



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**SITUACIONES DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON EL
USO DE MATERIALES REALES PARA EL APRENDIZAJE
DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: ANÁLISIS Y
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTOR/A: Lara Criado Melendre

TUTOR/A: Tamara Pérez Fernández

Palencia, 13 de julio de 2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Justificación	5
1.2 Objetivo principal y complementarios del TFG	8
1.3 Resultados esperados	8
1.4 Metodología	9
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Evolución de las leyes educativas españolas	11
2.2 LOMLOE (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.)	13
2.3 Diferencias entre la LOMLOE y su predecesora la LOMCE	13
2.3.1 Estrategias metodológicas y técnicas	14
2.4 Situaciones de aprendizaje	14
2.4.1 ¿Qué son las situaciones de aprendizaje?.....	14
2.4.2 Diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje.....	16
2.4.3 Indicaciones para la planificación de situaciones de aprendizaje	16
2.5 Aprendizaje de inglés como lengua extranjera	18
2.6 Uso de materiales reales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	19
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	22
3.1 Título	22
3.2 Introducción a la propuesta	23
3.3 Justificación	23
3.4 Contenidos	25
3.5 Criterios de evaluación	27
3.6 Metodología	31
3.7 Desarrollo	31
3.8 Caso práctico	34
3.8.1 Descripción	34
3.8.2 Temporalización.....	35
3.8.3 Materiales.....	36
3.8.4 Competencias.....	36
3.8.5 Ejemplo de desarrollo de sesión de uno de los grupos.....	39
3.9 Evaluación	40
4. CONCLUSIONES DEL TRABAJO	42
5. REFLEXIÓN PERSONAL	43
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

7. ANEXOS	46
7.1 ANEXO I	46
Figura 1. Ejemplo del canal de Youtube	46
7.2 ANEXO II	47
7.3 ANEXO III	49
Tabla 1. Rúbrica del profesor a nivel de clase	49
Tabla 2. Rúbrica del profesor a nivel de grupo	49
Tabla 3. Rúbrica del profesor a nivel de alumno	50
Tabla 4. Rúbrica del alumno	50

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE / ABSTRACT AND KEY WORDS

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado versa sobre las situaciones de aprendizaje relacionadas con materiales reales aplicados al aprendizaje de inglés como lengua extranjera. El objetivo que se pretende conseguir con él es clarificar el complejo concepto de situaciones de aprendizaje y aportar una propuesta de intervención que lo ejemplifique, relacionándolo con el uso de materiales reales para el aprendizaje de inglés. Para ello, se ha realizado una búsqueda de información legal acerca de las situaciones de aprendizaje y una búsqueda académica del concepto y características de materiales reales y su puesta en práctica que sirven como base teórica para la posterior propuesta didáctica.

Palabras Clave

Situaciones de aprendizaje, materiales reales, propuesta didáctica, LOMLOE, competencias.

Abstract

The following Final Project focuses on learning situations related to real materials used for learning English as a foreign language. The main aim to be achieved is to clarify the complex concept of learning situations and provide a didactic proposal that can be used as an example, relating it to the use of authentic materials for English learning. To accomplish this, a research for legal information about learning situations and an academic research about the concept and characteristics of authentic materials have been carried out, being used as a theoretical foundation for the subsequent didactic proposal.

Key words

Learning situations, authentic materials, didactic proposal, LOMLOE, competences.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

El presente trabajo versa sobre el uso de materiales reales para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en Educación Primaria, y más concretamente ligado a las situaciones de aprendizaje, que son uno de los principales objetivos de innovación educativa estipulados por el marco legislativo vigente en la actualidad.

El motivo de la elección de este tema ha sido la gran controversia que ha generado entre el profesorado esta nueva pauta a seguir en las programaciones. Las situaciones de aprendizaje implican uno de los mayores cambios que el gobierno ha propuesto para el acercamiento de la educación a vivencias reales que el alumnado pueda experimentar en su vida, pero muchos maestros resaltan la falta de formación e incluso la dificultad que implica su puesta en práctica por la escasez de información presente en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Aunque podemos encontrar algunos docentes que han puesto en práctica esta reforma educativa y han visto en ella una parte positiva, como recoge el titular del periódico el País escrito por Zafra (2023) que menciona que “los chavales dicen que la clase se pasa muy rápida”, igualmente encontramos otra parte del profesorado que evidencia los múltiples problemas que están surgiendo a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje. En un artículo también recogido por Zafra (2022) en el País, se recogen testimonios como el de Vicent Mañes “en general el 90% de las plantillas están aprendiendo ahora a hacer este tipo de cosas” o el de Francisco García, quien menciona que “hay muchísimo desconocimiento” y que “el principal déficit de la LOMLOE es la formación del profesorado, una responsabilidad compartida entre el ministerio y las comunidades autónomas”. Una de las quejas más repetidas ha sido precisamente la falta de formación que ha recibido el profesorado. En palabras de Capellán

Por un lado, era previsible, por el ritmo al que se ha ido aprobando todo. Pero por otro, si desde el año pasado se sabía cómo tenía que funcionar la LOMLOE, deberían haber preparado al profesorado antes, no esperar al último momento. (Zafra, 2022)

En su defensa, los responsables del Ministerio de Educación afirman que las transiciones no son inmediatas y que muchos centros ya habían puesto en práctica la enseñanza por competencias.

Además de la escasez de formación de profesorado, la LOMLOE plantea otras carencias. Resulta bastante complejo intentar diseñar programaciones didácticas cumpliendo todas las exigencias que requiere la ley (transversalidad, motivación, contextualización, etc.) ante la falta de ejemplos o incluso ante la falta de concreción en algunas indicaciones. Tanto dentro de la definición de las situaciones de aprendizaje como dentro de las pautas para su diseño, se insiste en la importancia de contextualizar la enseñanza-aprendizaje en situaciones reales. Sin embargo, no se especifica cómo tiene que ser ese contexto y esto genera problemas para programar las lecciones. Este contexto al que aluden podría referirse bien a acercar el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado haciéndolo cobrar sentido dentro de la realidad actual que están viviendo, dígase, adaptándolo a la etapa educativa en la que se encuentran o bien a adaptarlo a un contexto que vayan a experimentar en el futuro, como puede ser haciendo referencia a una futura inserción laboral.

En el primer caso expuesto, nos encontramos con la ventaja de que sería un contexto motivador para el alumnado, dado que son vivencias cercanas a ellos, de las cuales van a encontrar un sentido inmediato. Si las situaciones de aprendizaje implican vivencias enmarcadas en su actualidad y su realidad, como podrían ser acompañar a sus familiares al supermercado o incluso centrarnos en videojuegos con los que estén familiarizados, el nivel de implicación crecerá de forma casi exponencial. Sin embargo, se presentan ciertas dificultades

para el profesorado, como son la posible brecha generacional y desinformación de las modas o intereses de los niños y niñas en el momento (fácilmente subsanable) o la problemática de relacionar contenidos, que en el caso de los más pequeños podrían ser relativamente limitados y limitantes, con unos contextos quizá demasiado pretenciosos en relación con sus escasas vivencias. Tras una búsqueda de información y ejemplos acerca de situaciones de aprendizaje, podemos comprobar que es más sencillo encontrar programaciones diseñadas bajo estas pautas para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, lo cual nos lleva a pensar que quizá tenga relación con esta dificultad de planificar situaciones de aprendizaje aplicadas a cursos menores.

Si tenemos en cuenta el segundo caso expuesto, al contextualizar las situaciones de aprendizaje con vistas al futuro nos encontramos con el caso contrario. Entre las ventajas observables, obtenemos un mayor grado de libertad a la hora de diseñar programaciones sin tener que encasillarnos única y exclusivamente en las experiencias ya vividas por el alumnado, dado que, aunque no las hayan experimentado aún, sí que podría darse el caso de que lo hicieran en un futuro. Pero aquí nos topamos con los inconvenientes. No todos los estudiantes tendrán las mismas experiencias, por lo que diseñamos sobre supuestos, y todo esto implica una disminución de su interés y motivación, dado que los resultados que van a obtener no son observables con la misma inmediatez que en el caso anterior.

Para el desarrollo de la propuesta didáctica presente en este Trabajo de Fin de Grado (TFG), tomaremos como referencia el primer supuesto, tratando de contextualizar las situaciones de aprendizaje en experiencias lo más cercanas al alumnado en la actualidad como sea posible. El motivo de esta elección es que en el marco legislativo en vigor se insiste en la necesidad de generar interés en el alumnado para la obtención de un aprendizaje significativo, siendo el primer caso expuesto el que más se adapta a las pretensiones de la ley.

1.2 Objetivo principal y complementarios del TFG

El objetivo principal de este TFG es crear una propuesta de intervención que relacione el uso de materiales reales para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera con las situaciones de aprendizaje destinada al alumnado de 6.º de Primaria de cualquier colegio bilingüe de Castilla y León.

