



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA INGLÉS

TRABAJO FIN DE GRADO

EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA),

*una propuesta de atención a la diversidad dentro del aula para el área
de inglés en Primaria*

Autora: Isabel Llorente de la Fuente

Tutor académico: José María Arribas Estebaranz



**Facultad de Educación
de Segovia**

“Si un niño no aprende como tú le enseñas, enséñale como él aprenda”.

Actualmente hemos logrado en España la práctica universalización de la escolaridad; todos nuestros niños y niñas están escolarizados/“integrados” en algún aula; sin embargo, aún falta mucho para que todos esos niños reciban una educación de calidad acorde a sus circunstancias y capacidades, una verdadera inclusión educativa, que le permita como dice la ley, el máximo desarrollo de sus capacidades.

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como propósito analizar el grado de conocimiento e implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) entre el profesorado en activo y diseñar una propuesta didáctica contextualizada en el área de lengua extranjera inglés para 6.º de Educación Primaria. El trabajo se estructura en tres bloques fundamentales: un marco teórico que profundiza en los fundamentos del DUA y su vinculación con la educación inclusiva; un estudio de campo mediante la elaboración y análisis de un cuestionario dirigido al profesorado; y una propuesta de intervención didáctica basada en los principios del DUA. En primer lugar, el marco teórico ofrece una revisión rigurosa del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), abordando sus fundamentos neurocientíficos, su respaldo normativo y su relevancia dentro del paradigma de la educación inclusiva. En segundo lugar, los resultados obtenidos a partir de un cuestionario dirigido al profesorado reflejan un conocimiento generalizado del DUA, aunque también ponen de manifiesto importantes barreras para su implementación, como la falta de tiempo, formación específica y recursos. Por último, se desarrolla una propuesta didáctica aplicada al área de lengua extranjera inglés en Educación Primaria que pretende ofrecer una respuesta concreta y realista a dichas dificultades. La propuesta didáctica presentada ha sido cuidadosamente elaborada conforme a los principios y puntos de verificación del Diseño Universal para el Aprendizaje, incorporando una variedad de recursos, estrategias y formatos que permiten atender a la diversidad real del aula. Todos estos materiales —cuadernillos de seguimiento, instrumentos de evaluación, modelos de actividades y organizadores gráficos— han sido diseñados de forma específica para esta propuesta e incluidos en el presente trabajo como anexos, con el fin de facilitar su aplicación directa en el aula. De este modo, la propuesta no solo se alinea con los fundamentos teóricos del DUA, sino que se presenta como una herramienta práctica y coherente con el enfoque inclusivo que promueve el marco legal vigente.

PALABRAS CLAVE

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), inclusión educativa, diversidad, enseñanza del inglés, Educación Primaria, propuesta didáctica.

ABSTRACT

This Final Degree Project aims to analyse the level of knowledge and the implementation of Universal Design for Learning (UDL) among in-service teachers. It also includes the design of a didactic proposal contextualised within the subject of English as a foreign language for Year 6 of Primary Education. The work is structured in three main sections: a theoretical framework that explores the foundations of UDL and its connection with inclusive education; a field study based on the development and analysis of a questionnaire addressed to teachers; and a didactic intervention proposal grounded in the principles of UDL. Firstly, the theoretical framework offers a comprehensive review of UDL, addressing its neuroscientific foundations, legal basis, and significance within the inclusive education paradigm. Secondly, the results obtained from the questionnaire show a widespread awareness of UDL among teachers, although they also reveal significant barriers to its implementation, such as lack of time, specific training, and resources. The didactic proposal which is developed as a foreign language in Primary Education, aims to provide a concrete and realistic response to these challenges. The proposed

teaching unit has been carefully designed in accordance with the principles and checkpoints of Universal Design for Learning, integrating a variety of resources, strategies, and formats to address the actual diversity of the classroom. All these materials — including tracking booklets, assessment tools, activity models, and graphic organisers — have been specifically created for this proposal and are included in the annexes of this work, in order to facilitate their direct application in the classroom. In this way, the proposal is not only aligned with the theoretical foundations of UDL but also presents itself as a practical tool coherent with the inclusive approach promoted by current educational legislation.

KEY WORDS

Universal Design for Learning (UDL), inclusive education, diversity, English language teaching, Primary Education, didactic proposal.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	9
2. JUSTIFICACIÓN	10
3. OBJETIVOS	11
3.1 Objetivos académicos.....	11
3.2 Objetivos propios de este TFG	11
3.2.1 Generales.....	11
3.2.2 Específicos.	11
4. MARCO TEÓRICO	12
4.1. Introducción a la educación inclusiva.	12
4.2. El Diseño Universal de Aprendizaje.....	13
4.2.1. Origen del DUA, la arquitectura.	13
4.2.2. Fundamentación del DUA.....	14
4.2.2.1. En la legislación.	14
4.2.2.2. En los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).....	16
4.2.3. Teorías científicas en las que se fundamenta el DUA.	16
4.2.4. Los medios digitales y el DUA.	18
4.2.5. Principios del DUA.	19
4.2.6. Aplicación de los principios del DUA en el aula: pautas y puntos de verificación.....	20
4.2.7. Recopilación propia de las estrategias y aplicaciones consideradas más efectivas y accesibles para la implantación del DUA en el aula.....	22
4.2.8. Experiencias de éxito en la aplicación del DUA.	26
4.3. El inglés en el currículo, aprendizaje del inglés como lengua extranjera en primaria	27
4.3.1. Barreras en la implementación del DUA en la enseñanza reglada del inglés.....	27
4.4. Conocimiento e implementación del DUA por parte de los docentes en ejercicio	28
4.4.1. Diseño y aplicación del cuestionario.....	29
4.4.2. Análisis de los resultados.	29
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE INGLÉS DE PRIMARIA APLICANDO LOS PRINCIPIOS DEL DUA A UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	32
5.1 Justificación.....	33
5.2 Contextualización.....	33
5.3 Presentación de la propuesta didáctica.....	34
5.4 Objetivos específicos de la situación de aprendizaje	37
5.5 Adecuación de la propuesta al marco legal educativo español	37
5.5.1 Objetivos de etapa los que se vincula.....	37
5.5.2 Relación con las competencias clave	37
5.6 Interrelación entre las competencias específicas, los criterios de evaluación, los indicadores de logro, el perfil competencial del alumno y la sesión en la que se trabajan.	38
5.7 Contenidos de carácter transversal	40
5.8 Contenidos curriculares.....	40
5.9 Metodología	43
5.10 Metodología específica de la SA.....	44
5.11 Desarrollo y producto final de la Situación de Aprendizaje.....	45
5.11.1 Etapa 1. Día 1: Our current Project.....	47
5.11.2 Etapa 2. Días 2 y 3: Our Future Summer.....	48
5.11.3 Etapa 3. Días 4 y 5: Our Future Shared Song.....	49

5.11.4	Etapa 4. Día 6: Our Last Year	51
5.11.5	Etapa 5. Días 7 y 8: Our Best Past Moments	52
5.11.6	Etapa 6. Día 9: Our First Current Event.....	53
5.11.7	Etapa 7. Día 10: Our Final Awards	55
5.11.8	Etapa 8. Día 11: Sesión de evaluación metacognitiva	56
5.12	Evaluación.....	57
5.12.1.	Principios para la evaluación en la etapa de Primaria y en el área de inglés.....	57
5.12.2.	Instrumentos de evaluación	58
5.13	Atención a la diversidad.....	59
5.14	Temporalización	61
5.15	Recursos	61
5.16	Aplicación del DUA en la Situación de Aprendizaje	63
6	CONCLUSIONES	67
6.1	Reflexión crítica sobre las principales dificultades observadas del DUA.....	67
6.2	Limitaciones de la propuesta.....	68
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
	ANEXOS	73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Posibles formas de aplicar cada principio DUA a un aula de Primaria.....	23
Tabla 2:	Estructura global de la secuenciación de la propuesta ajustándolo al marco legal.....	35
Tabla 3:	Relación entre las competencias específicas del área, los criterios de evaluación, los indicadores de logro, las competencias clave y las sesiones en la que se todos ellos son desarrollados. 39	
Tabla 4:	Saberes básicos que se abordan a través de la propuesta didáctica.	41
Tabla 5:	Secuenciación de las etapas de la SA.	46
Tabla 6:	Secuenciación de las actividades dentro de cada etapa de la SA.....	46
Tabla 7:	Distribución de grupos encargados para la gala final y sus respectivas tareas asignadas.	54
Tabla 8:	Instrumentos de evaluación utilizados para evaluar el trabajo de cada etapa de la SA.	58
Tabla 9:	Temporalización de la Situación de Aprendizaje en cuatro semanas.	61
Tabla 10:	Recursos necesarios para toda la SA	61
Tabla 11:	Aplicación de cada pauta DUA a nuestra propuesta en el área de inglés.....	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Redes cerebrales y de aprendizaje: afectivas, de reconocimiento y estratégicas.	17
Figura 2:	9 Pautas que estructuran la práctica de los principios DUA	20
Figura 3:	Puntos de verificación del DUA. Interrelación entre los principios, pautas y puntos de verificación del DUA	21
Figura 4:	Rueda DUA V3: Recursos tecnológicos organizados según los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje	22
Figura 5:	Línea cronológica del desarrollo de la situación de aprendizaje del inicio al fin.	45
Figura 6:	Distribución por edad del profesorado encuestado.	75
Figura 7:	Distribución por sexo del profesorado encuestado.	75
Figura 8:	Distribución por etapas en las que el profesorado encuestado imparte su docencia.....	76

Figura 9. Años de experiencia docente del profesorado encuestado.	76
Figura 10. Titularidad de los centros en los que los profesores ejercen la docencia.	76
Figura 11. Nivel de conocimiento sobre el DUA manifestado por los docentes encuestados.	77
Figura 12. Nivel de conocimiento sobre el DUA entre los profesores que afirman conocerlo.	77
Figura 13. Porcentaje y frecuencia de aplicación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados, según si aseguran conocerlo.	78
Figura 14. Porcentaje de implementación del DUA en la enseñanza de la primera lengua extranjera Inglés manifestado por los profesores encuestados especialistas en el área.	78
Figura 15. Percepción del impacto de la implementación del DUA en el aula respecto de la participación del alumnado.	79
Figura 16. Percepción del impacto de la implementación del DUA en el aula respecto de la participación del alumnado por parte del profesorado del área de inglés.	79
Figura 17. Principales dificultades percibidas por los docentes encuestados a la hora de implementar estrategias DUA en las aulas.	80
Figura 18. Principales dificultades percibidas por los docentes del área de Inglés encuestados a la hora de implementar estrategias DUA en las aulas.	80
Figura 19. Nivel de conocimiento del DUA manifestado por los docentes encuestados en función de la edad.	81
Figura 20. Grado de implementación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados en función de la edad.	81
Figura 21. Nivel de conocimiento del DUA percibido por los docentes encuestados en función del sexo.	82
Figura 22. Grado de implementación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados en función del sexo.	82
Figura 23. Nivel de conocimiento del DUA percibido por los docentes encuestados en función de los años de experiencia docente.	83
Figura 24. Grado de implementación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados en función de los años de experiencia docente.	83
Figura 25. Nivel de conocimiento percibido del DUA en el conjunto del profesorado.	84
Figura 26. Nivel de conocimiento percibido únicamente entre quienes afirman haber recibido formación previa en DUA.	84
Figura 27. Implementación del DUA en el aula en función de la formación específica recibida.	85
Figura 28. Nivel de conocimiento percibido por el profesorado sobre el DUA en función de la etapa educativa en la que imparten docencia.	85
Figura 29. Grado de implementación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados en función de la etapa educativa a la que pertenecen.	86

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre el conocimiento e implementación del DUA por parte de los docentes en ejercicio.	73
Anexo 2. Resultados del cuestionario docente sobre el conocimiento y aplicación del DUA.	74
Anexo 2.1. Características generales de la muestra.	75
Anexo 2.2. Contenido y grado de aplicación del DUA entre el profesorado encuestado.	77
Anexo 2.3. Percepción del impacto de la implementación del DUA en el aula respecto de la participación del alumnado.	79

_Anexo 2.4. Principales dificultades percibidas por los docentes encuestados a la hora de implementar estrategias DUA en las aulas.	80
Anexo 2.5. Conocimiento e implementación del DUA en el aula en función de los siguientes parámetros: edad, años de experiencia docente y formación recibida.	81
Anexo 3. Cuadernillo individual de seguimiento del alumno.	87
Anexo 4. Objetivos específicos de cada etapa que aparecen en el cuadernillo individual del alumno y e instrumentos de evaluación de todos los productos que se van a elaborar.	96
Anexo 4.1 Lista de cotejo para la infografía.....	96
Anexo 4.2 Rúbrica para evaluar el producto de la etapa 3	97
Anexo 4.3 Rúbrica para la evaluación de la evaluación de la redacción individual “This was my year”	98
Anexo 4.4 Rúbrica para la presentación Power Point.	99
Anexo 4.5 Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo.....	100
Anexo 4.6 Preguntas de autorreflexión	101
Anexo 5. Infografía de la lista de conectores en inglés.	101
Anexo 6. Esquemas visuales de los seis tiempos verbales vistos a lo largo del curso especificando su estructura gramatical y los principales usos que tiene cada uno.	101
Anexo 7. Infografía sobre las funciones de los distintos roles en un trabajo cooperativo	103
Anexo 8. Ejercicio de repaso para el verbo <i>Be going to</i> para el inicio de la etapa 2.....	104
Anexo 9. Letras de las tres canciones posibles para trabajar el verbo en futuro ‘will’ en la etapa 3...	106
Anexo 10. Ejercicio para el repaso del tiempo verbal pasado simple para el comienzo de la etapa 5. Dinámica conserva o desecha los verbos.	109

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad en las aulas es una realidad ineludible en el contexto educativo actual. Cada estudiante posee un conjunto único de características, intereses, capacidades, experiencias previas y estilos de aprendizaje que condicionan la manera en la que accede al conocimiento y se desarrolla dentro del ámbito escolar. Desde esta perspectiva, el sistema educativo debe garantizar una respuesta inclusiva que no solo reconozca esta diversidad, sino que la valore como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como un modelo teórico y práctico que proporciona un marco estructurado para diseñar propuestas educativas flexibles, accesibles y equitativas. Basado en los avances de la neuroeducación y respaldado por la legislación vigente, el DUA propone tres principios fundamentales –múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de implicación– que permiten eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.

