



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

**APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DEL LÉXICO ESPECIALIZADO
EN ALUMNADO DE PRIMER CURSO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTOR/A: Aitana Sánchez Zarraga

TUTOR/A: María Araceli Alonso-Campo

Palencia, 02 de diciembre de 2024



DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL TFG

Dña. Aitana Sánchez Zarraga, declaro que el presente Trabajo Fin de Grado es original y todas las fuentes de información han sido debidamente citadas, no habiendo incurrido en plagio, según lo estipulado en la normativa general para los Trabajos de Fin de Grado de la Universidad de Valladolid.

Y para que así conste, lo suscribo y firmo.

En Palencia, a 02 de diciembre de 2024

Fdo.: Aitana Sánchez Zarraga

Resumen

Este trabajo está centrado en investigar y desarrollar estrategias que sean eficaces para adquirir vocabulario especializado en el área de Ciencias Naturales en un curso de Primero de Educación Primaria. El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado es investigar sobre los enfoques, metodologías y técnicas para un aprendizaje eficaz de nuevo vocabulario especializado en alumnado de primer grado de Educación Primaria, centrándonos en este caso en el léxico especializado de las Ciencias Naturales, con la finalidad de diseñar una situación de aprendizaje específica e implementarla en el aula.

Con esta propuesta se busca la integración del área de Lengua Castellana y el área de Ciencias Naturales, consiguiendo así un enfoque activo, lúdico y colaborativo. Esta idea surge por querer mejorar el aprendizaje del léxico especializado en las etapas más tempranas de la educación, ayudando a relacionar así los contenidos con los contextos de la vida real.

La implementación de la situación de aprendizaje permitió observar que mediante metodologías innovadoras se puede mejorar el aprendizaje del alumnado de una manera significativa.

Palabras clave: léxico especializado, Ciencias Naturales, Materiales, educación primaria, situación de aprendizaje.

Abstract

This research project focuses on the research and development of effective strategies for acquiring specialized vocabulary in the field of Natural Sciences in a first-grade Primary Education course. The main objective of this Final Degree Dissertation is to find out approaches, methodologies, and techniques for the effective learning of new specialized vocabulary in first-grade Primary Education students, focusing in this case on the specialized lexicon of Natural Sciences, with the aim of both designing a specific learning situation and implementing it in the classroom.

With this proposal, we seek to integrate the areas of Spanish Language and Natural Sciences, achieving an active, playful, and collaborative approach. This idea arises from the desire to improve the learning of specialized vocabulary in the earliest stages of education, helping to relate content to real-life contexts.

The implementation of the learning situation in the classroom allowed to observe that through innovative methodologies, it is possible to improve students' learning in a significant way.

Keywords: specialized lexical units, Natural Sciences, Materials, Primary education, learning situation.

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	OBJETIVOS	3
3.	JUSTIFICACIÓN	4
4.	FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	5
4.1.	¿Qué es el léxico?	5
4.1.1.	Léxico y vocabulario	6
4.1.2.	Diferencias entre léxico general y léxico especializado.....	7
4.2.	Teorías y enfoques para la enseñanza del léxico	9
4.2.1.	El enfoque comunicativo	9
4.2.2.	El enfoque léxico	10
4.2.3.	Teoría de la codificación dual	11
4.2.4.	Uso de tecnología y recursos digitales	12
4.3.	Nivel cognitivo de los alumnos de primero de primaria.....	12
4.4.	Normativa y leyes	13
4.4.1.	Marco común europeo de referencia para las lenguas	14
4.4.2.	LOMLOE (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación)	14
4.4.3.	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.....	15
4.5.	La situación de aprendizaje	15
4.5.1.	Partes de una situación de aprendizaje.....	16
4.5.2.	Funcionamiento y desarrollo de una situación de aprendizaje	18
4.5.3.	Importancia de las situaciones de aprendizaje en el proceso educativo	20
5.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	23
5.1.	Fases de elaboración del TFG	23

6.	PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	27
6.1.	Contextualización.....	27
6.1.1.	Contexto sociocultural	27
6.1.2.	Contexto educativo	27
6.1.3.	Contexto espacial, temporal y material.....	28
6.1.4.	Contexto humano.....	29
6.2.	Fundamentación curricular	29
6.2.1.	Objetivos	29
6.2.2.	Saberes básicos.....	30
6.2.3.	Competencias claves	32
6.2.4.	Competencias específicas.....	33
6.3.	Metodología	34
6.3.1.	Métodos.....	34
6.3.2.	Cronograma y temporalización.....	35
6.3.3.	Organización del espacio.....	36
6.3.4.	Materiales y recursos.....	36
6.4.	Planificación de las actividades y tareas	36
6.5.	Atención a las diferencias individuales y necesidades especiales	39
6.6.	Evaluación.....	40
7.	INTERVENCIÓN EN EL AULA Y DISCUSIÓN DEL RESULTADO.....	42
8.	CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	45
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
10.	APÉNDICES	49
	Apéndice 1. Esquema ilustrativo del proceso de creación del TFG.....	50
	Apéndice 2. Cronograma y temporalización	51
	Apéndice 3. Fichas de la Sesión 4 «Jugamos con palabras: características y definiciones»	53
	Apéndice 4. Fichas de evaluación	55

Apéndice 5. Rúbricas de evaluación	57
Apéndice 6. Encuesta de la situación de aprendizaje	60
Apéndice 7. Tabla resumen de la situación de aprendizaje	63
Apéndice 8. Ficha del crucigrama realizada por un niño	72
Apéndice 9. Ficha «Encuentra al impostor» realizada por niños	73

Índice de figuras

Figura 1. Proceso de creación del TFG	23
Figura 2. Cronograma de la situación de aprendizaje	35
Figura 3. Temporalización de la situación de aprendizaje.....	36

1. INTRODUCCIÓN

El léxico es una parte importante del aprendizaje de una lengua, debido a que permite desarrollar mejor la comunicación, así como entender los contenidos de una materia. Muchos de los libros de texto de Educación Primaria no se centran en el léxico, pero no cabe duda de que la adquisición de este facilita la comprensión de los conceptos específicos de un área determinada.

El presente trabajo indaga sobre las metodologías y técnicas para la enseñanza y aprendizaje del léxico especializado, en este caso concreto, centrándonos en los «materiales» como tema de conocimiento, dentro de un aula de primero de Educación Primaria. En esta etapa, los niños se encuentran en un momento clave para el desarrollo de su vocabulario y comprensión lingüística. Con este trabajo, se quiere destacar cómo los alumnos pueden adquirir léxico especializado de manera activa, significativa y contextualizada con las estrategias y métodos adecuados.

Normalmente, el léxico o vocabulario se enseña a los niños de manera repetitiva y, sobre todo, usando la memorización, lo que hace que no consigan retenerlo a largo plazo y no puedan conectarlo con el mundo real. Mediante este trabajo se busca crear una propuesta didáctica basada en metodologías activas, promoviendo así un aprendizaje dinámico y participativo, favoreciendo así la adquisición de vocabulario.

El objetivo principal, por tanto, de este estudio es diseñar y crear una propuesta didáctica para enseñar vocabulario nuevo de Ciencias Naturales para los estudiantes del primer ciclo de Educación Primaria. Esta investigación es el resultado de la necesidad de comprender cómo los niños en esta etapa pueden integrar y retener un vocabulario específico, teniendo en cuenta sus características cognitivas y sociales. En el primer año de educación primaria, los estudiantes están en una etapa de crecimiento importante, en la que la adquisición de un nuevo léxico puede afectar su comprensión escolar y del entorno.

La importancia de este proyecto está en su capacidad de elevar el nivel educativo en Ciencias Naturales, permitiendo la introducción de términos especializados mediante métodos pedagógicos novedosos. Al perfeccionar la enseñanza del léxico específico, se prevé que los alumnos adquieran una base sólida de saberes que les ayude no solo a comprender de manera más profunda los contenidos escolares presentes, sino también a sentar las bases para futuros aprendizajes en áreas especializadas, como en este caso, en Ciencias Naturales. Además, esta metodología puede ayudar a cultivar el interés y la curiosidad de los alumnos por la ciencia

desde una etapa temprana, que es crucial para promover la educación de individuos críticos y conscientes de los fenómenos naturales.

Las competencias generales que se van a desarrollar en este trabajo de fin de grado son las siguientes:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio —la Educación— que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:

- a. Aspectos principales de terminología educativa.
- b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
- c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.
- d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
- e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
- c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.

El trabajo se estructura en diez apartados diferentes: tras el primer capítulo correspondiente a la introducción, se presentan los objetivos principales del trabajo en el segundo capítulo; en el tercer capítulo, se expone la justificación del trabajo; seguidamente, en el capítulo cuarto, se muestran los fundamentos teóricos en los que se basa el trabajo, imprescindibles para poder diseñar y desarrollar la situación de aprendizaje; en el capítulo quinto, se plantea la metodología utilizada para el desarrollo de todo el trabajo de fin de grado; en el capítulo sexto, se describe en detalle la situación de aprendizaje diseñada; a continuación, se expone la implementación de la misma en el aula, en el capítulo séptimo, con la correspondiente discusión de los resultados obtenidos; en el capítulo octavo, se presentan las conclusiones; por último, se detallan todas las referencias bibliográficas utilizadas y los apéndices, correspondientes a los dos últimos capítulos, capítulo noveno y décimo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es investigar sobre los enfoques, metodologías y técnicas para un aprendizaje eficaz de nuevo vocabulario especializado en alumnado de primer grado de Educación Primaria, centrándonos en este caso en el léxico especializado de las Ciencias Naturales, con la finalidad de diseñar una situación de aprendizaje específica e implementarla en el aula.

Los objetivos específicos implican entender cómo los niños de este periodo pueden incorporar y recordar a los científicos, crear y analizar actividades educativas que fomenten un aprendizaje activo y significativo, y crear tácticas de enseñanza para facilitar la adquisición de vocabulario científico-técnico. Estos objetivos específicos se pueden subdividir en los siguientes puntos:

1. Estudiar los enfoques, metodologías y técnicas existentes para el aprendizaje del léxico especializado en niños y niñas en su etapa escolar de Educación Primaria.
2. Comprender cómo los niños y las niñas de esta etapa pueden integrar y retener términos científico-técnicos de manera significativa, considerando sus características cognitivas y socioemocionales.
3. Diseñar una propuesta de situación de aprendizaje que implique el desarrollo de estrategias y actividades didácticas para facilitar la adquisición de nuevo vocabulario específico en el área de Ciencias Naturales en niños y niñas, en concreto, de primero de primaria, de manera que se promueva un aprendizaje activo y significativo del vocabulario científico-técnico en este grupo de edad, así como la comprensión de conceptos relacionados con la naturaleza y el entorno, a través de la incorporación de actividades interactivas, recursos visuales y ejemplos que sean relevantes para los niños y niñas de esta edad.
4. Implementar la propuesta de situación de aprendizaje diseñada en un aula de primero de primaria.
5. Evaluar la intervención en el aula con vistas a valorar tanto el aprendizaje del alumnado en cuanto a la adquisición del vocabulario específico adquirido, así como la propia situación de aprendizaje diseñada y el trabajo realizado.

3. JUSTIFICACIÓN

La configuración de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se ha determinado conforme a tres aspectos diferentes que han facilitado el diseño y elaboración del mismo: el primero, el hecho de poder aplicarlo dentro de un aula; el segundo, el proyecto de innovación docente «CLIP (conocimiento, Lengua, Innovación y Pensamiento) BioLexic II (PID2023-07)»; y el tercero, el interés personal por el aprendizaje de la lengua y, específicamente, por el aprendizaje del vocabulario.

En relación con el primer punto, la propia motivación de diseñar una propuesta didáctica y poder llevarla a cabo dentro de un aula real, aprovechando el *Prácticum II*. La «Fase de estancia en centro» del *Prácticum II* permitía poder conectar la teoría, tanto del trabajo como de los contenidos y competencias adquiridos durante el grado, con la práctica. Esto ayudó a salir de las propuestas idílicas formuladas durante los años anteriores, teniendo que realizar una situación de aprendizaje ajustada a las necesidades reales del alumnado.

Por otro lado, la posibilidad de poder relacionar el trabajo de fin de grado con un proyecto de innovación docente, en este caso, coordinado por la profesora María Araceli Alonso Campo, tutora del TFG, resultó ser otra fuente de inspiración para buscar, investigar y aplicar metodologías y estrategias innovadoras, fusionando las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Naturales, y promoviendo un aprendizaje interdisciplinar, así como la aplicación de metodologías activas y significativas.

Por último, este trabajo viene marcado por el interés por la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna desde una perspectiva interdisciplinar, donde se busca conectar las habilidades lingüísticas con otras áreas del currículo más allá del área de Lengua Castellana, en este caso en concreto, el área de Ciencias Naturales, obteniendo así un aprendizaje integral y contextualizado.

Los tres aspectos tomados en consideración encajan a la perfección con el marco normativo en el que nos encontramos, dado que la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación, la LOMLOE, busca precisamente la realización de situaciones de aprendizaje para que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos a contextos reales, favoreciendo así el desarrollo de todas las competencias clave.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos en el Capítulo 2, se realiza una revisión bibliográfica sobre diversos aspectos en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lengua. En este apartado, por tanto, se explica el marco conceptual y los principios teóricos que respaldan el trabajo. Para ello se lleva a cabo una revisión sobre estudios en torno al léxico como componente esencial de la lengua, su definición y clasificación, con la intención de brindar una comprensión lo más completa posible sobre el papel del léxico en la comunicación. Asimismo, se revisan las teorías y enfoques principales sobre el papel que desempeña el léxico en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, prestando especial atención a la investigación del léxico en el ámbito educativo. Teniendo en cuenta que la propuesta se centra en el alumnado de primer ciclo de primaria, se ve necesario conocer y comprender el nivel cognitivo del alumnado en esta primera etapa de la educación primaria, para así poder adecuar las actividades de cara a mejorar el desarrollo de las capacidades cognitivas del alumno o alumna. Por último, la propuesta didáctica se enmarca en una normativa y legislación concreta que se ha de tener en cuenta para poder diseñar e implementar una situación de aprendizaje, objetivo principal de este trabajo de fin de grado. Los fundamentos teóricos que se muestran en los siguientes subapartados brindan la base esencial para comprender la relevancia y la orientación de la enseñanza del vocabulario en el ámbito educativo.

4.1. ¿Qué es el léxico?

Según Battaner y López (2019, pp. 63-82), cuando hablamos de léxico nos referimos al conjunto de palabras conocidas de un idioma. Es el conjunto de palabras, de significados, forma y función asociados que utilizan los hablantes de una lengua. Se trata de un elemento que tiene cambios constantes reflejando así la evolución histórica, social y cultural de la sociedad de la lengua tratada.

No obstante, Battaner y López (2019, p. 63) hacen la distinción entre el «léxico mental» y el «léxico documentado», según la perspectiva desde la cual se estudie; es decir, el léxico visto desde la psicolingüística, y el léxico desde el estudio tradicional del vocabulario en textos orales y escritos documentados. El «léxico mental» es el léxico memorizado espontáneamente por la capacidad lingüística de cada hablante» (p. 432) y «el léxico documentado» hace referencia al «vocabulario del que se tienen datos de uso» (p. 431). Esta distinción permite la comprensión de la diferencia entre «léxico» y «vocabulario», términos que a menudo se confunden y se utilizan como sinónimos —véase, por ejemplo, la entrada «léxico» en el

Glosario de términos gramaticales de la Real Academia Española, donde se indica como sinónimos las palabras «vocabulario» y «lexicón», sin que *stricto sensu* lo sean, pues presentan diferencias tanto en su significado como en su alcance.

4.1.1. Léxico y vocabulario

El léxico, por tanto, conforme a estas dos autoras, Battaner y López (2019), es un término más amplio; de hecho, se refiere al conjunto de palabras que conforman un idioma o una lengua específica; un conjunto, por tanto, abierto, difícil de delimitar, pues, aunque se pretenda recoger en un diccionario de la lengua general, es imposible, por múltiples razones, compilar todas las unidades léxicas de una lengua con sus respectivos significados. Battaner y López (2019) proporcionan la siguiente definición:

Conjunto teórico de las unidades léxicas de una lengua natural que los hablantes tienen en sus mentes y que es objeto de la representación lingüística. Se caracteriza por ser un conjunto de unidades muy numeroso, abierto, sin principio ni fin, y en constante variación; es, pues, el léxico un conjunto de palabras hipotético y virtual, de gran dinamismo. (p. 431)

En cambio, el vocabulario hace referencia al conjunto de palabras que una persona conoce y utiliza en su lenguaje cotidiano. El vocabulario es un término más limitado, ya que se refiere únicamente a las palabras que están bajo el conocimiento y uso de un individuo en particular. El vocabulario se desarrolla a lo largo del tiempo, a medida que una persona aprende y adquiere nuevas palabras. Es una herramienta esencial para la comunicación humana. El vocabulario, por lo tanto, es la manifestación activa del léxico:

Conjunto de unidades léxicas concretas, que pertenecen al habla, a la actuación lingüística, lo que permite delimitarlas y documentarlas (a través de grabaciones de discursos orales, obras de un autor, corpus escritos, etc.). Es el conjunto de unidades léxicas generalmente aceptado por la comunidad lingüística y que, por tanto, queda recogido en los diccionarios. (p. 441)

En resumen, la diferencia principal entre «léxico» y «vocabulario» radica en que el léxico se refiere al conjunto completo de palabras de una lengua y sus relaciones, mientras que el vocabulario se refiere al conjunto de palabras que una persona conoce y utiliza activamente.

Cuando se intenta delimitar el léxico, son numerosos los autores que distinguen entre varios tipos. Farias (2024) y Calderón (2019), por ejemplo, clasifican el léxico conforme a dos niveles diferentes. Por un lado:

- El léxico formal: se trata del léxico utilizado y aceptado por las instituciones de la lengua y por sus hablantes.
- El léxico informal: cada comunidad adapta la lengua a sus necesidades, generando así un lenguaje comunitario, local o geográficamente determinado. Debido a esto,

podemos encontrar diferentes maneras de nombrar a un mismo objeto en diferentes países con el mismo idioma, como puede ser España y los países latinoamericanos, o dentro del mismo país.