Además del objetivo principal, también se han establecido unos objetivos complementarios que recogen los principales puntos que se van a tratar a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado:

- Buscar declaraciones o comentarios de docentes tanto a favor como en contra de las situaciones de aprendizaje
- Reflexionar acerca de la problemática generada ante la ambigüedad de la definición de las situaciones de aprendizaje y su dificultad de implementación
- Analizar el marco legal vigente tanto a nivel estatal como autonómico para comprender las situaciones de aprendizaje
- Investigar acerca de los materiales reales para su posterior implementación en la propuesta didáctica

1.3 Resultados esperados

Con este TFG se espera aportar un trabajo que facilite la puesta en práctica de la nueva ley (LOMLOE) mediante la aclaración de uno de los conceptos que más dudas ha generado, como son las situaciones de aprendizaje, a través de una propuesta de intervención que emplee materiales reales.

1.4 Metodología

La realización del siguiente TFG ha conllevado un proceso de estructuración que es importante mencionar para comprender la metodología empleada en su diseño.

El primer paso que se ha seguido ha sido la búsqueda de información tanto académica como legal que nos ofreciera una base sólida sobre la que comprender el tema que se va a tratar, en este caso, las situaciones de aprendizaje y el uso de materiales reales en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Para ello, primero se ha expuesto una evolución de las leyes educativas que permitiera observar el proceso que se ha seguido a lo largo de los años hasta llegar al actual marco legislativo referente a la educación. Después, se ha realizado una pequeña introducción acerca de la ley educativa basándonos en los marcos legislativos tanto a nivel nacional como a nivel autonómico, empleando en este caso el Boletín Oficial de Castilla y León (comunidad en la que se ubica la Universidad de Valladolid y, por tanto, nuestro marco de actuación). Siguiendo esta línea, nos hemos basado en las dos últimas leyes educativas vigentes en España para resaltar algunas de las diferencias reseñables entre ambas, sobre todo centrando la atención en las situaciones de aprendizaje, que es el tema que nos compete, derivando así en su posterior análisis, que se corresponde con el siguiente apartado del marco teórico. De nuevo, para este análisis hemos vuelto a tomar como referencia la legislación tanto estatal como autonómica para un mayor grado de concreción y se ha expuesto una pequeña definición extraída de estas, el diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje e indicaciones para su planificación. Por último, como futuros maestros de inglés que vamos a ser, se ha recabado información sobre el aprendizaje de este idioma, concretándolo más con el uso de materiales reales para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, poniendo así fin al marco teórico sobre el que se partirá para el desarrollo de este TFG.

Tras haber analizado y comprendido lo que la ley requiere en cuanto a las situaciones de aprendizaje y considerando la información que se ha recopilado acerca de los materiales reales, se ha diseñado una propuesta didáctica siguiendo una estructura lógica.

En primer lugar, se pensó una idea que encajara con los requisitos que han de cumplir tanto las situaciones de aprendizaje, como los materiales reales. A partir de ahí, se buscaron contenidos con los que poder elaborar la propuesta, sobre los que los niños pudieran extraer información para la creación de los vídeos. El siguiente paso que se siguió fue pensar en cómo poner en práctica la propuesta, de modo que se ajustase a la idea inicial que había surgido, por lo que se decidió elegir el aprendizaje basado en proyectos, explicado con más detenimiento dentro del apartado de metodología la propia propuesta.

Después de tener organizada la forma en que queríamos trabajar los contenidos, se propusieron los criterios de evaluación a través de los cuales podremos medir el grado de adquisición de los contenidos que se espera que los niños consigan superar con esta propuesta didáctica. Una vez los criterios de evaluación estaban delimitados, se pasó a desarrollar cómo se va a llevar a cabo esta propuesta de forma más detallada, especificando las fases que se van a desarrollar durante los diferentes trimestres. Con la intención de facilitar su comprensión se puso un ejemplo a través de un caso práctico de sesión en el que se incluyó la temporalización, materiales a utilizar y las competencias trabajadas dentro de esta hora.

Finalmente se pensó en la forma de evaluar todo el proyecto, al igual que el trabajo en grupos y el trabajo de cada alumno de forma individual. Para eso se recurrió a la realización de rúbricas tanto por parte del alumnado como del docente.

Por último, se ha incluido una pequeña conclusión del trabajo realizado y una reflexión a nivel personal del panorama educativo general poniendo así fin al desarrollo de este TFG.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Evolución de las leyes educativas españolas

Desde la primera vez que la educación fue propuesta para ser incluida en un marco legal como fue la constitución de 1812, han sido muchas las reformas que ha sufrido a lo largo de los años. Como menciona de Puelles Benítez (2008), no es algo que únicamente suceda en España, sino que es un fenómeno que ocurre en toda Europa por la complejidad que implica adaptar la educación a una sociedad que se encuentra en constante cambio.

Aunque han sido varias las reformas que se han llevado a cabo, no todas ellas han tenido el mismo nivel de repercusión. Las reformas que Puelles (2008) considera más relevantes, dado que implicaron un cambio estructural desde la base, son la reforma liberal de 1857, que acabó con el modelo estamental del Antiguo Régimen y dejó de estar controlado por la Iglesia; la reforma educativa de 1970, que instauró la educación obligatoria de los seis a los catorce años y reforzó la responsabilidad del Estado en lo referente a la educación; y la reforma educativa de 1990, que amplió esta obligatoriedad hasta los dieciséis años. El resto de las reformas educativas que se han llevado a cabo en los sucesivos años han supuesto ligeras modificaciones sobre esas bases establecidas.

Siendo estos los cambios más significativos que han sufrido las leyes educativas, cabe destacar que la fecha de esta fuente podría considerarse desfasada, ya que desde 2008 se han realizado más reformas. Aun así, considero importante su mención dado que la base sobre la que se realizan las reformas en la actualidad parte de la estructura derivada de estas tres grandes modificaciones.

Como en el transcurso de esos años se propusieron más cambios referentes a la educación,

hemos de mencionar también las reformas que se plantearon tanto entre estas como a posteriori, quedando el panorama educativo de la siguiente forma de acuerdo con Elena Jiménez Pérez (2017):

- Ley de 9 de septiembre de 1857 o Ley Moyano
- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, ley 14/1970 (LGE) o ley Villar Palasí
- Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), 1980. Fue un intento de reforma que no llegó a entrar en vigor.
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985 (LODE): Se aprueba la doble red de puestos escolares, diferencia entre centros públicos, privados y concertados
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990 (LOGSE)
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, 1995 (LOPEGC): Se concretan los aspectos que debían tratar las Comunidades Autónomas, entre otros aspectos.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002 (LOCE): Fue aprobada, pero no llegó a implementarse
- Ley Orgánica de la Educación, 2006 (LOE): Se declara la asignatura de Religión como voluntaria, se introducen Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y se reducen horas de Lengua y Literatura. Los alumnos podían promocionar de curso con asignaturas suspensas.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013 (LOMCE): reforma la LOGSE, 1990 y la LOE, 2006. Se pretende alcanzar un mayor grado de autonomía de los centros, evaluaciones externas al final de la etapa y racionalización de la oferta educativa, entre otros aspectos. Además, se fomenta el uso de las TIC y el plurilingüismo.

Como nuevo marco legal referente a la educación ha entrado en vigor el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, que explicaremos con más detenimiento a continuación, dado que es el marco de referencia que los docentes tenemos que emplear actualmente.

2.2 LOMLOE (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.)

El marco legislativo en el que basaremos esta parte de la investigación es el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (comúnmente llamada LOMLOE), la cual sustituye a la LOMCE. A nivel general, este nuevo Real Decreto recoge tanto los niveles de enseñanza no universitarios y el acceso y admisión a la universidad como los niveles de educación obligatoria, siendo más concretamente el nivel de Educación Primaria en el que basaremos el desarrollo del siguiente Trabajo de Fin de Grado.

Para un mayor grado de concreción también se empleará el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, ya que nuestro entorno de actuación como docentes en formación es la Universidad de Valladolid.

2.3 Diferencias entre la LOMLOE y su predecesora la LOMCE

Entre los muchos cambios que pueden observarse en esta nueva ley con respecto a la anterior, podemos encontrar que el currículo promueve el mayor desarrollo de competencias frente a una educación más basada en contenidos que se requería en la LOMCE. Además, la evaluación será formativa, global y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave, estando mucho más delimitado el tratamiento y consecución de estas últimas frente a lo que se especificaba en la LOMCE. También se eliminan las pruebas finales

de Primaria, únicamente se puede repetir una vez por etapa y se recuperan los 3 ciclos de Primaria.