El presente Trabajo de Fin de Grado se enmarca dentro de este enfoque y tiene como objetivo principal explorar el conocimiento y la implementación del DUA entre el profesorado en activo, así como diseñar una propuesta didáctica en el área de lengua extranjera inglés que ejemplifique su aplicación en un aula de Educación Primaria.

2. JUSTIFICACIÓN

Durante el desarrollo de mis prácticas universitarias y en mi experiencia impartiendo clases particulares, he podido constatar la profunda heterogeneidad del alumnado en el aula. Así me he topado con la necesidad de entender y ajustar las formas de aprendizaje que necesitan los niños, con sus formas de aprender, de entender los conceptos y procedimientos, ponerlos en práctica y retenerlos para aplicarlos a la vida diaria.

Sin embargo, la práctica educativa en el sistema formal, con elevados ratios y tiempos limitados, dificulta una atención verdaderamente individualizada, observando un contraste muy grande entre mi experiencia en la enseñanza formal y la no formal.

En este contexto, surge la necesidad de encontrar un modelo metodológico que permita ofrecer una respuesta inclusiva, sin caer en la segregación ni la estandarización. El DUA representa una respuesta pedagógica coherente y fundamentada que facilita la planificación de entornos de aprendizaje que se anticipan a las posibles barreras y promueven una educación inclusiva desde el diseño inicial.

Por otro lado, el área de lengua extranjera inglés constituye un escenario especialmente relevante para la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, dado su carácter transversal, comunicativo y su presencia en todas las etapas educativas. La enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua suponen retos particulares para muchos estudiantes, especialmente aquellos con dificultades en la comprensión lectora, la expresión oral o con necesidades educativas específicas. Frente a esta realidad, el enfoque DUA permite ofrecer múltiples vías de acceso al contenido, expresión del conocimiento e implicación del alumnado, facilitando una participación activa, significativa y personalizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta que aquí se presenta pretende servir como modelo replicable para otros docentes interesados en integrar este enfoque en sus prácticas cotidianas.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos académicos

Con la realización de este trabajo culmino una etapa de enormes aprendizajes para mi futuro laboral, guiados por diversos docentes de la universidad, y con ello pretendo satisfacer los objetivos expresados en la guía didáctica del Trabajo de Fin de Grado, fundamentalmente:

- a) Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- b) Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- c) Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- d) Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- e) Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

3.2 Objetivos propios de este TFG

3.2.1 Generales.

- a. Investigar, reflexionar y dar a conocer el Diseño Universal de Aprendizaje como modelo inclusivo y flexible para la atención a la diversidad.
- b. Diseñar una propuesta de intervención práctica contextualizada en el aula de Educación Primaria, fundamentada en los principios y pautas del DUA que promueva una atención equitativa y accesible para todo el alumnado.

3.2.2 Específicos.

- c. Comprender los fundamentos teóricos y científicos del DUA como modelo de atención a la diversidad. Así como sus principios, pautas y puntos de verificación que lo estructuran.
- d. Conocer el grado de familiaridad del profesorado con el DUA, así como las estrategias que utilizan y los desafíos que enfrentan para su implementación.
- e. Cómo ajustar la práctica educativa en un aula de Primaria a los requerimientos del Diseño Universal de Aprendizaje previstos en el marco legal educativo español.
- f. Proponer estrategias didácticas que permitan atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, evitando prácticas segregadoras.
- g. Integrar en la propuesta estrategias de metacognición y autoevaluación, que fomenten la reflexión consciente del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, promoviendo el trabajo autónomo y la motivación intrínseca por aprender.

- h. Desarrollar el trabajo cooperativo y la creatividad del alumnado en el aula.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Introducción a la educación inclusiva.

En el aula nos encontramos con una gran diversidad de alumnado, cada alumno es único, con características propias, intereses, formas de pensar, actuar y aprender. La diversidad en la educación no abarca aspectos visibles como la edad, el género o sus características físicas, sino también factores menos evidentes, como su estilo de aprendizaje, sus experiencias y conocimientos previos con los que llegan a la escuela, sus habilidades cognitivas y diferencias socioculturales. No olvidemos que todos tenemos una vida fuera de nuestro entorno laboral que moldea enormemente nuestra forma de ser por lo que no podemos enseñar de una misma forma a todos los niños porque cada uno de ellos tiene una forma de ser y aprender. Cada alumno llega con un bagaje único que influye en su manera de actuar con el conocimiento, con sus compañeros y el entorno escolar. Factores como el ambiente familiar (como les tratan sus padres, o lo que éstos les enseñan, las ideas que éstos tengan pueden no ser las mismas que nosotros les enseñamos en la escuela o que la sociedad tiene preimpuestas), el nivel socioeconómico, las experiencias con otros niños... moldean su personalidad, construyendo un autoconcepto y una autoestima individual, así como una forma única de afrontar el aprendizaje, de procesar y almacenar la información. Es por ello fundamental que la enseñanza se adapte a esta diversidad, promoviendo un entorno inclusivo donde todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas para desarrollarse académica y personalmente.

La educación inclusiva es un enfoque educativo que busca garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de todos los estudiantes en el sistema educativo, independientemente de sus diferencias individuales. Según la UNESCO (2009, p.8), “es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos”.

Este enfoque tiene como objetivo eliminar las barreras que generan exclusión en la educación, derivadas de factores como la raza, el nivel socioeconómico, la clase social, el origen étnico, el idioma, la religión, el sexo, la orientación sexual o las diferentes capacidades. Para ello, es fundamental adoptar políticas educativas que impulsen la reforma del sistema educativo y fomenten estrategias unificadas para atender la diversidad en el aula.

Desde esta perspectiva, la diversidad no solo se reconoce, sino que se valora como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y la convivencia. En el contexto del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la educación inclusiva se traduce en metodologías flexibles y adaptadas que permitan a todos los estudiantes acceder al conocimiento según sus necesidades y potencialidades.

Es por esta gran variedad de personalidades que no existen alumnos discapacitados sino entornos discapacitantes, según veníamos diciendo existen millones de características diferentes en todo el alumnado que caracterizan la diversidad del aula, haciendo ver la gran diferencia que hay entre unos y otros y que, no por ello hay que categorizarlos ni superponer sus capacidades como unas más que otras o menospreciarlas, como sugiere el adjetivo *discapacitado*; sino hablar de diversidad en el alumnado, habiendo múltiples tipos de características de un tipo u otro. Olvidemos entonces la idea de alumnos discapacitados y centrémonos en entornos discapacitantes.

Según dice C. Alba Pastor, (2014): “Encontramos nuevamente que el foco de la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y a los medios en particular, y al diseño curricular en general (Burgstahler, 2011). El currículo será discapacitante en la medida en que no permita que todo el alumnado pueda acceder a él.”

Así nos lo muestra con un ejemplo fácil de visualizar: “Imaginemos que se incorpora al aula un alumno que no conoce el idioma porque ha llegado a nuestro país recientemente. Si se explica un determinado tema relacionado con las ciencias naturales únicamente con el libro de texto y mediante la exposición oral del maestro o la maestra, se le estará impidiendo acceder al aprendizaje. Se le estará discapacitando para aprender. En cambio, si se usan otros recursos, como infografías, videos subtítulos, textos digitales en los que el alumno pueda acceder a una traducción simultánea..., se estará ofreciendo al estudiante el soporte necesario para que acceda a la información, sin que el periodo que tarde en aprender el idioma de enseñanza sea un tiempo perdido.” (Pastor et al., 2014)

4.2. El Diseño Universal de Aprendizaje.

Llegados a este punto podemos definir el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Universal Design for Learning (UDL), como un modelo teórico-práctico para la enseñanza, formulado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés), basado en la investigación y la práctica educativa, que establece un marco para el diseño flexible del currículum y sus diferentes componentes - objetivos, contenidos, metodología, materiales, evaluación y organización-, para crear contextos inclusivos de aprendizaje en los que todos los estudiantes puedan aprender.

“Desde el CAST se critica que muchos currículos están contruidos para atender a la «mayoría» de los estudiantes, pero no a todos. Estos currículos conciben que existe una amplia proporción del alumnado que aprende de forma similar. (...) Esto provoca que para una «minoría», los objetivos son prácticamente inalcanzables. (...) La propuesta del CAST pasa por dotar de mayor flexibilidad al currículum, a los medios y a los materiales, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje.” (Pastor et al., 2014)

El enfoque DUA pretende por tanto eliminar las posibles causas que lleven a estos entornos discapacitantes y asegurar una educación basada en la en las características de cada uno de los alumnos presentes en el aula.

4.2.1. Origen del DUA, la arquitectura.

El origen del DUA se encuentra a principios de los años 90 cuando CAST comenzó a investigar y desarrollar prácticas para el Diseño Universal para el Aprendizaje. El Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) es una organización dedicada a la investigación y el desarrollo educativo sin fines de lucro compuesto por profesionales de distintas ramas que trabaja en expandir las oportunidades de aprendizaje de cada individuo a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Anne Meyer y David Rose son los principales fundadores del CAST.

El término DUA proviene del concepto ‘Diseño Universal’, procedente del área de la arquitectura, impulsado por primera vez por Ron Mace en la década de 1970. “El concepto del DU recogía las ideas esenciales del movimiento arquitectónico en auge por aquella época en EE. UU., cuyo objetivo principal era diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados desde el principio para atender la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios.” (Pastor et al., 2014)

“Se pone de manifiesto que no hay dos categorías estancas de personas: con discapacidad y sin ella, las que necesitan adaptaciones y las que no las precisan. Por el contrario, se entiende que la diversidad es inherente a cualquier grupo humano y, por tanto, ofrecer diferentes alternativas no solo beneficia a todos, sino que también permite a los individuos escoger aquella opción que les resulte más adecuada y cómoda.”

Queda claro entonces que olvidamos la distinción entre personas con discapacidad y aquellas sin ella, las que necesitan adaptaciones y las que no las necesitan. Más bien, se reconoce que la diversidad es una característica de tenemos como una sociedad plural y que tiene cualquier comunidad, por lo que brindar distintas opciones no solo favorece a todos, sino que nos permite escoger la alternativa que mejor se adapte a nuestras necesidades y preferencias del momento.

Este enfoque, por lo tanto, busca anticiparse a cualquier necesidad que se pueda manifestar a posteriori desde el comienzo de su diseño, evitando adaptaciones posteriores más costosas, incómodas y excluyentes. Es decir, en el marco de la educación, el DUA, antes de que, una vez creada una situación de aprendizaje, se observe que un alumno va a necesitar que se cambien sus objetivos, contenidos o metodologías, se diseña desde el principio una situación de aprendizaje que responda a las necesidades de todos, que recoja una enorme variedad de métodos de representar la información, de recogerla y de atraer la atención de sus estudiantes.

CAST aplicó el enfoque del DU al ámbito educativo y creó el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), una herramienta fundamental para atender a la diversidad presente en las aulas que surge de las distintas capacidades, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, culturas, lenguas, condiciones socioeconómicas y experiencias previas que les caracterizan. A través del DUA, es posible garantizar la educación inclusiva que responda a una Educación Para Todos (EPT), objetivo necesario en todas las prácticas educativas.

4.2.2. Fundamentación del DUA.

4.2.2.1. En la legislación.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), refuerza como nunca antes el compromiso con una educación inclusiva

y equitativa. En su articulado, los términos *diversidad e inclusión* aparecen de forma recurrente, reflejando una apuesta decidida por garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales, culturales o socioeconómicas.

En este marco, la LOMLOE otorga un papel central al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia clave para eliminar barreras en el aprendizaje y asegurar que todos los alumnos puedan acceder al currículo en igualdad de condiciones. Y, con ello, asegurando el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los derechos del Niño de Naciones Unidas.

En el artículo 5 del Real Decreto sobre los principios generales vemos que el punto 4 dice “Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten a tal fin se regirán por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.” Asimismo, el artículo 21 sobre la Autonomía de los centros nos habla de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado bajo los principios del DUA. Si nos vamos. Por último, al anexo III, dedicado a las situaciones de aprendizaje se expone: “Así planteadas, las situaciones de aprendizaje constituyen un componente que, alineado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, permite aprender a aprender y sentar las bases para el aprendizaje durante toda la vida fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.”

En definitiva, la presencia del DUA en la LOMLOE evidencia la necesidad de diseñar entornos de aprendizaje flexibles y refuerza la visión de una educación en la que la diversidad no solo se reconoce, sino que se valora como una oportunidad de enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Su aplicación en el currículo facilita la personalización del aprendizaje, respetando los ritmos, estilos y capacidades de cada estudiante, en línea con los principios de equidad e inclusión que la LOMLOE prioriza.

Del mismo modo, 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, se alinea con el Real Decreto al reconocer el DUA como un enfoque clave para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder al currículo de manera equitativa. El artículo 12 de este decreto sobre los principios pedagógicos, en el punto 2 establece que las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los tres principios en torno a los que se construye la teoría y la práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje.

El anexo II.A. que se enfoca en concreto en los principios metodológicos de la etapa nos habla de que uno de los principios que orienta la labor docente es la inclusión educativa, reconociendo la diversidad en el aula como un recurso enriquecedor para el aprendizaje. Para lograrlo, se promueve el diseño de situaciones de aprendizaje interdisciplinares que permitan la personalización del aprendizaje, adaptándose a las características individuales de todo el alumnado. Y para esto es necesario que estas situaciones de aprendizaje se diseñen a través de la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.

Por otro lado, podemos ver en el anexo II.C dedicado a las orientaciones para el diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje, que estas “deben reunir unas características definidas: resultar motivadoras para el alumnado y atractivas para poder aplicar y desarrollar adecuadamente las competencias clave, permitir un aprendizaje significativo y contextualizado, ser transferible a otras situaciones de la vida cotidiana, seguir los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, implicar la producción y la interacción oral e incluir el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, y fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática.”.

