



---

# Universidad de Valladolid

Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

**PROPUESTA DIDÁCTICA: EL LABORATORIO DE CIENCIAS COMO  
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE DE  
LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Trabajo de Fin de Grado

Autor: Pablo Tejedor Molina



Julio 2023

Tutora: Ana Isabel Alario Trigueros



## Resumen

La educación primaria en España se concibe desde una perspectiva globalizadora e inclusiva con el objetivo de proporcionar una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de los estudiantes en sus aspectos intelectuales, sociales, emocionales y físicos. Su rumbo actual se centra en brindar una formación equitativa y orientada al desarrollo y la capacitación del alumnado para enfrentar los retos del siglo XXI.

Es en este contexto cuando en 2020 después de uno de los mayores retos de nuestro siglo, la pandemia de la Covid-19, se aprueba en España la nueva ley educativa LOMLOE. Esta ley trae consigo cambios importantes en nuestro sistema educativo como el nuevo enfoque competencial, la inclusión, la mayor autonomía de los centros educativos y las Situaciones de Aprendizaje, la nueva unidad mínima de currículo. Este trabajo busca analizar la ley y presentar una propuesta de situación de aprendizaje para el área de Science.

**Palabras clave:** situación de aprendizaje, LOMLOE, unidad didáctica, competencias, adquisición, contextualización, enfoque competencial.

## Abstract

Spanish primary education is conceived from a globalizing and inclusive perspective with the aim of providing quality education that promotes the integral development of students in their intellectual, social, emotional and physical aspects. Its current direction is focused on providing an equitable education oriented towards the development and training of students to face the challenges of the 21st century.

It is in this context that in 2020, after one of the greatest challenges of our century, the Covid-19 pandemic, the new education law LOMLOE was approved in Spain. This law brings important changes in our education system such as the new competence approach, inclusion, greater autonomy of schools and the Learning Situations, the new minimum curriculum unit. This paper aims to analyze the law and present a proposal for a learning situation for the area of Science.

**Key words:** learning situation, LOMLOE, didactic unit, competences, acquisition, contextualisation, competence approach.

## Índice

<b>Índice.....</b>	<b>4</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>7</b>
<b>Marco Teórico.....</b>	<b>8</b>
La “Unidad didáctica” en el sistema educativo español.....	10
De la LOMCE a la LOMLOE.....	14
El Sistema Educativo Español, implicaciones de la LOMLOE.....	18
Visión educativa.....	18
Visión metodológica.....	20
<b>Propuesta didáctica.....</b>	<b>25</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>34</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>36</b>
Documentación:.....	36
Leyes:.....	38

## Introducción

El 29 de diciembre de 2020 se aprobaba en el congreso de los diputados por mayoría absoluta, aunque tan solo por un voto, el texto final de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación. Una ley aclamada no por su texto en sí, que ha sido ampliamente criticado (ahí la prueba de la mayoría tan justa que ha obtenido), si no por acabar con la anterior ley educativa, la LOMCE, como elDiario.es recogió en su día “Todos los grupos han comenzado sus discursos manifestando la intención de derogar la ley cuando cambie la mayoría parlamentaria” (Chientaroli & Castro, 2013). Pero lo que nos concierne de este cambio no es ni mucho menos las disputas políticas que se generan usando la educación como excusa, si no las consecuencias de estas las cuales se traducen en leyes que después hay que llevar a la práctica, y de eso se encargan los maestros.

La LOMCE empezó a aplicarse en los cursos impares de primaria en el curso 2014-15 y tras solo 8 cursos escolares (solo 3 promociones completas de primaria con esta ley) en el curso actual 2022/23 ha comenzado la aplicación de la nueva ley educativa.

Como toda ley, desde su aprobación hasta su completa aplicación pasa un periodo de tiempo, y en el caso de las leyes educativas este periodo suele ser bastante largo: muchos actores implicados, varios niveles de aplicación y un calendario escalonado de entrada en vigor. Lo que genera grandes problemas en los centros escolares dónde no solo tienen que preocuparse por todo su trabajo diario: tener clases de 25 alumnos, acabar con el temario a tiempo, atender al alumnado con necesidades especiales, innovar en las metodologías, participar en proyectos, seguir formándose, coordinarse... si no que también tienen que adaptarse a la nueva ley en plazos muy reducidos o inexistentes, en Castilla y León el DECRETO 38/2022, del 29 de septiembre se aprueba 20 días después del inicio del curso

escolar de su aplicación; y trabajar al menos un año con 2 leyes al mismo tiempo: una en los cursos pares y otra en los impares.

Es por todas estas implicaciones junto con el interés de formación que tenía sobre la nueva ley educativa, puesto que personalmente la mayor implicación que ha tenido ha sido la de trabajar prácticamente los 4 años de carrera con una ley que no es la que voy a tener que aplicar en mi futuro como maestro, ya que he acabado la carrera ya con la siguiente ley aprobada y con su puesta en práctica ya empezada... que he decidido investigar sobre ella y acabar la carrera con los conocimientos y competencias suficientes para poder llevarla a su aplicación en cuanto entre a trabajar en un aula.

## Justificación

Este trabajo es necesario y está más que justificado ya que la implementación de una nueva ley educativa siempre implica cambios significativos en enfoques pedagógicos, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación. Ya pasó con el cambio que trajo la LOGSE y en menor medida con los de la LOE y LOMCE. En este caso la nueva ley LOMLOE introduce el concepto de situación de aprendizaje que cambia sustancialmente la programación de aula, lo que requiere estudiar y evaluar su impacto. Este trabajo permite dar respuesta a esta cuestión y así analizar en profundidad cómo estas nuevas situaciones de aprendizaje afectan a los docentes que tienen que crearlas y llevarlas a cabo; a los procesos de enseñanza-aprendizaje dónde se usan, incluso a su denominación; y finalmente a lo más importante, el alumnado. Además, proporciona información valiosa sobre el desarrollo de prácticas educativas más efectivas y la mejora continua de la calidad educativa.

Para la realización por tanto de este trabajo se planteó un objetivo principal al que dar respuesta y este consiste en **desarrollar una situación de aprendizaje como propuesta didáctica para el área de Science en 3º de primaria siguiendo las pautas establecidas en la nueva ley educativa**. A partir de este objetivo y para poder cumplir con él se han desarrollado los siguientes dos objetivos secundarios separando así sus dos aspectos principales, el estudio de la legislación y la propuesta didáctica:

1. Estudiar y comparar los cambios que traen las “Situaciones de Aprendizaje” de la nueva ley LOMLOE respecto a las “Unidades Didácticas”, su equivalente en la ley anterior LOMCE.
2. Analizar la propuesta didáctica llevada a cabo en el 3<sup>er</sup> curso de educación primaria en el colegio del Peral para plantear las mejoras de adecuación necesarias para su correcta alineación con la LOMLOE.