Por otro lado:

- Léxico activo: se trata de las palabras que las personas utilizan habitualmente y tienen un significado conocido por todas las personas que utilizan ese idioma.
- Léxico pasivo: este tipo de léxico es menos común. En este tipo de léxico, como en el anterior, encontramos palabras de fácil comprensión y no necesita conocimientos previos o especializados para su comprensión.
- Léxico patrimonial: en este término podemos encontrar tanto palabras típicas de una lengua, que formarían parte de su patrimonio, como extranjerismos que han terminado formando parte de la lengua receptora.
- Léxico dialectal: es el léxico característico de una región o área en particular.
- Léxico culto: se refiere a las palabras utilizadas en contextos formales o académicos, que suelen ser más complejas y menos comunes en el habla cotidiana.
- Léxico específico: son las palabras y términos utilizados en un campo o área especializada, como la medicina, la informática o la ingeniería. Estas palabras tienen un significado específico dentro de su contexto y suelen ser comprendidas por expertos en ese campo, es decir, no cualquier hablante del idioma es capaz de comprender el significado.

Este último tipo, el «léxico específico», al que se refieren muchos autores como «léxico especializado» o «vocabulario científico-técnico» (Cabré, 1993), es en el que se centra el presente trabajo.

4.1.2. Diferencias entre léxico general y léxico especializado

Para entender las características del «léxico específico» o «léxico especializado» o del «vocabulario científico-técnico» —de ahora en adelante se usarán indistintamente como sinónimos— es preciso realizar una distinción entre «léxico común» y «léxico general» frente a «léxico especializado».

El «léxico común» es el conjunto de palabras utilizadas habitualmente en una comunidad lingüística (Battaner y López, 2019, p. 431), mientras que el «léxico especializado» se refiere al «vocabulario que no es común a todos los hablantes de una lengua, pues su uso se limita a

ciertos círculos profesionales, a ciertos ambientes sociales, a ciertas técnicas industriales o de ocio» (p. 431).

Según Gómez de Enterría (2009, pp. 27-29), mientras que el léxico común tiene un carácter más general, utilizándose en situaciones informales para transmitir mensajes más cotidianos y llegar a un número mayor de personas, empleando palabras conocidas, usándose de una manera más flexible y adaptando el léxico al contexto, el léxico especializado busca transmitir la información de una manera precisa, utilizando términos que no admiten apenas ambigüedad, específicos de un campo de conocimiento, ya que estos términos están desarrollados dentro de un marco profesional concreto priorizando así la precisión del lenguaje.

Cabré (1993, pp. 128-156) distingue, a su vez, entre «léxico general», «léxico común» y «léxico especializado». Para esta autora, el léxico especializado sería un conjunto de unidades «marcadas» por la temática, los interlocutores, la situación comunicativa, entre otros, mientras que el léxico común sería aquellas unidades «no marcadas». El léxico general englobaría tanto las unidades marcadas como las no marcadas; se entiende como «un conjunto de conjuntos, imbricados e interrelacionados desde muchos puntos de vista» (p. 129). La lengua común constituiría el léxico común de todos los conjuntos.

La disciplina encargada del estudio de los lenguajes de especialidad y, por tanto, del léxico especializado es la Terminología, frente a la Lexicología que se ha centrado más en el léxico común y ha dado cuenta del léxico general utilizado por un hablante en la comunicación en general. No obstante, la visión de la terminología clásica no equiparaba el término a la palabra, pues las consideraba unidades totalmente diferentes. Los enfoques más actuales de la Terminología, muchos de ellos de base lingüística, como la *Teoría Comunicativa de la Terminología*, propuesta por Cabré en 1999, en cambio, consideran que cualquier palabra puede llegar a ser un término dependiendo del contexto.

Aunque a lo largo de la fundamentación teórica se haya tratado la diferencia entre vocabulario y léxico, cabe destacar que existen autores que sí realizan esta distinción, mientras otros autores utilizan estas dos palabras como sinónimos. Precisamente, en la didáctica de la lengua, se suele hacer referencia tanto al léxico como al vocabulario indistintamente, pues el hablante aprende un vocabulario determinado, lo que repercute en el propio desarrollo de su competencia léxica.

4.2. Teorías y enfoques para la enseñanza del léxico

Son diversas las teorías y enfoques que inciden en el desarrollo de la competencia léxica del hablante. No es objeto de este trabajo realizar una revisión exhaustiva de cada una de las teorías existentes, pues nos iríamos más allá del alcance de este estudio. Es por ello por lo que expondremos aquellas teorías y enfoques que más se adecuen a la situación de aprendizaje que se pretende diseñar, prestando atención aquellos enfoques y métodos novedosos que pueden ayudar en la incorporación de palabras al vocabulario del niño o niña.

4.2.1. El enfoque comunicativo

El *enfoque comunicativo* surge a finales de los 60 del siglo XX, cuando se aboga por la necesidad de un desarrollo no solo de la competencia lingüística o gramatical sino de la competencia comunicativa, que incluya la competencia sociolingüística, la pragmática, la discursiva. La enseñanza de la lengua no debía quedar relegado únicamente a la gramática. De acuerdo con Richards y Rodgers (2014, pp. 87-89), el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas pone un énfasis particular en la interacción como medio y fin del aprendizaje. El objetivo es conseguir que el alumno o alumna aprenda a comunicarse eficazmente.

Esto implica que el léxico desde un enfoque comunicativo no se aprende de manera aislada, sino que se integra en actividades que reflejan el uso del lenguaje en contextos cotidianos, auténticos y significativos. Las actividades que se proponen incluyen juegos de roles, debates y tareas comunicativas que requieren el uso activo del vocabulario en situaciones reales (Richards y Rodgers, 2014, pp. 87-89). Los juegos de roles, por ejemplo, permiten a los estudiantes practicar el vocabulario y las estructuras gramaticales en escenarios simulados que imitan situaciones de la vida real. Asimismo, los debates facilitan el desarrollo de habilidades argumentativas y el uso de un vocabulario más especializado, adaptado a distintos temas y contextos.

Las estrategias utilizadas para la enseñanza del léxico general son más inductivas y se centran en diferentes contextos comunicativos. Se encuentran estrategias como el aprendizaje a través de tareas y el uso de materiales genuinos para familiarizar a los alumnos con diversas situaciones diarias. Por ejemplo, según Richards y Schmidt (2010), la clave para adquirir el léxico general radica en incluir actividades que fomenten la interacción y el uso contextual de las palabras; es decir, la práctica del léxico se lleva a cabo de una manera dinámica e interactiva.

En cuanto al léxico específico, la instrucción del vocabulario especializado a menudo se realiza de manera deductiva y metódica. Se concentra en enseñar directamente términos

técnicos y cómo utilizarlos adecuadamente en situaciones particulares. Aquí se pueden usar glosarios técnicos, textos especializados para simular situaciones profesionales. De acuerdo con el estudio de Esteban y García (2005), resulta fundamental para los alumnos no solo memorizar los términos, sino también tener un profundo entendimiento de los conceptos y procedimientos expertos vinculados.

Bajo esta perspectiva, se ha de señalar la importancia que tiene el contexto y la cultura en la enseñanza de ambos tipos de vocabulario. Aunque el léxico general refleja la vida y costumbres diarias de las personas, el léxico especializado se relaciona mayormente con ciertas áreas específicas. De hecho, Fernández y Rodríguez (2012) destacan la importancia de entender el entorno cultural y laboral para la adecuada enseñanza y aprendizaje del vocabulario técnico.

4.2.2. El enfoque léxico

Años más tarde de que surgiera el enfoque comunicativo, desde la enseñanza de lenguas extranjeras, Michael Lewis (1993) propuso el *enfoque léxico*, que venía a resolver algunas carencias del enfoque comunicativo y que ponía el foco de atención en el léxico como componente principal de la lengua. Se trata de una propuesta que impulsa la práctica continua y deliberada del vocabulario en varias situaciones significativas. Con base en este enfoque, aprender vocabulario no significa simplemente memorizar listas de palabras de forma aislada. En su lugar, las palabras nuevas deben introducirse en estructuras lingüísticas ricas que no solo permiten a los alumnos comprender el significado de esas palabras, sino que también les permiten asociar las nuevas palabras a su propia experiencia y conocimiento previo.

La idea clave del enfoque comunicativo es que el aprendizaje del vocabulario es más exitoso cuando el entorno en el que se produce dicho aprendizaje refleja los contextos adecuados de la vida cotidiana. Podrían ser recados, charlas, tareas de escritura y otras tareas que integran sus propias palabras nuevas de una manera genuina y pertinente. Siguiendo a Lewis (1993), la práctica deliberada no es simplemente repetir las palabras, sino usarlas directamente en varias situaciones para definir las y destacar su significado real. Este enfoque relativamente simple promueve un entendimiento más fuerte; como resultado, un estudiante no solo sabe qué palabras son, sino cómo y cuándo utilizarlas. Puede contribuir a la retención a largo plazo del vocabulario, porque la conciencia se basa en la comprensión del significado fuera de contexto.

4.2.3. Teoría de la codificación dual

Además de las teorías y enfoques específicos en torno a la enseñanza y aprendizaje del léxico, no se puede obviar las teorías del aprendizaje en general que fortalecen la adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas. En este sentido, cabe resaltar la *Teoría de la codificación dual* de Allan Paivio (1986, pp. 53-79), en la que se sugiere que el aprendizaje es más eficaz cuando se emplean dos formas de codificación: la verbal y la visual. Esto se debe a que estas dos formas de procesar la información operan en sistemas cognitivos diferentes, pero interrelacionados.

En el proceso de «codificación verbal» se recurre a palabras asociadas con la información. Por ejemplo, aprendemos una nueva palabra en otro idioma, la almacenamos en nuestra memoria en abstracción, pero con el tiempo, recordamos su sonido y significado en la lengua materna. Por otro lado, la «codificación visual» se asocia con imágenes tomadas de la vida. Por ejemplo, un aprendiente puede mejorar su capacidad para recordar una nueva palabra si la asocia con un dibujo de significado correspondiente.

La teoría de Paivio (1986) sostiene que cuando ambos tipos de codificación se utilizan juntos, el aprendizaje y la retención mejoran significativamente. Esto se debe a tres razones principales: la redundancia, la asociación y el procesamiento dual:

- Redundancia: tener dos representaciones de la misma información (una verbal y otra visual) crea redundancia, lo que facilita el acceso a la información cuando se necesita recordarla.
- Asociación: las imágenes pueden servir como pistas adicionales que ayudan a recordar las palabras. La mente puede recuperar la imagen y, a partir de ella, recordar la palabra asociada.
- Procesamiento dual: los sistemas verbales y visuales operan en paralelo y pueden reforzarse mutuamente, haciendo que el aprendizaje sea más robusto.

Los fundamentos de esta teoría consideramos que son de interés a la hora de pensar en metodologías y actividades que faciliten el aprendizaje del vocabulario por parte de los estudiantes de una lengua, pues no solo hemos de pensar en la representación verbal de la palabra y su correspondiente significado, sino que también hemos de considerar la imagen no solo como apoyo para la retención del vocabulario, sino como ayuda para la comprensión y categorización de este.

4.2.4. Uso de tecnología y recursos digitales

La integración de tecnologías digitales en la educación y, específicamente, en la enseñanza del léxico ha cobrado importancia en los últimos años. Herramientas como aplicaciones de aprendizaje de idiomas, juegos interactivos y plataformas de gestión del aprendizaje (LMS) proporcionan medios atractivos y personalizados para la práctica del léxico (Godwin-Jones, 2011). Estas tecnologías permiten un aprendizaje adaptativo, ofreciendo retroalimentación inmediata y actividades de práctica variadas que pueden ajustarse al nivel y ritmo de cada estudiante.

Godwin-Jones (2011) destaca que las aplicaciones de aprendizaje de idiomas ofrecen a los estudiantes la posibilidad de practicar el vocabulario en contextos auténticos y significativos, lo cual es crucial para la retención a largo plazo. Los juegos interactivos, por su parte, motivan a los estudiantes mediante el uso de elementos lúdicos y desafíos que fomentan la repetición y la consolidación del léxico de manera divertida y atractiva. Además, las plataformas de gestión del aprendizaje permiten a los docentes personalizar las actividades y seguir el progreso de los estudiantes, facilitando una enseñanza más efectiva y centrada en las necesidades individuales de cada alumno. El uso de las tecnologías digitales se combina con la propia aplicación de los enfoques anteriormente mencionados.

La selección de los enfoques y metodologías específicas que un docente puede llegar a priorizar para la enseñanza del aprendizaje no se puede determinar sin tomar en consideración el nivel cognitivo del alumnado y, en concreto, en cuanto al desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

4.3. Nivel cognitivo de los alumnos de primero de primaria

Para Pérez (2015, pp. 54-74), el desarrollo del lenguaje se divide en tres etapas, la primera que sería la etapa prelingüística (0-12 meses), la segunda la etapa, la lingüística (1-3 años) y, por último, la etapa avanzada de (3-6 años). Dado que nuestra propuesta didáctica se enfoca al alumnado de primer ciclo de primaria, en nuestro caso, nos encontraríamos en la etapa avanzada.

Durante esta etapa los niños mejoran en el lenguaje oral, ampliando vocabulario, perfeccionando la pronunciación y empezando a usar oraciones más elaboradas. También comienzan a adaptar su lenguaje a los distintos contextos en los que se encuentran y al propósito comunicativo que tienen.

A los 6-7 años de edad, los niños experimentan un notable incremento en su rango de palabras. De acuerdo con Clark (1993), durante esta fase los niños pueden adquirir de 5 a 10 palabras diariamente. La capacidad que tienen a esta edad de hacer inferencias sobre el significado de las palabras a partir del contexto y la interacción con adultos y compañeros facilita el crecimiento. De acuerdo con Nagy y Herman (1987, pp. 19-35), los niños emplean distintos procesos cognitivos al adquirir vocabulario, como la derivación morfológica y las estrategias contextuales. Estas estrategias son cruciales para la expansión del vocabulario.

Además del incremento en palabras, los niños y niñas también mejoran la comprensión de su semántica, que es la habilidad de entender las conexiones entre las palabras y sus significados (Bloom, 2000). Esto comprende capacidades como la sinonimia (conocer que las palabras pueden tener significados parecidos) y la polisemia (una palabra puede tener varios significados de contexto dependiendo del contexto).

No podemos obviar tampoco el impacto del ambiente. La adquisición del vocabulario se ve significativamente afectada por el entorno en el que el niño o niña se encuentra. De acuerdo con Hoff (2006), los niños y niñas que crecen en un ambiente con abundantes interacciones verbales y lecturas suelen desarrollar un vocabulario más extenso y diverso. Participar en lecturas conjuntas y tener acceso a diversas formas de textos también influyen de manera importante en el crecimiento del vocabulario (Dickinson y Tabors, 2001).

Asimismo, es en esta etapa, a partir de los 6-7 años, cuando los niños comienzan a distinguir entre el lenguaje académico y el lenguaje social. Snow (2010) establece que el lenguaje académico consiste en un vocabulario más técnico y específico, mientras que la lengua social es más coloquial y contextual. Tener la habilidad de dominar ambas formas de lenguaje es muy importante para triunfar tanto académica como socialmente.

Si nuestro objetivo es diseñar e implementar una propuesta didáctica dirigida a alumnado de una etapa concreta dentro de un sistema educativo regulado nacional y autonómicamente, no podemos desarrollarlo sin tener en cuenta las normativas y leyes que pueden restringir o marcar la implementación de ciertas metodologías, el uso de determinados recursos, etc.

4.4. Normativa y leyes

La normativa y leyes son esenciales para organizar el plan de estudios educativo. En nuestro caso, es necesario abordar el impacto, sobre todo, de las siguientes normativas y leyes: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la LOMLOE y el Decreto 38/2022 de Castilla y León en relación con la enseñanza del vocabulario y la educación lingüística.

4.4.1. Marco común europeo de referencia para las lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un estándar desarrollado por el Consejo de Europa y se utiliza en todo el mundo para evaluar y comparar los niveles de habilidad en una lengua determinada.

En el MCER, el léxico se considera uno de los componentes clave del dominio de un idioma. Este estándar busca enfatizar la importancia de desarrollar habilidades tanto receptivas como productivas en relación con el léxico, es decir, su uso para la comprensión y la expresión oral y escrita. Además, se destaca la importancia de la enseñanza y el aprendizaje del léxico de manera contextualizada y significativa.

Busca y motiva a los profesores a utilizar estrategias y actividades que permitan a los estudiantes aprender nuevas palabras y expresiones en situaciones reales de comunicación. Esto puede incluir el uso de materiales auténticos, como textos, audios y videos, que presenten el léxico en un contexto relevante. También sugiere el uso de técnicas de aprendizaje activo, como el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje cooperativo, para fomentar la adquisición y el uso efectivo del léxico. Estas técnicas permiten a los estudiantes interactuar con el léxico de manera significativa y practicar su uso en situaciones comunicativas reales. Aboga, por tanto, por un enfoque comunicativo de enseñanza de una lengua.

4.4.2. LOMLOE (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación)

La LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación), también conocida como «Ley Celaá», es una ley educativa que fue aprobada en España el 17 de diciembre de 2020 y entró en vigor el 19 de diciembre de 2020. Esta ley ha generado bastante debate y controversia debido a los cambios que introduce en el sistema educativo español.

La LOMLOE en educación primaria tiene como objetivo principal la modernización y mejora del sistema educativo en esta etapa. La implementación de esta ley busca adaptar la educación a las necesidades y demandas de los estudiantes en esta etapa.

En esta ley podemos encontrar los siguientes apartados en los cuales no nos habla del léxico en concreto, pero sí de contenidos que nos pueden ayudar con su enseñanza:

Ochenta y nueve. La disposición adicional trigésima octava, queda redactada en los siguientes términos:

Disposición adicional trigésima octava. Lengua castellana, lenguas cooficiales y lenguas que gocen de protección legal.

Al finalizar la educación básica, todos los alumnos y alumnas deberán alcanzar el dominio pleno y equivalente en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial correspondiente.