Por último, las orientaciones metodológicas de las áreas de Ciencias Sociales, Educación Plástica y Visual, Música y Danza, y Educación en Valores Cívicos y Éticos coinciden en su enfoque equitativo de la intervención educativa para desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten a cada alumno una adecuada adquisición de las competencias clave previstas en el Perfil de salida, en su nivel correspondiente al término de la educación primaria.

La integración del DUA en el currículo de Castilla y León refleja el compromiso de la comunidad autónoma con una educación de calidad para todos, reconociendo la diversidad como un valor enriquecedor y garantizando que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

4.2.2.2. En los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El DUA se alinea con los ODS propuestos en la Agenda 2030. El objetivo 4 en concreto “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, busca asegurar que todas las personas, sin distinción de género, condición socioeconómica o discapacidad, tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas.

El DUA, al proponer múltiples formas de representación, expresión y compromiso en el proceso educativo, facilita la participación de todo el alumnado de todo el alumnado y elimina las posibles barreras de acceso al conocimiento. De esta manera, contribuye directamente a la meta de asegurar una educación de calidad y equitativa, promoviendo una Educación para Todos (EPT) y durante toda la vida.

4.2.3. Teorías científicas en las que se fundamenta el DUA.

En la Revista Latinoamericana de tecnología Educativa (2015), Pastor nos enseña cómo se habla en CAST (2011) y Rose y Meyer (2002 y 2000) sobre los tres pilares fundamentales en los que descansa el marco del DUA:

- Los últimos avances en neurociencia cognitiva que explican la forma en que se comporta el cerebro durante el proceso de aprendizaje.
- Las teorías y prácticas educativas de éxito para reducir las barreras en el aprendizaje.
- El desarrollo de los medios digitales y tecnologías educativas, que permiten una mayor individualización de la enseñanza y flexibilidad en el aprendizaje.

“El DUA se basa en una variedad de investigaciones de distintas disciplinas incluidas en el ámbito de la neurociencia, las ciencias de la educación y la psicología cognitiva. Está profundamente enraizado en conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo, el andamiaje, la tutorización y el modelado, así como con las obras fundamentales de Piaget, Vygotsky; Bruner, Ross, y Wood; y Bloom” (CAST, 2011).

Uno de los fundamentos teóricos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es el concepto de *andamiaje*, desarrollado por Bruner, Wood y Ross en 1976, a partir de la teoría sociocultural de Vygotsky. Este concepto se refiere al conjunto de apoyos temporales que el docente proporciona al alumno para que pueda alcanzar un nivel de desarrollo o aprendizaje que no lograría de forma autónoma. El andamiaje parte de la idea de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), formulada por Vygotsky, la cual señala el espacio entre lo que un estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con ayuda. En el marco del DUA, el uso de andamiajes nos permite adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de cada alumno, brindando apoyos progresivos que se retiran a medida que el estudiante adquiere autonomía.

Por otro lado, gracias a los avances y diversas investigaciones en la neurociencia aplicada al aprendizaje ahora podemos conocer con evidencias sobre el proceso de aprendizaje del ser humano, las cuales nos permiten guiar nuestras prácticas educativas. Al combinar estos descubrimientos sobre la neuroeducación con el Diseño Universal del Aprendizaje estamos aplicando conocimientos del funcionamiento del cerebro para crear situaciones de aprendizaje más significativas y personalizadas.

Los hallazgos en neurociencia nos dicen que “el cerebro posee una estructura modular, esto es, se compone de diversas regiones o módulos, cada uno de los cuales está especializado en tratar distintos aspectos de la realidad. (...) Del mismo modo, en función de la tarea que se pretenda realizar, se activarán unos determinados módulos u otros, lo que implica que el aprendizaje se distribuye en torno a diferentes regiones.” (Pastor et al., 2014)

Apoyándose en estos estudios, los investigadores del CAST pudieron establecer que, dentro de la compleja red formada por una infinidad de conexiones neuronales que comunican las distintas áreas cerebrales, existen tres tipos de subredes cerebrales que intervienen de modo preponderante en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución. (Rose, 2006; Rose y Meyer, 2002 en Pastor et al., 2014).

Además de esta diversidad cerebral está estudiado que el funcionamiento de estas subredes neuronales es distinto en cada persona, dando respuesta nuevamente a esa diversidad neurológica entre todas las personas y, por ello, la diversidad en el aprendizaje de nuestros alumnos.

Estas tres redes son: de reconocimiento, estratégicas y afectivas y podemos verlas detalladas en la siguiente figura:

Figura 1. Redes cerebrales y de aprendizaje: afectivas, de reconocimiento y estratégicas.



Redes cerebrales y aprendizaje. Elaboración propia basada en Rose y Meyer (2002).

Fuente: Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2023).

Así, hay estudiantes que reconocen y procesan mejor la información por la vía auditiva que por la visual y viceversa. Otros alumnos, por ejemplo, serán buenos al diseñar estrategias, pero no al ejecutarlas o evaluarlas; habrá alumnos que aprenderán mejor mediante ensayo-error, practicando, mientras que otros asimilarán mejor los contenidos de forma vicaria (a través de modelos). Del mismo modo, no todo el alumnado se motivará de igual forma y presentará diferencias en el modo de implicarse en su propio aprendizaje. (Pastor et al., 2014)

4.2.4. Los medios digitales y el DUA.

En pleno siglo XXI resulta indiscutible la enorme facilidad que otorgan las tecnologías para todo tipo de actividades incluyendo la enseñanza. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) las ha convertido en una herramienta fundamental en el ámbito educativo, por lo menos en los países desarrollados. Las TIC nos facilita el acceso a todo tipo de información, así como a una amplia variedad de recursos didácticos, permitiendo que podamos fomentar la autonomía del alumnado y facilitándonos a los docentes la personificación del aprendizaje a todo el alumnado de la clase, sin dejar a nadie excluido.

Según Tirado Ramos (2023): Rose y Meyer (2002) sostenían que el DUA era posible porque los nuevos medios digitales permitían construir materiales y entornos de aprendizaje más flexibles y versátiles. Es decir, gracias a las TIC, los docentes tenemos más facilidades para que podamos lograr garantizar que nuestras enseñanzas estén disponibles para todo el alumnado.

CAST habla de 4 características que tienen los medios digitales que hacen indispensable su uso en las aulas y que los diferencian de los medios tradicionales (Rose y Meyer, 2002):

- Versatilidad: un único contenido se puede presentar de diferentes maneras (audio, vídeo, texto, imagen), de modo que aquellas personas con discapacidad de un tipo puedan acceder a él por otro formato.
- Transformabilidad: los contenidos se pueden transformar de diferentes maneras adecuando a las preferencias del propio alumno, transformando sus características en un mismo formato como cambiándolo de formato.
- Capacidad para marcarlos: los medios digitales permiten hacer anotaciones, resaltar, subrayar parte del texto; cambiar el tipo de letra o contenido, esconderlo, etc. en función de las características de cada alumnado sin necesidad. Y sin asegurar su permanencia, haciéndolo útil para el andamiaje.
- Disponibilidad en red: gracias a los medios digitales los contenidos pueden estar disponibles de forma permanente en la red, permitiendo relacionar unos contenidos con otros, creando hipervínculos, con gran rapidez y sencillez.

Aunque no es estrictamente necesario el uso de tecnologías para aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), su integración en el aula facilita en gran medida su implementación, al permitir una mayor flexibilidad en la presentación de la información, la expresión del conocimiento y la implicación del alumnado. Sin embargo, el simple uso de las tecnologías no garantiza por sí solo una aplicación efectiva del DUA. Es imprescindible que estas herramientas se utilicen de forma intencionada, alineadas con los principios del modelo, y que respondan a las necesidades reales del alumnado. Por tanto, la tecnología puede ser una aliada poderosa del DUA, pero no sustituye una planificación pedagógica adecuada y centrada en la diversidad.

Como dice CAST (2011), los profesores eficaces deben ser creativos e ingeniosos en el diseño de entornos educativos flexibles que respondan a la variabilidad de los estudiantes utilizando una amplia gama de soluciones con alta y baja carga tecnológica.

Por otro lado, las tecnologías, por su constante innovación y por las múltiples posibilidades que ofrecen en el ámbito educativo, pueden generar una percepción excesivamente positiva que nos lleve a perder la capacidad crítica para valorar su verdadero impacto en el desarrollo cognitivo de niñas, niños y adolescentes. Es fundamental, por tanto, mantener una mirada pedagógica reflexiva que permita integrar las herramientas digitales de manera equilibrada, consciente y al servicio del aprendizaje significativo.

4.2.5. Principios del DUA.

El DUA propone un marco práctico de aplicación en el aula que se organiza en tres principios. En torno a ellos se configuran diferentes pautas de aplicación que los docentes pueden usar en el aula y a la hora de diseñar sus clases.

La identificación de las 3 redes cerebrales junto a la evidencia de la variabilidad interpersonal en el funcionamiento de estas sentó las bases sobre las que se construyó el marco del DUA. Se

definió un principio que tuviera en cuenta cada una de las 3 redes dando lugar a los 3 principios DUA para diseñar el currículo:

1. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos – Redes de reconocimiento.

El qué se aprende: Formas en las que se le presenta el contenido, los alumnos perciben y comprenden la información de diferentes maneras.

2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje – Redes estratégicas

El cómo se aprende: Los alumnos tienen distintas habilidades estratégicas y organizativas para de expresar lo que saben.

3. Proporcionar múltiples formas de implicación – Redes afectivas

El por qué se aprende: Usar distintas estrategias que llamen la atención al alumnado para asegurar que todos los estudiantes se sientan comprometidos y motivados en el aprendizaje.

4.2.6. Aplicación de los principios del DUA en el aula: pautas y puntos de verificación.

CAST, a su vez nos deja de forma más detallada nueve pautas para poder llevar a cabo cada uno de los principios DUA, estas pautas se formulan como estrategias que pueden seguir los docentes para que, superando todas las posibles barreras existentes, los aprendizajes sean accesibles para todo el alumnado. Así como vemos en la representación en texto de las Pautas sobre DUA que nos proporciona CAST (2011, p.13), “las pautas no deberían aplicarse a un único aspecto del currículum ni deberían ser utilizadas sólo con unos pocos estudiantes. Lo ideal sería que las Pautas se utilizaran para evaluar y planificar los objetivos, metodologías, materiales y métodos de evaluación con el propósito de crear un entorno de aprendizaje completamente accesible para todos”.

Figura 2: 9 Pautas que estructuran la práctica de los principios DUA.



Fuente: El Diseño Universal para el Aprendizaje, Facebook (F&C UTEQ, 2022)

Cada una de las pautas DUA se desarrollan a su vez en Puntos de Verificación. Estos puntos constituyen orientaciones prácticas que ayudan al profesorado a aplicar de forma efectiva cada principio en el aula, proporcionando ejemplos concretos de estrategias, recursos y enfoques metodológicos adaptados a la diversidad del alumnado.

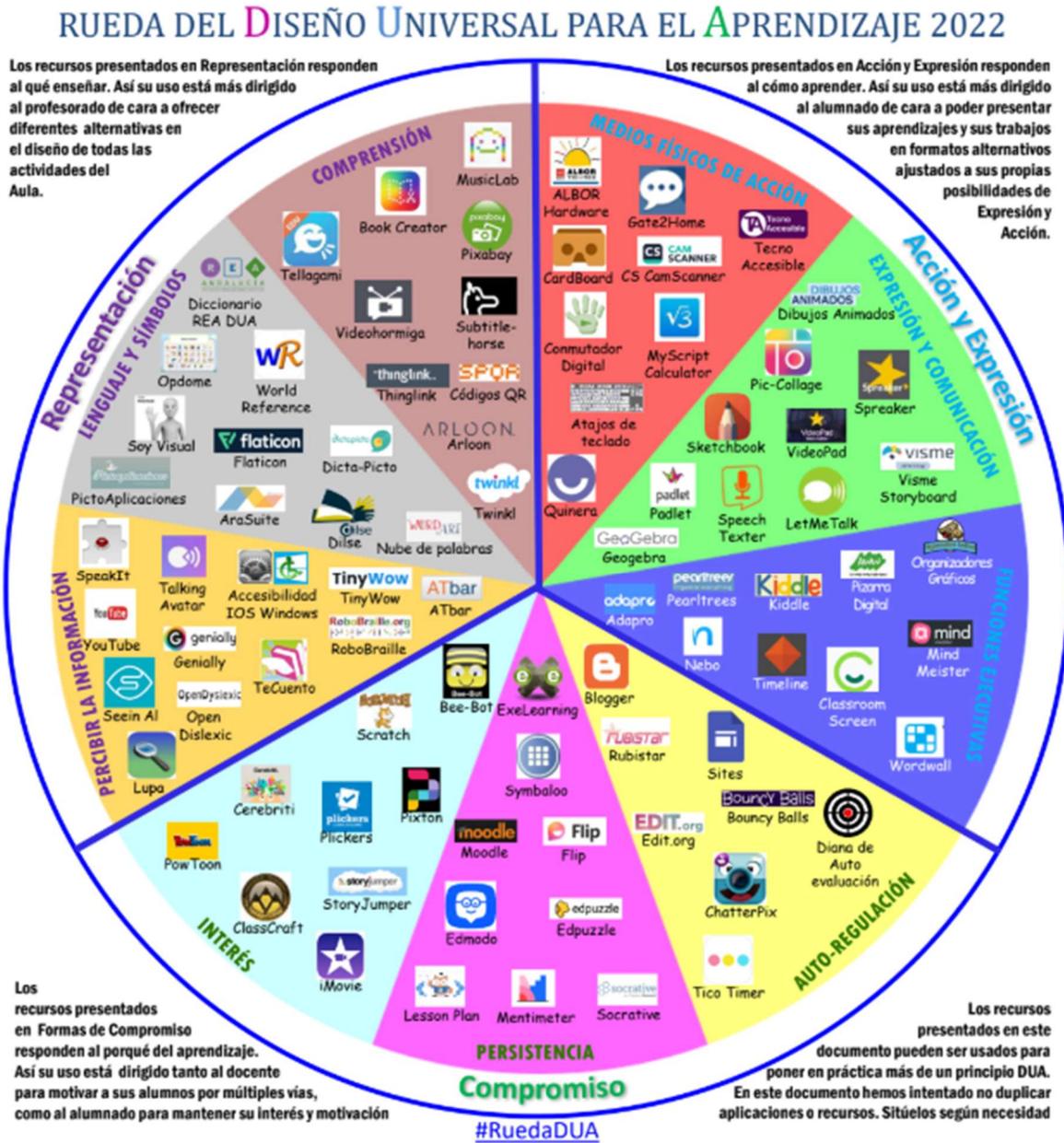
Figura 3: Puntos de verificación del DUA. Interrelación entre los principios, pautas y puntos de verificación del DUA.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. Principios y pautas. CAST.2018. Traducción EDUCADUA (educadua.es)			
	Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Pautas	Proporcionar opciones para captar el interés (7)	Proporcionar opciones para la percepción (1)	Proporcionar opciones para la interacción física (4)
Puntos de verificación	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1)	Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1)
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)	Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2)	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2)
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3)	Ofrecer alternativas para la información visual (1.3)	
Pautas	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8)	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2)	Proporcionar opciones para la expresión y comunicación (5)
Puntos de verificación	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1)	Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1)	Utilizar múltiples medios de comunicación (5.1)
	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)	Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2)	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2)
	Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3)	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3)	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3)
	Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4)	Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4)	
		Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5)	
Pautas	Proporcionar opciones para la autorregulación (9)	Proporcionar opciones para la comprensión (3)	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6)
Puntos de verificación	Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación (9.1)	Activar los conocimientos previos (3.1)	Guiar el establecimiento de metas (6.1)
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2)	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2)	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3)	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3)	Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3)
		Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4)	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4)
Objetivos	Estudiante motivado y decidido	Aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante orientado a cumplir metas