## Marco Teórico

El proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra en constante evolución y con él, los sistemas educativos dónde se desarrolla la enseñanza de tipo formal. Para ello las leyes educativas desempeñan un papel fundamental en la estructuración y renovación de los currículos y enfoques pedagógicos. En el contexto de la educación en España, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (en adelante solo LOMLOE) ha introducido cambios significativos en todo el sistema educativo español. Pero centrándonos en la Educación Primaria uno de los más importantes, debido al impacto generado por su supuesta importancia y hasta obligatoriedad (Muñoz 2023) es la inclusión en la nueva norma de la nueva unidad mínima de currículo denominada “Situación de aprendizaje”, la cual nadie les ha explicado a los maestros en qué consiste y solo tienen la impresión de asistir a la multiplicación y la provisionalidad de las normas con una ecuanimidad de campesinos sometidos sin remedio a los azares de la meteorología (Muñoz 2023).

Dentro del objetivo de este trabajo se incluye como uno de los dos objetivos secundarios: el análisis de la nueva ley educativa y del concepto que introduce de "Situación de Aprendizaje"; y su comparación con el concepto previo al que sustituye de "Unidad Didáctica" recogido en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE). Este último concepto entró por primera vez en el sistema educativo español en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE).

Para llevar a cabo este análisis se hará una revisión teórica de los textos de las leyes protagonistas de este cambio normativo, examinando los fundamentos conceptuales y las implicaciones pedagógicas de ambos enfoques. Pero también se revisarán otros documentos

legales como leyes anteriores o concreciones autonómicas; y se tendrá en cuenta otra documentación consultada tal como las opiniones de expertos en materia educativa.

Por tanto el marco teórico de este TFG se basará en primera instancia en la consulta de las dos leyes educativas protagonistas del cambio, la LOMCE, vigente hasta este curso escolar, y la LOMLOE de nueva aplicación:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE).

En segunda instancia para la cuestión que atañe al objeto de estudio de este TFG, las situaciones de aprendizaje, se consultará la normativa respectiva de cada ley que regula el currículum de Educación Primaria tanto a nivel Estatal como Autonómico:

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria. (R.D. 126/2014)
- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículum y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (D. 26/2016)
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (R.D. 177/2022).
- DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículum de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (D. 38/2022).

Y en última instancia se procederá a consultar cualquier documento legal precedente, cuya mención sea relevante; y a la revisión de la literatura especializada, las publicaciones y las opiniones de expertos en educación. Se buscará con ellos comprender las diferencias y

similitudes entre la nueva Situación de Aprendizaje y la anterior Unidad Didáctica, explorando sus características, aplicaciones y potenciales beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de esta investigación, se pretende proporcionar una visión crítica y fundamentada sobre la introducción del concepto de Situación de Aprendizaje en la LOMLOE, y su comparación con el enfoque anterior de la Unidad Didáctica. Se analizará cómo estos cambios pueden influir en las prácticas docentes, en la planificación curricular, en la evaluación y en el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Este estudio busca contribuir al debate educativo actual y brindar una base sólida para la reflexión y la mejora continua de las prácticas educativas. Tras comprender las implicaciones de este nuevo concepto de Situación de Aprendizaje e identificar sus oportunidades y desafíos, estos se verán reflejados en la propuesta didáctica culmen de este proceso.

## **La “Unidad didáctica” en el sistema educativo español**

Para empezar este análisis primero hay que ubicar el punto de partida, este lo situaremos en el cambio de la ley educativa, concretamente el 29 de diciembre de 2020 con la aprobación de la nueva ley LOMLOE (BOE Núm. 340, 2020), hecho que provoca la publicación, un años después, del Real Decreto 157/2022 (BOE Núm, 52, 2022) que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y en el cuál aparece por primera vez el concepto de “Situación de Aprendizaje” y con ello la sustitución del concepto de “Unidad Didáctica” vigente hasta esta ley.

Ya situado y conociendo los dos actores principales de este cambio se procederá a la definición que recoge cada uno sobre su concepto. La LOMCE no recoge este concepto ni en el texto de la propia ley (BOE Núm. 295, 2013) ni en el del Real Decreto 126/2014 (BOE Núm. 52, 2014) que establece el currículo básico de la Educación Primaria, pero sí se menciona en la legislación autonómica de Castilla y León en el Decreto 26/2016 (BOCYL Núm. 142, 2016) que establece el currículo y regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria: “A este respecto, se les informará en cada unidad didáctica o sesión de trabajo sobre los contenidos a desarrollar, los criterios de evaluación aplicables y los estándares de aprendizaje que medirán el grado de adquisición de esos contenidos” aunque como se puede ver únicamente lo hace de pasada.

Es por ello que hay que remontarse a 1992 ya que la primera aparición del término “unidad didáctica” no fue con la LOMCE sino que ya en la LOGSE se menciona el término y es esta ley la que lo incluye por primera vez en la legislación educativa española. No aparece directamente en el texto de la ley y en el Real Decreto 1006/1991 (BOE Núm. 152, 1991) en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, únicamente se menciona cuando se habla de los contenidos:

*Los contenidos no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados tal y como aparecen en este Real Decreto. No constituyen tampoco unidades didácticas diferentes los tres apartados en que se presentan: Conceptos, procedimientos y actitudes. La estructuración en estos tres apartados tiene la finalidad de presentar de manera analítica unos contenidos de diferente naturaleza, que pueden y deben estar presentes a través de diversas unidades didácticas, en distintos momentos y a través de diferentes actividades.*

Esta mención junto con la del Decreto 1344/1991 “No constituyen tampoco unidades didácticas diferentes los tres apartados en los que se presentan: Conceptos, procedimientos y actitudes.” (BOE Núm. 220, 1991) hace referencia a la evolución que sufre la idea de

contenido que existía en el sistema educativo hasta ese momento puesto que se introducen 3 tipos de contenidos según su fin: los conceptos, relativos también a hechos y principios; los procedimientos y variedades del «saber hacer» teórico o práctico, y los referidos a actitudes, normas y valores (BOE Núm. 152, 1991) y con este cambio, en relación al objeto de investigación, se recalca la importancia de integrar y no separar cada tipo de concepto en una unidad didáctica diferente.

Es en el apartado de definiciones de las guías conocidas comúnmente como “Cajas Rojas”, desarrolladas para ayudar al cuerpo docente en su correcta adaptación al cambio legislativo, dónde sí que aparece la primera definición, MEC (1992):

*Unidad didáctica: unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitado.*

Esta definición aclara el concepto y determina los diferentes componentes que toda unidad didáctica ha de tener: actividades, temporalización, objetivos, contenidos, metodología, recursos, gestión de espacios y evaluación.