Las Administraciones educativas aplicarán los instrumentos de control, evaluación y mejora propios del sistema educativo y promoverán la realización de análisis por parte de los centros, de modo que se garantice que todo el alumnado alcance la competencia en comunicación lingüística, en lengua castellana y en su caso en las lenguas cooficiales, en el grado requerido. Asimismo, impulsarán la adopción por parte de los centros de las medidas necesarias para compensar las carencias que pudieran existir en cualquiera de las lenguas.

4.4.3. 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.

El objetivo principal de este decreto es establecer las directrices y los contenidos educativos para la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Estas directrices incluyen aspectos como la organización de los centros educativos, la distribución horaria de las asignaturas, los criterios de evaluación y promoción, y los contenidos curriculares específicos para cada nivel educativo.

Aunque el decreto no focaliza tampoco en el léxico de una manera directa, podemos encontrar diferentes contenidos que nos pueden ayudar a abordar el léxico dentro del aula:

BLOQUE A. Las lenguas y sus hablantes. En este bloque se abordan: la biografía lingüística personal y mapa lingüístico del entorno geográfico, atendiendo a la diversidad etnocultural y lingüística, como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística; las estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos y el uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

BLOQUE B. Comunicación. Subdividido en tres bloques: Contexto, Géneros Discursivos y Procesos. En el apartado de contexto se abordan componentes del hecho comunicativo, en el segundo apartado: tipologías, propiedades textuales y géneros discursivos y en el tercero, se abordan: interacción oral, comprensión oral, producción oral, comprensión lectora, producción escrita y alfabetización mediática e informacional.

BLOQUE D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales. En este grupo de contenidos se proponen, entre otros, los siguientes aspectos: la construcción guiada de conclusiones sobre el sistema lingüístico a partir de la formulación de hipótesis, el establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos, la adquisición de vocabulario, la acentuación y los signos de puntuación y el uso de mecanismos de coherencia y cohesión en los textos.

4.5. La situación de aprendizaje

La LOMLOE propone la generación de propuestas didácticas para promover la participación activa y contextualizada de los estudiantes en la construcción del conocimiento, mediante la creación de *situaciones de aprendizaje* donde se promueva el desarrollo de las denominadas «competencias clave» (Díaz, 2023, p. 31):

El diseño de Situaciones de Aprendizaje supone “el fomento de procedimientos para que el estudiante, desde la activación de sus procesos de manera autorregulada, construya y

genere la autoconciencia sobre sus habilidades y destrezas ante una tarea escolar". (Feo, 2018, citado en Díaz, 2023, p. 35)

Una *situación de aprendizaje* es un conjunto de actividades pedagógicas diseñadas para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes. Este concepto se fundamenta en la idea de que el aprendizaje se produce de manera más eficaz cuando los estudiantes están involucrados activamente en el proceso de construcción del conocimiento a través de experiencias contextualizadas y relevantes.

Ya en la teoría constructivista de Vygotsky (1978), una situación de aprendizaje se definía como una estructura didáctica que organiza los contenidos, recursos y actividades en un contexto específico, orientado a que los estudiantes construyan su propio conocimiento mediante la interacción con el entorno y con otros individuos. Este enfoque subraya la importancia del aprendizaje colaborativo y contextualizado, donde el estudiante es el centro del proceso educativo.

De hecho, la teoría constructivista enfatiza que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que son participantes activos en la construcción de su propio conocimiento. A través de la interacción con el entorno y con otros individuos, los estudiantes pueden relacionar los nuevos conceptos con sus conocimientos previos, lo que les permite construir significado y comprensión. Se podría decir que, por tanto, que el concepto de situación de aprendizaje que promueve la LOMLOE casa con una visión constructivista del aprendizaje.

4.5.1. Partes de una situación de aprendizaje

Con el fin de diseñar una *situación de aprendizaje* se ha de tener en cuenta los diferentes componentes clave que se integran para facilitar un proceso educativo coherente y efectivo. Estos componentes incluyen los siguientes elementos principales: objetivos de aprendizaje, contexto o situación inicial, actividades de aprendizaje, recursos y materiales, evaluación y retroalimentación.

1. Objetivos de aprendizaje:

Los objetivos de aprendizaje describen los resultados específicos que se espera que los estudiantes alcancen al finalizar la situación de aprendizaje. Según Doran (1981), los objetivos deben ser SMART: específicos, medibles, alcanzables, relevantes y limitados en el tiempo.

2. Contexto o situación inicial:

La situación de aprendizaje se refiere al escenario o marco en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Un contexto bien definido proporciona relevancia y motivación, ayudando a los estudiantes a conectar los nuevos conocimientos con situaciones reales y significativas.

Al diseñar una situación de aprendizaje, es importante justificar y explicar el sentido de los aprendizajes, haciendo explícitas las intenciones y finalidades en relación con el desarrollo del currículo. Además, se deben situar los aprendizajes en referencia a la contextualización recogida en la programación didáctica.

Este elemento presenta el escenario o marco en el que se desarrollará el aprendizaje. Un contexto bien definido proporciona relevancia y motivación, ayudando a los estudiantes a conectar los nuevos conocimientos con situaciones reales y significativas.

3. Actividades de aprendizaje:

Las actividades de aprendizaje son las tareas, actividades y ejercicios a modo de retos que los estudiantes realizarán para alcanzar los objetivos establecidos. Estas actividades deben ser variadas y adaptadas a diferentes estilos de aprendizaje, promoviendo la participación activa y la reflexión crítica (Kolb, 1984, pp. 31-36).

Al diseñar actividades de aprendizaje, es importante tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. Además, las actividades de aprendizaje deben fomentar la participación activa de los estudiantes y promover la colaboración y la interacción entre ellos. Esto les permite profundizar en el contenido del curso y desarrollar habilidades sociales importantes.

4. Recursos y materiales:

Los recursos y materiales son elementos fundamentales para llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Estos recursos pueden incluir una amplia gama de herramientas, desde libros y artículos hasta tecnologías y materiales audiovisuales. Su objetivo es facilitar la comprensión y aplicación de los contenidos educativos.

Los recursos educativos didácticos son aquellos elementos que se utilizan como auxiliares en el proceso de enseñanza. Pueden ser materiales físicos, como lápices, marcadores o pizarras, que ayudan al docente a transmitir los conocimientos de manera efectiva.

También pueden ser materiales pedagógicamente diseñados, como libros de texto y presentaciones audiovisuales, que se utilizan para facilitar el proceso de aprendizaje.

Estos recursos didácticos desempeñan un papel importante en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Contribuyen a concretar y orientar la acción docente, permitiendo la transmisión de conocimientos y el logro de los objetivos educativos.

Además, facilitan la comunicación entre profesores y alumnos, creando un ambiente dinámico de aprendizaje.

Es importante destacar que los recursos y materiales deben ser seleccionados de manera contextualizada, considerando los objetivos de enseñanza, las características de la clase y las necesidades de los estudiantes. La cuidadosa elección y utilización de estos recursos contribuirá a diseñar actividades de aprendizaje eficientes y a asegurar el logro de los objetivos educativos.

5. Evaluación y retroalimentación:

La evaluación es un proceso fundamental en el ámbito educativo, ya que permite medir el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje. Según Black y Wiliam (1998, pp. 20- 22), la evaluación debe ser continua y formativa, proporcionando retroalimentación constructiva que oriente a los estudiantes en su proceso de mejora.

La evaluación formativa se considera una herramienta clave en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se utiliza de manera cotidiana en el aula para orientar este proceso y tomar decisiones oportunas que beneficien a los estudiantes. A través de la evaluación formativa, se obtienen evidencias, se elaboran juicios y se brinda retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación.

La evaluación formativa no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los docentes. Les permite evaluar su propia intervención educativa y reajustar su labor de enseñanza y aprendizaje constantemente en relación con los objetivos establecidos. La LOMLOE, justamente, incide en la importancia de la propia autoevaluación del docente.

Asimismo, es conveniente incluir un apartado para diseñar, programar y evaluar las tareas teniendo en cuenta al alumnado con necesidades especiales, teniendo en cuenta la atención a la diversidad en el aula.

4.5.2. Funcionamiento y desarrollo de una situación de aprendizaje

El desarrollo de una situación de aprendizaje sigue una serie de fases bien definidas, cada una con un propósito específico dentro del proceso educativo: planificación, implementación, evaluación, reflexión y retroalimentación.

1. Planificación:

La planificación es una fase fundamental en el proceso educativo, donde el docente realiza diversas acciones para asegurar que los objetivos de aprendizaje se cumplan de manera efectiva. Durante esta etapa, se definen los objetivos de aprendizaje, se selecciona el contexto adecuado y se diseñan las actividades y recursos necesarios.

La planificación cuidadosa es crucial para garantizar que todos los elementos de la situación de aprendizaje estén alineados y contribuyan a los objetivos educativos. Esto implica considerar aspectos como el nivel de los estudiantes, los contenidos por enseñar, las estrategias pedagógicas que se quieren utilizar y los recursos disponibles.

Al definir los objetivos de aprendizaje, el docente establece claramente lo que se espera que los estudiantes logren al finalizar la situación de aprendizaje. Estos objetivos deben ser claros, medibles y alcanzables, y deben estar alineados con los estándares educativos y las necesidades de los estudiantes.

Una vez establecidos los objetivos, el docente selecciona el contexto adecuado para llevar a cabo la situación de aprendizaje. Esto implica considerar el entorno físico, los recursos disponibles y las características de los estudiantes.

Finalmente, el docente diseña las tareas con sus respectivas actividades y recursos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Estas actividades deben ser variadas, estimulantes y adecuadas al nivel de los estudiantes. Además, se deben seleccionar los recursos didácticos necesarios, como materiales educativos, tecnología o libros de texto, para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Implementación:

Durante la implementación, los estudiantes participan activamente en las actividades planificadas. El docente ejerce como facilitador, guiando a los estudiantes y asegurando que todos estén comprometidos y progresen hacia los objetivos establecidos.

El docente desempeña un papel fundamental como facilitador durante la implementación de las actividades de aprendizaje. Su función principal es guiar a los estudiantes y asegurarse de que estén comprometidos y progresen hacia los objetivos establecidos. Actúa como un apoyo para los estudiantes, brindando orientación y retroalimentación constructiva a lo largo de todo el proceso.

Durante esta etapa, el docente fomenta la participación activa de los estudiantes, creando un ambiente propicio para el aprendizaje. Esto implica utilizar estrategias pedagógicas que

promuevan la interacción, el trabajo en equipo y la reflexión. El docente también se asegura de que los recursos necesarios estén disponibles y de que las actividades estén diseñadas de manera efectiva para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Es importante destacar que la implementación exitosa de las actividades de aprendizaje requiere una planificación cuidadosa previa. La planificación garantiza que las actividades estén alineadas con los objetivos educativos y que se utilicen los recursos adecuados. Además, el docente debe estar preparado para adaptarse y realizar ajustes durante la implementación, según las necesidades y el progreso de los estudiantes.

3. Evaluación:

La evaluación se lleva a cabo tanto durante como al final de la situación de aprendizaje. La evaluación formativa permite realizar ajustes en tiempo real, mientras que la evaluación sumativa mide el logro de los objetivos al final del proceso. Son diversos los instrumentos y procedimientos que se pueden utilizar, según el grupo de alumnos, las características, y la consecución de competencias que se quieran medir. La evaluación, como se ha mencionado anteriormente, no implica solo al alumnado sino también al propio docente.

4. Reflexión y retroalimentación:

Después de la evaluación, se realiza una reflexión conjunta sobre el proceso y los resultados. La retroalimentación debe ser específica y constructiva, ayudando a los estudiantes a reconocer sus logros y áreas de mejora.

4.5.3. Importancia de las situaciones de aprendizaje en el proceso educativo

Por último, se ha de destacar que las situaciones de aprendizaje son fundamentales por varias razones que impactan significativamente en la calidad y efectividad del proceso educativo. Estas razones incluyen la promoción del aprendizaje activo, el fomento de la colaboración, la contextualización del conocimiento y el desarrollo de competencias transversales. A continuación, se detalla cada uno de estos aspectos:

1. Promoción del aprendizaje activo:

El aprendizaje activo implica que los estudiantes se involucren directamente en su proceso educativo, en lugar de ser meros receptores pasivos de información. Este enfoque permite a los estudiantes interactuar con el material, realizar actividades prácticas y participar en discusiones significativas. Como resultado, se favorece una comprensión más profunda y duradera de los contenidos. Los estudiantes no solo memorizan información, sino que la

aplican y la interiorizan, lo que mejora su capacidad para recordar y utilizar el conocimiento en contextos futuros.

2. Fomento de la colaboración:

Las situaciones de aprendizaje a menudo requieren trabajo en equipo y colaboración entre pares. Este entorno colaborativo es esencial para desarrollar habilidades sociales y comunicativas. Los estudiantes aprenden a escuchar diferentes puntos de vista, a trabajar juntos para resolver problemas y a comunicar sus ideas de manera efectiva. Estas experiencias colaborativas preparan a los estudiantes para entornos laborales y sociales donde la capacidad de trabajar bien con otros es crucial. Además, el aprendizaje entre pares puede ser muy efectivo, ya que los estudiantes pueden explicar conceptos entre ellos de maneras que pueden ser más comprensibles.

3. Contextualización del conocimiento:

Relacionar los contenidos académicos con situaciones reales es una estrategia poderosa para aumentar la motivación y la relevancia del aprendizaje. Cuando los estudiantes ven cómo los conceptos que están aprendiendo se aplican en el mundo real, su interés y motivación aumentan significativamente. Esta contextualización ayuda a los estudiantes a entender la importancia y utilidad del conocimiento, lo que puede impulsar un mayor compromiso con el aprendizaje. Además, permite a los estudiantes ver las conexiones entre diferentes áreas de conocimiento y su aplicación práctica en la vida cotidiana.

4. Desarrollo de las competencias transversales:

Más allá del aprendizaje de conocimientos específicos, las situaciones de aprendizaje ayudan a los estudiantes a desarrollar competencias transversales que son esenciales en la vida y el trabajo. Estas competencias incluyen la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la comunicación efectiva. La resolución de problemas permite a los estudiantes abordar y superar desafíos de manera creativa y eficaz. El pensamiento crítico les permite analizar y evaluar información de manera objetiva y reflexiva. La comunicación efectiva es fundamental para expresar ideas claramente y colaborar con otros. Estas habilidades son valiosas no solo en el contexto académico, sino también en la vida personal y profesional de los estudiantes.

En conclusión, las situaciones de aprendizaje no solo mejoran el proceso educativo al hacerlo más interactivo, colaborativo y relevante, sino que también preparan a los estudiantes con las habilidades y competencias necesarias para enfrentar desafíos futuros. Al integrar estos

enfoques en la educación, se crea un entorno de aprendizaje más dinámico y efectivo que beneficia a los estudiantes en múltiples dimensiones.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

En el siguiente apartado se explican los aspectos metodológicos que se han tenido en cuenta para poder alcanzar los objetivos propuestos. Se exponen conforme a las diferentes fases de elaboración del trabajo, prestando especial atención a las dos fases principales en las que se podría dividir el trabajo: la elaboración del marco teórico, por un lado, y el diseño de la situación de aprendizaje y su implementación en el aula.

5.1. Fases de elaboración del TFG

Para la elaboración del TFG se han seguido diferentes fases o pasos, tal como se muestra en la siguiente figura:

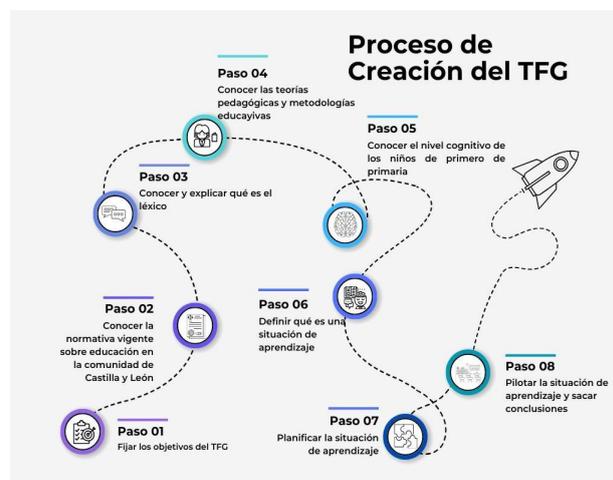


Figura 1. Proceso de creación del TFG

En el [Apéndice 1](#) se podrá encontrar una ilustración en tamaño ampliado para un seguimiento más visual del proceso de creación del TFG.

Antes de comenzar a detallar cómo se fue creando el cuerpo de este trabajo de fin de grado, lo más importante era establecer de qué iba a tratar y concretar los objetivos específicos de este trabajo, con el fin de poder buscar la información necesaria sin añadir más información de la necesaria o, por el contrario, omitirla. Para entender los pasos seguidos para la creación del proyecto, se han de tener en cuenta los objetivos descritos en el [Capítulo 2](#).

El primer paso consistió en realizar una revisión bibliográfica comenzando por las normativas y leyes de Educación por las que se rige la comunidad autónoma en la que se enmarca el trabajo. En este caso, se trata de la Ley Orgánica por la cual se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), la cual se aplica a nivel nacional, y 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. Al tratarse de una situación de aprendizaje

basada en la enseñanza del léxico, es decir, de una lengua, también se revisó el Marco común europeo de referencia de las lenguas (MCER). Esta labor de búsqueda de información sobre normativas y leyes que se debían tener en cuenta se llevó a cabo debido a que esta propuesta está diseñada para ser usada dentro de un centro de enseñanza reglada para niñas y niños escolares. De esta manera, nos asegurábamos de cumplir con los objetivos y competencias decretados por el currículo vigente en la comunidad en la que se desarrolla la propuesta.

Después de realizar la revisión sobre las leyes para amoldar la situación de aprendizaje a las leyes vigentes en este momento, el siguiente paso fue buscar bibliografía relacionada con el léxico, con el fin de delimitar el concepto de léxico, su diferencia con el vocabulario y establecer los diferentes tipos de léxico. Para enseñar a los alumnos sobre un contenido determinante, anteriormente uno, como docente ha de conocer en detalle qué exactamente se quiere enseñar al alumnado.