Fuente: Esquema-resumen de las Pautas DUA (EducaDUA, 2018)

En base a este marco del DUA Antonio A. Márquez elaboró la rueda DUA, que organiza distintos recursos tecnológicos en torno a los tres principios del modelo y a las nueve pautas que orientan su aplicación práctica. Aunque recientemente se ha publicado una nueva versión, la Rueda DUA V4, que incluye mejoras como la identificación de barreras, estrategias de uso y conexión con competencias digitales, en este trabajo se ha optado por incorporar la versión V3 por su carácter más visual y sintético, lo que facilita su comprensión y lectura en un contexto formativo inicial.

Figura 4: Rueda DUA V3: Recursos tecnológicos organizados según los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje.



Fuente: Si es por el maestro nunca aprendo (Márquez, 2018).

4.2.7. Recopilación propia de las estrategias y aplicaciones consideradas más efectivas y accesibles para la implantación del DUA en el aula.

A partir del estudio de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), he elaborado una tabla que recoge de forma estructurada cada uno de los tres principios junto con sus respectivas pautas y puntos de verificación. Acompañando esta organización, incluyo también una selección de estrategias prácticas pensadas desde mi experiencia y formación docente, adaptadas al contexto del aula de Educación Primaria. Esta tabla pretende servir como guía orientativa para planificar situaciones de aprendizaje inclusivas, flexibles y accesibles, ofreciendo ejemplos concretos que pueden ajustarse a la diversidad real del alumnado.

Tabla 1: Posibles formas de aplicar cada principio DUA a un aula de Primaria.

	PRINCIPIO 1: Proporcionar múltiples formas de representación		PRINCIPIO 2: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión		PRINCIPIO 3: Proporcionar múltiples formas de implicación	
	Puntos de verificación	Estrategias	Puntos de verificación	Estrategias	Puntos de verificación	Estrategias
Pautas	Proporcionar opciones para la percepción		Proporcionar opciones para la interacción física		Proporcionar opciones para captar el interés	
Puntos de verificación	(1.1) Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información ----- (Materiales flexibles que se ajusten a las necesidades y preferencias)	Usar una mezcla de materiales multimedia, textos y actividades interactivas para llegar a todos los estudiantes (los contenidos que enseñamos los mostraremos de forma oral, en imágenes, en conjunto multimedia) . Variar el tamaño y fuente de letra. Contraste con el fondo.	(4.1) Variar los métodos para la respuesta y la navegación Y facilitar entornos físicamente accesibles para todos	. Proporcionar alternativas para interactuar con diversos formatos voz, teclado, dibujo, imagen, letras, vídeos, juegos...	(7.1) Optimizar la elección individual y la autonomía	. Permitir a los estudiantes elegir entre diferentes tipos de tareas o proyectos. . Proporcionar opciones en tareas y proyectos para favorecer la toma de decisiones autónoma. . Actividades conectadas a los intereses de los alumnos. . Involucrar a los estudiantes en el establecimiento de objetivos.
	(1.2) Ofrecer alternativas para la información auditiva	. Integración de subtítulos en vídeos explicativos. . Diagramas, gráficos. . Lengua de signos, braille.	(4.2) Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo	. Plantillas para pantallas táctiles y teclados . Teclados alternativos / adaptados . Software de lectura	(7.2) Optimizar la relevancia , el valor y la autenticidad ----- (conectar el aprendizaje con experiencias significativas y valiosas)	. Relacionar el contenido del curso con experiencias personales de los estudiantes. . Plantear preguntas que motiven y que puedan dar respuestas personales Idea: Clase invertida. Resolución de problemas.
	(1.3) Ofrecer alternativas para la información visual	. Inclusión de audios explicativos para textos complejos. . Software de lectura de texto: programas que leen en voz alta para aquellos con dificultades visuales o de lectura . Objetos físicos y modelos espaciales	---	---	(7.3) Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (espacio seguro)	. Crear un entorno de aprendizaje seguro donde los errores se vean como oportunidades de crecimiento. . Variar el nivel de novedad de las actividades (empezar las clases o unidades con un factor sorpresa) . Crear rutinas de clase predecibles. . Variedad en el ritmo de trabajo, duración de las sesiones, descansos
Pautas	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos		Proporcionar opciones para la expresión y comunicación		Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	
Puntos de verificación	(2.1) Clarificar el vocabulario y los símbolos	. Pictogramas . Imágenes . Glosario de los principales conceptos . Descripciones de texto de los símbolos gráficos Idea: Alumno encargado del diccionario como incentivo	(5.1) Utilizar múltiples medios de comunicación	. Permitir la entrega de trabajos en formato escrito, visual o digital (Oral, escrito, digital, página web, dramatización, artístico, musical, movimiento, etc.) . Opciones de exámenes orales. . Discurso, dibujo, ilustración, cómics, guiones, diseño de películas, música, movimiento, redes sociales, herramientas web interactivas (Wall Street), foros, chats, diseño web, presentaciones de animación, infografías.	(8.1) Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos	. Valorar y poner el foco en el esfuerzo . Que los estudiantes formulen el objetivo de manera explícita o que lo replanteen . Involucrar a los estudiantes en debates de evaluación y generar ejemplos relevantes como modelos Idea: Aprendizaje servicios. Aprendizaje por proyectos
	(2.2) Clarificar la sintaxis y la estructura	. Resaltar o explicar las relaciones entre los elementos (ej. mapas conceptuales). . Resaltar palabras de transición en un texto.	(5.2) Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición ----- (a menos que el objetivo esté dirigido al aprendizaje de la utilización de una herramienta específica)	. Correctores ortográficos . Calculadora . Papel pautado . Aplicaciones . Conversor texto-voz . Materiales manipulativos Proporcionar comienzos o fragmentos de frases	(8.2) Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos	. Utilizar técnicas de gamificación como recompensas y niveles . Actividades multinivel . Enfatizar el proceso, esfuerzo y mejora en el logro VS. evaluación externa y competición Idea: Gamificación

	<p>(2.3) Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos ----- (que las dificultades en el entendimiento del lenguaje, texto y símbolos no interfieran en el objetivo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Utilizar gráficos y diagramas junto con explicaciones escritas. . Proporcionar explicaciones pregrabadas de textos complejos. 	<p>(5.3) Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Liberar apoyos gradualmente para un aprendizaje independiente. . Modelos de simulación: modelos que demuestren iguales resultados a través de diferentes enfoques o estrategias. 	<p>(8.3) Fomentar la colaboración y la comunidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Metodologías activas (ABP, ABJ, proyectos, AB en servicios) . Trabajos cooperativos y colaborativos. . Crear grupos de aprendizaje cooperativo. . Proporcionar indicadores que guíen a los alumnos sobre cuándo y cómo pedir ayuda. . Construir comunidades de estudiantes comprometidos en intereses comunes.
	<p>(2.4) Promover la comprensión entre diferentes idiomas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Proporcionar herramientas electrónicas de traducción o enlaces a glosarios multilingües. . Apoyos visuales no lingüísticos al vocabulario. 	---	---	<p>(8.4) Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Guiar el aprendizaje haciendo hincapié en el papel del esfuerzo y el proceso . Refuerzo positivo y cualitativo
	<p>(2.5) Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Presentar conceptos clave en forma de representación simbólica (ilustraciones, tablas, movimiento, videos, fotografías...). <p>Ideas: Realidad aumentada, Actividades interactivas multimedia.</p>	---	---	---	---
Pautas	Proporcionar opciones para la comprensión		Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas		Proporcionar opciones para la autorregulación	
Puntos de verificación	<p>(3.1) Activar los conocimientos previos</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Fijar conceptos previos ya asimilados a través de rutinas. . Hacer preguntas para guiar el aprendizaje. . Utilizar internet para que el alumno, fuera del horario escolar pueda comprender lo que se va a tratar, avivar los conocimientos previos. . Tickets de entrada. . Metáforas y analogías con conocimientos previos. 	<p>(6.1) Guiar el establecimiento de metas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Modelos o ejemplos del proceso y resultados de la definición de metas . Visibilizar los objetivos <p>Idea: Portfolio del aprendizaje (para que el alumnado sepa los principales productos y proyectos que ha hecho y lo que quiere conseguir)</p>	<p>(9.1) Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Que los alumnos sepan lo que se espera de ellos en cada actividad . Utilizar actividades que incluyan un medio por el cual los alumnos obtengan comentarios y tengan acceso a recomendaciones. . Fomentar la motivación manejando la frustración y evitando la ansiedad. <p>Idea: charla motivacional</p>
	<p>(3.2) Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Destacar la información importante y sus relaciones. . Esquemas, mapas mentales. . Flashcards. . Ejemplos y contraejemplos. . Identificar habilidades previas que puedan usarse para resolver nuevos problemas. 	<p>(6.2) Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias para alcanzar los objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Pautas para dividir metas a largo plazo en objetivos a corto plazo alcanzables . Escalera de la metacognición (registrar qué he aprendido, cómo lo he aprendido, para qué me sirve, dónde puedo aplicarlo) . Rutinas y dinámicas. . Listas de comprobación / Plantillas de planificación de proyectos. <p>Idea: Grupo de expertos, cada uno se especializa en un tema que tendrá que enseñar al resto de alumnos. Clase invertida</p>	<p>(9.2) Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana Y gestionar sus respuestas emocionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Aprender a gestionar los “fracasos” o resultados no esperados. . Reflexión sobre cómo ha funcionado el grupo o la clase, cómo ha trabajado, cómo puedo mejorar, patrones de éxito. . Educación emocional (programa ruler, donde si aparece una emoción debemos etiquetarla = Rueda de emociones) . Trabajar la empatía
	<p>(3.3) Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Proporcionar indicaciones explícitas de los pasos a seguir en un proceso secuencial. . Estrategias de organización (tablas, esquemas, mapas y agenda personal). . Proporcionar múltiples formas de estudiar una lección (texto, teatro, arte, películas, etc.) . Presentar la información de forma progresiva en unidades pequeñas 	<p>(6.3) Facilitar la gestión de información y de recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Plantillas para la recogida de información . Listas de comprobación . Organizadores gráficos <p>. Plataformas de aprendizaje en línea: ofrecen flexibilidad de acceso a materiales educativos en cualquier momento y lugar.</p>	<p>(9.3) Desarrollar la autoevaluación y la reflexión</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Diario de aprendizaje metacognitivo . Modelos de estrategias de autoevaluación y coevaluación (y saber aplicarlo después a la vida, que el alumno sepa cómo autorregularse). . Tickets de salida . Escalera de la metacognición (registrar qué he aprendido, cómo lo he aprendido, para qué me sirve, dónde puedo aplicarlo) . Reflexión con toda el aula sobre cómo he trabajado, problemas que ha habido, patrones de éxito

	<p>(3.4) Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Recordatorios electrónicos . Listas de comprobación, organizadores, notas, recordatorios, etc. . Rutinas de aplicar la revisión y la práctica. . Mapas mentales y conceptuales, esquemas, imágenes visuales... . Estrategias de toma de apuntes . Aplicar el aprendizaje a nuevos contextos <p>Idea: agenda personal, pizarra grupal, carpeta/organizador. Metodologías activas contextualizadas</p>	<p>(6.4) Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (evaluar los progresos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Evaluación formativa (tener itinerarios personalizados de aprendizaje, variar las enseñanzas según los resultados que van obteniendo durante su aprendizaje) . Escalera de la metacognición (registrar qué he aprendido, cómo lo he aprendido, para qué me sirve, dónde puedo aplicarlo) . Feedback continuo (preguntar el tipo de feedback que quieren o necesitan) . Rúbricas flexibles . Mostrar representaciones de progreso antes y después de realizar la tarea . Autoevaluación y coevaluación 	---	---
Objetivos	Aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados		Estudiante orientado a cumplir metas		Estudiante motivado y decidido	
Aplicaciones Rueda del DUA	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir la información = YouTube, Genially, Open Dyslexic, SpeakIt - Lenguaje y Símbolos = Nube de palabras, Word Reference, Dicta-picto - Comprensión = Twinkl 		<ul style="list-style-type: none"> - Medios físicos de acción = Cam Scanner, Atajos de teclado, MyScript Calculator - Expresión y comunicación = Speaker, Sketchbook, GeoGebra, Pic-Collage, Aplicaciones para la creación de podcast - Funciones ejecutivas = Pizarra digital, Timeline, Mind Meister, Wordwall 		<ul style="list-style-type: none"> - Interés = iMovie, Pixton - Persistencia = Moodle, Edpuzzle, MentiMeter, Kahoot - Autorregulación = Diana de Auto evaluación, Blogger, Sites 	

Fuente: elaboración propia a partir de la información recogida en EducaDua, 2018; CAST, 2011; Zubillaga del Río, A. etc.