A partir de este momento el concepto no vuelve a ser definido ya que cada ley lo asume como propio y únicamente se menciona de pasada en diversas ocasiones a partir de la LOMCE ya que en todos los documentos consultados de la LOE (el texto de la ley, reales decretos, decretos autonómicos, órdenes...) no se menciona ni una sola vez.

En la LOMCE vuelve a pasar como en anteriores leyes y no se menciona más que en el Decreto 26/2016 (BOCYL Núm. 142, 2016) dónde se recoge el siguiente apunte mientras se habla de las orientaciones metodológicas en el área de educación Física:

*Las propuestas didácticas incorporarán la reflexión y análisis de lo que acontece y la creación de estrategias para facilitar la transferencia de conocimientos de otras situaciones. Se buscará la interacción con el alumnado mediante su implicación en el proceso evaluativo. A este respecto, se les informará en cada unidad didáctica o sesión de trabajo sobre los contenidos a desarrollar; los criterios de evaluación aplicables y los estándares de aprendizaje que medirán el grado de adquisición de esos contenidos.*

Como se puede observar, la mención que se realiza sobre la unidad didáctica está alineada con la política y los objetivos que esta ley educativa trajo al sistema educativo español con su enfoque en la evaluación del alumnado: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje; la LOMCE de hecho trajo consigo la introducción de estos últimos “...establecimiento de estándares de aprendizaje evaluables en cada uno de los cursos de la etapa.” (BOCYL Núm. 142, 2016) y en el texto del real decreto podemos encontrar la siguiente definición: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (BOE Núm. 52, 2014).

Hasta aquí se puede hablar de la aparición del término en el sistema educativo español pero sí que existen otras numerosas definiciones, muchas de la época de la LOGSE momento de apogeo del término. Ibáñez (1992) define las unidades didácticas como el conjunto de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*La unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de*

tiempo determinado. Para nosotros, los elementos básicos que se deben plantear en una programación didáctica de aula, que se concrete en unidades didácticas, son los siguientes:

- El tema principal y los contenidos.
- Los objetivos didácticos referenciales.
- Las estrategias metodológicas y las actividades que hay que desarrollar.
- El establecimiento de la dinámica del grupo-clase y condiciones especiales de organización de la clase.
- La temporalización.
- Los recursos necesarios y disponibles (o accesibles).
- Los criterios y momentos de evaluación.

Escamilla (1993) define la unidad didáctica como la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un contenido que hace integrar todo el proceso:

*La **unidad didáctica** es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso*

## De la LOMCE a la LOMLOE

Con la entrada de la LOMLOE la continuidad casi íntegra del concepto de unidad didáctica llega a un punto crítico de inflexión con la introducción de la nueva ley del término “Situación de Aprendizaje” cuya definición se recoge en el Real Decreto 157/2022 y dice así: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas (BOE Núm. 52, 2022). Como se puede observar en esta definición el cambio principal y el que revoluciona el modelo, de desarrollo de las programaciones de aula en el 3<sup>er</sup> nivel de concreción curricular, vigente hasta este momento, es el cambio del enfoque por contenidos al nuevo enfoque competencial “la meta no es la

mera adquisición de contenidos, sino aprender a utilizarlos para solucionar necesidades presentes en la realidad” Anexo I (BOE Núm. 52, 2022). Además de esta definición que fija claramente el rumbo del modelo de situaciones de aprendizaje de la nueva ley, la LOMLOE también adjunta en su Anexo III una declaración más extensa sobre el nuevo término en el que desarrolla la amplitud de todos los aspectos que la componen dejando claro la envergadura de este nuevo modelo. A continuación se incluye un resumen en formato lista de esta declaración, Anexo III (BOE Núm. 52, 2022):

- *El desarrollo de las competencias clave, favorecido por el desarrollo de una metodología didáctica que reconozca al alumnado como agente de su propio aprendizaje.*
- *La implementación de propuestas pedagógicas partiendo de los centros de interés de los alumnos y alumnas, para construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias.*
- *Son una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa.*
- *Deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad.*
- *Deben estar compuestas por tareas de creciente complejidad, en función de su nivel psicoevolutivo, fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.*
- *Deben partir del planteamiento de unos objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos.*
- *Deben proponer escenarios que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado vaya asumiendo responsabilidades personales progresivamente*
- *Deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado se prepare para responder con eficacia a los retos del siglo XXI.*



Lo que se resume en 7 características básicas que ya se han ido resumiendo y publicando en diferentes revistas, blogs y páginas especializadas para la divulgación entre el cuerpo docente de este cambio, (Tekman, 2023):

1. *Ser significativas, abiertas y complejas*
2. *Estar contextualizadas o tener una aplicación en un contexto*
3. *Desarrollar competencias clave y específicas del área*
4. *Posibilitar diferentes tipos de agrupamiento*
5. *Favorecer el desarrollo de la autonomía y/o autorregulación*
6. *Se pueden adaptar a los diferentes ritmos de aprendizaje*
7. *Fomentar un pensamiento crítico y reflexivo*

En Castilla y León el aterrizaje de este nuevo modelo de concreción curricular de 3<sup>er</sup> nivel se manifiesta a través de la siguiente definición:

*Se entiende por situación de aprendizaje 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 resolución de actividades y tareas secuenciadas a través de la movilización de contenidos, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las competencias.*

Y a continuación se enuncian 4 características que todas ellas deberían seguir, como si fueran los 4 principios básicos de las situaciones de aprendizaje:

- a) *Ser globalizadas; es decir, deberán incluir contenidos pertenecientes a varios bloques.*
- b) *Ser estimulantes; es decir, deberán tener interés para el alumnado.*
- c) *Ser significativas; es decir, deberán partir de los conocimientos previos del alumnado en relación con contextos cotidianos de los ámbitos personal, familiar, social y/o educativo.*
- d) *Ser inclusivas; es decir, deberán garantizar el acceso a las mismas de todo el alumnado, adecuándolas a sus características evolutivas y a sus ritmos y estilos de aprendizaje.*