El siguiente paso para la creación de la fundamentación teórica que se iba a establecer como base de la propia situación de aprendizaje fue encontrar información sobre las diferentes teorías pedagógicas que tratan sobre la forma de aprender de los niños y niñas, pues el hecho de comprender cómo los niños aprenden y retienen los términos, tal como se especifica en los objetivos específicos, nos ayuda a aplicar metodologías activas y colaborativas para la creación de las tareas que forman parte de la situación de aprendizaje.

Para terminar de complementar las teorías pedagógicas se realiza una revisión bibliográfica sobre los diferentes enfoques que podemos encontrar para la enseñanza y aprendizaje del léxico, tomando en consideración aquellos que puedan vincularse con la propia normativa y ley educativa actual, pues si se está buscando la manera de aplicar un aprendizaje activo y significativo, se tendrá que buscar la manera de conseguir esto mediante la situación de aprendizaje que se pretenda generar.

Al tratarse de una situación aprendizaje diseñada para un nivel en concreto, en este caso primero de Educación Primaria, se deberá conocer el nivel cognitivo del alumnado de este curso, debido a que no es lo mismo crear y diseñar actividades para cursos superiores que cursos inferiores, correspondientes en este caso al primer ciclo de primaria.

El conjunto de las teorías, enfoques junto con la aplicación de unas metodologías determinadas, y considerando el nivel cognitivo del alumnado permite conectar las actividades que se quieren desarrollar con la edad y nivel cognitivo del niño. Sin este conocimiento previo, se hubieran diseñado actividades sin tener ningún tipo de lógica desde

un punto de vista pedagógico y sin saber si las tareas propuestas están adaptadas al nivel de conocimiento del alumnado que se quiere alcanzar.

Para terminar con la fundamentación teórica de este trabajo, debido a que el objetivo principal del TFG reside en diseñar e implementar una situación de aprendizaje, es importante conocer de qué trata una situación de aprendizaje. Para ello se buscó información para poder llevarla a cabo: qué es una situación de aprendizaje, en qué teorías se basa, qué tipo de aprendizaje busca como resultado, etc. También se añadió información sobre los componentes claves de este tipo de propuesta y de su proceso de desarrollo para conseguir que esta sea efectiva. Para terminar sobre la bibliografía sobre la situación de aprendizaje se indagó el beneficio de las situaciones de aprendizaje frente a otro tipo de propuestas didácticas.

Se ha de tener en cuenta que toda la fundamentación teórica viene determinada por los propios objetivos del TFG, por lo que se focaliza en aquellos temas u aspectos que inciden en estos objetivos. Así, en el caso de la revisión sobre normativas y leyes educativas no se presenta una revisión de todas las normativas y leyes consideradas en su totalidad, sino que se explican aquellas partes donde se trata la enseñanza y aprendizaje del léxico o aspectos relacionados con el aprendizaje del vocabulario.

En cuanto a las teorías y metodologías, si bien se indagó sobre múltiples teorías y enfoques en torno a la enseñanza y aprendizaje del léxico y del vocabulario, al final solo se plasmaron aquellas que se adecuaban más a la propuesta. De hecho, aunque en un principio se revisaron algunas que parecían interesantes para la creación de la propuesta, acabaron siendo descartadas. Al contrario, otros enfoques que, de entrada, no se habían considerado, a medida que se iba configurando la situación de aprendizaje, se tuvieron que incorporar.

En cuanto al propio diseño y delimitación de la situación de aprendizaje, así como su implementación en el aula, se considera necesario conocer bien el contexto en la que se podría desarrollar. Con esta finalidad, se aprovechó el trabajo realizado en el marco de la asignatura *Prácticum II*, donde se tuvo que describir el contexto tanto sociocultural como educativo en el que se iba a llevar a cabo la propuesta didáctica.

Al tener la oportunidad de poder implementar la situación de aprendizaje durante la «Fase de estancia en centros» del *Prácticum II*, se tuvo que adaptar la temporalización y el cronograma para poner en práctica la situación de aprendizaje en función de la programación del curso y del propio horario de clase de los niños y niñas. Se observaron los materiales y espacios de los cuales se disponía y se realizó una lista de todo los que podíamos disponer.

Este apartado también fue modificado a lo largo de la planificación de la situación de aprendizaje en función a lo que se iba a requerir para ponerla en marcha.

Para la creación de la situación de aprendizaje se volvieron a revisar todos los contenidos mencionados en el marco teórico. En relación con la metodología específica de la situación de aprendizaje se vio necesario argumentar la selección de unos métodos o técnicas que fueran acordes con la propia fundamentación teórica. Se buscó un producto final que permitiera reunir todos los conocimientos requeridos. Una vez seleccionado el producto final, se fueron desarrollando las tareas y actividades con un carácter progresivo de aprendizaje para llegar al producto final.

Tras crear la secuenciación de las sesiones y delimitar qué se quería conseguir en cada una de ellas, se comenzaron a desarrollar las actividades teniendo en cuenta los enfoques y teorías mencionadas en el marco teórico. Cuando se observó el estilo de actividades hacia donde se quería llevar la propuesta, se comenzó a realizar una búsqueda de elementos audiovisuales, creación de fichas y planteamientos de mecánicas y juegos dentro del aula.

Cuando se acabó de desarrollar toda la propuesta de aprendizaje, se prestó atención a observar la diversidad del aula donde se iba a implementar la situación de aprendizaje, buscando formas y adaptaciones que facilitaran la inclusión total del aula.

La evaluación se fue desarrollando a medida que se iban desarrollando las sesiones de la propuesta, observando los objetivos y criterios que debían ser conseguidos al final de cada sesión. Se definieron rúbricas de evaluación para observar si se habían alcanzado o no los objetivos propuestos. La evaluación global de la situación de aprendizaje y la evaluación del profesor se desarrolló al final de creación de la propuesta didáctica, para que en el momento que se llevase a cabo se pudiera evaluar, por parte del docente, si se habían conseguido todos los objetivos.

Durante la implementación en el aula de la situación de aprendizaje fue necesario realizar pequeñas adaptaciones debido a la forma de impartir la clase. Se tomaron apuntes de las partes llamativas de la propuesta y de las correcciones que deberían realizarse para futuras aplicaciones de la propuesta en el aula.

6. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado se presenta la situación de aprendizaje diseñada para poner en práctica durante el Prácticum II. A continuación, se describen las actividades y materiales utilizados, así como el contexto educativo en el que se implementó la propuesta. Los resultados de la implementación en el aula se analizan en el siguiente apartado, [Capítulo 7](#), en relación con los objetivos del estudio, destacando los logros y las áreas de mejora identificadas en el siguiente apartado.

Tras abordar todos los aspectos teóricos que se necesitan para realizar este trabajo de fin de grado, llegamos al eje central de este, ya que el objetivo principal es «investigar y desarrollar estrategias efectivas para la adquisición de nuevo vocabulario específico en el área de Ciencias Naturales dirigido a estudiantes de primer curso de Educación Primaria».

6.1. Contextualización

En este apartado se presenta la contextualización del aula para la cual se ha desarrollado esta situación de aprendizaje. Se trata del aula donde llevo a cabo mi Prácticum II, por lo que este apartado se basa en los documentos realizados dentro del periodo de prácticas.

Para ponernos en antecedentes, el aula se trata de un aula de primero de Educación Primaria en un colegio de la provincia de Palencia

6.1.1. Contexto sociocultural

Comenzaremos situando el municipio donde se encuentra el centro propuesto para esta propuesta docente. Se trata de una localidad de la provincia de Palencia. Su población está compuesta por una comunidad con un envejecimiento lento y un número de nacimientos bajo. Su economía se basa en la agricultura, la ganadería y el comercio. La producción de cereales, remolacha y girasol y cría de vacas y ovejas son comunes en la localidad. Asimismo, uno de los factores clave para la economía de la región es la fábrica de Renault, empresa que emplea a un buen número de habitantes.

6.1.2. Contexto educativo

Dentro del contexto educativo es necesario prestar atención al funcionamiento del colegio, sus programas y proyectos, así como los objetivos generales del centro para el curso 23/24 haciendo énfasis en los más relacionados con este trabajo.

Es un centro educativo público de educación infantil y primaria en el que estudian 158 alumnos de entre 3 y 12 años. Está formado por tres unidades de infantil y seis de primaria, en cuya plantilla de equipo docente se integran especialistas de diversas materias como pedagogía terapéutica, y audición y lenguaje.

Con respecto a los horarios lectivos de educación ordinaria, estos varían a lo largo del año y son de 9:00 a 14:00 horas de lunes a viernes entre octubre y mayo, y una hora menos en septiembre y junio.

El centro escolar dispone de programas de apoyo constatados por RELEO y CODICE-TIC, respectivamente, así como de actividades para el fomento de la convivencia entre el alumnado, la participación familiar con la plataforma de TEAMS y orientado con la ayuda de los medios informáticos, ya que se centra en la atención a la diversidad y al profesorado en Disciplina Positiva y TIC. A su vez, ofrece servicios de comedor, madrugadores y transporte escolar, garantizando una atención y cobertura integral a las necesidades tanto del alumnado como de la familia.

El centro también propone unos objetivos generales para el curso 23/24 dentro de su Proyecto Educativo de Centro, también conocido como PEC, en los que buscan promover un entorno basado en el respeto la tolerancia y la colaboración, ayudando a fomentar la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Otro de los aspectos de estos objetivos es fomentar la participación activa de los alumnos y el uso de las TIC como ayuda a la educación.

Los objetivos concretos del centro que se relacionan con nuestra propuesta docente son los siguientes:

- Revisar el Proyecto Curricular, analizando los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada nivel, y su adecuación al nivel de aprendizaje de los alumnos.
- Impulsar y mejorar la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas.

6.1.3. Contexto espacial, temporal y material

El centro es un edificio de dos plantas, planta baja y primera, con todas las áreas bien delimitadas: tiene áreas de aulas de infantil, primaria, así como sala de profesores, gimnasio, comedor, biblioteca/sala cultural, y clase TIC que además es utilizada para desdobles. En cuanto al patio, cuenta con zona verde, arenero, campo de fútbol y área cubierta con canastas de baloncesto, con lo que el aprendizaje jugando y al aire libre es posible, y sale del espacio cerrado.

El marco temporal del Prácticum va desde 14 de febrero hasta 24 de mayo, de esta manera, abarca el fin del segundo trimestre, y un tercer trimestre completo. La idea de partida es poder implementar la propuesta en el mes de mayo.

En cuanto a materiales el centro cuenta con ordenadores de mesa, pantallas digitales, tabletas, pizarra verde, equipo de sonido y luces en la sala cultural, lo cual permite dar soporte a clases lectivas y actividades tras la jornada, creando un ambiente educativo interactivo y dinámico.

6.1.4. Contexto humano

El grupo para el cual se ha planteado la propuesta didáctica consta de un total de 20 alumnos de 6-7 años. El aula se dispone en parejas de alumnado, con unos pocos sentados individualmente para una mejor concentración. En general, es un grupo bastante activo y hablador, propenso a distraerse, si bien en lo que va de curso se ha producido una mejora en la conducta del grupo.

En relación con la diversidad, el grupo cuenta con dos casos de alumnado medicado con TDAH y otro caso más derivado al equipo de orientación, a los que se suma un caso de absentismo y adaptación curricular, ya que en Infantil no ha adquirido las capacidades lectoras. La diversidad del grupo pone de manifiesto la necesidad de atención educativa individualizada y adaptada a la diversidad de situaciones individualizadas.

6.2. Fundamentación curricular

Dentro de este apartado hablaremos sobre los objetivos, saberes básicos y competencias claves y específicas necesarios para la propuesta didáctica en relación con la Ley Orgánica por la cual se Modifica la Ley Orgánica de Educación, LOMLOE, relacionándola con 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.

Estos componentes los dividiremos entre las dos áreas que abarcan esta situación de aprendizaje que son Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Naturales.

6.2.1. Objetivos

Objetivo general

Conocer el léxico relacionado con los materiales

Objetivos específicos

- 6.5. Reconocer los diferentes materiales.
4. Participar activamente.

2. Clasificar los materiales según su origen.
3. Aplicar el vocabulario aprendido en la descripción de objetos.
7. Desarrollar habilidades sociales, de comunicación y trabajo en equipo mediante dinámicas grupales y reflexiones colectivas.
8. Fomentar el interés por los materiales, sus usos cotidianos y su léxico.

6.2.2. Saberes básicos

Los saberes básicos se corresponden con las dos áreas en las que se centra la situación de aprendizaje: el área de Lengua Castellana y Literatura y el área de Ciencias Naturales.

Área de Lengua Castellana y Literatura:

2. Géneros discursivos

- Tipologías textuales: la narración y la descripción.

Se tendrá en cuenta este saber básico debido a que, en la actividad final, ¿quién es quién?, los niños tienen que conocer bien la descripción de los diferentes objetos y materiales que van a usar para su juego para poder ganar. La actividad de descripción de los materiales se irá realizando a lo largo de la situación de aprendizaje.

- Propiedades textuales: estrategias elementales para la coherencia.

Mediante este saber básico los niños utilizan las estrategias de coherencia para presentar y organizar el léxico específico de los materiales

3. Procesos

- Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía natural. Uso de elementos gráficos y paratextuales elementales. El error como parte integrante del proceso e instrumento de mejora.

Este saber básico está relacionado con las actividades de escritura y los mapas conceptuales por el fomento al uso del lenguaje y la práctica ortográfica de normas, y los recursos visuales como fichas pictográficas y juegos interactivos por la relación de la imagen con el concepto.

- Alfabetización mediática e informacional: estrategias elementales para la búsqueda guiada de información. Comunicación de la información.

Las actividades propuestas fomentan las habilidades de búsqueda y selección de la información en escenarios prácticos, y en la producción de resultados a través de fichas o mapas conceptuales, la organización y presentación de datos/materiales relevantes para el estudiante.

- Reconocimiento de autoría. Uso guiado de la biblioteca.

Estas actividades buscan el respeto a las fuentes y a las contribuciones, aunque la estructura propuesta puede incluir el uso de bibliotecas físicas o virtuales para desarrollar competencias en el campo de la alfabetización informacional.

En el área de Ciencias Naturales:

- Cultura científica.
- 1. Iniciación en la actividad científica.
 - Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación (observación en el tiempo, identificación y clasificación, búsqueda de patrones...).

Los alumnos observarán los materiales que posteriormente identificarán y las clasificaron según sus características.

- Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones de acuerdo con las necesidades de las diferentes investigaciones.

Aquí se emplean herramientas como pizarras digitales, fichas y juegos interactivos. Estas herramientas introducen a los estudiantes no solo en el uso de instrumentos apropiados para observar, medir y analizar, sino que vinculan teoría con práctica.

- Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones.

La descripción de los materiales y las tareas para identificar y describir sus características enseñan terminología científica esencial y ayuda a desarrollar el lenguaje técnico que necesitarán para realizar investigaciones y análisis futuros

- La curiosidad y la iniciativa en la realización de las diferentes investigaciones.

Los juegos y actividades de la situación de aprendizaje son fuentes de interés para investigar y proporcionan un espacio en el que la creatividad promueve la iniciativa y la autonomía de aprendizaje.

- Estilos de vida sostenible e importancia del cuidado del planeta a través del conocimiento científico presente en la vida cotidiana.

Conocer el origen de los materiales y cómo estos influyen en el espacio sensibiliza a los estudiantes sobre la importancia de un uso responsable de los recursos; de esta manera promoverán prácticas sostenibles y el cuidado del espacio en la vida cotidiana.

- 3. Materia, fuerzas y energía.
- Propiedades observables de los materiales, su procedencia y su uso en objetos de la vida cotidiana de acuerdo con las necesidades de diseño para los que fueron fabricados.

Las actividades facilitan la clasificación de las propiedades de los materiales y su relación con el diseño y funcionalidad, lo que permite a los estudiantes identificar desde lo concreto la influencia de la ciencia de los materiales en su entorno, favoreciendo la comprensión y reforzando el aprendizaje por la observación crítica.

- C. Conciencia ecosocial.
 - Responsabilidad ecosocial. Acciones para la conservación, mejora y uso sostenible de los bienes comunes. El maltrato animal y su prevención.

Las actividades de esta situación de aprendizaje permiten a los estudiantes reflexionar sobre los materiales, su origen, su uso y desechos. Como resultado, los alumnos están más informados acerca de la importancia de la conservación y el uso racional de los materiales y apoyan una manera proactiva de tratar con el medio ambiente.

6.2.3. Competencias claves

En este apartado se exponen las competencias clave que se abordarán a lo largo de la situación de aprendizaje:

Competencia en comunicación lingüística. Esta competencia se asocia con las actividades de esta situación de aprendizaje, ya que desarrolla habilidades de comunicación

oral y escrita al promocionar fichas, mapas mentales y externalizar juegos que facilitan la expansión del léxico y la precisión en el lenguaje. De igual modo, la adopción a la jerga y el habla a la que se exponen en grupo afianza la transmisión de información en enclaves escolares y comunales.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. Esta competencia estaría relacionada con la parte científica, debido a que gracias a las actividades desarrolladas en esta propuesta didáctica los niños conocen el mundo que los rodea.

Competencia digital. Gracias al material interactivo, tanto videos, juegos interactivos y búsquedas, los niños conseguirán desarrollar esta competencia digital, consiguiendo que tengan un uso creativo, seguro, crítico, saludable, sostenible y responsable de las tecnologías digitales.

Competencia personal, social y de aprender a aprender. Esta competencia ayuda a los niños con la autorregulación, el trabajo en conjunto y la reflexión. También mediante las actividades de carácter colaborativo y dinámicas de trabajo grupal toman cuerpo los valores sociales, el propio aprendizaje y la conciencia del proceso educativo que se está llevando a cabo.

6.2.4. Competencias específicas

Dentro de las competencias específicas, se destacan las siguientes:

Área de Lengua Castellana y Literatura:

4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.

5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.

Área de Ciencias Naturales:

1. Utilizar dispositivos y recursos digitales 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 de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.

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.

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.

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.

6.3. Metodología

A lo largo de este subapartado se detallan las metodologías usadas a lo largo de la situación de aprendizaje, así como la temporalización, su organización espacial, y los recursos y materiales necesarios para llevarla a cabo.