4.2.8. Experiencias de éxito en la aplicación del DUA.

La eficacia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha sido respaldada por múltiples investigaciones y experiencias educativas aplicadas en distintos contextos reales de aula. Traemos a colación algunas de las más significativas, en ellas se pueden ver cómo se demuestra la eficacia del modelo DUA en contextos reales.

Entre ellas destaca la tesis doctoral de Fernández Portero (2017), centrada en el alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria con TDAH. El estudio demostró que la aplicación del DUA en el proceso de enseñanza con un grupo experimental produjo mejoras significativas tanto en el rendimiento académico como en la implicación emocional del alumnado, con una actitud más positiva hacia el aprendizaje y una mayor participación respecto al grupo control.

En esta misma línea, Fernández et al. (2024) comprobaron que la aplicación del DUA en la enseñanza del inglés favorece la comprensión, la retención de contenidos y el rendimiento académico. El uso de diferentes estrategias para responder a los diversos estilos de aprendizaje hizo que mejorara el clima del aula, reduciendo la carga emocional y la sensación de exigencia del alumnado, y generando un entorno más equitativo y motivador.

Al mismo tiempo, Fernández Cando et al. (2024) reafirma lo ya descrito, evidenciando que el uso del DUA potencia la motivación, la autonomía y la participación del alumnado, así como facilita que la evaluación sea más justa a la par que personalizada. Su implementación en el área del inglés permitió atender la diversidad de necesidades de los alumnos, permitiendo su total accesibilidad.

Durante el confinamiento, el CEIP N°1 de Tui desarrolló una experiencia de enseñanza a distancia basada en el DUA (Álvarez Iglesias et al., 2020). Esta permitió al alumnado mantener su aprendizaje pese a las dificultades tecnológicas y emocionales del momento. Se registró una alta participación, mayor autonomía y entusiasmo de los alumnos por compartir sus producciones, además de una valoración muy positiva por parte de las familias hacia la capacidad del enfoque para adaptarse a cada alumno.

Por su parte, el trabajo de López Fernández (2024), centrado en alumnado con dislexia, mostró que la integración de herramientas TIC con enfoque DUA produjo avances notables en comprensión lectora, expresión escrita y autoestima.

Por otro lado, en el ámbito de las tecnologías, la propuesta “DUA TIC” en Educación Secundaria (Redondo Prieto, 2020) evidenció que el uso del DUA con recursos digitales favorece la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas. El uso de materiales adaptados, la flexibilidad que otorgaba el DUA y la implicación del profesorado produjo resultados positivos en el aprendizaje de estos alumnos que desarrollaron habilidades tanto emocionales como académicas.

De manera similar, la experiencia “REAfirmando la inclusión” de Arranz Martínez (2024) desarrollada con alumnos de Primaria, demostró que los Recursos Educativos Abiertos (REA) diseñados con enfoque DUA es una muy buena manera de garantizar la participación activa del alumnado con necesidades espaciales, aumentando su autonomía y su motivación.

Finalmente, Barrios Aguilar et al. (2024) realizaron un estudio en Paraguay que mostró, pese al escaso conocimiento inicial, un elevado interés del profesorado por aplicar el DUA. La implementación práctica mejoró la participación y en la calidad de los trabajos del alumnado, consolidando el DUA como una estrategia eficaz y adaptable para contextos diversos.

En conjunto, estas experiencias demuestran que el DUA responde eficazmente a la diversidad del alumnado con el uso de múltiples métodos para poder satisfacer la variedad de estilos de aprendizaje. Esto hace que se aumente la participación de todo el alumnado, que el aprendizaje sea más significativo y se pueda hablar realmente de la educación inclusiva y de calidad que tanto venimos buscando desde años atrás en la educación.

4.3. El inglés en el currículo, aprendizaje del inglés como lengua extranjera en primaria

El aprendizaje de una lengua extranjera, y en particular el inglés, constituye uno de los pilares fundamentales del currículo de Educación Primaria. No se trata únicamente de adquirir una herramienta comunicativa, sino de desarrollar una competencia clave para el siglo XXI, descrito en el propio Real Decreto de educación: la competencia plurilingüe.

La competencia plurilingüe se entiende como la capacidad para interactuar y comprender otras lenguas y culturas, y como medio de apertura, integración y desarrollo, tanto personal como social.

La enseñanza del inglés en esta etapa educativa no solo persigue un objetivo lingüístico, sino que contribuye directamente a la formación integral del alumnado, potenciando habilidades cognitivas, comunicativas, interculturales y sociales. Ya que favorece el acceso a nuevas fuentes de conocimiento y experiencias, el pensamiento flexible, la empatía y el respeto por la diversidad lingüística y cultural.

El dominio progresivo de una segunda lengua se recoge, además, como uno de los objetivos generales de la etapa: “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (Real Decreto 157/2022, art.7. f). Su inclusión como área específica en el currículo responde a la necesidad de formar ciudadanos capaces de desenvolverse en contextos plurilingües, globalizados e interconectados.

El área se organiza en torno a las destrezas de comprensión, expresión, interacción y mediación, promoviendo el uso real y significativo de la lengua en situaciones cotidianas, cercanas a la experiencia del alumnado. Desde un enfoque metodológico, se hace necesario emplear estrategias inclusivas y activas que fomenten la participación de todo el alumnado, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por todo ello, el enfoque DUA se presenta como una herramienta eficaz en su enseñanza.

4.3.1. Barreras en la implementación del DUA en la enseñanza reglada del inglés.

En cuanto al conocimiento y aplicación del DUA en el aprendizaje del inglés nos vamos a apoyar en un cuestionario online que nosotros mismos pasamos a profesores de toda España y de todas las etapas educativas.

Las posibles barreras al implantar el DUA en el aprendizaje del inglés que manifiestan los profesores hoy en día tener son principalmente la falta de tiempo para adaptar las clases y la dificultad para atender la diversidad de aula.

La falta de tiempo para adaptar las clases, que ha sido mencionado con mayor frecuencia, refleja una dificultad estructural común en el sistema educativo actual, donde las exigencias curriculares, la carga horaria y la diversidad del alumnado pueden dificultar una planificación didáctica verdaderamente inclusiva. Esta carencia de tiempo entra en contradicción con uno de los principios fundamentales del DUA, que aboga por una planificación anticipada y flexible que permita atender a la variabilidad del alumnado.

En segundo lugar, se menciona la dificultad para atender a la diversidad, lo cual resulta paradójico, ya que el DUA se presenta precisamente como una herramienta para hacer frente a la heterogeneidad del alumnado. Este dato sugiere que, a pesar de conocer el enfoque, algunos docentes aún no cuentan con los recursos o la formación suficiente para llevar a cabo adaptaciones eficaces que den respuesta a las múltiples necesidades presentes en el aula. Estos dos últimos desafíos referidos a la falta de recursos y formación con los que se encuentra la educación han sido destacados también los profesores como obstáculos que dificultan la efectividad del DUA en el aula.

Por último, también se identifica una falta de apoyo institucional, lo que pone de manifiesto la necesidad de un compromiso más firme por parte de las administraciones educativas y de los equipos directivos en el impulso de una cultura inclusiva real, que no recaiga únicamente sobre la voluntad individual del profesorado.

4.4. Conocimiento e implementación del DUA por parte de los docentes en ejercicio

Aunque, como hemos visto, el DUA no es algo nuevo, sí es verdad que en estos últimos tiempos se está reivindicando como una práctica novedosa, sobre todo a partir de su inclusión en la LOMLOE; sin embargo y a pesar de todo, nuestra impresión personal es que es algo bastante desconocido o al menos superficialmente conocido para la mayoría de los docentes que siguen muchas veces implementando prácticas educativas poco inclusivas; se sigue implementando de forma generalizada el apoyo fuera del aula de referencia y se sigue recurriendo en ocasiones de forma innecesaria a las adaptaciones curriculares significativas.

Por lo tanto, con el fin de complementar el marco teórico y aproximar el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje a la realidad educativa actual, se consideró pertinente la realización de un cuestionario dirigido al profesorado para responder a nuestra necesidad de: conocer de primera mano cuál es el grado de conocimiento que los docentes tienen e implementan del DUA, así como la frecuencia y las formas en que recurren a ello en el aula.

A pesar de que el DUA está presente en la normativa educativa y se promueve como un modelo clave para atender a la diversidad, se observa que su implementación efectiva puede verse condicionada por diversos factores, como la formación inicial y continua del profesorado, la disponibilidad de recursos o el apoyo institucional.

El cuestionario pretende, por tanto, ofrecer una visión general del nivel de conocimiento sobre el DUA entre los docentes en activo y explorar en qué medida este enfoque forma parte de su práctica educativa habitual. A través del análisis de las respuestas, se busca reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que plantea la aplicación del DUA en el contexto escolar actual

4.4.1. Diseño y aplicación del cuestionario.

Para obtener información sobre el conocimiento, la aplicación y la percepción del profesorado respecto al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se elaboró un cuestionario estructurado, con el fin de obtener resultados objetivos y concretos, fáciles de analizar y visualizar.

El proceso de elaboración del cuestionario se inició en marzo de 2025. En primer lugar, se diseñó una serie de preguntas en forma de borrador inicial. Este cuestionario fue sometido a un proceso de validación por parte de un grupo de expertos pertenecientes a la Universidad de Valladolid. Dichos expertos forman parte de un proyecto de investigación vinculado específicamente al estudio e implementación del DUA en contextos educativos, lo que permitió garantizar la pertinencia y claridad de las preguntas.

Tras obtener la validación, el cuestionario fue trasladado inmediatamente a formato digital mediante la herramienta Microsoft Forms, El enlace fue compartido inicialmente con una red de docentes conocidos, quienes, a su vez, lo difundieron entre otros profesionales del ámbito educativo, aplicando así un procedimiento de muestreo en cadena o bola de nieve. La participación en el cuestionario fue completamente voluntaria.

En total, se recopilaron 125 respuestas válidas de docentes que ejercen su labor en diferentes etapas educativas. El cuestionario completo se encuentra recogido en el [anexo 1](#).

4.4.2. Análisis de los resultados.

Una vez recibidas las respuestas del profesorado se procedió al análisis de los resultados obtenidos con el fin de valorar el nivel de conocimiento existente sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como su grado de aplicación en el contexto educativo actual.

Los datos recogidos permiten identificar patrones generales sobre la familiaridad del profesorado con este enfoque, las estrategias más utilizadas en la práctica docente y los principales obstáculos que perciben para su implementación.

El análisis de los datos ha sido estructurado en siete categorías fundamentales:

1. Conocimiento manifestado por los docentes acerca del DUA.
2. Nivel de implementación en el aula, manifestado por los docentes.
3. Percepción de los docentes acerca del impacto del DUA en el aula.

4. Desafíos percibidos por los docentes respecto de la implementación del DUA.
5. Conocimiento y grado de implementación del DUA en función de determinados parámetros: edad, sexo, experiencia docente, etapa educativa, formación previa...
6. Análisis específico del profesorado de inglés en el DUA.

En el [anexo 2](#) se presentan los resultados de manera exhaustiva, en función de dichas categorías, acompañados de gráficos ilustrativos y una breve interpretación de los datos más relevantes. No obstante, ofrecemos a continuación, a modo de resumen, un análisis valorativo de algunos de los resultados más significativos.

- La gran mayoría del profesorado encuestado (95,2%) afirma haber oído hablar del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que indica una amplia difusión teórica del modelo. No obstante, el nivel de profundidad en el conocimiento varía: un 33,6% reconoce tener una comprensión superficial, frente a un 66,4% que manifiesta sentirse capacitado para aplicarlo en el aula.
- En cuanto a la implementación de estrategias DUA en la práctica docente, los resultados muestran que el DUA comienza a consolidarse como un enfoque inclusivo en los centros educativos. El 73,42 % de los encuestados que aseguran conocer el modelo lo aplican de forma habitual, porcentaje que asciende ligeramente (75,75 %) entre aquellos que han recibido formación específica en esta metodología.

Esto pone de manifiesto la relevancia de la formación docente como un factor clave para garantizar la implementación efectiva del DUA en el aula. Porque, como bien sabemos: “Cualquier nuevo paradigma requiere de la pertinente formación de los profesionales encargados de aplicarlo” (Tirado Ramos, 2023). Asimismo, lo oímos en palabras de Castro, 2024: “Para lograr un entendimiento y aplicación efectivos del DUA, se requiere una formación más extensa y profunda”.

- Casi el 91 % del profesorado que aplica estrategias DUA (sea de forma ocasional o habitual) percibe mejoras en la participación del alumnado, ya sea de forma significativa o moderada.
Este dato refuerza la validez del enfoque como herramienta para favorecer la implicación y la equidad en el aprendizaje. La percepción es aún más positiva entre los docentes de inglés, quienes valoran especialmente el impacto del DUA en su área.
- Las principales dificultades señaladas por los docentes a la hora de implementar el DUA son la falta de tiempo para adaptar las clases, la dificultad para atender a la diversidad y la escasa formación, seguidos por la carencia de recursos específicos y de apoyo institucional.

A la luz de todos estos datos, puede afirmarse que el Diseño Universal para el Aprendizaje constituye una propuesta pedagógica valiosa y eficaz para atender a la diversidad del alumnado. No obstante, para que los efectos del DUA puedan dar a ver todo su potencial en las aulas,

resulta imprescindible ofrecer al profesorado una formación específica, práctica y continua que les permita comprender sus fundamentos y aplicarlo con seguridad y coherencia.