Principios los cuales no suenan nada alejados para cualquier docente o especialista educativo ya que siguen teorías y métodos tan importantes como la metodología ABP “En el Aprendizaje Basado en Proyectos se desarrollan actividades de aprendizaje

interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante.” (Galeana, 2006, p. 1-17) al que el principio de “ser globalizadas” hace referencia. La teoría de los centros de interés que “permiten a los estudiantes establecer contacto con el medio que los rodea, en relación con el interés que los motiva a explorar y aprender” (Cortés, 2016, p. 57) con quién “ser estimulantes” cumple completamente. Como su propio nombre indica el de “ser significativas”, este principio alude a la teoría del Aprendizaje Significativo: “lograr un aprendizaje significativo sería, por tanto, el uso del aprendizaje contextualizado, donde el docente comience entregando algunos organizadores previos en base al conocimiento que ya poseen los alumnos” (Rioseco et al., 1997, p. 5). Y por último el “ser inclusivas” que alude directamente al texto recogido en la Constitución Española de 1978 “Artículo 27. 1. Todos tienen el derecho a la educación” y que más concreta y actualmente se alinea con el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Tras conocer en profundidad ambos conceptos de unidad didáctica y situación de aprendizaje se pueden observar numerosas diferencias no tanto en su forma, la cual comparten en muchos aspectos tales como: objetivos, contenidos, metodologías, estrategias, actividades y evaluación (García, 2009) y dónde prácticamente solo difieren en las competencias, las cuales empezaron a introducirse con la LOMCE (2013) “Artículo 6 El currículo estará integrado por los siguientes elementos: Los objetivos de enseñanza, Las competencias...”; si no en el fondo, en el cambio en la base por la cuestión del contexto “siempre se trabajan con un contexto, de lo contrario no se podrán desarrollar las competencias” (Tekman, 2023) que junto al aprendizaje por competencias son los protagonistas del cambio del enfoque del sistema educativo al Enfoque Competencial: la meta no es la mera adquisición de contenidos, sino aprender a utilizarlos para solucionar necesidades presentes en la realidad. Real Decreto 157/2022 (BOE Núm, 52, 2022).

## El Sistema Educativo Español, implicaciones de la LOMLOE

Pero ¿Qué implicación tiene este cambio en el sistema educativo español? Se analizan ahora en primer momento estos cambios desde una visión educativa: el cambio de fondo y el por qué de este; y después se analizará desde una perspectiva metodológica el cómo el cuerpo docente va a tener que cambiar su metodología y su forma de trabajo en el aula para adaptarse a esta nueva realidad.

Dado los objetivos de este trabajo orientados hacia la mejora de una situación de aprendizaje para el área de Science a continuación se analizarán estas perspectivas desde la enseñanza-adquisición de una segunda lengua.

### **Visión educativa**

Desde una perspectiva educativa, el impacto que tiene esta ley se puede resumir en la siguiente declaración de la LOMLOE (2020) “Se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad”. La cual expresa las intenciones de esta ley con 3 conceptos clave que marcan el desarrollo del currículum a través de las situaciones de aprendizaje: educación inclusiva, adquisición y competencias. Pero para ver si estos conceptos tienen la importancia que precisan para la enseñanza de una segunda lengua hay que relacionarlos con la teoría sobre el tema más extendida y aceptada por la comunidad educativa: Las 3 hipótesis de adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen.

La 1ª hipótesis de Krashen es la de la adquisición. Esta teoría defiende la existencia de 2 modos de aprendizaje de una segunda lengua: la adquisición lingüística y el aprendizaje lingüístico, Brays (s.f.).

- *La adquisición lingüística es un proceso subconsciente, como el de los niños pequeños cuando aprenden su propio idioma. Los adquirentes de idiomas no son conscientes de las reglas gramaticales que utilizan, sino que desarrollan un sentido de lo que es correcto o está bien.*
- *Sin embargo, aprender un idioma conlleva un conocimiento consciente del segundo idioma y sus reglas, siendo capaz de reconocerlas y hablar de ellas. Se podría decir que el aprender un idioma es como aprender sobre un idioma.*

Teniendo claro estos 2 conceptos la teoría afirma que al igual que los niños tienen la capacidad de adquirir su lengua materna sin estudiar, cuando crecen estos no pierden esa capacidad y pueden adquirir una segunda lengua sin tener tampoco que estudiarla conscientemente. Teniendo en cuenta esta hipótesis al volver a leer la definición de situación de aprendizaje del Real Decreto 157/2022 (BOE Núm. 52, 2022): “Situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”. Podemos observar cierta alineación tanto por el aprendizaje competencial (el saber hacer) que en el caso de la lengua extranjera el antiguo “saber inglés” se transforma en la LOMLOE por el “saber comunicarse en inglés” tal como podemos ver en el Artículo 9. Competencias clave “a) Competencia en comunicación lingüística” (BOE Núm. 52, 2022). Como por el uso del término adquisición el cuál es usado más veces en esta ley que en ninguna otra por la tendencia evolutiva del término aprender (contenidos) hacia el de adquirir (competencias).

La 2ª hipótesis es la de la importancia del “input”. Esta hipótesis responde a la pregunta de cómo la persona que adquiere el idioma desarrolla su competencia a lo largo del tiempo. Plantea que un individuo con un nivel “L” debería recibir un aporte por parte del maestro de un nivel “L+1”. Esto se consigue concentrándose en una comunicación comprensible o entendible con el alumnado en vez de intentar proveer un aporte que sea

exactamente de un nivel L+1 o intentar enseñar estructuras gramaticales de dicho nivel. Por tanto, un ejemplo tangible y prueba de esta hipótesis, es que ya está demostrada la efectividad de este aprendizaje de nivel asimétrico en situaciones cuando un adulto habla a un niño, cuando un profesor enseña a su estudiante o cuando mantenemos una conversación con una persona extranjera que no domina bien el idioma. Brays (s.f.). Se encuentra mucha similitud en este caso con una de las características de las nuevas situaciones de aprendizaje que hemos visto antes la cual hablaba del “uso de tareas de creciente complejidad, en función del nivel psicoevolutivo, las necesidades y características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.” (BOE Núm, 52, 2022).

Y la 3ª y última hipótesis de Krashen es la del filtro afectivo: tanto la motivación y la seguridad en sí mismo como la ansiedad y el estrés afectan a la adquisición de una segunda lengua y consiguen aumentar o reducir el nivel de 'pegajosidad' o 'penetración' de cualquier aporte entendible/comprendible recibido, Brays (s.f.). Esta hipótesis por tanto habla de la importancia del contexto en el que se desarrolla la adquisición de esta segunda lengua y la importancia de que este sea en uno favorable para el aprendizaje. La relación en este caso con las orientaciones de la nueva ley están claras: “Deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad.” (BOE Núm, 52, 2022).

### **Visión metodológica**

Estos cambios educativos tienen una implicación directa en el trabajo de aula del cuerpo docente, en la organización de la programación didáctica, las metodologías y las estrategias. A diferencia de las antiguas unidades didácticas que tenían entre sus objetivos principales el aprendizaje de contenidos a través de actividades “Los diseños escritos de unidades didácticas no tienen que empezar explicitando sus objetivos pero sí teniendo en

mente un objetivo que les ayude a guiarse en la selección de contenidos y actividades.” Estaire, S. (2004). Las nuevas situaciones de aprendizaje tienen como objetivo capacitar al alumnado a través de la adquisición de competencias en situaciones contextualizadas para dar respuesta a retos y cuestiones específicas. La vinculación entre competencias clave y retos del siglo XXI es la que dará sentido a los aprendizajes, al acercar la escuela a situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana, lo que, a su vez, proporcionará el necesario punto de apoyo para favorecer situaciones de aprendizaje significativas y relevantes (BOE Núm, 52, 2022).