6.3.1. Métodos

Los métodos que vamos a utilizar en esta propuesta didáctica son los siguientes:

Aprendizaje basado en el pensamiento: mediante las actividades descritas en la situación de aprendizaje se está promoviendo que los alumnos utilicen un pensamiento lógico y que relacionen lo aprendido en el aula con el mundo que los rodea. De esta manera, utilizan un aprendizaje basado en el pensamiento fomentando así las habilidades como el análisis, la clasificación y la reflexión crítica.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP): esta situación de aprendizaje está relacionada con el ABP debido a que culmina en un producto final. Los estudiantes van adquiriendo los conocimientos recorriendo un camino de diferentes actividades en las cuales exploran los materiales, analizan las características de estas, fomentando una investigación guiada, hasta terminar este camino con un producto final donde ponen en conjunto todos los conocimientos adquiridos. Aunque no se trata del desarrollo de un proyecto *stricto sensu*, se toma las dinámicas del ABP para llegar al producto final.

Aprendizaje cooperativo: esta propuesta fomenta el aprendizaje cooperativo debido a que busca que los alumnos trabajen en equipo para aprender y conseguir llegar al producto final que buscamos con esta situación. De esta manera, los niños mejoran sus habilidades sociales y promueven un aprendizaje activo y significativo.

Aprendizaje significativo: este tipo de aprendizaje se ve desarrollado debido a que los alumnos pueden relacionar los conocimientos didácticos con el mundo que les rodea, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos y fomentando así el conocimiento a largo plazo, lo cual permite despertar así el interés de los niños por el tema.

Centros de interés: el enfoque de esta situación de aprendizaje hace que los niños se centren en el tema captando así su atención de manera motivadora y relevante, facilitando de esta manera la construcción de sus conocimientos.

Aprendizaje basado en el juego: podemos encontrar esta metodología dentro de esta propuesta ya que los alumnos aprenden y fijan sus conocimientos mediante juegos interactivos y culminado esta con la creación de un juego.

6.3.2. Cronograma y temporalización

Esta situación de aprendizaje está planteada para hacer en 8 sesiones previstas para realizar en el mes de mayo. En las siguientes dos figuras se pueden observar el cronograma y la temporalización propuestas.



Figura 2. Cronograma de la situación de aprendizaje

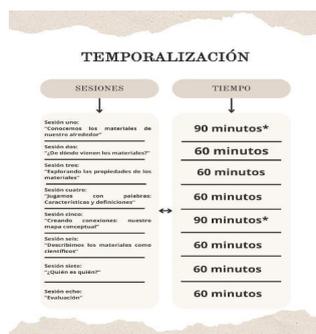


Figura 3. Temporalización de la situación de aprendizaje

En el [Apéndice 2](#) se puede consultar las dos figuras en un tamaño mayor.

6.3.3. Organización del espacio

La organización del espacio en su situación principal será según la distribución de la clase, es decir, en parejas, pero para ciertas actividades que se dispondrán en grupos. Para las actividades de exploración, se intentará despejar al máximo la clase de mesas y sillas para una mejora del movimiento libre de los niños. En cambio, para las actividades interactivas en la pizarra digital y el juego del ahorcado la clase se dispondrá en modo de asamblea alrededor de las pizarras para el mejor funcionamiento de las dinámicas.

6.3.4. Materiales y recursos

Para llevar a cabo la situación de aprendizaje, se prevé la utilización de materiales de diversa índole:

Materiales manipulativos: cajas con objetos cotidianos hechos de diferentes materiales tales como plástico, madera, vidrio, entre otros, que los niños podrán coger y comparar.

Tecnología: pizarra digital con su correspondiente proyector. Análisis de fotos y videos relacionados con las características analizadas y juegos interactivos mediante el uso del ratón.

Materiales tradicionales: libro de texto, lápices, pinturas, pegamento, folios, cuadernos, etc.

6.4. Planificación de las actividades y tareas

A continuación, se muestran las tareas y actividades previstas.

Sesión 1. Conocemos los materiales de nuestro alrededor

Comenzaremos la sesión con la presentación de los distintos materiales más básicos que podemos encontrar en nuestra vida cotidiana, como pueden ser la madera, el vidrio, plástico, hierro..., para que, de esta manera, los niños asocien el material con el nombre. Esto se realizará en la primera media hora de la sesión.

La segunda hora, al tener un desdoble y tener un grupo de 10 niños cada media hora, lanzaremos una pregunta, la misma a los dos grupos: ¿de qué creéis que están hechos los objetos de nuestro alrededor? Se intentará que, en la medida de lo posible, cada alumno diga un objeto y el resto de los alumnos le ayuden con los materiales de los cuales están formados.

Para finalizar la sesión, se les entregará un juego de «Memory» con los materiales que hemos conocido en esta sesión para que fijen los conceptos de una manera más lúdica.

Recursos:

- Presentación de los materiales
- Memory

Sesión 2. ¿De dónde vienen los materiales?

Se les presentará un video adaptado a su edad con la explicación de dónde viene cada material, si tiene origen vegetal, animal o artificial. A continuación, se realiza una ficha en la cual los niños y niñas han de clasificar los materiales en función a su procedencia. Para finalizar, se realiza, entre todos, un juego en la pizarra digital sobre la procedencia de cada material.

Recursos:

- Video explicativo: https://youtu.be/_a0OxAKSz_Y?si=IRInlQpoDy41gR_v
- Ficha
- Juego interactivo

Sesión 3. Explorando las propiedades de los materiales

La sesión comenzará con una explicación de algunas de las propiedades de los materiales, centrándonos, principalmente, en las siguientes: opaco/transparente, rígido/flexible y frágil/resistente. Se añadirá un video explicativo para terminar de dar forma a la teoría.

A continuación, los niños tendrán que explorar las diferentes propiedades de los materiales que encuentran en el aula (menos con los frágiles, para evitar daños en el alumnado) y tendrán que explicar por qué ese objeto/material tiene esas propiedades.

Recursos:

- Presentación de las propiedades
- Video explicativo: https://youtu.be/BvELTShsiHE?si=ITyhcd_Q2c0vX2Z7

Sesión 4: Jugamos con palabras: características y definiciones

En esta sesión se repartirán dos fichas. La primera consta de un «crucigrama», en el cual vienen diferentes definiciones y los niños tienen que poner a qué característica se refiere. La segunda ficha se basa en «buscar al impostor», se dispondrá de una ficha en la cual aparecerá el nombre de una característica y tres dibujos de materiales, y los niños tienen que tachar el objeto que no cumple esa característica.

Para finalizar la sesión, y si diera tiempo, se jugará a un «ahorcado», en el cual tienen que usar el léxico introducido en esta situación de aprendizaje, pero no solo tienen que adivinar la palabra para ganar, sino que el niño que acierte la palabra tendrá dos opciones:

- Si la palabra es una característica, el niño o niña ha de contar en qué consiste esa característica. (Ej.: la palabra es «rígido», por lo que el alumno tiene que explicar que es difícil de doblar)
- Si la palabra es una materia, tiene que contar su procedencia y las características que la definen.

Recursos:

- Ficha de crucigrama
- Ficha «Encuentra al impostor»

Para consultar las fichas de esta sesión, véase el [Apéndice 3. Fichas Sesión 4. Jugamos con palabras: características y definiciones](#)

- Pizarra verde

Sesión 5. Creando conexiones: nuestro mapa conceptual

En esta sesión, se elaborará el mapa mental. Al tratarse de una sesión de lunes en la cual hay desdoble la última hora, la primera media hora se usará para la explicación de la actividad y la segunda se utilizará para la realización de la actividad. De esta manera, se puede acompañar más personalmente a cada grupo. La actividad consistirá en que en grupos de cinco se les entregará un mapa mental mudo y también se les entregará diferentes fotos de los materiales, sus nombres y propiedades para que lo recorten y peguen en el mapa mudo.

Recursos:

- Mapa mental mudo
- Palabras
- Imágenes

Sesión 6. Describimos los materiales como científicos

En esta sesión los niños también se dispondrán en grupos de cinco y se les repartirá unas tarjetas con la foto de un objeto. Debajo de la imagen, los niños tendrán que escribir los materiales con los que el objeto está fabricado, las características de estos materiales y su origen.

Recursos:

- Tarjetas con imágenes

Sesión 7. ¿Quién es quién?

Para esta sesión, los niños volverán a utilizar las imágenes que utilizaron en la sesión anterior. Se imprimirá 4 veces cada tarjeta para que cada grupo pueda tener una tarjeta de cada objeto y, a mayores, se volverán a imprimir en un tamaño más pequeño.

La dinámica consistirá en que un grupo sale y coge una de las tarjetas pequeñas y el resto de los grupos tendrán que ir haciendo preguntas de sí o no en función a sus características. Por ejemplo, «¿Uno de sus materiales es resistente?», descartando así los objetos hasta que solo quede uno.

Recursos:

- Tarjetas para el juego

Sesión 8. Evaluación

En esta sesión los niños realizarán una ficha, en la cual tendrán que plasmar los conocimientos adquiridos.

Recursos:

- Ficha. Véase la Ficha de evaluación en el [Apéndice 4](#).

6.5. Atención a las diferencias individuales y necesidades especiales

En esta situación de aprendizaje se busca garantizar la participación inclusiva de todos los alumnos y alumnas al mismo nivel. La propia propuesta está diseñada para en la mayor medida posible se pueda adaptar a las diferencias individuales y necesidades especiales que encontramos en la clase.

Encontramos en las sesiones cambios de lugar, en los cuales los niños y niñas tienen que moverse por el aula, ya sea con el fin de buscar objetos por la clase para ponerlos de ejemplo, así como cambios de posición de la clase, cuando cambiamos de explicación a trabajo en

grupo. Esta medida además de incidir en los alumnos con TDAH, servirá también al resto de compañeros del grupo para mantener la concentración.

Las explicaciones y actividades serán, en su medida, cortas y visuales para captar la atención de todos los niños, especialmente, de a los que les cuesta más mantener la concentración.

En relación con la niña que tiene problemas al leer y escribir, será incluida en todas las actividades por igual con sus compañeros. En las actividades individuales de escritura será una de las profesoras la que esté ofreciéndole un apoyo para ayudarla con su problema de escritura.

Como se puede apreciar, ningún niño o niña tiene una adaptación diferente, sino que toda la clase tiene medios para ayudarles. No debemos olvidar que se trata de un aula de primero de Educación Primaria y que todas las adaptaciones para favorecer su concentración son idóneas para esto y así ayudamos a favorecer la inclusión a todo el alumnado.

6.6. Evaluación

La evaluación se realiza tanto al alumnado como al docente.

Evaluación al alumnado

La evaluación se trata de una evaluación continua en la cual todas las actividades son evaluadas mediante una rúbrica. Al final de la situación de aprendizaje, los niños realizarán un cuestionario de evaluación que consta de dos partes: la primera, una opción con múltiples opciones y otra, a continuación, de preguntas abiertas.

Las rúbricas y el cuestionario tendrán el mismo valor dando así importancia a cómo los alumnos y alumnas han ido construyendo su conocimiento, de manera que nos nos centremos solo en una prueba final.

Los cuestionarios y las rúbricas se pueden consultar en el [Apéndice 4](#) y en el [Apéndice 5](#), respectivamente.

Evaluación de la situación de aprendizaje

Se realizará una asamblea con los alumnos al final de la situación de aprendizaje haciéndoles una pequeña encuesta, que les daremos en papel y, a continuación, se comentará entre todos.

Para consultar la encuesta, véase el [Apéndice 6. Encuesta sobre la situación de aprendizaje](#).

El profesor también tendrá una rúbrica de evaluación para autoevaluar la situación de aprendizaje y ver en qué puede mejorar para una futura aplicación de esta propuesta didáctica. Véase el [Apéndice 5. Rúbricas de evaluación](#), para consultar las rúbricas.

Evaluación del profesor

Dentro de la evaluación y asamblea para buscar las mejoras de la propuesta, también se les incluirá a los alumnos y alumnas una encuesta sobre el papel del docente en esta situación de aprendizaje. Para observar la encuesta, consúltese el [Apéndice 6. Encuesta sobre la situación de aprendizaje](#).

A mayores, el docente realizará una rúbrica de autoevaluación para apreciar en qué aspectos tiene que mejorar a la hora de explicar, dar instrucciones, etc. Para observar esta rúbrica consúltese el [Apéndice 5. Rúbricas de evaluación](#).

Por último, en el [Apéndice 7. Tabla resumen de la situación de aprendizaje](#), se ha incluido una tabla que presenta toda la situación de aprendizaje de manera más esquemática.

7. INTERVENCIÓN EN EL AULA Y DISCUSIÓN DEL RESULTADO

La situación de aprendizaje no se pudo desarrollar en su totalidad, debido a la falta de tiempo, ya que nos encontrábamos a finales de curso, y porque la tutora del Prácticum quería seguir las lecciones del libro de texto, por lo tanto, muchas de las actividades se desarrollaron y se adaptaron en función al libro de texto y otras simplemente se plantearon sin poderlas llevar al aula.

La sesión uno la comenzamos con la explicación que se encontraba en el libro de texto de los alumnos. A continuación, aprovechando que el libro digital tenía unas tarjetas en las cuales aparecían las fotos de algunos materiales, se llevó a cabo un juego para adivinar cuál era cada objeto. Siguiendo con la planificación, los niños y niñas se ofrecían voluntarios para elegir un objeto, enseñárselo a sus compañeros y decir de qué materiales estaba hecho. Al principio, se quedaban solo en el material principal del objeto. Por ejemplo, una mesa está hecha de madera, pero se les olvidaba el hierro de las patas y la cajonera, y les llamó mucho la atención de cómo un objeto puede estar formado por varios materiales a la vez.

La segunda parte de la sesión realizamos el «Memory», la parte de recortar las tarjetas se les hizo muy larga y pesada, y tuvieron muchas quejas, pero la parte de jugar con sus compañeros les encantó y todos los alumnos quisieron llevarse el juego a casa para poder jugar con sus familiares.

En la segunda sesión comenzamos con el video explicativo. Lo que más llamó la atención fue que su ropa podía estar hecha mediante una planta y toda la clase se puso a mirar a ver si su ropa procedía del algodón. La ficha acabó siendo sustituida por unos ejercicios que venían dentro del libro de texto. A algunos niños no les entusiasmó mucho. Los niños que iban acabando estas actividades se ofrecían voluntarios para ayudar al resto de alumnos, mientras que una de las profesoras iba ayudando a la niña con dificultades para leer y escribir a realizar las actividades.

Para finalizar la sesión, los niños fueron saliendo a la pizarra digital para realizar una ficha interactiva incluida en el libro digital en la cual tenían que agrupar los dibujos de los materiales que aparecían en función a si eran de origen vegetal, animal o artificial.

En la tercera sesión, nos centramos en las propiedades. Les presentamos las diferentes propiedades que podemos encontrar en los materiales y, a continuación, incluimos un video sobre estas. Siguiendo con la programación, los niños tendrían que elegir los materiales del aula para decir sus propiedades. En esta actividad, nos gustaría destacar varios aspectos:

Se tuvo que explicar la diferencia entre «flexibilidad» y «elasticidad», ya que los niños y niñas no eran capaces de distinguir entre una de otra, pues pensaban que las dos se referían la misma propiedad.

Les llamó la atención que un edificio, que debe ser fuerte y resistente, está construido con ladrillos, un objeto creado con arcilla y que tiene la propiedad de ser frágil, es decir, el hecho de que un ladrillo cuando se cae al suelo se rompa.

Otras dos propiedades que les costó diferenciar y que creían similares hasta conocer su definición era la «dureza» y la «resistencia», ya que ellos pensaban que algo duro era algo que no se podía romper, no algo difícil de arañar. El ejemplo que se les puso fue el diamante, uno de los materiales más duros, pero, a su vez, más frágil.

Para la cuarta sesión, usamos las fichas del «Crucigrama» y «Encuentra al impostor». Los niños estuvieron encantados y super ilusionados con estas actividades, aunque yo como profesora en prácticas me di cuenta de un propio error mío que dificultó el desarrollo del crucigrama. Cuando creé la ficha de del crucigrama, a la hora de escribir en la definición «Característica que hace que un material...», indiqué solamente «Material que...». Este fallo en la creación de la ficha hizo que los alumnos buscaran materiales que entrasen en esas casillas en vez de la característica que quería que pusieran. Para observar un ejemplo de este trabajo consultar el [Apéndice 8](#).

En «Encuentra al impostor», podemos apreciar cómo los niños con menor capacidad de concentración y atención entendieron mal el concepto de la ficha y en vez de rodear o tachar al intruso, rodeaban los objetos que sí tenían esa propiedad. Otra cosa que se puede apreciar en esta ficha es lo ya mencionada anteriormente, el hecho de que algunos alumnos no relacionan el ladrillo con la propiedad de fragilidad debido a que no son capaces de concebir como un edificio puede estar construido con un material que se rompe fácilmente. Para poder observar estos ejemplos, se puede consultar el [Apéndice 9](#).

Para terminar la sesión, jugamos al «Ahorcado». Se perdió algo de tiempo explicando el juego debido a que no lo conocían. El hecho de no conocer el juego fue algo favorable, ya que al tratarse de una novedad estaban muy intrigados y cada vez que encontraban un rato libre querían jugar a él. Al final de la sesión varios niños se acercaron a decir que les había gustado mucho esta forma de trabajar los nuevos conocimientos y que les gustaría realizar este tipo de actividades más veces.

La sesión cinco y seis no se desarrollaron conforme a lo planeado. En vez de realizar las actividades por grupos, se llevaron a cabo de manera individual, debido a que se basaron en

actividades del libro de texto y del cuadernillo que complementa al libro, lo que hizo que las actividades se hicieran pesadas para ellos.

Debido a la falta de tiempo y a que la sesión seis no se realizó de la manera prevista *a priori*, no pudimos realizar la actividad final y la forma de evaluación tampoco fue la mencionada en esta propuesta, ya que la tutora les hizo una ficha de evaluación incluida en el libro del tutor, a la cual la tutora le llama «ficha sin ayuda» para que no sientan la presión de que se les está evaluando.

Aunque consideremos que la situación de aprendizaje está bien diseñada y basada en metodologías innovadoras como puede ser el ABP, el aprendizaje basado en juegos y en metodologías activas, la falta de tiempo físico y la inclinación de la tutora hacia la realización de las actividades del libro de texto supuso no poder completar la situación de aprendizaje en su totalidad.