2.3.1 Estrategias metodológicas y técnicas

Esta nueva ley otorga un enfoque casi enteramente competencial al proceso de enseñanza-aprendizaje (2022, p. 48371). La finalidad que se persigue con este tipo de planteamiento es desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico que potencie la creación de hipótesis y fomente una labor investigadora que deberán realizar ellos mismos. De esta forma, se trata de pasar de la simple transmisión y memorización de contenidos que durante muchos años han supuesto la principal metodología llevada a cabo en los centros escolares, al desarrollo de competencias. Esto se realiza por medio de metodologías activas en las que, a través de la experimentación, investigación, el descubrimiento y la interacción, los niños puedan ser capaces de resolver tareas o proyectos mediante la creatividad y la colaboración. Una de las estrategias más valoradas actualmente es el juego, dado que favorece la imaginación, la creatividad y la interacción entre iguales (2022, p. 48371).

Para conseguir que estas metodologías activas funcionen, necesitamos proponer situaciones de aprendizaje que se adapten tanto al contexto como a los ritmos de aprendizaje de cada niño.

2.4 Situaciones de aprendizaje

2.4.1 ¿Qué son las situaciones de aprendizaje?

Como se ha mencionado previamente en la introducción, las situaciones de aprendizaje siguen generando dificultades entre el profesorado. Es por ello que se va a dar información acerca de ellas para tratar de esclarecer estas dudas.

Para una primera introducción referente a lo que son las situaciones de aprendizaje, tomaremos como referencia la LOMLOE. Uno de los principales problemas que venimos

mencionando en reiteradas ocasiones es la falta de concreción en la definición de este concepto. Es por eso que, tomando como referencia este Real Decreto, y tras realizar un análisis con sus respectivas reflexiones, se ha reestructurado esta definición con la finalidad de facilitar su comprensión, dando como resultado la siguiente explicación: , las situaciones de aprendizaje son propuestas didácticas basadas en situaciones reales (contextualizadas) que tratan temas de interés común, diseñadas de tal forma que el alumnado pueda alcanzar las competencias específicas estipuladas para cada área y, por consiguiente, las competencias clave del Perfil de salida. Se plantean a través de retos que aumentan de dificultad progresivamente y dan respuesta a los objetivos diseñados para cada una de ellas, siempre teniendo en cuenta el nivel psicoevolutivo del alumnado en cada etapa. Con ellas se busca que los niños adquieran una autonomía y creatividad crecientes, trabajando desde los conocimientos de los que parten y a partir de vivencias que los ayuden a construir nuevos aprendizajes (2022, p. 108).

Si tenemos en cuenta el Decreto 38/2022, en este caso, las situaciones de aprendizaje quedarían definidas como:

el conjunto de momentos, circunstancias, disposiciones y escenarios alineados con las competencias clave y con las competencias específicas a ellas vinculadas, que requieren por parte del alumnado la movilización de contenidos, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las competencias (2022, p. 48328)

Para el tratamiento de las situaciones de aprendizaje, tanto su preparación como su posterior puesta en práctica, debemos tener en cuenta que éstas deben incluir contenidos de varios bloques de contenido de diversas materias, que, aunque estén separados, no deben ser tratados de forma compartimentada, sino de forma transversal, de modo que se les otorgue una visión globalizadora. Además, tienen que ser motivadoras, que provoquen cierto interés en los alumnos y alumnas. Otra de las características que deben tener las situaciones de

aprendizaje es ser significativas: tienen que partir de conocimientos previos y sobre todo relacionados con contextos de su día a día, ya que la función básica de las situaciones de aprendizaje es enmarcar el conocimiento en contextos que puedan plantearse en la vida real. Por último, deben adaptarse a los ritmos de aprendizaje y características evolutivas del alumnado, haciéndolas así accesibles para todos por igual (2022, p. 48328).

2.4.2 Diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje

Entre las situaciones de aprendizaje, podemos encontrar varios ámbitos de desarrollo, por ejemplo: el ámbito personal, relacionado con el autoconocimiento, la autonomía...; el familiar, ligado a vínculos afectivos, la diversidad familiar, la vida cultural...; el social, referente a medios de comunicación, normas, relación con el entorno...; y el educativo, que versa sobre las actividades del centro y la convivencia escolar. (2022, p. 48381).

2.4.3 Indicaciones para la planificación de situaciones de aprendizaje

Si nos fijamos en la LOMLOE, el diseño de situaciones de aprendizaje se basa en proponer tareas significativas para que los niños puedan resolver diferentes retos que se les lance estableciendo relaciones entre conocimientos, destrezas y actitudes correspondientes a su etapa. Para ello, se deben agrupar de diversas formas de modo que progresivamente puedan desarrollar la autoestima, la reflexión, la autonomía y la responsabilidad tanto personal como cooperativa (2022, p. 108).

De acuerdo con el Decreto 38/2022, a la hora de planificar situaciones de aprendizaje, partimos de un reto o problema de forma que generen interés en el alumnado, que sean estimulantes para ellos. Lo que se busca conseguir es que los niños y niñas piensen, realicen conexiones a través del razonamiento y para ello las situaciones de aprendizaje deben ser interdisciplinares, de modo que permitan la transferencia de conocimientos y destrezas de

diferentes áreas de conocimiento, partiendo siempre de una base sólida sobre la que sostenerse. (2022, p. 48384)

Las situaciones de aprendizaje deben estar contextualizadas, ser significativas e integradoras. Dependiendo de la metodología que empleemos para la creación de estas tareas, estaremos más cerca de conseguir las metas que buscamos, anteriormente mencionadas. Es fundamental emplear una metodología activa, que son aquellas “metodologías para acercar el proceso de enseñanza/aprendizaje a los contextos reales de los alumnos que buscan la consecución de los objetivos curriculares desde diseños inclusivos y aplicaciones en el aula” (Fichas-resumen/Educacyl), en la que en todo momento el alumnado sea tanto partícipe como artífice de su propio conocimiento, por ejemplo el empleo de *Visual Thinking*, que consiste en realizar mapas mentales por medio de dibujos esquemáticos. Dentro del diseño de las actividades, las cuales partirán de un reto o problema, se aconseja que se favorezca el agrupamiento del alumnado. Además, debe planificarse también tanto la distribución del espacio como la del tiempo (a partir de cronogramas) y por supuesto, los materiales y recursos con los que los niños vayan a trabajar. (2022, p. 48384)

Las situaciones de aprendizaje tienen que adaptarse a la diversidad existente en el aula. Esto quiere decir que debe haber una coherencia entre el planteamiento de las actividades y el nivel cognitivo, emocional y psicomotriz del alumnado en cada etapa. (2022, p. 48384)

Por último, para la creación de situaciones de aprendizaje, debemos tener presente la evaluación, tanto del alumnado a través de indicadores de logro, como de la propia situación de aprendizaje. (2022, p. 48384)

Sin duda, lo más interesante que se pretende conseguir con las situaciones de aprendizaje es que los niños asuman la responsabilidad que implica la adquisición de conocimientos

aplicando tanto los saberes que adquieran como las habilidades que desarrollen a proyectos reales y contextualizados (2022, p. 48371).

2.5 Aprendizaje de inglés como lengua extranjera

Dado que el tema que nos compete en este TFG es el inglés como lengua extranjera, es importante conocer tanto el proceso como los componentes y posibles métodos que puedan emplearse.

Debido a que la sociedad es globalizadora, lo que se busca ahora es un mayor desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, hay dos componentes principales como son los docentes y el alumnado (Beltrán, 2017).

En el caso del primero, su función es la de orientar al alumnado hacia un aprendizaje en inglés basado en estrategias comunicativas. Para esto, ha de valerse de las metodologías adecuadas. Según Juan y García (2012), los alumnos emplearán el inglés siempre y cuando el profesor siga pautas como planificar los métodos a seguir adecuándolos al nivel del alumnado, simplificar las explicaciones con el uso de conceptos genéricos y expresiones comunes dentro del aula, tanto por parte del docente como del alumnado, para mejorar la capacidad de expresión de estos últimos y fomentar el uso de la inferencia por contexto y asociación de ciertas palabras, siempre reforzando las explicaciones con apoyos visuales como pueden ser gestos o imágenes que las complementen para facilitar y simplificar su comprensión y posterior adquisición.

En el caso del alumnado, su papel adquiere un rol activo, dado que son ellos los que deben tomar la iniciativa y mostrarse participativos para poder desarrollar sus habilidades comunicativas dentro del aula (que será el espacio donde se propiciará esta comunicación) (Beltrán, 2017).