Las situaciones de aprendizaje al igual que antes las unidades didácticas, son las unidades mínimas de currículo con las que se trabaja directamente con el alumnado en el aula y las que van a permitir al profesorado transmitir todo el conocimiento que tiene al alumnado y así este poder adquirirlo. Todos estos conocimientos se recogen en el Real Decreto 157/2022 (BOE Núm, 52, 2022) como Saberes Básicos: “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.” y junto a las competencias son los que articulan el Perfil de salida del alumnado de primaria, “la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español” (BOE Núm, 52, 2022) con la que se mide el grado de adquisición y desarrollo de las competencias clave del alumnado al finalizar su etapa, Real Decreto 157/2022 (BOE Núm, 52, 2022):

*El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica constituye la concreción de los principios y fines del sistema educativo referidos a la educación básica que fundamenta el resto de decisiones curriculares. El Perfil de salida identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la educación básica, e introduce orientaciones sobre el nivel de desempeño esperado al término de la Educación Primaria.*

Este perfil de salida es único para todo el territorio nacional. Es la matriz que cohesiona el currículo y hacia donde convergen los objetivos de las etapas de la enseñanza básica. Se concibe como el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares, las estrategias y las orientaciones metodológicas en la práctica lectiva; así como la evaluación de los aprendizajes y evolución del alumnado, (BOE Núm, 52, 2022).

Es importante destacar para este análisis la proyección de las competencias recogidas en el Perfil de salida ya que éstas han tenido en cuenta los retos del siglo XXI y son el resultado del aterrizaje de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Compromiso que adquiere el sistema educativo español y que fortalece la cohesión entre los sistemas educativos de la Unión Europea, lo que facilita entre otras cosas a los ciudadanos españoles el poder estudiar y desarrollarse en otros países de la zona europea, (BOE Núm, 52, 2022).

Es por todo esto que partir de este perfil es clave para hacer un buen análisis del impacto que esta ley tiene en el aula y en la cuestión metodológica que se utiliza en él. El profesorado por tanto tiene que revisar y actualizar las metodologías que aplica en el aula para cumplir correctamente con su primera función que es “La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados.” LOMLOE (BOE Núm. 340, 2020).

Entre las metodologías de común uso y que con la nueva ley quedan del todo excluidas están las tradicionales “El proceso educativo se ha visto afectado por lo tradicional, lo memorístico y lo rutinario en lo intelectual, posiblemente, porque en los estudiantes no se fomenta una educación activa y participativa, sino repetitiva, es decir, se incentiva a que el alumno obtenga un conocimiento a ciegas, lo cual va en detrimento del proceso que debiese

ser cien por ciento cambiante, para lograr un alto nivel académico.” Cardoso (2021). Estas enseñanzas de tipo tradicional dónde la dirección de la clase siempre es profesor-alumno son incompatibles con la educación que busca la LOMLOE y por tanto no tienen cabida dentro de las situaciones de aprendizaje que el profesorado tiene que poner en práctica. Cabe destacar sobre esto que el uso de las nuevas tecnologías en el aula tales como pizarras digitales u ordenadores no encadena automáticamente la producción de una metodología contemporánea, hay que tener en cuenta que ”La llegada de las TIC a las aulas ha traído consigo ciertas ventajas, pero también algunos inconvenientes que nos obligan a interrogarnos acerca de la relación entre la incorporación de las nuevas tecnologías y la mejora de la calidad educativa [...] la realidad actual de las aulas demuestra que en su mayoría las nuevas tecnologías han implicado una innovación tecnológica, pero no ha ido acompañada de una innovación pedagógica.” Sánchez (2019) por lo que también quedan descartadas todas estas metodologías activas que lo son solo de cara. En el contexto de la nueva ley y las situaciones de aprendizaje, las metodologías que pueden responder a los nuevos requisitos son tales como el aprendizaje basado en proyectos o el enfoque por tareas.

Este último es una metodología que a partir de un tema o centro de interés del alumnado desarrolla una propuesta didáctica basándose en el uso de las tareas como forma de trabajo durante las sesiones de clase. Este trabajo de aula está organizado como una secuencia de tareas cuidadosamente relacionadas las cuales siguen un orden lógico y coherente que acaba en una tarea final. Esta organización permite fácilmente el uso de una evaluación progresiva y continua a lo largo de toda la propuesta. Para el aprendizaje de una segunda lengua se utilizan tareas integradas o sucesivas de tipo comunicativo, de contenido o de apoyo lingüístico (Estaire, 2001).



Por último, aunque ya se ha mencionado varias veces el aspecto de la evaluación, es importante destacar lo que dice la LOMLOE sobre ella y lo que va a conllevar para el profesorado y sus evaluaciones: La evaluación del alumnado será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado. (BOE Núm, 52, 2022).

## Propuesta didáctica

Para terminar de comprender las implicaciones del cambio de ley, durante mi periodo de prácticas de 4º llevé a cabo numerosas intervenciones en mi clase y en su paralela. Entre todas ellas destacar el desarrollo de tres unidades didácticas en las que, sobre todo en una, empecé a aplicar las directrices de las situaciones de aprendizaje de la nueva ley para intentar llevar a cabo una. A continuación expondré el desarrollo que llevé a cabo de la situación de aprendizaje; comentaré todos los cambios que hice en su aplicación y los errores que detecté durante su puesta en práctica teniendo además la referencia de dos clases distintas; y finalmente presentaré la propuesta de mejora que incluye cambios en diferentes aspectos tales como la contextualización y la evaluación.

El periodo de prácticas transcurrió entre el 13 de febrero y el 19 de mayo de 2023. Realicé mis prácticas en el CEIP El Peral de Valladolid, colegio de infantil y primaria de línea 2 con programa bilingüe en ambas líneas aunque con posibilidad de cursar la primaria únicamente en Castellano. Mi tutora de prácticas era la tutora de la clase de 3ºA del colegio a la que dábamos clase de lengua, valores, science y arts; y además también impartíamos las asignaturas bilingües a la otra clase de 3º. En este contexto y motivado tanto por mi gusto e interés por las ciencias como por la propuesta de mi tutora, llevé a cabo las tres unidades didácticas que previamente he comentado. La primera, de social science, la desarrollé por completo antes de la semana santa y las otras dos, de natural science, después de esas vacaciones.