Si bien su implantación aún presenta desafíos, los resultados de este estudio respaldan firmemente su utilidad y pertinencia en el contexto educativo actual, especialmente en el marco de una educación inclusiva y de calidad, tal como promueve la legislación vigente.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE INGLÉS DE PRIMARIA APLICANDO LOS PRINCIPIOS DEL DUA A UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

ÍNDICE DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1	Justificación.....	33
5.2	Contextualización.....	33
5.3	Presentación de la propuesta didáctica.....	34
5.4	Objetivos específicos de la situación de aprendizaje	37
5.5	Adecuación de la propuesta al marco legal educativo español	37
5.5.1	Objetivos de etapa los que se vincula.....	37
5.5.2	Relación con las competencias clave	37
5.6	Interrelación entre las competencias específicas, los criterios de evaluación, los indicadores de logro, el perfil competencial del alumno y la sesión en la que se trabajan.	38
5.7	Contenidos de carácter transversal	40
5.8	Contenidos curriculares.....	40
5.9	Metodología	43
5.10	Metodología específica de la SA.....	44
5.11	Desarrollo y producto final de la Situación de Aprendizaje.....	45
5.11.1	Etapa 1. Día 1: Our current Project.....	47
5.11.2	Etapa 2. Días 2 y 3: Our Future Summer	48
5.11.3	Etapa 3. Días 4 y 5: Our Future Shared Song	49
5.11.4	Etapa 4. Día 6: Our Last Year.....	51
5.11.5	Etapa 5. Días 7 y 8: Our Best Past Moments	52
5.11.6	Etapa 6. Día 9: Our First Current Event.....	53
5.11.7	Etapa 7. Día 10: Our Final Awards.....	55
5.11.8	Etapa 8. Día 11: Sesión de evaluación metacognitiva.....	56
5.12	Evaluación	57
5.12.1	Principios para la evaluación en la etapa de Primaria y en el área de inglés. .	57
5.12.2	Instrumentos de evaluación.....	58
5.13	Atención a la diversidad	59
5.14	Temporalización	61
5.15	Recursos	61
5.16	Aplicación del DUA en la Situación de Aprendizaje	63

5.1 JUSTIFICACIÓN

Esta unidad didáctica se diseña con la finalidad de crear una Situación de Aprendizaje (en adelante, SA) plenamente sustentada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que además permita cerrar el curso escolar de manera significativa. El propósito fundamental es garantizar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades reales de participar, aprender y expresarse, proporcionando un entorno flexible, inclusivo y adaptado a la diversidad del aula.

Está dirigida al alumnado de 6º de Educación Primaria, en un momento clave de transición hacia la Educación Secundaria, lo que la convierte en una oportunidad ideal para consolidar los conocimientos adquiridos durante el curso, reforzar la autonomía, la expresión emocional y las competencias comunicativas en lengua extranjera.

Además de implantar el DUA como eje vertebrador de la enseñanza, esta unidad persigue como objetivos esenciales la consolidación de los aprendizajes, así como la reflexión consciente y significativa sobre lo aprendido. A través de actividades variadas y contextualizadas, el alumnado podrá revivir experiencias, poner en valor lo trabajado, y construir una memoria emocional y funcional del curso.

La elaboración de productos diversos (presentaciones, infografías, canciones, redacciones, mapas mentales...) fomenta la expresión personal, la autonomía y el desarrollo integral. El uso de distintos formatos, así como su elección por parte del alumnado, es una característica esencial del DUA, ya que permite a cada estudiante mostrar su aprendizaje de la forma que mejor se ajuste a sus capacidades, intereses y estilos de expresión. Esta variedad garantiza que todos puedan mostrar lo que saben de diferentes formas, de acuerdo con sus preferencias y capacidades, promoviendo así un aprendizaje más profundo, transferible y personalizado.

El enfoque emocional es también un pilar clave del proyecto. La gala final de premios representa un acto de cierre simbólico, de celebración del aprendizaje compartido y de reconocimiento mutuo entre iguales, reforzando la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo. Para ello, cada alumno elaborará un premio para un compañero de forma personalizada, basándose en las experiencias vividas durante el curso, promoviendo así un clima de respeto, aprecio y valoración de las cualidades de los demás.

5.2 CONTEXTUALIZACIÓN

La presente Situación de Aprendizaje está diseñada para ser implementada en el curso de 6º de Educación Primaria, dentro del área de Lengua Extranjera (inglés). Se enmarca en un centro concertado, de carácter religioso y familiar, situado en la ciudad de Segovia. Se trata de un colegio de doble línea, que atiende a un alumnado procedente, en su mayoría, de familias con un nivel socioeconómico medio-alto.

El grupo-clase al que se dirige esta propuesta se caracteriza por estar compuesto por alumnos responsables y trabajadores y con una notable capacidad para el trabajo cooperativo, así como una actitud positiva ante las dinámicas participativas, lo que favorece la implementación de las metodologías como las planteadas en esta situación de aprendizaje.

5.3 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente Situación de Aprendizaje se ha diseñado en base a la actual normativa que regula nuestra educación, tanto al marco legal actual recogido fundamentalmente en el Real Decreto y en el Decreto de Castilla y León. Por ello, se han seleccionado una serie de contenidos y criterios del área de inglés y se han creado una serie de actividades que permitan a los alumnos desarrollar las competencias específicas de esta área, para que a su vez desarrollen los objetivos de etapa y las competencias clave; con el fin último de lograr la formación integral del alumno. Y todo esto, buscando en todo momento que la educación sea de calidad e inclusiva para todos. Así vinculamos los principales elementos descritos en el currículo con las actividades que se proponen, lo cual podrán ver más adelante en el apartado VI.

Este proyecto está pensado para ser realizado a final de curso como una forma de festejar el fin de una etapa educativa y el paso a una superior. El tema principal es ese paso del tiempo, permitiendo al alumnado mirar hacia atrás, valorar lo vivido y proyectarse hacia el futuro, trabajando todos los tiempos verbales que han ido aprendiendo a lo largo del curso, en pasado, presente y futuro. Para ello, los estudiantes realizarán diferentes actividades donde expresan sus experiencias, emociones y aprendizajes, utilizando el inglés como lengua de comunicación real.

La Situación de Aprendizaje se estructura en ocho etapas, las cuales se desarrollan en una o dos sesiones cada una y en cada sesión se lleva a cabo una serie de actividades en las que (1) se utilizan diferentes formas de presentar de la información, (2) los alumnos tendrán la oportunidad de expresar sus conocimientos de diferentes modos, y (3) de diferentes maneras se busca despertar el interés y motivación de los alumnos. De esta forma y muchas más ponemos en práctica los principios y pautas del Diseño Universal del Aprendizaje para acercar la educación a los diferentes estilos de aprendizaje de todos los alumnos.

En cada etapa se trabaja uno de estos tiempos verbales que hemos visto, así se plantean actividades y juegos de repaso de este tiempo verbal y termina con la elaboración de una tarea como la creación de una infografía, una redacción, un podcast o vídeo, una canción, una presentación oral y dinámicas cooperativas. La última etapa culmina con la creación de una gala de premios donde cada alumno recibe un premio, reconociendo el trabajo de todos tanto de manera personal como de grupo. Esta gala, además, se prepara y organiza por los mismos alumnos, dedicando una sesión previa a ello. Los alumnos se agrupan en grupos de trabajo encargados de distintas tareas dedicadas a la organización de eventos.

A lo largo del desarrollo de todo el proyecto, los alumnos irán registrando y autoevaluando en un cuadernillo personal los *mini-objetivos* planteados de cada etapa, dedicando una última de éstas a la evaluación y reflexión de su propio aprendizaje, realizan una *evaluación metacognitiva* (véase [anexo 3](#)).

En la siguiente tabla –tabla 2-, presentamos la estructura global de nuestra propuesta didáctica, ajustada al marco legal vigente actual; en ella hemos sintetizado de la manera más gráfica posible todos los elementos de que consta esta SA. Es importante observar cómo cada etapa concluye con un producto en el que se concitan todos los elementos de una programación.

Tabla 2. Estructura global de la propuesta didáctica en consonancia con el marco legal vigente actual.

Semana	Etapa	Contenido	Producto	Día	Actividad	Evaluación	Metodología	Contenidos curriculares	Criterios de evaluación	Competencias específicas	Competencias Clave (descriptores operativos)
1	Etapa 1. Our Current Project	Presente continuo	Presentación del proyecto y organización	1	Presentación del proyecto y organización Entrega del cuadernillo personal (ver anexo 3)	-	Gran grupo: toda la clase	SABERES BÁSICOS En todas las etapas se trabajan distintos aspectos relacionados con dos de los tres bloques definidos en el currículo, siendo estos: BL A. Comunicación Bl. B. Bilingüismo ESTRUCTURAS SINTACTICO-DISCURSIVAS	C.ev. 1.1 C.ev. 1.2 C.ev. 2.3 C.ev. 3.1 C.ev. 3.2	En todas ellas se trabajan las competencias específicas 1, 2 y 3 del área Lengua Extranjera (inglés):	CCL1, CCL5 CP1, CP2 STEM1 CD1, CD2, CD3 CPSAA3, CPSAA5 CE1, CE3 CCEC2, CCEC3
					Nube de palabras	-	Pequeños grupos (4 pers.)				
					Asignación de roles	-	Pequeños grupos (4 pers.)				
	Etapa 2. Our Future Summer	Futuro – Be going to	Infografía	2	Ficha de ejercicios (ver anexo 8)	-	Individual	BL A. Comunicación Bl. B. Bilingüismo ESTRUCTURAS SINTACTICO-DISCURSIVAS	C.ev. 1.2 C.ev. 2.2 C.ev. 2.3 C.ev. 3.1 C.ev. 3.2	CE 1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.	CCL1, CCL2, CCL5 CP1, CP2 STEM1 CD1, CD2, CD3 CPSAA3, CPSAA5 CE1, CE3 CCEC3, CCEC4
					Infografía “Summer tips”	Lista de cotejo para evaluar la infografía (Ver anexo 4.1)	Pequeños grupos (4 pers.)				
2	Etapa 3. Our Future Shared Song	Futuro – Will	Canción	4	Juego interactivo en Internet	-	Parejas o grupos de 3 pers.	La afirmación. La negación. La interrogación. Expresiones de tiempo (adverbios de tiempo, de frecuencia) Expresión de hechos (tiempos verbales)	C.ev. 1.1 C.ev. 1.2 C.ev. 2.1 C.ev. 2.3 C.ev. 3.1	CE 2. Expresar textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos	CCL1, CCL2, CCL5 CP1, CP2 STEM1 CD1, CD2, CD3 CPSAA3, CPSAA5 CE1, CE3 CCEC2, CCEC3, CCEC4
					Canción de muestra incompleta (ver anexo 9)	Rúbrica para evaluar el trabajo en clase (ver anexo 4.2)	Individual				
					5	Practicar la canción que ellos elijan	Gran grupo: toda la clase				
	Etapa 4. Our Last Year	Pasado continuo	Redacción	6	Ordenar la historia (Reading + listening)	-	Parejas	Expresión de relaciones lógicas Expresión de la existencia, la entidad, cualidades, comparativos y superlativos.	C.ev. 1.1 C.ev. 1.2 C.ev. 2.1 C.ev. 2.2 C.ev. 2.3 C.ev. 3.1 C.ev. 3.2		CCL1, CCL2, CCL5 CP1, CP2 STEM1 CD1, CD2, CD3 CPSAA3, CPSAA5 CE1, CE3 CCEC2, CCEC3, CCEC4
					Writing Relay	-	Individual + gran grupo				
					Redacción “this was my year”	Rubrica para evaluar la redacción (ver anexo 4.3)	Individual				

3	Etapa 5. Our Best Past Moments	Pasado simple	Presentación	7	Guardar o desechar (ver anexo 10)	-	Pequeños grupos (3 pers.)	Expresión de gustos y preferencias	C.ev. 1.1 C.ev. 1.2 C.ev. 2.1 C.ev. 2.2 C.ev. 2.3 C.ev. 3.1 C.ev. 3.2	comunicativos cotidianos. CE 3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.	CCL1, CCL2, CCL5 CP1, CP2	
					Power Point "Our favourite moment"		Individual				STEM1	
	Etapa 6. Our First Current Event	Presente simple	Organización y preparación de la gala de premios	9		Presentación <i>Two truths and a lie</i>	Rúbrica para evaluar a presentación (ver anexo 4.4)				Individual + gran grupo	CD1, CD2, CD3 CPSAA3, CPSAA5 CE1, CE3 CCEC2, CCEC3, CCEC4
						Asignación de compañero invisible al que hacer el diploma	-				Individual	CCL1, CCL2, CCL5 CP1, CP2
						Asignación de grupos encargados	-				Grupos de 4 + gran grupo	STEM1 CD1, CD2, CD3
						Preparación de la gala	Rúbrica grupal Auto- y co-evaluación (ver anexo 4.5)				Pequeños grupos (4 pers.)	CPSAA3, CPSAA5 CE1, CE3 CCEC3, CCEC4
4	Etapa 7. Our Final Awards	Todos los tiempos verbales	Presentación de la gala de premios	10	Presentación de la gala	-	Gran grupo: toda la clase	C.ev. 1.1 C.ev. 1.2 C.ev. 2.1 C.ev. 2.3 C.ev. 3.1 C.ev. 3.2	CCL1, CCL2, CCL5 CP1, CP2			
					Entrega de premios	-			STEM1			
					Presentación de producciones finales	-			CD1, CD2, CD3			
					Cantamos la canción grupal	-			CPSAA3, CPSAA5			
					Cierre de la gala	-			CE1, CE3 CCEC2, CCEC3, CCEC4			
	Etapa 8. Evaluación metacognitiva	-	Mapa mental	11	Asamblea	-	Gran grupo: toda la clase	C.ev. 1.2 C.ev. 2.3 C.ev. 3.1	CCL1, CCL2, CCL5 CP1, CP2			
					Evaluación metacognitiva en cuadernillo	Checklist (ver anexo 4) y preguntas de reflexión (ver anexo 4.6)	Individual		STEM1 CD1, CD2, CD3 CPSAA3, CPSAA5			
					Mapa mental de reflexión	-	Individual		CE1 CCEC3			

Fuente: elaboración propia

5.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

- Reforzar las destrezas lingüísticas trabajadas durante el curso: reading, listening, writing y speaking, y estructuras gramaticales implicadas, tiempos verbales trabajados (Presente simple y continuo, pasado simple y continuo, futuro con “will” y futuro con “be going to”).
- Favorecer la expresión de experiencias y emociones en inglés.
- Promover la inclusión y participación activa a través del DUA.
- Fomentar el trabajo cooperativo y la creatividad.
- Desarrollar la metacognición y la autoevaluación del aprendizaje propio.