Debemos tener en cuenta que los procesos de aprendizaje y adquisición del idioma son diferentes. El aprendizaje es el que se da dentro de las aulas partiendo de ciertas metodologías que en la actualidad tienden a basarse en el trabajo de competencias, más concretamente las comunicativas. Así, el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje en lugar de un mero oyente, dado que se busca que desarrolle su competencia comunicativa y la adquisición del idioma se basa en la puesta en práctica de dicha competencia, lo que permite al alumno manejar ese segundo idioma (Beltrán, 2017).

2.6 Uso de materiales reales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

De acuerdo con lo que expone Andrijević (2010), los materiales reales en el aula de inglés permiten el trabajo del idioma de forma contextualizada donde, aparte de utilizar un lenguaje cotidiano empleado por hablantes nativos, se incluyen aspectos relacionados con la cultura de los países de habla inglesa. Por otro lado, esto potencia el interés del alumnado, además de las competencias intercultural y comunicativa.

Para poder emplear materiales reales, debemos comprender primero a qué nos estamos refiriendo. En este caso, tomaremos la definición de Wallace (1992; citado en Berardo, 2006) en la que menciona que los materiales reales son aquellos que no tienen intención pedagógica, en contraposición a aquellos materiales didácticos que suelen ser más artificiales por el uso de frases con estructuras repetidas y perfectamente estructuradas, diseñadas específicamente para el aprendizaje del idioma.

Para el diseño de actividades con materiales reales hay que seleccionar aquellos que estén relacionados con los contenidos a tratar y las destrezas y competencias que pretendamos que los niños desarrollen, siempre teniendo en cuenta tanto la edad como el desarrollo cognitivo de los alumnos y las posibles necesidades que estos puedan tener. Además, debería ser un material del que podamos extraer una enseñanza-aprendizaje coherente con los objetivos que queremos

que el alumnado alcance, que puedan aplicarse de forma sencilla, sin complicaciones y que generen interés en los niños y niñas (Andrijević, 2010).

Si tenemos en cuenta las consideraciones que expone Andrijević (2010), para que los materiales sean clasificados como reales, tienen que cumplir una serie de características:

- En este caso, Andrijević (2010) cita a Mochón (2005) en referencia a que los materiales deberían permanecer inmutables para mantener su contenido y características principales. Andrijević (2010) argumenta, además, que si los modificáramos para adaptarlos a los objetivos que queremos alcanzar o al nivel del alumnado, perderían su realismo y dejarían de ser materiales reales para ser materiales didácticos, diseñados para el aprendizaje del inglés. En este caso, y basándonos en la justificación que se ha aportado al principio de este documento, hemos de mostrar cierta disconformidad. Como habíamos mencionado anteriormente, una de las dificultades que se plantean a la hora de implementar el uso de materiales reales para el aprendizaje de inglés y más concretamente relacionados con situaciones de aprendizaje, que es el tema que nos compete, es su complejidad referente a los contenidos o al uso del idioma en sí. Si estos deben permanecer inmutables, sería muy escaso el material del que dispondríamos, limitando aún más la ya de por sí escasa oferta. Ciertamente es que los materiales reales deben mantenerse lo más fieles a su estructura original como sea posible, para no perder las características que los distinguen de los materiales reales, pero hemos de considerar la posibilidad de acortar textos demasiado extensos, añadir una lista de palabras clave que consideremos demasiado complejas y necesarias para la comprensión de este, etc. Cambios que no modifican ni el contenido ni las características de los materiales, pero que sí que los acercan al alumnado en pro de su comprensión.

- Son un reflejo de la lengua y la cultura de un determinado lugar en el momento en el que se está viviendo.
- Están relacionados con la actualidad (preferiblemente) y responden a los intereses del alumnado
- Se facilitan ejemplos de varios contextos, para una mayor diversidad de usos del habla
- Se pueden emplear como recurso didáctico, aunque su creación no haya sido destinada a esta finalidad

Después de conocer las características de los materiales reales, deberíamos disponer de una breve clasificación para su posterior selección. En este caso, Mochón (2005, p. 8) nos ofrece la siguiente clasificación:

1. Materiales reales en imágenes:
 - a. Imágenes fijas: fotos, gráficos, señales, mapas...
 - b. Materiales reales filmicos: películas o *spot* publicitarios
2. Materiales reales escritos: impresos de los bancos, artículos, poemas, cuentos, fragmentos de una novela, un slogan publicitario o recetas de cocina, un artículo de prensa
3. Materiales de audio: canciones, fragmentos de programas de la radio
4. Materiales y objetos de la vida cotidiana: utensilios de cocina, objetos de decoración, etc.

Para el diseño de actividades con materiales reales hay que seleccionar aquellos que estén relacionados con los contenidos a tratar y las destrezas y competencias que pretendamos que los niños desarrollen, siempre teniendo en cuenta tanto la edad como el desarrollo cognitivo de los alumnos y las posibles necesidades que estos puedan tener. Además, debería ser un material

del que podamos extraer una enseñanza-aprendizaje coherente con los objetivos que queremos que el alumnado alcance, que puedan aplicarse de forma sencilla, sin complicaciones y que generen interés en los niños y niñas (Andrijević, 2010)

Aparte de las ventajas del uso de materiales reales como pueden ser la contextualización de contenidos creando vivencias más realistas, las conexiones que el alumnado debe realizar con los contenidos previos ya adquiridos y el enfoque lúdico que fomenta la motivación de los niños y niñas entre otros, también encontramos algunos inconvenientes. Algunas dificultades que podrían presentarse son la mayor complejidad de estructuras y vocabulario (para lo que se requiere el empleo de ciertas estrategias como inferir partes del texto seleccionando la información más relevante y descartando aquella que no lo es tanto o realizando asociaciones por similitud de algunas palabras con otras que ya conocen, etc.), la necesidad de un profesorado preparado, con una base sólida sobre la que poder valerse para diseñar las actividades con este tipo de materiales y poder guiar a los niños frente a las dificultades que puedan surgir y los problemas en la calidad de ciertos materiales, por ejemplo audios con ruido de fondo o impresiones borrosas que dificulten la comprensión (Andrijević, 2010). Además, la búsqueda y selección de materiales también supone una dificultad en sí, dado que conlleva mucho tiempo determinar si el nivel que estos requieren concuerda con el que tiene el alumnado en cada etapa educativa. En ocasiones nos encontramos con textos o materiales que requieren un nivel de comprensión y manejo del idioma que los alumnos no están preparados para asumir, bien sea por su nivel psicoevolutivo o por una brecha idiomática.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Título

‘SmartKids Academy’

El título que se ha planteado para esta propuesta didáctica está enfocado a que los niños y niñas sientan una motivación por ser los protagonistas de este proyecto. Es por ello que hemos empleado el mismo nombre que tendrá el canal de *Youtube* en el que todos ellos estarán implicados.

Se ha pensado en este título desde un punto de vista descriptivo, dado que es el propio alumnado quien se convertirá en maestros por un tiempo. Ellos serán los encargados de crear una academia (*Academy*) virtual para explicar diferentes contenidos de sus asignaturas a través de vídeos que llegarán a estudiantes de todo el mundo a través de esta famosa plataforma digital. En segundo lugar, la denominación *SmartKids* creemos que será un aliciente para los niños, sintiéndose de esta forma más empoderados y motivados a realizar las tareas que les corresponda de una manera más eficiente.

3.2 Introducción a la propuesta

Lo que nos hemos planteado para el diseño de esta propuesta ha sido la creación de un canal de *Youtube* en el que los niños sean los principales protagonistas de todo el proceso. La idea de la que partimos es ofrecerles una amplia variedad de temas dentro de las asignaturas que cursen en inglés como son Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para que, por grupos, decidan qué tema se ajusta mejor a sus gustos. Se puede observar una maqueta de lo que sería el canal una vez terminado en el apartado de anexos.

Después, se les ofrecerá distintos materiales reales a través de una wiki para que puedan trabajar sobre ellos y obtener más información, con el objetivo final de grabar, editar y subir vídeos diseñados enteramente por ellos al canal que creemos.

3.3 Justificación

Las primeras tomas de contacto que tiene el alumnado con el mundo cibernético, en la mayoría de las ocasiones, se producen a través de *Youtube*. Podemos observar este suceso en

niños y niñas de corta edad, a quienes sus padres les ofrecen el teléfono para ver dibujos mientras ellos no pueden prestarles toda la atención que requieren. A medida que estos bebés van creciendo, su contacto con este portal virtual adquiere otros usos, como el de informarse acerca de videojuegos de su interés o incluso seguir a *Youtubers* de quienes se declaran *fans*.

El contacto frecuente y manejo que el alumnado tiene de esta plataforma nos ha llevado a lanzar el reto de crear un canal que sirva a otros alumnos de otros centros a entender mejor algunos de los contenidos de ciertas asignaturas que nuestro propio alumnado cursa en inglés.