Fue la segunda intervención la que orienté hacia la situación de aprendizaje ya que el hacer la tercera y última fue algo que surgió más adelante. Esta intervención incluía los contenidos del tema llamado (en el libro de texto del colegio) La Materia: el concepto de lo que es y no es materia; la división de la materia en sustancias y sus tipos (puras y mezclas);

los tipos de mezclas (homogéneas y heterogéneas), los cambios de la materia (físicos y químicos) y sus propiedades (masa, volumen, dureza...). Aprovechando este “tema” desarrollé mi situación de aprendizaje, El laboratorio. La secuencia didáctica que llevé a cabo tenía un total de 26 actividades divididas en 8 sesiones diferentes, siendo la última la de la tarea final ya que para poder desarrollar bien la propuesta creí necesario plantearla mediante el uso del enfoque por tareas. Cosa de la que me alegro especialmente porque tras haber trabajado la ley para el marco teórico de este TFG he corroborado la buena viabilidad de esta metodología dentro del modelo de situaciones de aprendizaje de la nueva ley.

Lessons			
<b>Lesson 1</b> “Matter” 4 activities	<b>Lesson 2</b> “Substances” 3 activities	<b>Lesson 3</b> “Questioning” 3 activities	<b>Lesson 4</b> “Experimenting” 3 activities
<b>Lesson 5</b> “Physical changes” 3 activities	<b>Lesson 6</b> “Chemical changes” 4 activities	<b>Lesson 7</b> “Properties” 3 activities	<b>Lesson 8</b> “Final Task” 3 activities

A la hora de programar la situación de aprendizaje consulté las competencias clave que podía trabajar con ella y finalmente me decanté por las dos siguientes:

- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)
- Competencia plurilingüe (CP)

La idea que tenía desde un principio en la cabeza para hacer la situación de aprendizaje era desarrollarla en un laboratorio y ciertamente estaba perfectamente justificada con el contenido y la competencia que quería trabajar. Además dado que el área de desarrollo de la situación de aprendizaje era la de Natural Science dado que era una propuesta didáctica para 2 clases con programa bilingüe inglés tenía claro que también tenía que tener bien presente esa competencia.

Estas competencias clave las aterricé con dos competencias específicas del área puesto que al ser una DNL (disciplina no lingüística) quería centrarme en el contenido de esa asignatura y orientar la competencia plurilingüe al ámbito de la comunicación. Las dos competencias que elegí fueron las siguientes, la 2 y la 5 del área de Ciencias de la naturaleza:

2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.
5. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable.

Dentro de los objetivos de etapa también elegí dos que estuvieran alineados con las competencias que quería trabajar y el fin de la propuesta didáctica y me decanté por los siguientes:

- Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Después pasé a empezar a desarrollar la situación de aprendizaje. Empecé teniendo en cuenta que tenía que cumplir un mínimo para la universidad: 8 sesiones, en curso impar aplicar la nueva ley y desarrollarla en las 2 líneas si era posible; y de aquí pasé a ajustarla a

las necesidades de mi clase y a lo que yo quería hacer y conseguir con ella. Los requisitos de mi clase eran pocos: orientar la propuesta con el contenido de la unidad de libro por la que se llegaban, tener en cuenta el nivel de desarrollo, comprensión y autonomía del alumnado el cuál era dispar entre las dos líneas, y hacer un examen de contenidos al final pero que podía estar fuera de las 8 sesiones de la propuesta y era para cubrir la evaluación trimestral. Tras estos requisitos pensé en lo que yo quería hacer. Lo primero que tenía claro es que quería hacer experimentos con ellos y primero pensé en hacer una situación de aprendizaje relacionada con la comida pero rápidamente opté por la opción de laboratorio porque dado que estaba en mi periodo de prácticas y los medios que podía disponer la primera idea me parecía muy complicada. A parte de los experimentos también tenía varias cosas claras más, quería trabajar de una forma muy visual tanto con recursos digitales como realia, lo que incluía hacer varios experimentos y a lo largo de toda la propuesta; quería acabar la propuesta con una tarea final de un experimento grupal en el que fueran totalmente autónomos; quería construir el aprendizaje tarea a tarea, orientando todas hacia la construcción de la tarea final, haciendo partícipe y protagonista al alumnado, y variando en el tipo de actividad; y por último tenía claro que siendo una situación de aprendizaje independiente del resto del curso tanto por el maestro que la iba a desarrollar y llevar a cabo, como con el momento (tercer trimestre) y la metodología; tenía que construirla a partir de la rutina que ya tenían cada una de las clases.

La tarea fue la primera sesión que empecé a desarrollar, sabía que quería hacer un experimento por grupos, que tenía que ser sobre los contenidos y aprendizajes del tema y que tenían que demostrar la adquisición de las competencias, lo que significaba comunicarse en inglés y seguir el método científico. Desarrollé la idea y esperé a acabar el resto de la propuesta para rellenar la información más específica. La idea era dejarles toda la sesión para desarrollar el experimento, durante esta les quería marcar tres tiempos en el que crear su

hipótesis, desarrollar su experimento y presentar los resultados a la clase; también quería darles una lista de cosas que tenían que averiguar en ese tiempo y dejarles autonomía y libertad en la elección de los materiales sobre los que quería investigar cada grupo en una sesión anterior, lo que ya me dejaba claro por lo menos una actividad de una de esas sesiones anteriores.

Para llegar a la tarea final con la certeza de que iban a tener la autonomía, capacidad, conocimiento y competencia suficientes para desarrollarla ellos mismos sabía que mi trabajo era construir una situación de aprendizaje progresiva desde los conceptos y habilidades más simples a las más complejas entendiendo estas así por el número de aspectos interrelacionados en cada una.

La construcción del aprendizaje la hice empezando por conocer qué es la materia y tener la capacidad de distinguir lo que es materia de lo que no, de la primera sesión destacaría la actividad grupal “The matter around us” en la cual por grupos tenían que observar la clase, hablar entre ellos y escribir 10 cosas que creyeran que eran materia.

En la segunda actividad seguimos con los tipos de materia y estoy francamente orgulloso de la actividad “Coffee or beans” porque de unas fotos de un café con leche y un plato de alubias que puse en el ppt para hablar de las mezclas homogéneas y heterogéneas que utilicé en una clase, desarrollé una actividad para introducir estos términos en la otra clase ya que en la primera les fue más complicado por la similitud de los nombres. La idea que tuve fue un juego en el que tuvieran que clasificar sustancias según si se podían distinguir sus componentes, para ello tenían que decir “coffee “beans”, alimentos que habíamos clasificado en el ejemplo y que tenían foto en la pizarra por lo que esto les ayudaba al no tener que pensar primero si se diferenciaban o no y luego pensar el nombre correspondiente.