5.5 ADECUACIÓN DE LA PROPUESTA AL MARCO LEGAL EDUCATIVO ESPAÑOL

5.5.1 Objetivos de etapa los que se vincula

Los objetivos de etapa dispuestos en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, y el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre; a los que queda vinculada esta SA son:

- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

5.5.2 Relación con las competencias clave

Esta SA pretende desarrollar en el alumnado las competencias clave que se determinan en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, de la siguiente manera:

- Competencia en comunicación lingüística:

El alumnado expresa hechos, opiniones y emociones en distintos formatos a través de los productos planteados (CCL1), comprende e interpreta textos orales y escritos (CCL2) y utiliza el lenguaje en interacciones orales y escritas (CCL5).

➤ Competencia plurilingüe:

Los alumnos utilizan el inglés para comunicarse en situaciones reales y significativas (CP1), como redactar experiencias personales, preparar presentaciones o intervenir en la gala final, reconociendo la existencia de diferentes lenguas y culturas (CP2).

➤ Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería:

El alumnado aplica razonamiento inductivo y deductivo al organizar ideas, estructurar textos y planificar tareas (STEM1), viéndose muy reflejado en la preparación y celebración de la gala.

➤ Competencia digital:

Se desarrolla al guiar al alumnado en búsquedas de vocabulario y recursos en plataformas como WordReference (CD1), y al fomentar la creación de contenidos digitales (presentaciones, infografías, vídeos, podcasts) con herramientas como Canva o PowerPoint (CD2).

➤ Competencia personal, social y de aprender a aprender:

Favorece el desarrollo de esta competencia (CPSAA5) mediante la planificación de objetivos en el cuadernillo de seguimiento, el uso de estrategias de autorregulación en la realización de tareas, y la participación en procesos de auto y coevaluación.

➤ Competencia emprendedora

Permitiendo que el alumnado detecte retos reales (organizar una gala de fin de curso) y genere ideas originales para afrontarlos con creatividad (CE1). Planifica y ejecuta en equipo diversas tareas (CE3).

➤ Competencia en conciencia y expresión culturales

Explorando canciones en inglés como expresión artística (CCEC2), y creando propuestas originales como presentaciones, infografías, canciones o diplomas mediante distintos medios (CCEC4).

5.6 INTERRELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN, LOS INDICADORES DE LOGRO, EL PERFIL COMPETENCIAL DEL ALUMNO Y LA SESIÓN EN LA QUE SE TRABAJAN.

En nuestra situación de aprendizaje, como dijimos anteriormente, vamos a atenernos al marco legal existente y vamos a relacionar cada una de las competencias específicas del área de inglés y cada uno de los criterios de evaluación que permiten determinar el grado de consecución de estas competencias específicas concretadas en los indicadores de logro concretos, que son los objetivos personales que nos proponemos, relacionados con los criterios de evaluación previstos en la ley que responden a cada una de las competencias específicas; y añadimos además la etapa en la que se trabaja cada uno de estos criterios de evaluación.

Asimismo, incluimos los saberes básicos o contenidos que determina la ley que trabajaremos para desarrollar cada una las competencias específicas del área de inglés, así como los objetivos de etapa y las competencias clave, para lograr la formación integral del alumno como fin último.

Tabla 3. Relación entre las competencias específicas del área, los criterios de evaluación, los indicadores de logro, las competencias clave y las sesiones en la que se todos ellos son desarrollados.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO (Criterios de evaluación específicos en relación con los criterios de evaluación legales)	PERFIL COMPETENCIAL	SESIÓN EN LA QUE SE TRABAJA
1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.	1.1 Reconocer, interpretar y analizar el sentido global y la información esencial, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce palabras y frases específicas de textos orales breves y sencillos. - Reconoce palabras y frases específicas de textos escritos breves y sencillos. - Interpreta y analiza el sentido global y la información esencial de textos orales breves y sencillos. - Interpreta y analiza el sentido global y la información esencial de textos escritos breves y sencillos. 	CCL2, CP2, STEM1, CE1, CCEC2	Etapa 1 E. 3 E. 4 E. 5 E. 7
	1.2 Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, estrategias y conocimientos adecuados en distintas situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado, captando el sentido global y procesando informaciones explícitas en textos diversos.	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona, con ayuda, estrategias como subrayado, inferencia o uso de imágenes para comprender textos breves en inglés. - Organiza la información mediante esquemas, listas o mapas visuales sencillos. - Aplica conocimientos previos de vocabulario y estructuras básicas para deducir el significado de partes de un texto. - Utiliza apoyos visuales o tecnológicos (glosarios, subtítulos, diccionarios) para facilitar la comprensión de textos. 	CCL2, CP1, STEM1, CD1, CPSAA5	Etapa 1 E. 2 E. 3 E. 4 E. 5 E. 6 E. 7 E. 8
2. Expresar textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.	2.1 Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente, así como reproduciendo patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, propios de la lengua extranjera.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa oralmente textos breves previamente preparados relacionados con su entorno (experiencias, gustos). - Utiliza estructuras y vocabulario básico y de uso frecuente (tiempos verbales en presente, pasado y futuro simples) - Reproduce una pronunciación y entonación clara. - Acompaña su discurso oral con gestos, imágenes u otros recursos no verbales para apoyar la comprensión. 	CCL1, CP1, CE1, CE3, CCEC4	Etapa 3 E. 4 E. 5 E. 7
	2.2 Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando las funciones comunicativas principales y estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Redacta textos breves y sencillos sobre temas cotidianos con una estructura clara y organizada. - Utiliza estructuras gramaticales básicas de forma correcta y comprensible. - Emplea vocabulario habitual y relacionado con su entorno cercano. 	CCL1, CP1, CD2, CE1, CE3, CCEC4	Etapa 2 E. 4 E. 5 E. 6
	2.3 Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias para preparar y expresar textos orales y escritos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica y estructura textos orales o escritos, en función de una intención comunicativa clara. - Elige herramientas físicas o digitales según la tarea planteada. 	CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5	Etapa 1 E. 2 E. 3 E. 4 E. 5 E. 6 E. 7 E. 8
3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.	3.1 Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia e intereses, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores.	<ul style="list-style-type: none"> - Participa activamente en conversaciones breves y sencillas en inglés sobre temas cotidianos, mostrando interés y respeto hacia sus interlocutores. - Utiliza recursos comunicativos como gestos, repeticiones o pausas para facilitar la comprensión mutua durante la interacción. - Respeta turnos de palabra y normas básicas de cortesía lingüística durante intercambios orales. 	CCL1, CCL5, CP2, CD3, CPSAA3, CE1, CCEC3	Etapa 1 E. 2 E. 3 E. 4 E. 5 E. 6 E. 7 E. 8
	3.2 Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación, respondiendo a las necesidades comunicativas que surjan en distintas situaciones y contextos.	<ul style="list-style-type: none"> - Emplea formas básicas de interacción (saludar, despedirse, presentarse, pedir información, responder). - Organiza de forma sencilla su discurso oral o escrito utilizando estructuras simples y comprensibles. 	CCL1, CCL5, CP1, STEM1, CE3	Etapa 1 E. 4 E. 5 E. 7

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en 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.

5.7 CONTENIDOS DE CARÁCTER TRANSVERSAL

Tal como dice el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su artículo 6 en cuanto a sus principios pedagógicos:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas (art.6, nº3).

Así incluimos otras más específicas de esta situación de aprendizaje como:

- Educación emocional: a lo largo de todo el proyecto el alumno expresa emociones de experiencias pasadas que recuerda del curso. Algunos ejemplos se pueden ver en la actividad de redacción, en la entrega de premios de la gala final, en la redacción de la presentación y cierre de la gala o en toda la sesión de metacognición final. Aquí los alumnos trabajan autoestima y empatía.
- Educación en valores: Valores como la empatía ya dicha, el respeto, la escucha activa, el reconocimiento mutuo son valores que se desarrollan continuamente a lo largo del proyecto
- Trabajo en equipo y educación en convivencia: A través de las actividades cooperativas y la preparación y celebración conjunta de la gala, se fomenta un clima de aula positivo en el que se valoran las aportaciones de todos los compañeros, se promueve la ayuda entre iguales y se fortalecen los vínculos del grupo.
- Uso responsable y creativo de herramientas tecnológicas (TICs): Los alumnos utilizan con frecuencia herramientas digitales como Canva, PowerPoint, Genially, páginas web con recursos de juegos para trabajar los contenidos de clase, o para buscar determinadas traducciones como WordReference, grabadoras o procesadoras de texto para sus creaciones o formas de incluir música para la gala. De esta forma desarrollan las habilidades tecnológicas básicas para la creación de productos multimedia.
- Metacognición, reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje: A lo largo del proyecto, los alumnos revisan lo que han aprendido, cómo lo han hecho y cómo se han sentido. Mediante el uso del cuaderno de seguimiento, rúbricas sencillas y una actividad final de metacognición, desarrollan la capacidad de autorregular su aprendizaje y tomar conciencia de sus logros y necesidades.
- Creatividad: El diseño de infografías, presentaciones, redacciones personales, la elaboración de diplomas o cualquier sugerencia que puedan tener para la gala final, fomenta la originalidad, la iniciativa y la exploración de ideas propias. Se anima al alumnado a expresarse de forma personal y a utilizar diferentes medios para comunicar sus mensajes.

5.8 CONTENIDOS CURRICULARES

Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) son la base en la que se sustentan y concretan las competencias y los objetivos; por consiguiente, ha de existir una coherencia lógica entre ambos, y el trabajo de estos irá orientado al desarrollo de las competencias específicas del área, los objetivos y las competencias clave.

En el área de Lengua Extranjera, los contenidos se organizan por cursos y se estructuran en torno a los denominados *Saberes Básicos*. Estos se agrupan en tres bloques: el Bloque A: Comunicación, centrado en las destrezas lingüísticas que se ponen en juego al producir, recibir e interactuar en la lengua; el Bloque B: Plurilingüismo, orientado al desarrollo de estrategias de aprendizaje y transferencia entre lenguas; y el Bloque C: Interculturalidad, que promueve la conciencia y el respeto hacia otras culturas. Además, se añade una lista de estructuras sintáctico-discursivas específicas de distintas lenguas (en nuestro caso el inglés), adaptadas al curso correspondiente.

En esta propuesta de Situación de Aprendizaje atenderemos a dos de estos tres bloques, el bloque A: Comunicación y el bloque B: Plurilingüismo.

A continuación, en la tabla 4 podemos ver los contenidos curriculares que se van a abordar en la situación de aprendizaje y las etapas y formas en las que cada uno de estos son trabajados.

Tabla 4. Saberes básicos que se abordan a través de la propuesta didáctica.

Contenidos		Etapas en la que se trabaja
A. Comunicación	Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como instrumento de mejora.	Etapas 1, 4, 8 (introducción, redacción personal, evaluación final)
	Estrategias para la comprensión, la planificación y la expresión de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados	Etapas 2, 4, 5, 6 (infografía, redacción, presentación, gala)
	Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten habituarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.	Etapas 5, 6, 7 (presentación y juego, trabajo equipo gala)
	Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto:	
	Saludar, despedirse, presentar y presentarse.	Etapas 5, 6, 7 (presentación y gala)
	Describir personas, objetos, lugares, actividades y hábitos.	Etapas 1, 2, 4, 5, 6, 7
	Describir rutinas.	Etapas 1, 4, 6, 7
	Situar eventos en el tiempo.	Etapas 2, 3, 4, 5, 6
	Pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas.	Etapas 5, 6, 7, 8
	Pedir y ofrecer ayuda.	Etapas 1, 6
	Pedir permiso y disculpas.	Etapas 5, 7, 8
	Expresar la existencia, el gusto, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, la capacidad, el sentimiento y la intención.	Etapas 6, 7, 8
	Utilización del lenguaje en el aula.	Etapas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

		(todas las etapas)
	Narrar hechos presentes, pasados, futuros y acciones que están ocurriendo.	Etapas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (todas las sesiones)
	Indicar aficiones e intereses.	Etapas 2, 5, 7, 8
	Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.	Etapas 2, 3, 4, 5 (Infografía, redacción historia, presentación)
	Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades, tales como la existencia, gustos y preferencias, cantidad y número, espacio, tiempo, afirmación, negación, interrogación y exclamación, relaciones lógicas elementales.	Etapas 2, 3, 4, 5 (estructura gramatical en todas las producciones y tiempos verbales)
	Léxico básico y de interés para el alumnado relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana (p. e. adjetivos descriptivos, deporte, viajes y vacaciones, educación y estudio, compras, etc.)	Etapas 2, 4, 5 (temas cotidianos: vacaciones, gustos, rutinas)
	Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones, como ritmo, sonoridad de la lengua a través de las rimas, canciones y recursos de la tradición oral y escrita.	Etapas 3 (trabajo con canción en inglés)
	Convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.	Etapas 2, 4 (producciones escritas: infografía y redacción)
	Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc.	Etapas 5, 6, 7 (presentaciones, gala)
	Herramientas analógicas y digitales básicas para la comprensión, expresión y coproducción oral, escrita y multimodal; plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.	Etapas 2, 4, 5, 7 (infografía digital, podcast, presentaciones, gala)
B. Plurilingüismo	Estrategias y herramientas básicas de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.	Etapas. 8 y final de cada etapa (checklist, rubricas de autoevaluación, reflexión final)
	Herramientas que faciliten el desarrollo de un aprendizaje autónomo y competente de las lenguas.	Etapas 1, 4, 5, 8 (cuadernillo personal, autoevaluaciones, presentaciones)

Fuente: elaboración propia a partir de los contenidos establecidos en 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.

