cute!
 Rosa: Yes, I know. But look what happened to my maths book!
 Ollie: Oh no, Rosa!



24 Do a role play.

51



History

Lesson 8

25 Listen and read.

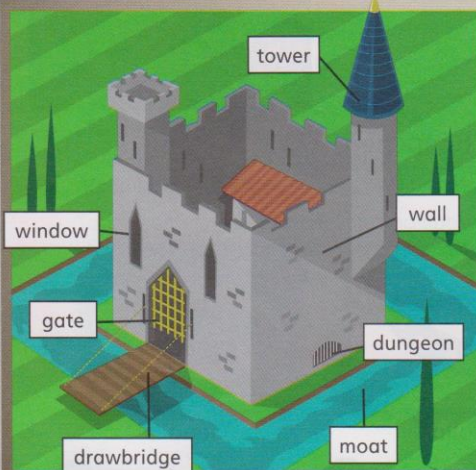


Hi there! Scotland is famous for its medieval castles. Do you think life in a castle in medieval times was easy or difficult? Read on and find out! Enjoy! 😊

POST ☒

Life in a medieval castle

Medieval castles were homes and fortresses. Castles were often on the top of hills or rocks. This helped to see enemies.

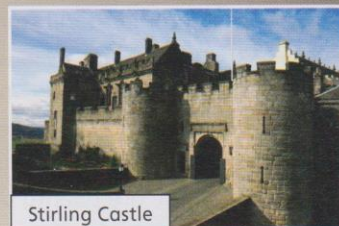


Parts of the castle

Many castles had thick walls, small windows and high towers. They also had dungeons to keep prisoners in. Many castles had a moat of water. People used a drawbridge to cross the moat. They entered the castle through a big gate.

People in the castle

Many different people lived in the castle. These included the lord and lady of the castle, and their family. Knights, cooks, servants and guards also lived in the castle. Sometimes musicians and acrobats visited the castle and performed shows. Many animals, such as dogs and chickens, lived in the castle, too. The castle was a busy and noisy place.



Stirling Castle

Daily life in the castle

Inside the castle, there was a fire in every room but it was always dark and cold. The servants prepared food in the kitchen and served it on tables in the Great Hall. The lord of the castle often shared a room with his family. People didn't wash often and they usually dropped rubbish in the moat. For this reason, the castle was also smelly and dirty.



Doune Castle

26 Read and correct the sentences.

- 1 Castles were often near hills or rocks.
- 2 Many castles had thin walls and big windows.
- 3 People used a boat to cross the moat.
- 4 Sometimes the lord and lady performed shows.
- 5 People usually collected their rubbish.

27 Play Content chain!



Castles had dungeons! ...

Castles had dungeons. It was cold! ...



THINKING SKILLS
Critical thinking

28 Think and say.

Are there any medieval castles in your country?

What was it like to live in a medieval castle?

Is life easier or more difficult today?



My words to remember

castle dungeon moat
drawbridge tower gate

52



INTERNET TRACKS

Find out the name of a medieval castle in England.

Project: My great-grandparents

5

29 Listen and read.



Look at my project about my great-grandparents. It's amazing the differences between life in the past and life today! Did my great-grandparents have a car? Did they have a computer?

POST

My great-grandparents

When they were young, my great-grandparents lived in a small house in a village in the countryside. My great-grandfather worked in the local post office and my great-grandmother stayed at home. She looked after the children.

They didn't have a car. They walked or cycled everywhere.

They didn't go to a supermarket. They went to a small shop in the village.

They didn't have a washing machine. My great-grandmother washed clothes by hand.

They didn't have a computer or the internet but they enjoyed writing letters and reading books and newspapers.

They didn't have a mobile phone but they had a telephone in the house.

They didn't play computer games but they played card games.

Every week my great-grandmother played the piano and my great-grandfather played cricket at the local village club. My granny says that my great-grandparents were happy but that life is easier today!

By Rosa



30 Plan your project.

1 Prepare questions to ask about your great-grandparents.

2 Interview your parents or grandparents.

3 Make notes about what they say.

4 Prepare and write your project.

You can present your project in this way.

My project is about life in the times of my great-grandparents.



→ AB page 52

Do the Unit 5 Review and self-assessment (Activity Book page 52). Complete your *Tiger Tracks Progress Journal* for Unit 5.

53