Primero aprendieron el concepto y desarrollaron la capacidad de diferenciarlas y después les enseñé el nombre oficial.

En la tercera sesión destacaría el kahoot que les hice repasando todo lo que habíamos visto hasta ese momento. La verdad es que es un recurso muy útil en contextos de distensión, es una cosa que les atrae, tiene su parte de competitividad pero al no condicionarlos siendo un examen o test se le quita todo ese componente negativo de nervios y preocupación por los fallos. Aún así también sirve como parte de la evaluación continua y de la progresión de la clase.

En la cuarta sesión desarrollaron su primer experimento guiado pero autónomo, ya habíamos hecho anteriormente otros experimentos en los que yo dirigía todo pero en este eran ellos los que tenían que hacer las cosas con mi apoyo, les gustó mucho y compartieron durante la tercera actividad, la de cool down, sus resultados con el resto de la clase.

Las dos siguientes sesiones seguimos con el aprendizaje progresivo ahora viendo los cambios que podía tener la materia: físicos y químicos. Les llevé varios ejemplos de cambios con los que podían experimentar aunque me faltó material, no comprobé a tiempo que tenía globos en casa y no los llevé aunque lo pude salvar con una actividad imaginativa en la que hinchaban su propio globo invisible y la que salvó la situación mejor de lo que hubiera imaginado nunca.

La última sesión antes de la tarea final acabamos con lo último que quería enseñarles, identificar los materiales según sus propiedades y ser conscientes de las diferencias de cada uno, también experimentamos y llegamos a las conclusiones entre todos. Al final de esta sesión fue cuando les adelanté la tarea final del siguiente día y la elección que tenían que hacer de materiales para investigar.

En la implantación de esta situación de aprendizaje, durante mi estancia de prácticas en el colegio El Peral, todavía no tenía del todo claro el concepto de esta nueva unidad mínima de currículo, pieza esencial para el desarrollo de las programaciones de aula del tercer nivel de concreción curricular en Educación Primaria. No sabía realmente la diferencia de este nuevo modelo frente al anterior de Unidades Didácticas, el cual llevaba estudiando y trabajando durante mis 4 años de carrera. Pero este desconocimiento no era único por mi parte si no que en el colegio todos los maestros también estaban en proceso de adaptación a la nueva norma y a la nueva realidad educativa que trae. Y era tal la situación que al empezar las prácticas, a mediados del segundo trimestre, todavía estaban entregando las programaciones de aula anuales, ya que les habían prorrogado el plazo de presentación hasta Semana Santa, por lo que mis dudas sobre este nuevo modelo tampoco podía terminar de aclararlas allí.

Es por este desconocimiento, que tras haber llevado a cabo esta situación de aprendizaje en el aula y haber trabajado más la nueva ley educativa para la preparación de este TFG, me he percatado de varios aspectos a mejorar o incluso cambiar para llevar a cabo una aplicación verdaderamente completa de esta situación de aprendizaje. Algunos de estos aspectos son: la correcta contextualización de la situación para proveer al alumnado de un buen entorno de aula y unos recursos adaptados; y la implementación de una evaluación progresiva y acorde al nuevo sistema centrado en la adquisición de competencias.

En cuanto al contexto creo que la elección de la situación de aprendizaje del laboratorio fue muy buena por los resultados que dió de captación de la atención y motivación del alumnado pero creo que lo podría haber explotado mucho más. Cada alumno es un mundo diferente y es verdad que en general todos son muy imaginativos pero hay diferencias entre ellos y para los que lo son menos o de manera diferente creo que darles un



apoyo visual es una opción muy buena para salvar las distancias. No es nada difícil contextualizar el aula con detalles que nos hagan sumergirnos en un laboratorio y es algo que incluso se puede hacer con actividades dentro de la programación. Por eso creo que ese fue uno de los fallos que tuve, llevar a cabo una contextualización verdaderamente completa.

Sobre la cuestión de la evaluación lo que tengo que destacar es que finalmente no realicé una evaluación acorde a la nueva ley y las nuevas situaciones de aprendizaje. Inicialmente sí que tenía la idea y de hecho cuando empecé a preparar e idear esta propuesta didáctica antes de Semana Santa lo último que había hablado con mi tutora del colegio es que efectivamente podía llevar a cabo la evaluación según yo quisiera, pero cuando llegó el momento de aplicar la propuesta la tutora si me pidió la realización de un examen aunque cierto es que me dijo de hacerlo al final ya fuera de la propuesta. Aún así este cambio me desestructuró un poco y al no tener del todo claro la organización de la evaluación finalmente no llevé a cabo una evaluación formativa y progresiva durante toda la situación de aprendizaje. Creo que este es el error más grave que he tenido y el más importante de subsanar. Viéndolo ahora tiempo después no me parece tan difícil pero es verdad que en el momento fue una cosa que me descolocó. Ahora mismo la propuesta de evaluación que yo haría sería una evaluación progresiva de tipo mixta entre criterios cuantitativos y cualitativos, y haciendo uso de diferentes instrumentos y técnica de evaluación. Por un lado llevaría una evaluación progresiva haciendo uso de las actividades en las que ya se les hacen preguntas a la clase y haciendo uso junto a estos de una evaluación inicial, al principio de la unidad, y los resultados de la tarea final, Podría tener una información muy valiosa del aprendizaje de cada alumno. Además de esto utilizaría un cuaderno de observación de clase para los momentos de agrupación en pequeños grupos donde una nota de grupo puede discernir mucho entre sus miembros y una observación por parte mía puede ser mucho más útil y objetiva. Esta observación tendría que ser guiada y para ello previamente realizaría una checklist con items

de diferentes aspectos de lo que estemos trabajando en ese momento relacionados con los objetivos, los contenidos y las competencias a desarrollar, Y con los que valorar lo más objetivamente posible al alumnado. Finalmente tendría muy en cuenta los resultados de la tarea final, la cual evaluaría tanto con una rúbrica sobre distintos puntos que valorar con distintos niveles de superación como con una observación mía del proceso. Y digo que tendría muy en cuenta estos resultados porque son muy reveladores de la adquisición final del alumnado y sobre todo en aquellos casos de alumnos que hubieran empezado la unidad con más dificultad y hubieran progresado mucho, valorar ese progreso por encima de los resultados iniciales.

A parte también destacaría la mejora necesaria en la planificación con tiempo de las actividades, sobre todo para conocer exactamente en el momento de llevar a cabo las actividades el material con el que finalmente vas a contar. Como ya he comentado antes me pasó por ejemplo en los experimentos de las propiedades dónde necesitaba un globo para cada uno y no tenía y también me ha pasado en algún otro momento. También hablando de recurso aunque este vez humanos, mi tutora estaba todo el tiempo en clase conmigo y es verdad que no sé si por querer demostrar mis capacidades o por tener respeto de pedirle ayuda, muchas veces podía haber mejorado las actividades y así la atención al alumnado si hubiera contado con ella y no lo hice todo lo que podría haberlo hecho.