Es por eso que la siguiente propuesta didáctica está destinada al alumnado de 6º de Primaria de cualquier colegio que disponga de un programa bilingüe en el que se oferten las asignaturas de Inglés, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales en inglés, empleando este idioma como lengua extranjera.

La razón por la que se ha seleccionado el último curso de la Educación Primaria Obligatoria es que entendemos que, al tratarse de un nivel más elevado, su relación con el idioma ha seguido un proceso más extenso que en cursos inferiores, estando más familiarizados con el uso de este y pudiendo encontrar un mejor manejo y comprensión del inglés por parte del alumnado. Además, como ya mencionamos en la justificación, podemos encontrar una mayor oferta de contenidos y materiales con los que trabajar, lo que facilita nuestra labor docente.

Para el desarrollo de esta propuesta, nos basaremos en contenidos de las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y las trabajaremos de forma transversal junto con Educación Plástica y Visual y Música, para lo que mantendremos conversaciones previas con los profesores de sendas asignaturas de cara a informarles acerca de la colaboración que requerimos de ellos para esta tarea final.

3.4 Contenidos

Como en España ciertas materias como pueden ser la sanidad o la educación entre otras están descentralizadas, son las Comunidades Autónomas quienes establecen los criterios para llevar a cabo su puesta en práctica. Es por eso, que, al encontrarnos influenciados por el marco legal de Castilla y León, extraeremos del BocyL tanto los contenidos como los objetivos a trabajar en esta propuesta didáctica.

De una forma implícita se trabajarán los contenidos, tanto en Ciencias de la Naturaleza como en Ciencias Sociales, relacionados con el bloque B. Tecnología y digitalización (2022, p. 48429).

- Estrategias de búsqueda de información seguras y eficientes en Internet (valoración, discriminación, selección, organización y propiedad intelectual).
- Estrategias de recogida, almacenamiento y representación de datos para facilitar su comprensión y análisis.
- Recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas. Etiqueta digital, reglas básicas de cortesía y respeto y estrategias para resolver problemas en la comunicación digital. Entornos Virtuales de Aprendizaje seguros.
- Estrategias para fomentar el bienestar digital físico y mental. Reconocimiento de los riesgos asociados a un uso inadecuado y poco seguro de las tecnologías digitales (tiempo excesivo de uso, ciberacoso, dependencia tecnológica, acceso a contenidos inadecuados, etc.), y estrategias de actuación.

Además, de una forma también implícita, el alumnado trabajará también los contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza del bloque B Tecnología y digitalización, apartado 2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional (2022, p. 48429)

- Fases de los proyectos de diseño: identificación de necesidades, diseño prototipado, prueba, evaluación y comunicación
- Materiales, herramientas, objetos, dispositivos y recursos digitales (programación por bloques, sensores, motores, simuladores, impresoras 3D...) seguros y adecuados a la consecución del proyecto
- Estrategias en situaciones de incertidumbre generadas a partir de contextos de aprendizaje cooperativo: adaptación y cambio de estrategia cuando sea necesario, aceptación y valoración positiva del error propio y el de los demás como oportunidad de aprendizaje

Por otra parte, habrá ciertos contenidos referentes a ambas asignaturas que se ofertarán al alumnado de forma explícita para que puedan desarrollar sus trabajos.

En el caso de los contenidos relacionados con Ciencias de la Naturaleza, se ofertarán los siguientes temas.

Dentro del bloque de contenidos “A. Cultura científica, apartado 2. La vida en nuestro planeta” (2022, p. 48428)

- La educación afectivo-sexual
- Conocimiento de actuaciones básicas de primeros auxilios.
- Prevención de riesgos y accidentes escolares y domésticos
- Especies autóctonas y especies invasoras. Desaparición de especies de su región
- Relaciones entre seres vivos y cadenas alimentarias

En referencia a la oferta que los niños encontrarán de acuerdo con los contenidos de Ciencias Sociales (2022)

Dentro del bloque de contenidos “C. Sociedades y territorios, apartado 1. Retos del mundo actual” (2022, p. 48477)

- Geografía de Europa incluyendo representaciones gráficas mediante recursos digitales o analógicos

- Sectores de producción en entornos cercanos.
- La economía circular
- Movimientos migratorios y diversidad cultural
- Diferencias entre zonas urbanas y despoblación rural
- Igualdad de género, violencia de género y conductas no sexistas

Del apartado “2. Sociedades en el tiempo” (2022, p. 48477) emplearíamos los siguientes contenidos

- Acontecimientos y procesos de la Edad Moderna y Edad Contemporánea
- Papel de sujetos históricos (individuales y colectivos) de la Edad Moderna y Edad Contemporánea
- Características sociales, políticas, económicas y culturales en la Edad Moderna y Edad Contemporánea
- Movimientos en defensa de los derechos de las mujeres en la historia.
- Expresiones artísticas y culturales modernas y contemporáneas y su contextualización desde una perspectiva de género

Y, por último, del bloque “4. Conciencia ecosocial” (2022, p. 48478)

- El valor social de los impuestos

Influencia de los mercados en la vida de la ciudadanía.

3.5 Criterios de evaluación

Para poder realizar un seguimiento del grado de adquisición de los contenidos, en el Bocy1 se ofrecen criterios de evaluación referentes a cada asignatura para cada curso. En este caso,

nos hemos basado en los criterios de evaluación tanto de Ciencias de la Naturaleza como de Ciencias Sociales, dado que los contenidos sobre los que versarán los vídeos de cada grupo serán sacados de estas asignaturas.

A continuación, se mostrará un listado de todos los criterios de evaluación que se van a emplear. Aunque algunos contenidos sí que son comunes para todos, no todos serán utilizados para evaluar a todos los grupos, sino que, aquellos que difieran, se seleccionarán en relación con los contenidos que traten cada uno de ellos.

Criterios de evaluación comunes para ambas áreas:

Hay ciertos criterios de evaluación que son comunes para ambas áreas, lo único en lo que difieren es que cuando hablamos del área de Ciencias de la Naturaleza se emplean términos como medio natural y cuando se habla del área de Ciencias Sociales se hace referencia a las sociedades y territorios o el medio social y cultural.

“Competencia específica 1” (2022, p. 48425, 48473)

- Buscar, analizar, organizar y comparar información sobre el medio natural (Ciencias de la Naturaleza) / las sociedades y territorios (Ciencias Sociales) utilizando recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo, en entornos personales y/o virtuales de aprendizaje, de forma segura eficiente y crítica
- Reelaborar, crear y difundir contenidos digitales sobre el medio natural (Ciencias de la Naturaleza) / las sociedades y territorios (Ciencias Sociales), empleando aplicaciones y recursos digitales, comunicándose y trabajando de forma individual, en equipo y/o en red
- Cooperar y colaborar activamente la utilización de recursos digitales de forma responsable, respetuosa, cívica y ética, indagando sobre el medio natural (Ciencias de la Naturaleza) / las sociedades y territorios (Ciencias Sociales)

“Competencia específica 2” (2022, p. 48425, 48473)

- Buscar, seleccionar, contrastar y compartir información de diferentes fuentes seguras y fiables, usando los criterios de fiabilidad de fuentes, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural (Ciencias de la Naturaleza) / el medio social y cultural (Ciencias Sociales) y adquiriendo léxico científico básico
- Comunicar y difundir los resultados de las investigaciones sobre el medio natural (Ciencias de la Naturaleza) / el medio social y cultural (Ciencias Sociales), adaptando el mensaje y el formato a la audiencia a la que va dirigido, utilizando el lenguaje científico y explicando los pasos seguidos

Criterios de evaluación específicos de Ciencias de la Naturaleza

“Competencia específica 3” (2022, p. 48426)

- Desarrollar en equipo un producto final que dé solución a un problema de diseño, probando diferentes prototipos o soluciones digitales y utilizando de forma segura las herramientas, dispositivos, técnicas y materiales adecuados
- Diseñar posibles soluciones a los problemas planteados de acuerdo con técnicas sencillas de los proyectos de diseño y pensamiento computacional, mediante estrategias básicas de gestión de proyectos cooperativos, teniendo en cuenta los recursos necesarios y estableciendo criterios concretos para evaluar el proyecto

“Competencia específica 4” (2022, p. 48426)

- Aceptar de forma positiva los cambios físicos, emocionales y sociales que conlleva la pubertad y la adolescencia, tanto en uno mismo como los demás, mostrando respeto y desarrollando la personalidad y la autoconfianza

“Competencia específica 5” (2022, p.48427)

- Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos o sistemas del medio natural mostrando respeto y comprensión razonada de las relaciones que se establecen y justificando las mismas

Criterios de evaluación específicos de Ciencias Sociales

“Competencia específica 3” (2022, p. 48474)

- Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural mostrando respeto y comprensión razonada de las relaciones que se establecen y justificando las mismas

“Competencia específica 5” (2022, p. 48474)