Las actividades que más interés despertaron en los alumnos fueron las actividades que se salían de lo cotidiano, sobre todo aquellas en las que los niños aprendían jugando. Las actividades relacionadas con el libro de texto se veían rechazadas, pudiendo observar así una crítica hacia la manera tradicional de impartir clase. También se puede observar cómo se puede conseguir una sintonía entre una educación tradicional con una educación innovadora.

Al poder llevar a la práctica esta propuesta, se pudieron apreciar posibles vías de mejora que, si no se hubiera implementado en el aula, podrían haberse ignorado. Esto también permite ver la importancia de la revisión de las actividades antes de su ejecución.

Aunque se ha de reconocer que se encontraron dificultades para el desarrollo de la propuesta didáctica, los niños mostraron su interés por este enfoque práctico y dinámico a la hora de aprender.

8. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Realizar este trabajo ha sido gratificante en lo respectivo a varios aspectos, tanto a nivel académico como a nivel personal. En primer lugar, se ha conseguido lograr los objetivos planteados al inicio de esta propuesta, consiguiendo diseñar una propuesta didáctica efectiva para la enseñanza del vocabulario especializado en Ciencias Naturales, adaptándolo a las necesidades cognitivas del alumnado de primero de Educación Primaria. También, se ha conseguido promover el aprendizaje significativo integrando metodologías activas e interdisciplinarias conectando los contenidos con la vida cotidiana de los niños y niñas.

Cabe destacar que también se han podido desarrollar competencias del grado, como puede ser la planificación de actividades educativas, el análisis crítico de teorías pedagógicas y la adaptación de metodologías a las necesidades reales del aula.

En cuanto a lo aprendido personal y profesionalmente quisiera destacar que el haber podido investigar y diseñar una propuesta didáctica en forma de situación de aprendizaje desde el principio y haberla podido llevar a cabo en el aula, aunque solo fuera parcialmente, me ayudó a poder reflexionar sobre los resultados obtenidos y cómo poder mejorar para futuras ocasiones. También me ha ayudado a relacionar los contenidos obtenidos durante el grado a una situación real dentro del aula. Este trabajo me ha ayudado a mejorar mi confianza a la hora de enfrentarme al desafío de salirse de la educación «convencional», usando así un enfoque más reflexivo y adaptado a la diversidad natural del aula. Además, me ha facilitado conocer metodologías y nuevas herramientas para implementar este tipo de propuestas dentro del aula.

No obstante, no todo lo encontrado durante este trabajo ha sido positivo, también he encontrado ciertas limitaciones, tanto a la hora de buscar bibliografía como a la hora de efectuar la propuesta.

En cuanto a la bibliografía, he podido observar que apenas se trata la enseñanza del léxico desde la lengua materna. Muchos autores se centran en la enseñanza de una segunda lengua, lo cual ha dificultado la búsqueda de referencias bibliográficas. Si bien, mucha bibliografía se centraba en una segunda lengua, las metodologías y actividades propuestas se pueden aplicar a la enseñanza de la lengua materna. Sobre todo, esta dificultad de búsqueda documental se vio incrementada a la hora de tratar con alumnos de tan corta edad.

En relación con la bibliografía, aunque se trate de una competencia del grado, la incorporación de manera adecuada de referencias bibliográficas dentro de cuerpo y evitar el

plagio no intencionado ha supuesto un reto. Gracias a este trabajo he descubierto que esa competencia no la tenía tan interiorizada, pero me ha servido para mejorar este aspecto de cara a trabajos futuros. Este trabajo también me ha ayudado a mejorar la manera de sintetizar y contextualizar la información y bibliografía revisada adecuándola y relacionando los conocimientos de manera que se respalden los argumentos que se quieren exponer.

De cara a las limitaciones en la práctica, aunque ya se han citado anteriormente, se ha de destacar que la falta de tiempo y las barreras que ponía la utilización del libro de texto hicieron que no se pudiera implementar la propuesta en su totalidad. Además, la diversidad encontrada dentro del aula, sobre todo, a la hora de hablar de la atención de los alumnos, proporcionó ciertas dificultades. Esto implicó tener que realizar algunos ajustes, incluso, teniendo que llegar a improvisar en alguna ocasión.

El haber realizado esta propuesta dentro del Prácticum II tiene sus beneficios, pero también deficiencias o limitaciones. Entre los beneficios encontraríamos el poder desarrollar la propuesta en una situación real y además el apoyo de la tutora del Prácticum para resolver dudas o ayudar a mejorar algún aspecto de la propuesta. Dentro de las deficiencias, encontramos que, al tener a una persona contigo en el aula, puede hacer que tengas ciertas limitaciones y que no puedas desarrollar la propuesta didáctica como se había plantado. Estas dificultades también sirvieron para mejorar en la adaptación del tiempo y en la priorización de actividades.

Esta propuesta didáctica, podría tener un aumento de cara a un futuro, añadiendo más contenido en el área de Ciencias Naturales o realizando diferentes adaptaciones para otros cursos. Otra opción de expansión podría ser la posibilidad de integrar otras áreas curriculares o explorar diferentes recursos digitales más avanzados, para ayudar a promover un mayor aprendizaje inclusivo. También sería interesante estudiar cómo esta propuesta podría usarse en necesidades específicas, por ejemplo, cómo adaptarlo a la enseñanza bilingüe o en alumnado con dificultades de adaptación del lenguaje. Para finalizar, otra forma de ampliar esta propuesta sería dándole un enfoque aún más cooperativo, para poder no solo centrarnos en la adquisición de contenidos, sino en ayudar a los niños y niñas a mejorar las habilidades sociales y emocionales, acompañándolos así en su desarrollo integral.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

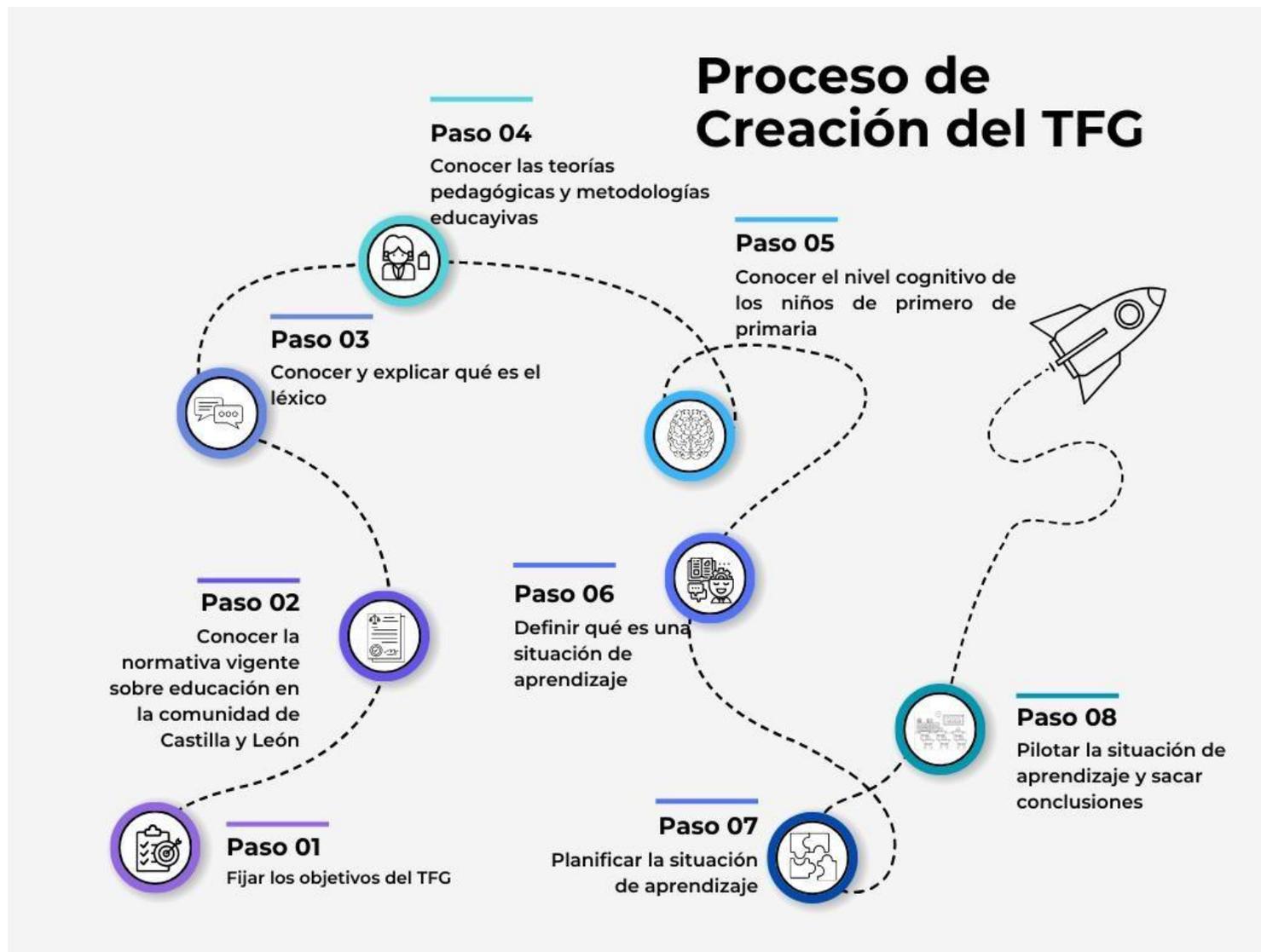
- Aboal, M. (Coord.); Pérez, S. y Arana, R. (2015). *Didáctica de la lengua española en Educación Infantil*. Universidad Internacional de la Rioja, S. A.
- Battaner Arias, P. y López Ferrero, C. (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Comercial Grupo ANAYA, S.A.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, P. (2000). *Cómo aprenden los niños los significados de las palabras*. MIT Press.
- BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s/f). Boe.es.
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología. Representación y comunicación*. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Editorial Antártida/Empúries.
- Calderón, Grecia. (2019). *Léxico*. Recuperado el 24 febrero, 2024, de Euston96: <https://www.euston96.com/lexico/>
- Clark, E. V. (1993). *El léxico en la adquisición*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. 30 de septiembre de 2022, número 190.
- Díaz Tenza, P. J. (2023). *Situaciones de aprendizaje. Fundamentos y estrategias para su diseño*. Orientación Andújar.
- Dickinson, D. K. y Tabors, P. O. (2001). *Alfabetización inicial con lenguaje: Niños pequeños aprendiendo en casa y en la escuela*. Paul H. Brookes Publishing.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Esteban, M. T. y García, M. C. (2005). *La enseñanza del léxico especializado en la formación profesional*. Revista de Educación, (336), 305-324
- Farías, G. (2024). *Léxico*. En *Concepto.de*. Recuperado de <https://concepto.de/lexico/> (última edición: 25 de marzo de 2024, consultado el 27 de junio de 2024).
- Fernández, E. y Rodríguez, M. (2012). *Enseñanza de léxico y cultura en el aula de ELE*. Arco/Libros.

- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies: Mobile Apps for Language Learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.
- Gómez de Enterría Sánchez, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco/Libros.
- Hoff, E. (2006). Cómo los contextos sociales apoyan y moldean el desarrollo del lenguaje. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.
- Nagy, W. E. y Herman, P. A. (1987). Amplitud y profundidad del conocimiento del vocabulario: Implicaciones para la adquisición y la instrucción. En M. G. McKeown y M. E. Curtis (Eds.), *La naturaleza de la adquisición del vocabulario* (pp. 19-35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford University Press.
- Pérez Castro, S. (2015). La adquisición del lenguaje. En M. Aboal (Coord.), S. Pérez y R. Arana, R., *Didáctica de la Lengua Española en Educación Infantil* (pp. 49-84). Universidad Internacional de la Rioja, S. A.
- Real Academia Española (s.f.). *Glosario de términos gramaticales* [versión 1.0 en línea]. <https://www.rae.es/gtg>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman.
- Rodríguez González, F. (2001). *Didáctica del léxico en español como lengua extranjera*. Edinumen.
- Situaciones de aprendizaje*. (s/f). Gob.es. Recuperado el 3 de diciembre de 2024, de <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/situaciones-aprendizaje.html>
- Snow, C. E. (2010). *Aprender a hablar y hablar para aprender: La importancia de las conversaciones para el aprendizaje*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

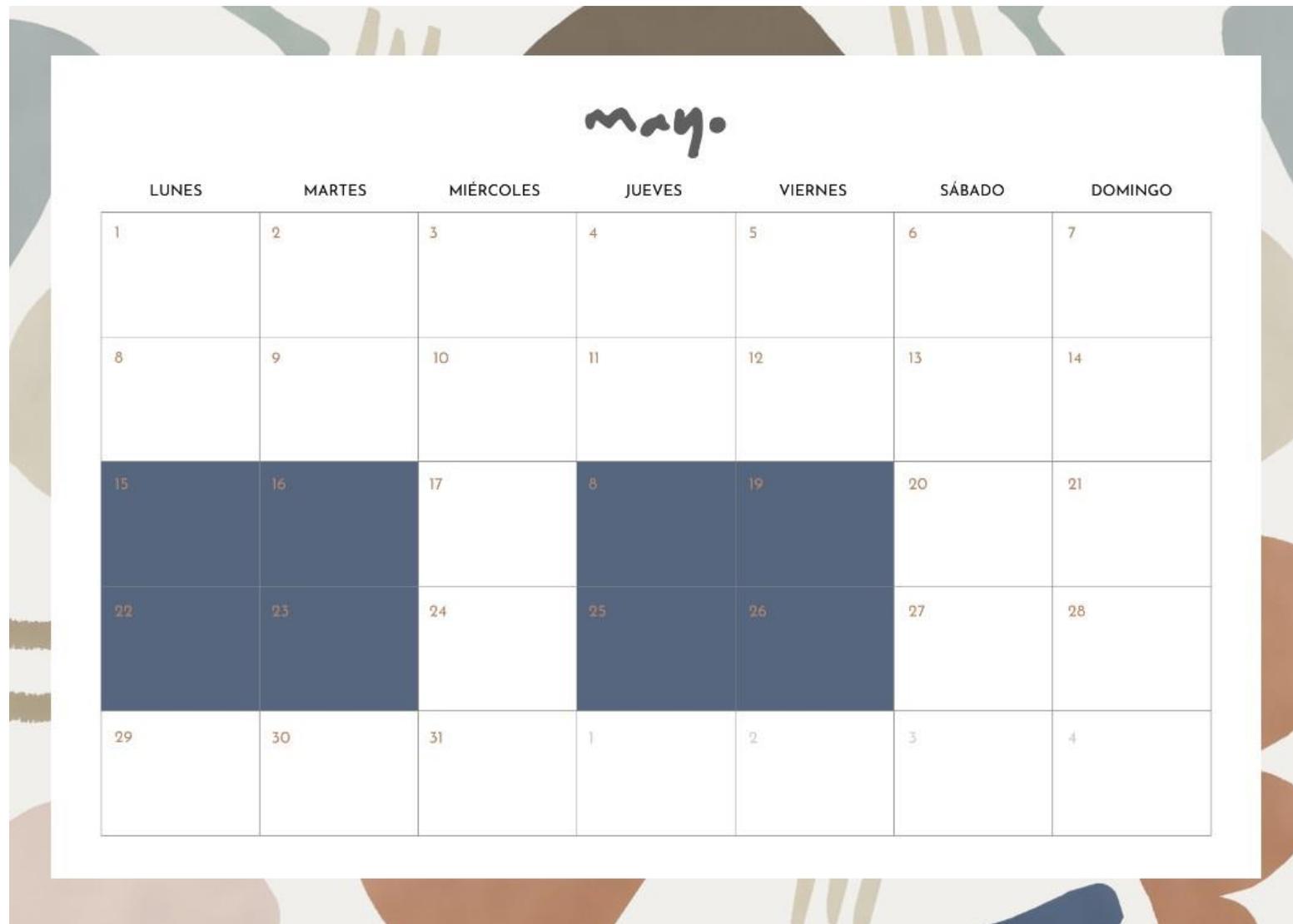
10. APÉNDICES

A continuación, se incluye la reproducción de las figuras presentadas en el trabajo en un tamaño mayor para una mejor visualización de las mismas, así como aquellos materiales complementarios que, por razones de espacio no se han podido incluir en el cuerpo del trabajo.