Lo que sí que quiero destacar de estos cambios es que, a excepción de la evaluación, son de tipo “estético” porque el fondo y la base de la nueva norma están presentes a través de las actividades planteadas durante las 8 sesiones. Estas tienen al alumnado como protagonista y buscan a través de ellas la adquisición de competencias y el entendimiento de saberes básicos frente al aprendizaje de contenidos, qué es el objetivo final que se persigue con esta nueva norma frente a la anterior.

## Conclusiones

Por lo que he podido observar, este nuevo concepto de situación de aprendizaje está mucho más apuntalado que el anterior de unidad didáctica, ya no hablando sobre su definición, la cuál como se ha visto es bastante menos extensa que la de la LOGSE, sino hablando del modelo pedagógico de aula como tal. El modelo de la LOGSE al seguir un enfoque por contenidos se centraba más en los aspectos que toda unidad didáctica tiene que tener y definir, pero las situaciones de aprendizaje van más allá de estos requisitos “físicos” y se centran más en a qué tienen que responder esos componentes y sobre todo a quién, al alumnado protagonista de su aprendizaje.

La evolución que supone para el sistema educativo español este nuevo modelo de unidad mínima de currículo de aula creo que es profundamente positivo. Creo que trae importantes cambios para mejorar nuestra educación y se nota que estos cambios se hacen pensando en el alumnado: el contexto, el aprendizaje competencial, las propias situaciones de aprendizaje, los centros de interés, la evaluación formativa, el aprendizaje progresivo y la búsqueda de la adquisición.

Pero a la vez estos cambios generan un trabajo extra para el profesorado. Es verdad que un cambio siempre trae consecuencias y acciones que tienen que hacerse para poderse llevar a cabo, pero creo que estas podrían haberse hecho de una manera mucho más sencilla para facilitarle la labor al profesorado lo que se traduce finalmente en mejorar la calidad educativa que recibe el alumnado.

Las leyes educativas en nuestro país siempre vienen cargadas de un componente político muy importante debido a la falta de consenso en puntos concretos, es por este componente político que esta nueva ley ha llegado finalmente de malas maneras al aula dándose el caso de nuestra comunidad en la que el decreto que la desarrolla en Castilla y León no ha salido hasta ya ha empezado el curso escolar de implementación.

Además gracias a todo el trabajo de investigación que he tenido que llevar a cabo para investigar sobre la nueva ley y las anteriores que la precedieron, para poder analizar con conocimiento las implicaciones de los nuevos cambios, he podido conocer ciertas cosas con profundidad como por ejemplo las guías de las cajas rojas que el Ministerio de Educación y Ciencia creó cuando al cambio de la ley LOGSE para que el profesorado pudiese llevar a cabo de la mejor manera posible el cambio pedagógico y metodológico que conllevaba el cambio legislativo.

## Bibliografía

### **Documentación:**

Adquisición de una segunda lengua. (s.f.). Brays - Academia de Inglés en Santander y Getafe.

<https://brays.es/opinion-linguistas/#:~:text=LA%20ESENCIA%20DE%20SU%%C3%8DA.habilidad%20auditiva%20durante%20bastante%20tiempo.>

Escamilla, A. (1993). Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula. Luis Vives Editorial (Edelvives).

Estaire, S. (2001). Un enfoque por tareas en el aula de primaria: principios y planificación de unidades didácticas. Metodología en la enseñanza del inglés, 141-165.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=lg-lJwoHzUkC&oi=fnd&pg=PA141&dq=enfoque+por+tareas+educaci%C3%B3n+primaria&ots=09wR5frQrD&sig=vKKrCWbkQOWDDQO9W99p2zP0Cbo>

Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. RedELE: Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72229/00820083000344.pdf?sequence=1>

Cardoso, A. P. G. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7915387>

Chientaroli, N., & Castro, I. (2013, 10 octubre). El PP aprueba la LOMCE en el Congreso sin el más mínimo consenso. elDiario.es.

[https://www.eldiario.es/sociedad/lomce-wert-congreso\\_1\\_5833829.html](https://www.eldiario.es/sociedad/lomce-wert-congreso_1_5833829.html)

Consejería de Educación de Castilla y León. (2007). Normativa de educación no universitaria, Educación Infantil y Primaria. educaacyl Portal de Educación.

<https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion/educacion-universitaria-1e800/educacion-infantil-primaria>

- Cortés, M. F. I. (2016). Centros de interés: una propuesta diferente para una enseñanza diferente. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736267>
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Revista Ceupromed, 1(27), 1-17. <https://500historias.com/lecturas/El-aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- García Aretio, L. (2009). Las unidades didácticas I. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:23118/unidades\\_didacticas.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:23118/unidades_didacticas.pdf)
- Ibáñez, G. G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formalización. Aula de innovación educativa, 1, 13-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167062>
- Molina, A. M. (2023, 4 marzo). En situación de aprendizaje. *El País*. Recuperado 14 de junio de 2023, de <https://elpais.com/opinion/2023-03-04/en-situacion-de-aprendizaje.html>
- Moran, M. (2020, 17 junio). Educación - Desarrollo Sostenible. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ortega, F. J. R. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista UCaldas*. Recuperado 4 de enero de 2023, de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5764>
- Rioseco, M., & Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. Actas Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo, 253-262. [https://www.academia.edu/download/54466282/Contextualizacion\\_de\\_la\\_Ensenanza\\_como\\_elemento\\_facilitador\\_del\\_Aprendizaje\\_Significativo.pdf](https://www.academia.edu/download/54466282/Contextualizacion_de_la_Ensenanza_como_elemento_facilitador_del_Aprendizaje_Significativo.pdf)
- Sánchez, C. C. (2019). La llegada de las nuevas tecnologías a la educación y sus implicaciones. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7424946>

Tekman. (2023). Situaciones de aprendizaje de la LOMLOE: qué son y cómo diseñarlas.

*tekman*

*education.*

<https://www.tekmaneducation.com/situaciones-de-aprendizaje-de-la-lomloe-que-son-y-como-disenarlas/>

### **Leyes:**

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm.

295, de 10/12/2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de

3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas

122868 a 122953 (86 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la

Educación Primaria.«BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349 a 19420

(72 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las

enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. «BOE» núm. 52, de 02/03/2022.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la

implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de

Castilla y León. «BOCYL» núm. 142, de 25/07/2016.

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>

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. «BOCYL» núm. 190, de 30/09/2022

<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>

REAL DECRETO 1344/1991, del 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. «BOE» núm. 220, de 13/09/1991

<https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/09/06/1344>