- Conocer personas, grupos sociales relevantes y formas de vida de las sociedades desde la Edad Moderna hasta la actualidad, incorporando la perspectiva de género, situándolas cronológicamente e identificando rasgos significativos sociales en distintas épocas de la historia, explorando diferentes fuentes y recursos
- Comprender y valorar con actitud crítica los elementos culturales de la Edad Moderna y la Edad Contemporánea a partir del acercamiento experiencial o virtual a museos, monumentos arquitectónicos y/o exposiciones y/u otros espacios

“Competencia específica 6” (2022, p. 48475)

- Analizar y reflexionar sobre los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la sociedad actual, valorando la diversidad etnocultural o afectivo-sexual y la cohesión social y mostrando empatía y respeto por otras culturas y la igualdad de género y desarrollando conductas prosociales ante la desigualdad en el mundo

Promover actitudes de igualdad de género y conductas no sexistas, analizando y contrastando diferentes modelos en nuestra sociedad, y poniéndolas en práctica en su actividad diaria

3.6 Metodología

La metodología que vamos a emplear para la elaboración de este proyecto como ya se mencionó anteriormente en este mismo TFG, va a estar basada en metodologías activas. En este caso nos vamos a centrar más concretamente en el aprendizaje basado en proyectos, cuya definición es la siguiente:

El aprendizaje por proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basado en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad de trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás. (Fichas-resumen/Educacyl, p. 1)

3.7 Desarrollo

Esta propuesta didáctica está diseñada para ser desarrollada a lo largo del curso escolar. Para ello se empleará una hora semanal de la asignatura de Inglés (dado que disponemos de 3 horas estipuladas por el Bocyl, frente a la hora y media semanal disponibles para Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza) para dudas, avanzar con el proyecto, puesta en común en pequeños grupos de propuestas y avances obtenidos por los miembros de cada grupo, etc.

Para poder llevarlo a cabo, en primer lugar, se explicará detalladamente la propuesta y se hablará con las familias del alumnado para solicitar los permisos pertinentes para el uso de imágenes o sonidos grabados a los menores. A continuación, mantendrán reuniones con los

especialistas en las materias de Educación Plástica y Visual y Música para que durante el último trimestre de sus asignaturas orienten al alumnado en los aspectos más estéticos de los vídeos.

Centrándonos ahora en el desarrollo de la propuesta, esta constará de tres fases diferentes divididas en una temporalización de fase por trimestre, con una cierta libertad de adaptación si en algún caso particular se retrasara o adelantara alguno de los grupos.

Vamos a considerar la primera fase de este trabajo, la fase de investigación. Durante los primeros días, se explicarán las pautas del trabajo al alumnado. Para comenzar, se formarán grupos de tres personas para optimizar el trabajo (pudiendo ser de cuatro en caso de que algún alumno quedara descolgado). A continuación, se numerarán esos grupos y por sorteo se sacarán papeles con los números para que la elección de temas sea lo más justa posible. El primer grupo elegirá un tema de los expuestos anteriormente en contenidos y así sucesivamente hasta que todos tengan un tema asignado. Es importante aclarar que estos temas son orientativos, dentro de ellos pueden tratar cualquier tipo de información. Por ejemplo, si eligen el contenido del papel de los sujetos históricos en la Edad Moderna y Edad Contemporánea, podrían hablar también sobre curiosidades u otro tipo de información que pueda resultar curioso, motivador o atractivo para los vídeos.

Habrán temas que no sean seleccionados en una primera vuelta, que podremos utilizar en caso de que algún grupo termine antes de lo previsto. No debemos preocuparnos de si alguno de los temas ofertados se queda sin tratar, dado que esta propuesta está diseñada para continuarla a lo largo de los años. Los siguientes alumnos que accedan a sexto pueden desarrollarla durante otros cursos escolares de modo que pueda crearse un canal de *Youtube* con bastante contenido que sirva tanto para motivar al alumnado con su creación, como para aclarar conceptos que ellos mismos investiguen y trabajen.

La búsqueda de materiales no será una búsqueda aleatoria, sino que se ofertarán diferentes tipos de materiales reales en una Wiki creada por el maestro encargado de la propuesta. El alumnado contará con todo tipo de información para poder extenderse, además de tener la libertad de ampliar información con otras fuentes que ellos encuentren. Con la creación de esta Wiki, lo que se pretende es que los alumnos tengan materiales reales aportados por el maestro o maestra, además de que tengan fuentes fiables con las que contrastar información que ellos encuentren para discernir entre aquella información válida y otra quizá más cuestionable. De esta forma, el alumnado adquirirá un carácter crítico con respecto a las búsquedas que realiza en Internet.

Tras explicar el desarrollo de la primera fase, hemos de mencionar que el principal objetivo que nos planteamos con ella es la recopilación de la mayor cantidad de información posible. Cuanta mayor cantidad que información recojan los alumnos, más sencilla les resultará la siguiente etapa del proceso.

La segunda fase de este trabajo se desarrollará durante el segundo trimestre. Consistirá en la ordenación de la información elegida, en su limpieza y depuración y en la selección de aquel contenido más interesante de cara al posterior desarrollo de los vídeos. Una vez esté elegida la información que quieren incluir en los vídeos (que durarán aproximadamente entre 3 y 5 minutos), se diseñarán unos guiones para poder grabar los vídeos, que será el último paso del proceso. Estos guiones deben diseñarse de forma consensuada. Como la estructura que han de seguir los vídeos debe ser similar, dado que se trata de un único canal de *Youtube*, se empleará una de las horas destinadas a la puesta en común, dudas, etc. para elegir a nivel de gran grupo la forma de comenzar los vídeos, la forma de despedirnos y cualquier aspecto común que deba tenerse en cuenta para incluir luego en los guiones específicos de cada grupo. El segundo tipo de decisiones que el alumnado deberá tomar en conjunto son las decisiones en pequeño grupo, ya referentes a los temas específicos elegidos por cada grupo. En estas reuniones deberán

decidir qué cosas incluir en sus guiones para después tener una base sobre la que fundamentar los vídeos.

La última fase de este trabajo consiste en la parte más creativa del proceso. Es la tercera etapa y se corresponde con el tercer trimestre. Al ser el último tramo del curso, es cuando más cansado se encuentra el alumnado, por lo que esta tarea es la más motivadora, la que va a mostrar los resultados finales de todo el trabajo. Es en este trimestre en el que necesitaremos la colaboración de los maestros y maestras especialistas de Educación Plástica y Visual y Música. En el caso del primer especialista, necesitaremos su apoyo para la creación de apoyos visuales para incluir en los vídeos; en el caso de la segunda especialista, necesitaremos que trate con los alumnos los aspectos musicales que quieran incluir en su tarea final. El principal objetivo de esta última fase es la grabación de los vídeos y preparación de materiales de apoyo visual, y auditivo (música), que se incluirán mediante la edición de estos vídeos. Se requerirá el uso de dispositivos electrónicos, por lo que, si el colegio no tuviera portátiles, necesitaríamos desplazarnos hasta el aula de informática para poder llevar a cabo estas tareas relacionadas con las TIC.

Por último, una vez los vídeos tengan el visto bueno del maestro o maestra encargada de la propuesta, serán subidos al canal de *Youtube*.

En el caso de que hubiera algún alumno que terminara antes de tiempo, como hemos mencionado al principio del desarrollo de la propuesta, se mantendrían las fases del segundo y tercer trimestre, pero se les daría una temática extra para poder avanzar con ella también.

3.8 Caso práctico

3.8.1 Descripción

Para poder ejemplificar una de las sesiones, vamos a elegir una del segundo trimestre, dentro del trabajo de selección de la información que hayan extraído tanto de la Wiki como de otras

fuentes que les hayan podido resultar interesantes. En este punto, los grupos tendrán mucha información extraída de diferentes fuentes, es por eso que necesitarán elegir la información que consideren más relevante para el guion del vídeo y reducirla hasta llegar a tener entre 3 y 5 minutos de vídeo para que contengan la información necesaria, pero que no resulte demasiado pesado.

Para ello, necesitarán la ayuda de dispositivos electrónicos como pueden ser portátiles o *tablets*. En este caso, necesitarán recurrir a los materiales que se les proporcionó en la *Wiki* para poder seguir trabajando sobre ellos, además del resto de las fuentes que hayan empleado. Es necesario recordar que, dado que somos especialistas en inglés, todas las instrucciones, tanto nuestras como la comunicación entre el alumnado deberá darse en este idioma, de modo que fomentemos la competencia comunicativa entre otras.