Apéndice 1. Esquema ilustrativo del proceso de creación del TFG

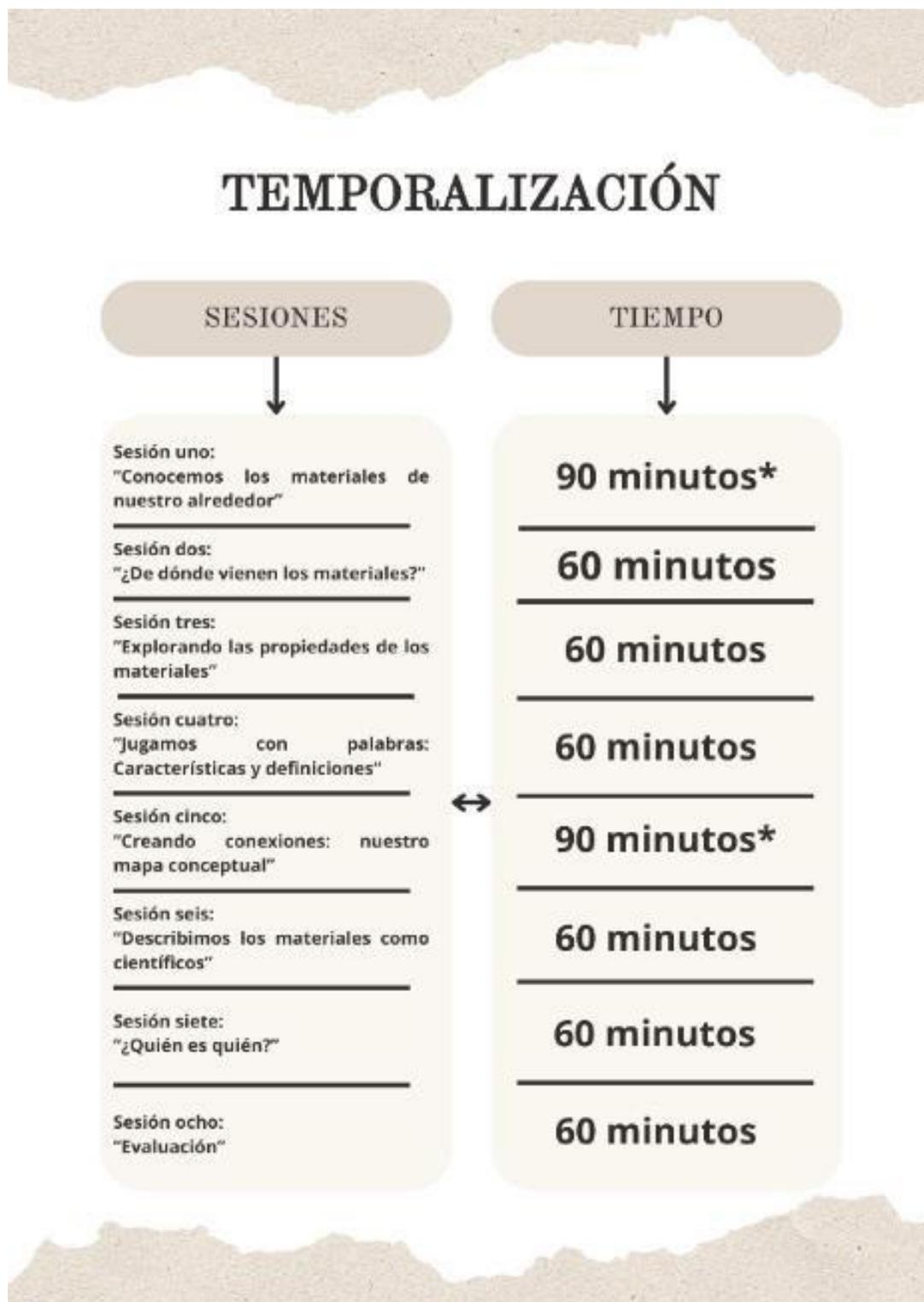


Apéndice 2. Cronograma y temporalización



mayo

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	1	2	3	4



*Las sesiones de 90 minutos, están divididas en dos sesiones la primera de media hora y la segunda de una hora. En la sesión de una hora se hace un desdoble, en el cual la mitad de la clase sale del aula, por lo tanto, la sesión se traduce en media hora repetida en dos veces, generando así una hora de sesión.

Apéndice 3. Fichas de la Sesión 4 «Jugamos con palabras: características y definiciones»

A crossword puzzle grid is shown on a brown background. The grid consists of white squares for letters and empty spaces. The clues are numbered 1 through 6. Clue 1 is a vertical word starting at the top right. Clue 2 is a horizontal word starting from the left. Clue 3 is a horizontal word starting from the left, overlapping with clue 2. Clue 4 is a vertical word starting from the left, overlapping with clue 3. Clue 5 is a horizontal word starting from the left, overlapping with clue 3 and clue 4. Clue 6 is a horizontal word starting from the left, overlapping with clue 4.

Abajo

1. Material que no se rompe con facilidad.
2. Material que es difícil de doblar.
3. Material por el que no se puede ver a través de él.
4. Material que se puede doblar con facilidad.

A través de

5. Material por el cual si podemos ver a través de él.
6. Material que se rompe con facilidad.

 Jugar en línea
<https://interacty.me/projects/5217b735c329acfe>

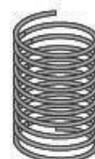
Crear lecciones e imprimibles en interacty.me  Página 1

ENCUENTRA AL IMPOSTOR

Rígidos



Elástico



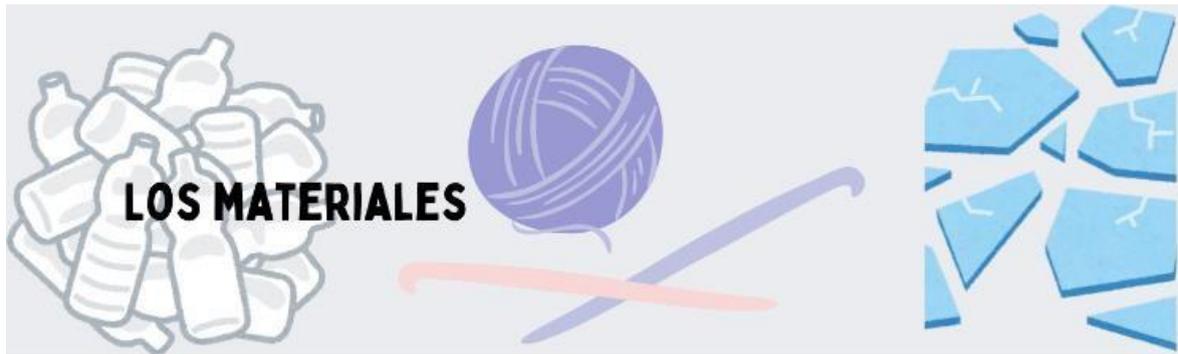
Opaco



Frágil



Apéndice 4. Fichas de evaluación



¿Cuál de estos materiales proviene de una planta?

- A) Plástico
- B) Madera
- C) Cuero
- D) Vidrio

¿Qué material es de origen animal?

- A) Papel
- B) Lana
- C) Aluminio
- D) Cartón

¿Cuál de estos materiales es transparente?

- A) Tela
- B) Vidrio
- C) Madera
- D) Arcilla

¿Cuál de estos materiales es rígido?

- A) Goma
- B) Papel
- C) Madera
- D) Arcilla

¿Cuál de estos materiales es artificial?

- A) Lana
- B) Caucho
- C) Piedra
- D) Algodón

¿Qué material es flexible?

- A) Metal
- B) Plástico
- C) Cemento
- D) Vidrio

¿Qué material es considerado frágil?

- A) Papel
- B) Vidrio
- C) Metal
- D) Tela

¿Cuál de los siguientes materiales es opaco?

- A) Plástico transparente
- B) Madera
- C) Vidrio

¿Qué material proviene de una planta y se usa para ropa?

- A) Poliéster
- B) Algodón
- C) Lana
- D) Cuero

¿Qué material es resistente?

- A) Vidrio
- B) Arcilla
- C) Metal
- D) Diamante

¿Por qué crees que el vidrio es considerado un material frágil?

Diferencia entre un material elástico y otro flexible

¿Qué propiedades hace que la madera sea un buen material de construcción?

Apéndice 5. Rúbricas de evaluación

Evaluación del alumnado

Criterio de Evaluación	1 (Muy bajo)	2 (Bajo)	3 (Medio)	4 (Alto)	5 (Muy alto)
Comprensión de Instrucciones	No comprende las instrucciones y necesita ayuda constante.	Comprende parcialmente las instrucciones, requiere ayuda frecuente.	Comprende las instrucciones con ayuda mínima.	Comprende bien las instrucciones, requiere poca ayuda.	Comprende perfectamente las instrucciones y las sigue de manera autónoma.
Participación Activa	No participa en la actividad.	Participa de manera limitada.	Participa con cierta regularidad.	Participa activamente con entusiasmo.	Lidera la participación con entusiasmo y fomenta la participación de otros.
Habilidad para Formular Preguntas	No formula preguntas o formula preguntas irrelevantes.	Formula preguntas con ayuda constante.	Formula preguntas con ayuda mínima.	Formula preguntas relevantes de manera autónoma.	Formula preguntas relevantes y perspicaces que guían la actividad.
Colaboración en Grupo	No colabora con su grupo.	Colabora mínimamente con el grupo.	Colabora de manera adecuada con ayuda ocasional.	Colabora efectivamente, contribuye al grupo.	Colabora de manera destacada, apoyando y motivando a sus compañeros.
Habilidad para Descartar Opciones	No usa las preguntas para descartar opciones.	Usa las preguntas para descartar con ayuda constante.	Descarta opciones con ayuda ocasional.	Utiliza preguntas para descartar opciones de manera eficiente.	Descarta opciones de manera estratégica y eficaz, mostrando gran comprensión.
Conocimiento sobre Materiales	Muestra poco o ningún conocimiento sobre las características de los materiales.	Muestra conocimiento básico con errores frecuentes.	Muestra conocimiento adecuado con algunos errores.	Muestra buen conocimiento sobre las características de los materiales.	Muestra excelente conocimiento, identifica todas las características correctamente.

Evaluación de la situación de aprendizaje por el profesor

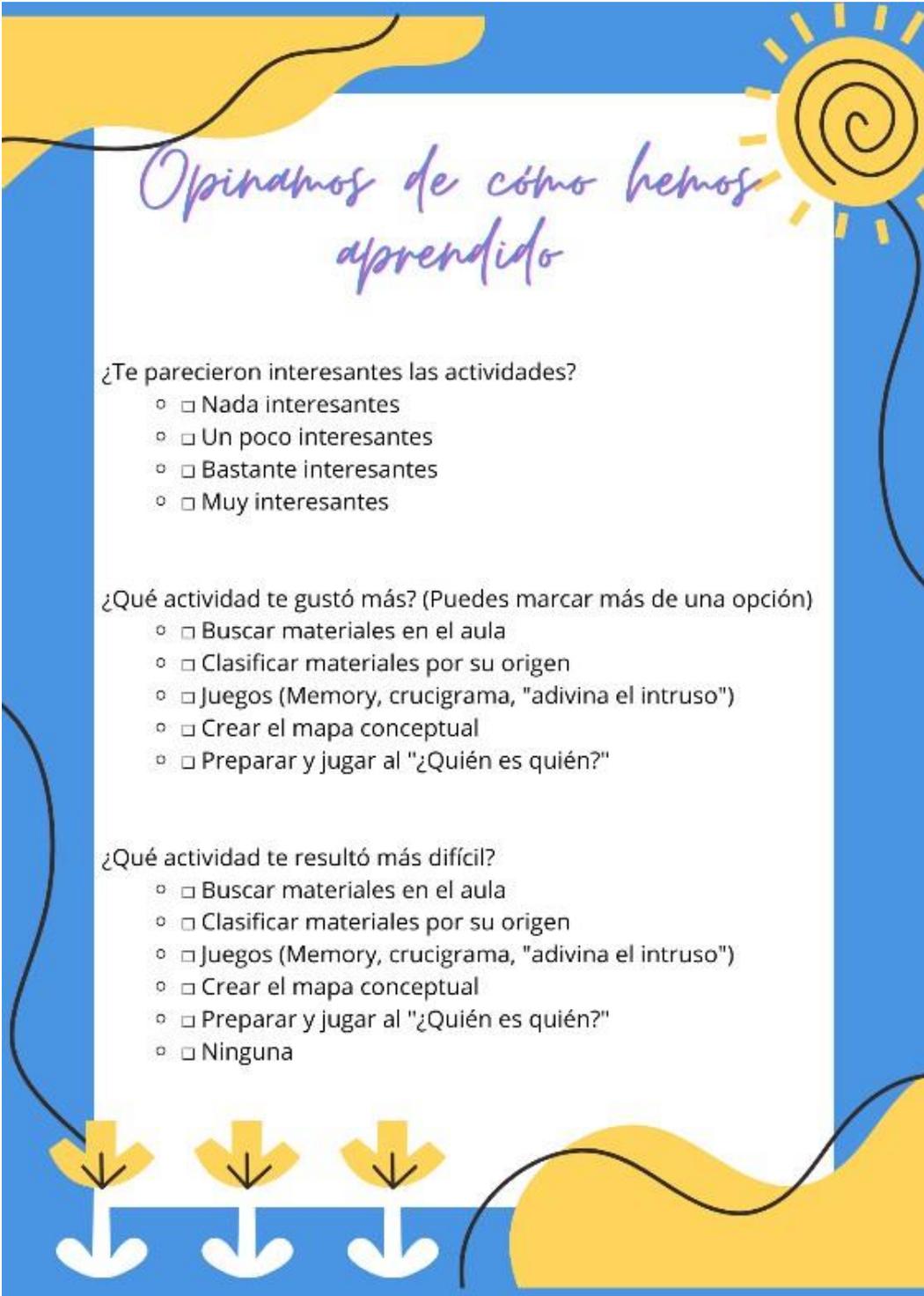
Criterio	Nivel 1 (insuficiente)	Nivel 2 (aceptable)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (excelente)
Participación del alumnado	La participación de los alumnos es baja; la mayoría muestra desinterés	La participación del alumnado es moderada; participan, pero con desinterés	La mayoría de los alumnos participa, pero alguno necesita mayor motivación	Todos los alumnos participan de manera activa y entusiasta
Progresión del aprendizaje	No hay una mejora en el conocimiento del alumnado	Algunos alumnos progresan, pero con dificultades	Se nota una progresión en la mayoría de los alumnos	Se encuentra una gran progresión en todos los alumnos
Percepción de los alumnos	Los alumnos opinan que las actividades no fueron interesantes o útiles	Encontramos opiniones mixtas sobre su utilidad	La mayoría de los alumnos creen que las actividades fueron útiles	Los alumnos se muestran entusiasmados por las actividades
Adecuación de las actividades	Los alumnos encuentran dificultades a la hora de comprender las actividades	Solo alguna de las actividades se adecua al nivel del alumnado	La mayoría de las actividades muestran un nivel adecuado para los alumnos	Todas las actividades están adecuadas al nivel del alumnado
Cumplimiento de los objetivos	Los objetivos no se desarrollan por ineficacia de las actividades	No se alcanzan todos los objetivos	Los objetivos se alcanzan, pero se puede mejorar su alcance	Los objetivos se logran de manera sólida
Gestión del tiempo y recursos	El tiempo en las sesiones no es ajustado y los recursos no se usan	Hay algún problema a la hora de ajustar el tiempo y los recursos.	El tiempo y los recursos están adecuados, aunque se podría mejorar	Se gestiona el tiempo y los recursos de manera adecuada

Autoevaluación del profesor

Criterio	Nivel 1 (insuficiente)	Nivel 2 (Aceptable)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (excelente)
Planificación y preparación	Las actividades no estaban planificadas y hubo bastante improvisación	Las actividades tenían una planificación básica pero no se tuvieron en cuenta los imprevistos	La planificación fue sólida pero quedan detalles por ajustar	Se consideraron todos los aspectos posibles creando así una planificación excelente
Adaptación a las necesidades	No hubo una adaptación de las actividades	La adaptación fue insuficiente o tardía	Las actividades de adaptaron de manera adecuada	La adaptación de hizo de una manera eficaz, creando así un ámbito de inclusión y progreso
Manejo de la temporalización	No se supo gestionar el tiempo adecuadamente, dejando así actividades sin concluir	El tiempo se gestionó moderadamente	El tiempo se gestionó de una manera correcta	El tiempo fue gestionado eficazmente
Interacción y comunicación	Hubo poca interacción y comunicación con el grupo, imposibilitando el seguimiento de la clase	La comunicación e interacción fue limitada, haciendo difícil solucionar los problemas	La interacción y la comunicación fue efectiva y facilitó el seguimiento de la clase	La interacción y comunicación fueron excelentes, creando así una ambiente agradable para el aprendizaje

Apéndice 6. Encuesta de la situación de aprendizaje

Encuesta sobre la situación de aprendizaje



Opinamos de cómo hemos aprendido

¿Te parecieron interesantes las actividades?

- Nada interesantes
- Un poco interesantes
- Bastante interesantes
- Muy interesantes

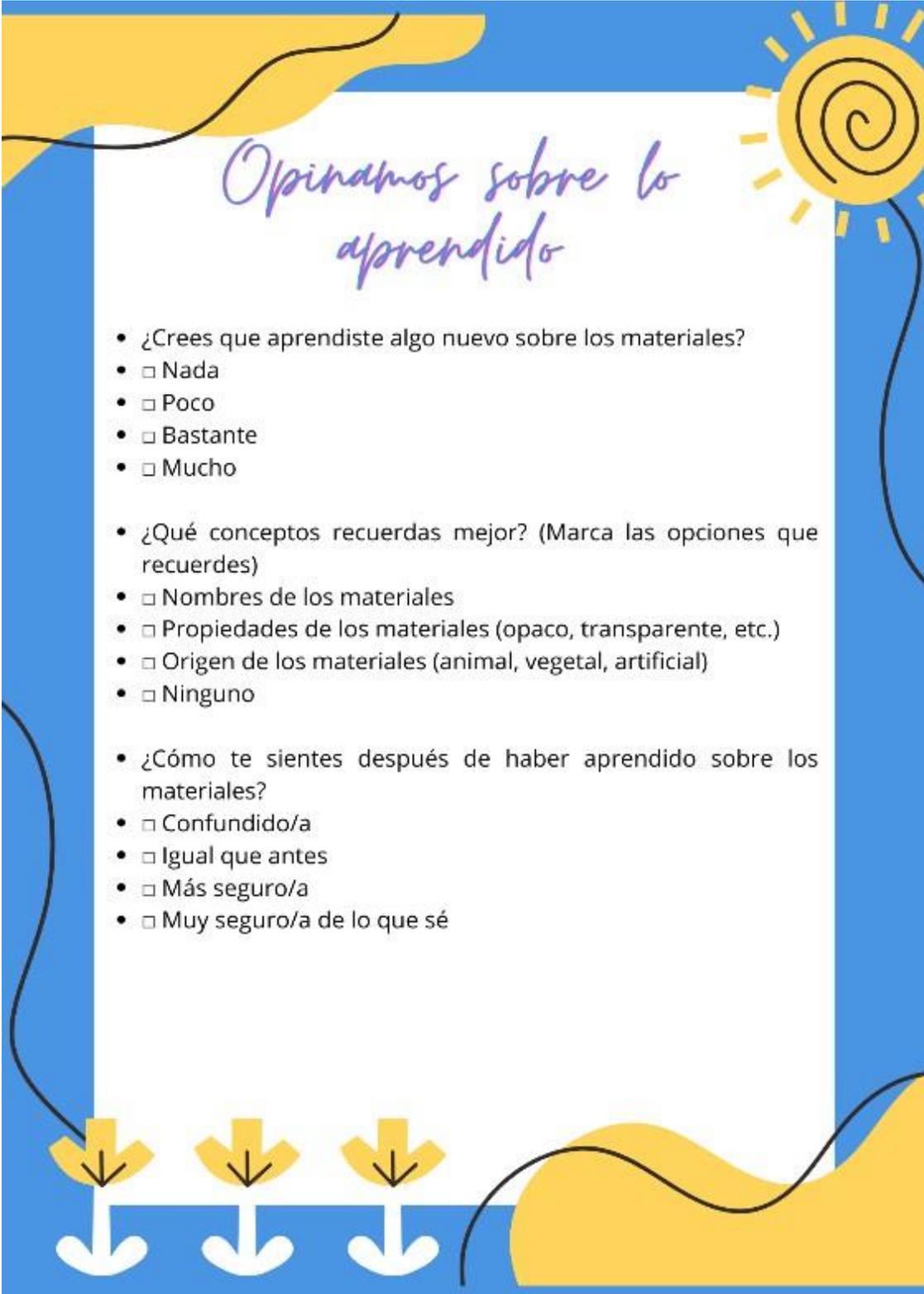
¿Qué actividad te gustó más? (Puedes marcar más de una opción)

- Buscar materiales en el aula
- Clasificar materiales por su origen
- Juegos (Memory, crucigrama, "adivina el intruso")
- Crear el mapa conceptual
- Preparar y jugar al "¿Quién es quién?"