3.8.2 Temporalización

Al comienzo de la clase destinaremos cinco minutos para dar las indicaciones concretas de lo que consistirá la sesión del día. En este rato, pediremos que sean conscientes del volumen al que hablan y les pediremos que sean capaces de autorregularse en este aspecto. Les diremos que nos pasaremos por cada grupo, destinando cuarenta y cinco minutos en total para orientarles de forma más individualizada y resolver dudas que puedan surgir. Mientras el docente está con cada grupo, el resto debe poner en común los avances que han conseguido en la semana y decidir juntos las partes que suprimir. Después de este rato, haremos una puesta en común a nivel de gran grupo para que puedan expresar sus percepciones y sensaciones acerca de su trabajo en grupo y el proyecto en su conjunto. Finalmente, los últimos cinco minutos de la sesión se dedicarán a recoger la clase y deshacer los grupos para continuar con el resto de las lecciones de la mañana.

Por tanto, a modo de resumen la temporalización quedaría como:

- 5 minutos de explicación
- 45 minutos de puesta en común de los avances en pequeños grupos y trabajo autónomo, mientras el docente atiende grupo por grupo las dudas, necesidades o ejerce de apoyo
- 5 minutos de puesta en común de sensaciones, percepciones, opciones de mejora, comentarios acerca de los grupos y sobre el proyecto, etc.

5 minutos para recoger la clase

3.8.3 Materiales

En este caso, como herramientas a través de las cuales se realizarán las tareas detalladas anteriormente emplearemos portátiles o tablets. A nivel de materiales reales con los que los niños tendrán que mediar, se emplearán diferentes textos (artículos periodísticos, noticias, informes científicos, etc.) y recursos digitales tales como vídeos y podcasts entre otros.

3.8.4 Competencias

A continuación, se listarán las competencias específicas que se van a trabajar para cada asignatura, incluyendo en esta ocasión la asignatura de Inglés como lengua extranjera, dado que es el idioma que vertebra el proyecto y, por tanto, el alumnado estará desarrollando competencias en referencia a esta asignatura. Al igual que sucedía con los criterios de evaluación, en lo que a las competencias se refiere, nos encontramos con la misma situación. El siguiente listado es el cómputo de competencias que se desarrollarán, pero cada grupo, trabajará unas más concretamente en función del tema que haya elegido

Competencias específicas del área de Ciencias de la Naturaleza

1. Utilizar dispositivos, recursos digitales y entornos personales y/o virtuales de aprendizaje de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información,

comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red, y para reelaborar y crear contenido digital sobre el medio natural de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo (2022, p. 48397)

2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas sobre el medio natural, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural (2022, p. 48398)

3. Resolver problemas a través de proyectos interdisciplinarios de diseño y de la aplicación del pensamiento computacional, para generar cooperativamente un producto creativo e innovador que responda a necesidades concretas (2022, p. 48398)

4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social (2022, p. 48399)

5. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, compartiendo e intercambiando la información obtenida, para reconocer el valor del patrimonio natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable y contribuir a una cultura para la sostenibilidad (2022, p. 48399)

Competencias específicas del área de Ciencias Sociales:

1. Utilizar dispositivos, recursos digitales y entornos personales y/o virtuales de aprendizaje de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red, y para reelaborar y crear contenido digital sobre las sociedades y los territorios de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo (2022, p. 48443)

2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas sobre las sociedades y los territorios, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio social y cultural (2022, p. 48444)

3. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, compartiendo e intercambiando la información obtenida, para reconocer el valor del patrimonio natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable y contribuir a una cultura para la sostenibilidad (2022, p. 48445)

5. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos y asumir un compromiso responsable frente a los retos futuros (2022, p. 48446)

6. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por las otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de la integración europea (2022, p. 48447)

Competencias específicas del área de Inglés:

1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a las necesidades comunicativas cotidianas (2022, p. 48685)

2. Expresar textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos (2022, p. 48686)

3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía (2022, p. 48686)

4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos, acogiendo la diversidad cognitiva, social y cultural para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación (2022, p. 48687)

5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, respetando siempre la diversidad cognitiva, social y cultural, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas (2022, p. 48687)

Tomar conciencia, apreciar, valorar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales (2022, p. 48688)

3.8.5 Ejemplo de desarrollo de sesión de uno de los grupos

Para ver más concretamente el trabajo que debería realizar un grupo en esta sesión, vamos a tomar por ejemplo el grupo que ha elegido el contenido de movimientos migratorios y diversidad cultural, que ellos encontrarían en inglés (*Migratory movements and cultural diversity*). En este caso, se les ha proporcionado ciertos materiales reales como son dos noticias

redactadas por la BBC acerca de movimientos migratorios y dos vídeos también acerca de noticias sobre inmigración, que pueden observarse en el apartado anexos de este mismo TFG.

Lo que se espera que los niños hagan es que resuman los textos y que medien con la información en los vídeos de forma que obtengan ciertas conclusiones sobre cómo afecta la migración a los países que la reciben, tanto de forma positiva, como de forma negativa; los riesgos que suponen ciertos tipos de movimientos migratorios, en especial los ilegales; y toda aquella información que pueda captar su atención y consideren interesante para reflejarla en los vídeos que tendrán que crear. Como hemos visto en el desarrollo de la sesión, explicado con anterioridad, esta sesión corresponderá con una hora de trabajo relativamente autónomo en el que los componentes del grupo deberían haber recopilado suficiente información de diversas fuentes, como las que se han mencionado en el párrafo anterior. Su trabajo ahora consiste en trabajar sobre esas fuentes, mediar con la información, resumirlo, sacar las ideas más importantes o que consideren dignas de mención y compactarlo de tal forma que aquello que hayan seleccionado pueda abarcar entre 3 y 5 minutos de explicación, que será el tiempo que tendrán los vídeos.

3.9 Evaluación

La evaluación se realizará a través de rúbricas y tendrá diferentes fases. Una fase de análisis del proyecto en su conjunto, realizada tanto por el docente como por el alumnado, y otras más específicas.

En el caso del docente, realizará tres rúbricas, una a nivel de proyecto y trabajo de la clase a modo de autoevaluación, otra evaluando los grupos y otra evaluando al alumnado individualmente.

La rúbrica empleada para la clase consistirá en una evaluación del rendimiento y resultado del canal de *Youtube* evaluado con una escala del 1 al 10, siendo 10 la nota más alta y el 1, la

más baja. Además, en esta misma tabla, encontraremos un apartado con los objetivos marcados para una autoevaluación acerca de nuestra intervención docente, como pueden ser claridad en las explicaciones, motivación del alumnado, implicación del mismo, resultado obtenido con el canal...

Tras esta, realizará una rúbrica por cada grupo, teniendo en cuenta parámetros como el trabajo en equipo realizado para llevar a cabo la propuesta didáctica, evaluados con una escala de 1 a 10, de igual forma que se explicó en la rúbrica anterior. Además, se anotarán ciertas observaciones que se perciban a través de observación directa de los grupos, como puede ser ciertas dificultades que pueda presentar alguno de los miembros, etc. También se recogerán unas pequeñas anotaciones y una valoración mediante escala del 1 al 10 del resultado final aportado por ese grupo evaluado.

Por último, el maestro o la maestra recogerá una última tabla de tipo mixto (tanto cualitativa como cuantitativa) para evaluar a cada alumno individualmente. En el contenido podremos encontrar observaciones sobre la implicación del alumno o alumna, junto con una nota, comentarios y una nota acerca de su autoevaluación y la heteroevaluación que haya realizado a sus compañeros, teniendo en cuenta sus razonamientos y su capacidad de análisis crítico, comentarios acerca de dudas que nos hayan preguntado y un registro evaluable con nota de su progreso en el desarrollo del proyecto. Por último, registraremos el grado de consecución de los criterios de evaluación con una estimación media valorada con una escala del 1 al 10.

Por otro lado, el alumnado tendrá que realizar una única tabla en la que se incluyen más aspectos. En este caso, deberán rodear aquello que más se ajuste a su opinión acerca del resultado esperado entre las opciones mejor, igual o peor. Lo siguiente que deberán rellenar es su autoevaluación, valorando su trabajo realizado del 1 al 10 y realizando una autocrítica acerca de cosas que podrían mejorar para futuras intervenciones. Después tendrán que hacer

algo similar, pero con el trabajo de grupo. Esta vez tendrán que evaluar del 1 al 10 el trabajo en equipo. Después, evaluarán a sus compañeros de equipo individualmente de igual manera, incluyendo un apartado para apuntar posibles problemas surgidos y la solución que propusieron. Por último, al igual que sucedía en su autoevaluación, tienen un pequeño apartado para sugerir mejoras para futuras intervenciones.

Para tener una visión más concreta de a lo que nos estamos refiriendo, pueden consultarse las rúbricas en el apartado anexos.

4. CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Haciendo referencia a los comentarios de otros docentes que hemos podido observar en la introducción de este TFG, he de decir que hasta cierto punto estoy de acuerdo con aquellos que ponen de manifiesto la dificultad de diseñar situaciones de aprendizaje, aunque debemos matizarlo. Considero que el problema parte de que algunos docentes se han visto superados por la escasez de tiempo para aplicar estos cambios legislativos y esta falta de tiempo puede llegar a limitar la puesta en práctica de los requisitos que se exigen en la LOMLOE. Sin embargo, aunque es complejo de estructurar, si se dispone del tiempo suficiente como para detenerse a comprender la ley y más concretamente las situaciones de aprendizaje, esas dificultades se reducen.

Bien es verdad que quizá las demandas de la nueva ley en referencia a las situaciones de aprendizaje pueden ser un poco pretenciosas, por lo que su diseño requiere una gran cantidad de tiempo, pero es algo que se puede solucionar dedicándole el esfuerzo que requiere y que, como en otros ámbitos de la vida, resultará más sencillo cuanto mayor sea la práctica.

5. REFLEXIÓN PERSONAL

Como hemos podido comprobar, las leyes educativas cambian cada poco tiempo. Podríamos, incluso, decir que prácticamente con cada cambio de gobierno a modo de contraposición. Como persona que ha sido formada con relación a las leyes educativas vigentes y su puesta en práctica en el aula, creo conveniente resaltar la dificultad que añade a las ya de por sí complicadas planificaciones la incertidumbre que generan tantos cambios en la legislación. Por otro lado, esta misma circunstancia hace que la validez de la información contenida en el presente Trabajo de Fin de Grado dependa de las próximas elecciones generales el 23 de julio de 2023, puesto que la oposición ya ha confirmado que, de salir elegida, uno de los primeros cambios que realizará durante su legislatura será una reforma educativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrijevic, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 1, 157-63.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 6 (4), 91-98.
- Berardo, S.A. (2006), The use of authentic materials in the teaching of reading, *The Language Teaching*, 40, 60-69.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.*
- DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*
- Fichas-resumen de metodologías activas (s.f).. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/proyectos-relacionados-formacion-permanente-profesorado/inclusion-cambio-metodologico/documentacion/fichas-resumen-metodologias-activas>.
- Jiménez Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90.
<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi8.10993>
- Juan Rubio, A. y García Conesa, I. (2013). Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 25(2).

LOMLOE: Nueva ley de educación. (6 oct. 2022). BlogBibliotecas. Recuperado de <http://blogbibliotecas.mecd.gob.es/2022/10/06/lomloe-nueva-ley-de-educacion/>

Mochón Ronda, A. (marzo 2005). Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española. En FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua del futuro, Toledo.

Puelles Benítez, Manuel de. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación educativa*, 7, 7-15.

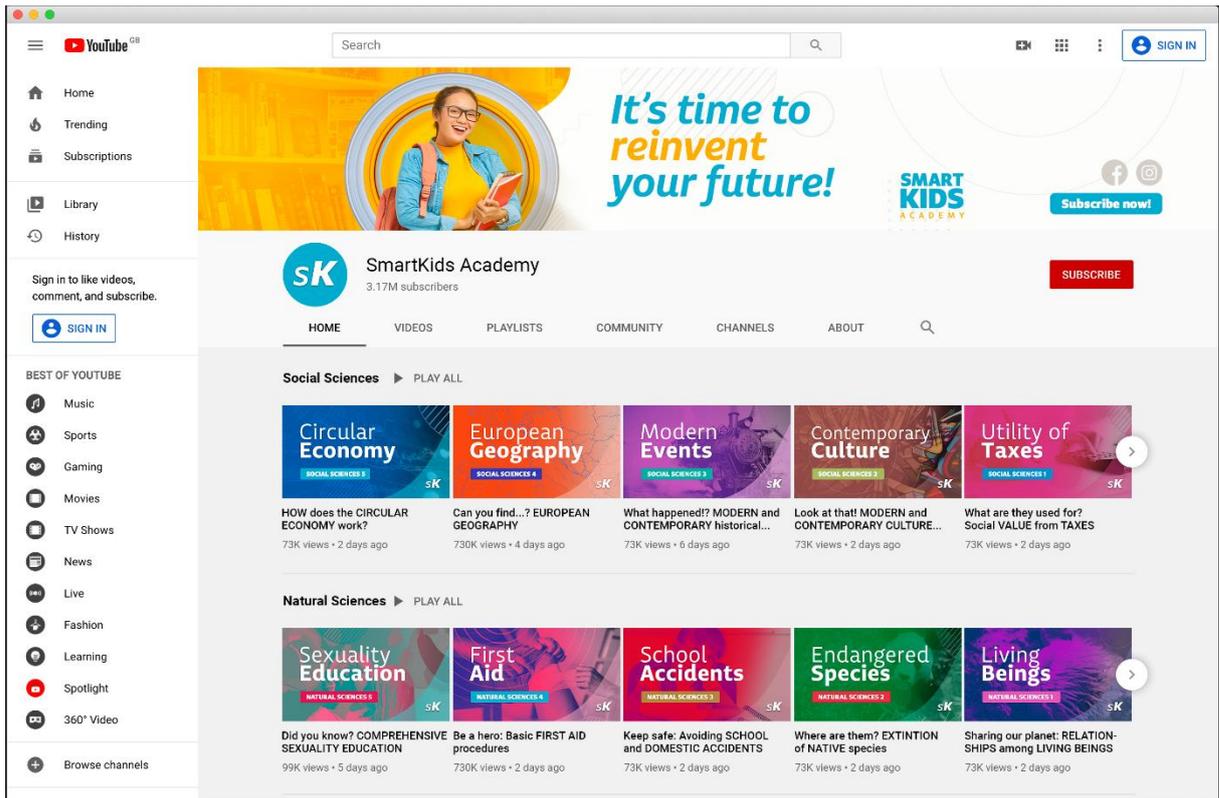
Zafra, I. (10 abril 2023) Así proponen los profesores enseñar con la reforma educativa: “Los chavales dicen que la clase se pasa muy rápida”. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/educacion/2023-04-10/asi-proponen-los-docentes-ensenar-con-la-lomloe-los-chavales-dicen-profe-la-clase-se-ha-pasado-muy-rapida.html>.

Zafra, I. (6 diciembre 2022). Los cambios en la forma de dar clase que pocos profesores entienden: “A la mayoría nos suena a chino”. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/educacion/2022-12-06/los-cambios-en-la-forma-de-dar-clase-que-pocos-profesores-entienden-a-la-mayoria-nos-suen-a-chino.html>.

7. ANEXOS

7.1 ANEXO I

Figura 1. Ejemplo del canal de Youtube



Fuente: Elaboración Propia

7.2 ANEXO II



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=CXAY64RUDpc>



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=s0VU8Izv58c>

TEXTOS

Negligence may have led to 36 migrant deaths in Canary Islands, lawsuit alleges.¹

How Nelson Mandela fought apartheid—and why his work is not complete.²

¹ Fuente: <https://www.bbc.com/news/world-europe-66181218>

² Fuente: <https://www.nationalgeographic.com/history/article/nelson-mandela-fought-apartheid-work-not-complete>

7.3 ANEXO III

Tabla 1. Rúbrica del profesor a nivel de clase

RÚBRICA A NIVEL DE CLASE	Rendimiento de la clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Claridad en las explicaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Observaciones										
	Mejoras										
	Motivación del alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Observaciones										
	Mejoras										
	Implicación del alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Observaciones										
	Mejoras										
	Resultado final del canal de <i>Youtube</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Observaciones										
	Mejoras										

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Rúbrica del profesor a nivel de grupo

RÚBRICA A NIVEL DE GRUPO	Grupo:										
	Componentes:										
	Trabajo en equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Observaciones o dificultades del alumnado										
	Resultado final del grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones											

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Rúbrica del profesor a nivel de alumno

RÚBRICA A NIVEL DE ALUMNO	Nombre:										
	Grupo:										
	Implicación del alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Observaciones										
	Autoevaluación del alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Observaciones										
	Evaluaciones a sus compañeros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Observaciones										
	Dudas o consultas realizadas										
	Observaciones										
Progreso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Observaciones											
Criterios de evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Rúbrica del alumno

RÚBRICA DEL ALUMNADO	Nombre:											
	Grupo:											
	El resultado que has obtenido, con respecto al que esperabas es...						Peor		Igual		Mejor	
	Evalúa el trabajo que has realizado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Mejoras											
	Evalúa el trabajo en equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Evalúa el trabajo de tu compañero/a. Nombre:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Problemas que han surgido											
	Soluciones que habéis usado											
	Evalúa el trabajo de tu compañero/a. Nombre:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Problemas que han surgido												
Soluciones que habéis usado												
Cosas a mejorar del trabajo en equipo												

Fuente: Elaboración propia