¿Qué actividad te resultó más difícil?

- Buscar materiales en el aula
- Clasificar materiales por su origen
- Juegos (Memory, crucigrama, "adivina el intruso")
- Crear el mapa conceptual
- Preparar y jugar al "¿Quién es quién?"
- Ninguna

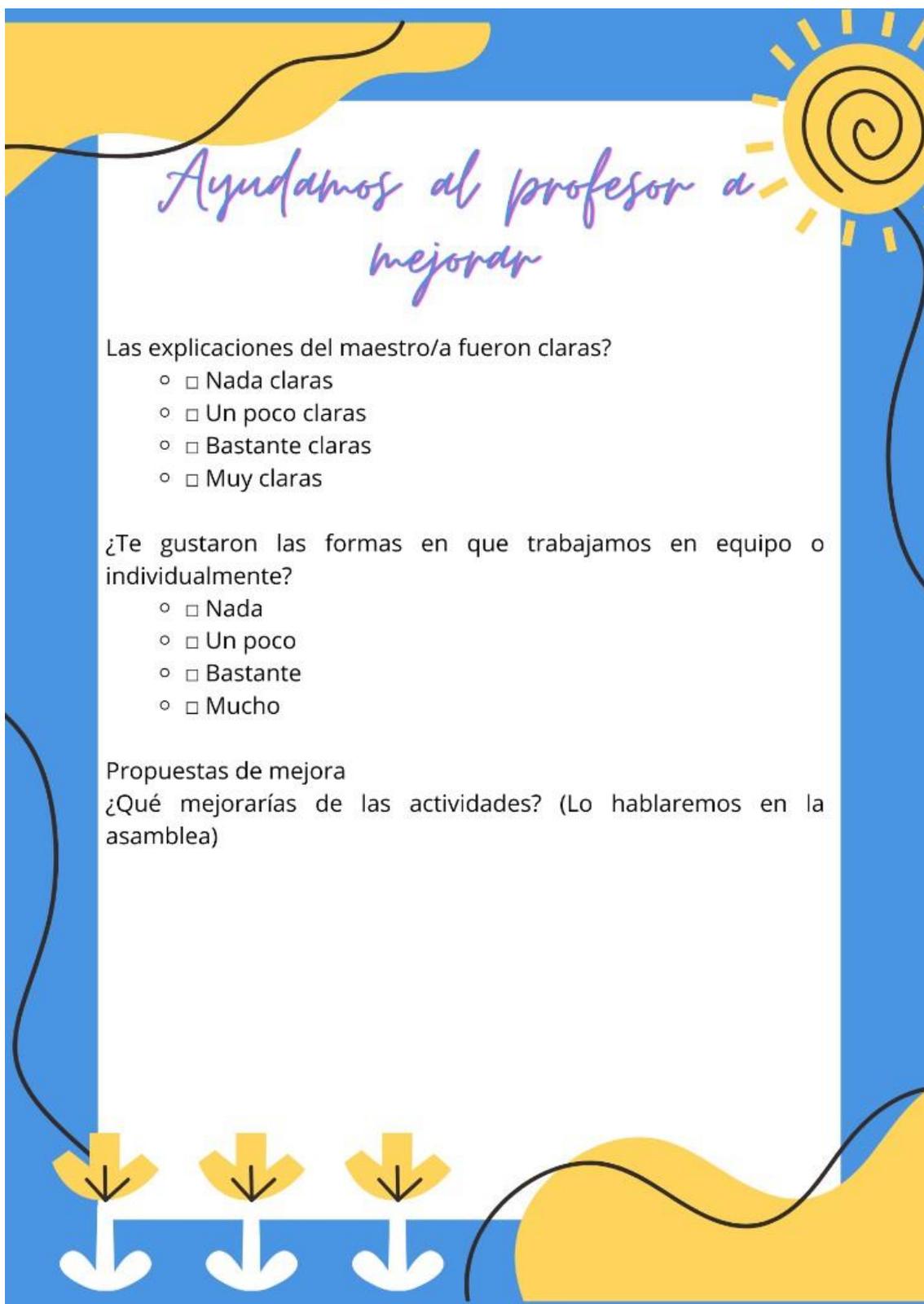
The form is enclosed in a decorative border with a blue background and yellow wavy lines. At the top right is a yellow sun with a spiral center. At the bottom left are three yellow flowers with white stems. The title 'Opinamos de cómo hemos aprendido' is written in a purple cursive font.



Opinamos sobre lo aprendido

- ¿Crees que aprendiste algo nuevo sobre los materiales?
 - Nada
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
- ¿Qué conceptos recuerdas mejor? (Marca las opciones que recuerdes)
 - Nombres de los materiales
 - Propiedades de los materiales (opaco, transparente, etc.)
 - Origen de los materiales (animal, vegetal, artificial)
 - Ninguno
- ¿Cómo te sientes después de haber aprendido sobre los materiales?
 - Confundido/a
 - Igual que antes
 - Más seguro/a
 - Muy seguro/a de lo que sé

Encuesta sobre el profesor



Ayudamos al profesor a mejorar

Las explicaciones del maestro/a fueron claras?

- Nada claras
- Un poco claras
- Bastante claras
- Muy claras

¿Te gustaron las formas en que trabajamos en equipo o individualmente?

- Nada
- Un poco
- Bastante
- Mucho

Propuestas de mejora
¿Qué mejorarías de las actividades? (Lo hablaremos en la asamblea)

Apéndice 7. Tabla resumen de la situación de aprendizaje

DATOS IDENTIFICATIVOS			
Título	¿Quién es?		
Etapas	Primaria	Ciclo / Curso	1º
Área / Materia / Ámbito	Lengua Castellana y Literatura		
Vinculación con otras áreas / materias / ámbitos	Ciencias Naturales		
Descripción / contexto de la situación de aprendizaje	En esta situación de aprendizaje conoceremos el léxico de los materiales. Esto se hará con el desarrollo de un ¿Quién es quién? Que logran realizar conociendo el léxico de los materiales. La situación de aprendizaje se desarrollará en un aula con 20 niños, en la cual encontramos dos niños medicados por TDA y otros dos niños derivados a la orientadora por lo mismo. Además, encontramos una niña con absentismo realizando actividades de 1º de segundo ciclo de infantil en las áreas de matemáticas y lengua y literatura, pero en el resto realiza las actividades de primero con ayuda.		
Temporalización	8 sesiones		
CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES			
Área 1 / Materia 1 / Ámbito	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor perfil de sa
Lengua Castellana y Literatura	4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos	4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos breves y cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.	CCL2, CCL4 CCL5 CP2 STEM1 CD1 CPSAA4 CPSAA5

DATOS IDENTIFICATIVOS

		<p>5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>5.1 Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados.</p> <p>5.2 Elaborar, de manera guiada, pequeños mapas conceptuales, de manera creativa, individualmente y en grupo, a partir de elementos visuales usándolos como instrumentos que facilitan la comprensión y ayuden a organizar la información y el pensamiento.</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, CPSAA5, CC2, CE3, CCL1, STEM1, CPSAA3, CPSAA4, CCEC3</p>
		<p>6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual</p>	<p>6.1 Localizar información sencilla de distintas fuentes explorándolas y valorando la fiabilidad de las mismas.</p> <p>6.2 Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal, realizado de manera acompañada utilizando soportes básicos y sencillos de forma guiada</p> <p>6.3 Reconocer, de manera guiada, hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.</p>	<p>CCL1, CCL2, CCL3 CPSAA5, CPSAA4, CC2, CE3, CCEC4, CD1 CD4 CC2</p>

DATOS IDENTIFICATIVOS				
		<p>9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.</p>	<p>9.2 Revisar y mejorar los textos propios de manera acompañada, a partir de la reflexión usando la terminología lingüística básica adecuada, desarrollando progresivamente la autoconfianza.</p>	<p>CCL1 CPSAA4, CPSAA5, CE1</p>
Saberes básicos				
<p>2. Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tipologías textuales: la narración y la descripción. – Propiedades textuales: estrategias elementales para la coherencia. – Géneros discursivos propios del ámbito personal y educativo <p>3. Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía natural. Uso de elementos gráficos y paratextuales elementales. El error como parte integrante del proceso e instrumento de mejora. – Alfabetización mediática e informacional: estrategias elementales para la búsqueda guiada de información. Comunicación de la información. Reconocimiento de autoría. Uso guiado de la biblioteca. 				
Área 2 / Materia 2 /Ámbito	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida	
Ciencias Naturales	<p>Competencia específica 1: Utilizar dispositivos y recursos digitales 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 de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.</p>	<p>1.1 Iniciarse en la utilización de dispositivos y recursos digitales, con ayuda, de forma segura y responsable, de acuerdo con las necesidades del contexto educativo, descubriendo el medio natural.</p>	<p>CD1 CD3, CD4, CPSAA2, CCEC4</p>	
	<p>Competencia específica 2: Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar</p>	<p>2.1 Mostrar curiosidad por objetos, hechos y fenómenos cercanos del medio natural, formulando preguntas y realizando predicciones sencillas.</p>	<p>CCL1, CCL2, CCL3, STEM1 STEM2, STEM4, CD1, CD2,</p>	

DATOS IDENTIFICATIVOS

		<p>hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.</p>	<p>2.2 Iniciarse en la búsqueda de información sencilla de diferentes fuentes seguras y fiables de forma guiada, utilizándola en experimentaciones relacionadas con el medio natural.</p> <p>2.3 Participar en experimentos pautados o guiados, cuando la investigación lo requiera, empleando de forma segura los instrumentos y registrando las observaciones.</p> <p>2.4 Proponer respuestas a preguntas sencillas planteadas sobre el medio natural, comparando de forma guiada los resultados obtenidos con las predicciones realizadas.</p> <p>2.5 Comunicar de forma oral el resultado de las investigaciones sobre el medio natural próximo, explicando los pasos seguidos con ayuda de un guion</p>	<p>CD4, CC4, CPSAA4, CPSAA5</p>
		<p>Competencia específica 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.</p>	<p>3.1 Iniciarse en la realización, de forma guiada y en equipo, de un producto final sencillo que dé solución a un problema de diseño, experimentando con diferentes prototipos y utilizando de forma segura los materiales adecuados.</p> <p>3.2 Presentar de forma oral el producto final de los proyectos de diseño, explicando los pasos seguidos con ayuda de un guion.</p>	<p>STEM1, STEM3, CPSAA3, CE1, CE3, CCEC4, CCL1, STEM2, STEM4, CD5, CPSAA4</p>

DATOS IDENTIFICATIVOS				
			3.3 Mostrar interés por el pensamiento computacional, descubriendo la resolución de problemas sencillos de programación	
		Competencia específica 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	5.1 Reconocer las principales características, la organización y las propiedades básicas de los elementos del medio natural a través de la exploración y utilizando las herramientas y procesos adecuados de forma pautada. (5.2 Reconocer de manera guiada conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio natural por medio de la observación, la manipulación y la experimentación.	STEM5, STEM2, CC3, CC4, CCEC1
Saberes básicos				
<p>A. Cultura científica.</p> <p>1. Iniciación en la actividad científica.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación (observación en el tiempo, identificación y clasificación, búsqueda de patrones...) – Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones de acuerdo con las necesidades de las diferentes investigaciones. – Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones. – La curiosidad y la iniciativa en la realización de las diferentes investigaciones. – Estilos de vida sostenible e importancia del cuidado del planeta a través del conocimiento científico presente en la vida cotidiana. <p>3. Materia, fuerzas y energía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiedades observables de los materiales, su procedencia y su uso en objetos de la vida cotidiana de acuerdo con las necesidades de diseño para los que fueron fabricados. <p>C. Conciencia ecosocial.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Responsabilidad ecosocial. Acciones para la conservación, mejora y uso 				

DATOS IDENTIFICATIVOS

		sostenible de los bienes comunes. El maltrato animal y su prevención. – Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estilos de vida sostenible. El uso responsable del agua.	
METODOLOGÍA			
Métodos, técnicas, estrategias didácticas y modelos pedagógicos	y	<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el pensamiento <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Aprendizaje – servicio <input checked="" type="checkbox"/> Centros de interés	<input type="checkbox"/> Clase invertida (Flipped classroom) <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en juegos <input checked="" type="checkbox"/> Pensamiento de diseño (Design Thinking) <input checked="" type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input type="checkbox"/> Instrucción directa <input type="checkbox"/> Otros: _____

SECUENCIACIÓN

Descripción de la actividad o proceso 1: Conocemos los materiales de nuestro alrededor <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de que son los materiales, los distintos tipos que hay - Buscamos objetos por la clase. Los niños tendrán que buscar diferentes objetos por la clase y decir de que material están hechos (pueden ser uno o varios materiales) - Realizarán un memory con una imagen de un material con su nombre. 	Recursos <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra digital - Diferentes materiales objetos del aula - Memory
Descripción de la actividad o proceso 2. ¿De dónde vienen los materiales?	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra digital - Juego interactivo

DATOS IDENTIFICATIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Se les presentará los diferentes orígenes de los materiales, si son de origen animal, origen vegetal o son artificiales. - Se les presentará un video adaptado a su edad. - Realizarán actividades interactivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Video explicativo
<p>Descripción de la actividad o proceso 3: Explorando las propiedades de los materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presentarán las diferentes características de los materiales (centrándonos en opaco, transparente, rígido, flexible, frágil, resistente). - Los niños explorarán objetos de clase para conocer sus características (menos la fragilidad, para evitar accidentes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra digital - Objetos del aula - Video explicativo
<p>Descripción de la actividad o proceso 4: Jugamos con Palabras: Características y definiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los niños realizarán unos juegos preparados para ver si conocen el léxico qué serán: un crucigrama con las definiciones de las características, un adivina el intruso y un ahorcado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas - Pizarra
<p>Descripción de la actividad o proceso 5: Creando conexiones: nuestro mapa conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los niños tendrán que realizar un pequeño mapa conceptual con el vocabulario aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa conceptual mudo - Imágenes - Palabras

DATOS IDENTIFICATIVOS

Descripción de la actividad o proceso 6:
Descubrimos los materiales como científicos
Se les expondrá diferentes objetos en una hoja y tendrán que realizar una ficha informativa del objeto con sus materiales y características.

- Tarjetas con imágenes

Descripción de la actividad o proceso 7:
¿Quién es quién?
Con las fichas de la sesión anterior se realiza el juego.

- Tarjetas para el juego

EVALUACIÓN**Procedimientos**

- Realizaremos evaluaciones
1. Cuestionario de evaluación Cuantitativa
 - a. Preguntas abiertas
 - b. Preguntas de opción múltiple
- Rúbrica para el trabajo final

Actividad de evaluación

1. Utilizaremos unas preguntas para conocer lo que han aprendido.
2. Tanto el profesor como los alumnos tendremos una rúbrica (anexos) para puntuar el trabajo final.

Instrumento

Se realizarán dos pruebas escritas y una rúbrica

Apéndice 8. Ficha del crucigrama realizada por un niño

Abajo

1. Material que no se rompe con facilidad.
2. Material que es difícil de doblar.
3. Material por el que no se puede ver a través de él.
4. Material que se puede doblar con facilidad.
5. Material por el cual si podemos ver a través de él.
6. Material que se rompe con facilidad.

A través de

Jugar en línea
<https://interacty.me/projects/5217b735c329acfe>

Escaneado con CamScanner

En este ejercicio solo se incorpora un ejemplo, debido a que no hay ninguna variación en el resultado del resto de la clase.

Apéndice 9. Ficha «Encuentra al impostor» realizada por niños

En este apartado veremos tres ejemplos de lo sucedido en la realización de la ficha:



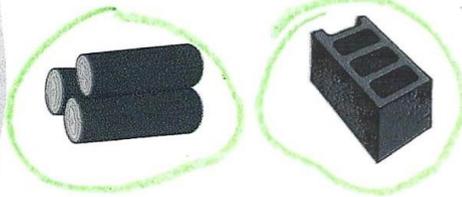
El alumno que realizó esta ficha fue uno de los que realizó la ficha de manera correcta.



El niño que realizó esta ficha fue uno de los niños que no concebía que el ladrillo, objeto que se usa para construir edificios, sea un objeto frágil.

ENCUENTRA AL IMPOSTOR

Rígidos



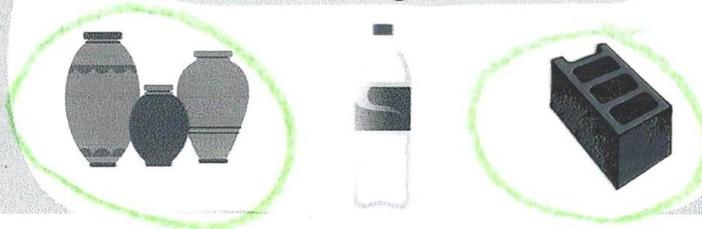
Elástico



Opaco



Frágil



Esta ficha está realizada por un niño que no prestó atención y realizó lo contrario a lo pedido.