De la misma forma las estructuras sintáctico-discursivas propias de este último curso, 6º de primaria que utilizaremos en esta situación de aprendizaje serán:

En primera línea:

- Afirmación: frases afirmativas; Yes + tag.
- Negación: frases negativas with not, No + negative tag, nobody, nothing, never.
- Interrogación: Wh- questions; auxiliary verbs in questions (to be and to have).
- Expresiones de tiempo: las horas; adverbios de tiempo (now, tomorrow, after, before, first, then, at the same time, yesterday); adverbios de frecuencia: e.g. sometimes, on Sundays; preposiciones, frases preposicionales.
- Expresión de hechos: presente simple, presente continuo, pasado simple, pasado continuo y futuro (going to, will).

De forma paralela:

- Expresión de relaciones lógicas: conjunción (and), disyunción (or), oposición (but), causa (because) y finalidad to + infinitive (I did it to help her).
- Expresión de la existencia: (there is/are); la entidad (nouns, articles, demonstratives and pronouns); cualidad very + adj; comparativos y superlativos.
- Expresión de gustos y preferencias: verb + gerund (like, love, hate, dislike).

5.9 METODOLOGÍA

En el desarrollo de esta propuesta nos adecuamos al marco legal de educación estatal y autonómico, por lo tanto, vamos a enseñar los contenidos y saberes básicos dispuestos por la ley, para desarrollar las competencias específicas que dice la ley, que evaluaremos a través de los criterios de evaluación que nombra la ley, y a parte nosotros nos pondremos de manera particular una serie de indicadores de logro visibles en el alumno que utilizaremos para evaluar. Con todo ello pretendemos desarrollar las competencias clave y los objetivos de etapa marcados por ley. Para todo ello, metodológicamente vamos a seguir algunos de los principios que establece el decreto, tanto a nivel general en el anexo II.A como a nivel particular en el área de inglés en el anexo III. A nivel general, a partir del anexo II.A destacamos:

- Desarrollo integral del alumno (dimensión física, emocional, social, cognitiva y artística), atendiendo al plano individual como al social y comunitario.
- Atención a la diversidad e inclusión, fundamentada en los principios del DUA.
- Aprendizaje competencial, significativo y transferible.
- Metodologías activas, globalizadoras y experienciales, como el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo cooperativo.
- Personalización del aprendizaje y autorregulación, potenciando la autonomía y la metacognición y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Uso pedagógico de las tecnologías.
- Flexibilización de los espacios y tiempos, y diversidad de los agrupamientos.

- Educación emocional y clima positivo de aula, con la conexión de los contenidos a las experiencias, intereses y necesidades de los alumnos.

Principios metodológicos que destacamos del área de Lengua Extranjera Inglés (anexo III.A):

- Enfoque comunicativo e integrador de las destrezas. Se promueve la participación en actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación lingüística
- Exposición continua a la lengua extranjera: ofreciendo un uso constante y real del idioma en el aula, favoreciendo la inmersión lingüística contextualizada.
- Selección de materiales variados, motivadores y significativos: se emplean recursos de diferente naturaleza (auditivos, visuales, impresos, digitales, manipulativos y reales) que contribuyen a incrementar la motivación y facilitar el aprendizaje multisensorial. Con especial relevancia en el uso de las TIC.

5.10 METODOLOGÍA ESPECÍFICA DE LA SA

Todos estos principios recogidos en el anexo IIA y anexo III los hemos intentado implementar en nuestra situación de aprendizaje de la siguiente forma: el principal objetivo de esta Situación de Aprendizaje se sustenta en la alineación de todos los elementos que la conforman (objetivos, metodología, contenidos, formas de evaluar...) con los principios que describen el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos, proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje y proporcionar múltiples formas de implicación. De forma que siempre se tiene en cuenta la diversidad del aula.

En el siguiente epígrafe 5.11 “*Desarrollo y producto final de la situación de aprendizaje*”, se indica con claridad el tipo de metodología que se va a utilizar en cada sesión y cómo se organizarán los agrupamientos de las actividades (individual, parejas, grupos pequeños de 3 o 4 personas o todo el grupo clase). Su elección se ha realizado en función de la actividad y tarea a realizar para lograr la mayor comprensión e implicación del alumnado.

De forma general, la metodología usada en todo el proyecto se basa en el trabajo cooperativo, el diseño de tareas reales y motivadoras, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), dinámicas lúdicas y juegos, la reflexión del propio aprendizaje y autoevaluación y el uso de herramientas digitales.

En cada sesión los alumnos seguirán una misma rutina, comienzan la clase contextualizando en qué parte del proyecto están, recuerdan la etapa en la que se encuentran y lo visto el día anterior. Tras ello, los alumnos comenzarán a realizar la actividad o tarea planeada para esa sesión, las actividades programadas para cada día se les explica en la primera sesión de la etapa y proporciona en sus respectivos cuadernillos de seguimiento, de forma que siempre lo tengan presente; si la clase coincide con el cierre de una etapa, se dedican los últimos minutos a que rellenen las tablas de autoevaluación de la etapa del cuadernillo (véase [anexo 3](#) o [anexo 4](#)).

5.11 DESARROLLO Y PRODUCTO FINAL DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

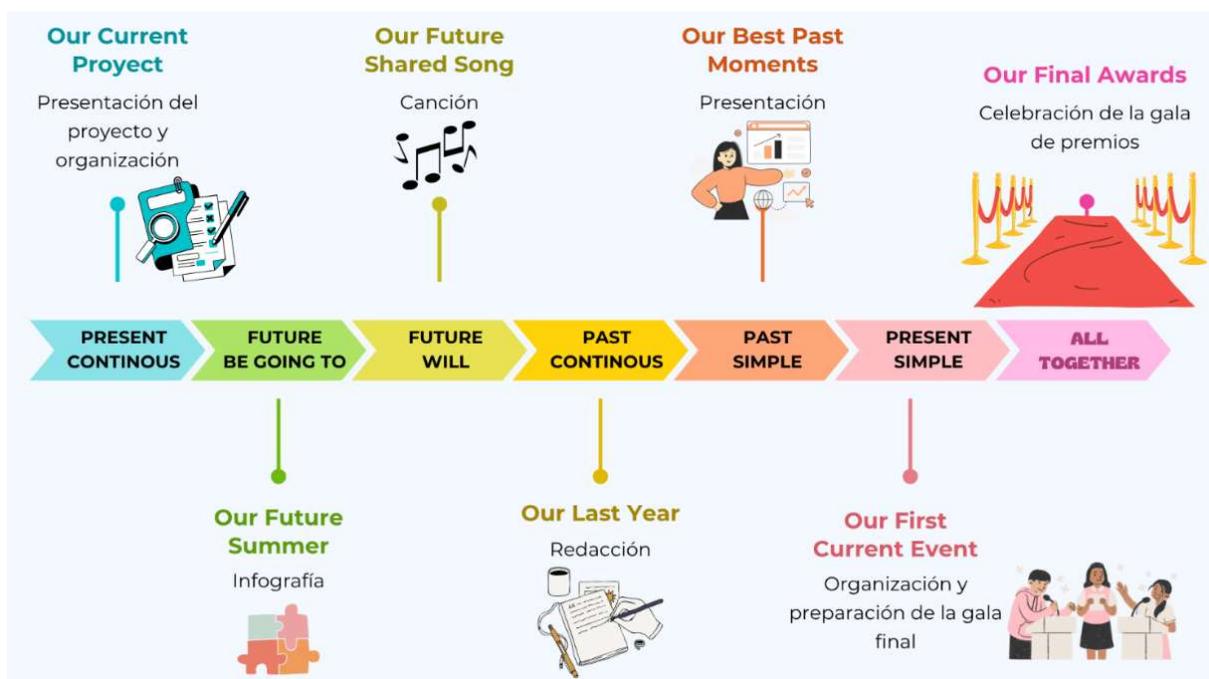
El proyecto tiene como producto final una fiesta de fin de etapa de Educación Primaria ambientada en una gala de premios que reciben cada uno de los alumnos, un tema que los motivará enormemente y aumentará su implicación con mayores resultados positivos en el aprendizaje de la lengua. Los alumnos serán los propios organizadores de este evento y de elaborar cada uno de los premios. En esta gala los alumnos se dividirán en grupos encargados de distintas tareas para su elaboración (encargados de los premios, presentadores, encargados de la ambientación, encargados de la decoración, reporteros y coordinadores).

A lo largo del desarrollo del proyecto los estudiantes irán elaborando una serie de tareas (una presentación PowerPoint u otro formato digital; una infografía o mapa mental ilustrativo; una redacción contada en podcast, vídeo o carta escrita; y una canción), así abarca todos los tipos de personalidades y preferencias de los alumnos, alineado a los principios DUA.

El contenido curricular que se trabajará se orienta al repaso de todos los tiempos verbales vistos a lo largo de todo el curso (presente simple, presente continuo, pasado simple, pasado continuo y futuro will, futuro going to.), cada tarea irá destinada al trabajo de uno de estos tiempos verbales.

Con el objetivo de facilitar la comprensión y visualización de la secuencia que sigue este proyecto se ha elaborado la siguiente figura en forma de línea del tiempo en la que observamos de manera gráfica, resumida y secuenciada los principales hitos de nuestra propuesta de situación de aprendizaje.

Figura 5: Línea cronológica del desarrollo de la situación de aprendizaje del inicio al fin.



Fuente: elaboración propia.

Toda nuestra intervención va a estar organizada en una serie de etapas que, a su vez, se subdividen en una serie de sesiones o clases. En las dos tablas adjuntas ofrecemos un cuadro resumen del orden en que se desarrollarán cada una de estas etapas y el objetivo o contenidos curriculares que se van a trabajar en cada una de ellas (tabla 5), así como las actividades que realizaremos en cada una de estas etapas para alcanzar estos objetivos (tabla 6). Ya, en el siguiente apartado, dentro de cada etapa, especificaremos la metodología usada en cada una de estas actividades.

Tabla 5. Secuenciación de las etapas de la SA.

SECUENCIACIÓN		
Etapa 1	Our Current Project – Presentación y organización del proyecto	Presente continuo
Etapa 2	Our Future Summer	Futuro – Be going to
Etapa 3	Our Future Shared Song	Futuro – Will
Etapa 4	Our Last Year	Pasado continuo
Etapa 5	Our Best Past Moments	Pasado simple
Etapa 6	Our First Current Event – Organización y preparación de la gala	Presente simple
Etapa 7	Our Final Awards	Todos los tiempos verbales
Etapa 8	Evaluación metacognitiva	

Tabla 6. Secuenciación de las actividades dentro de cada etapa de la SA.

<i>Planificación de las actividades por etapas</i>					
Etapa 1	Presentación del proyecto y organización	Nube de palabras		Asignación de roles	
Etapa 2	Ficha de ejercicios	Infografía “Summer tips”			
Etapa 3	Juego interactivo en Internet	Canción de muestra incompleta		Practicar la canción que ellos elijan	
Etapa 4	Ordenar la historia (Reading + listening)	Writing Relay		Redacción “this was my year”	
Etapa 5	Guardar o desechar	Power Point “Our favourite moment”		Presentación <i>Two truths and a lie</i>	
Etapa 6	Asignación de compañero invisible al que hacer el diploma	Asignación de grupos encargados		Preparación de la gala	
Etapa 7	Presentación de la gala	Entrega de premios	Presentación de producciones finales	Cantamos la canción grupal	Cierre de la gala
Etapa 8	Asamblea	Evaluación metacognitiva en cuadernillo		Mapa mental de reflexión	

DESARROLLO DE CADA UNA DE LAS ETAPAS.

5.11.1 Etapa 1. Día 1: Our current Project

<i>OUR CURRENT PROJECT</i>			
Presentación del proyecto y organización Contenido: Presente continuo			
Etapa 1	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Actividades para esta etapa</i>	Presentación del proyecto y organización	Nube de palabras	Asignación de roles
<i>Metodología</i>	Gran grupo: toda la clase	Pequeños grupos: Grupos de 4	Pequeños grupos: Grupos de 4

Esta sesión abre el proyecto y se centra en el momento presente: quiénes somos, dónde estamos y qué vamos a hacer. Usar el presente simple y continuo para hablar de nuestra situación actual permite al alumnado activar conocimientos previos, contextualizar el proyecto y conectar con el aquí y ahora. Presentar el proyecto como una recapitulación del curso da sentido al recorrido que harán por los tiempos verbales y por su propio aprendizaje, cerrando la etapa de Primaria.

Por ello, esta primera sesión consistirá en explicarles cuál es el sentido general del proyecto, el objetivo previsto por el profesor y los pasos que vamos a dar, es decir, la temporalización de las etapas, los objetivos de cada una y los contenidos curriculares trabajados, así como los productos a desarrollar en cada etapa del proyecto. También entrarían las rutinas que llevaremos en todas las sesiones, es decir, la dinámica general de cada día.

Este proyecto está muy estructurado y, para que ellos vayan haciendo un seguimiento continuo, ordenado y visible de éste, les repartiré un cuaderno para el seguimiento del proyecto (véase [anexo 3](#)).

Contiene: en su primera página los objetivos generales del proyecto, los cuales establecen ellos mismos en esta primera sesión de manera conjunta en clase, una vista global de la secuenciación de las etapas y tareas del proyecto; en la segunda página los nombres de cada miembro del grupo junto con los respectivos roles que desempeñan en un trabajo cooperativo (secretario, coordinador, moderador y portavoz) y los objetivos específicos que se autoevaluarán al final de cada etapa, en esta página los de la primera etapa “*presentación del proyecto*”.

Seguidamente mostramos la línea del tiempo que muestra de forma visual las etapas con las que cuenta el proyecto y una tabla que especifica las actividades que se realizarán en cada etapa.

A partir de la siguiente página se muestran el resto de las etapas sucesivas: en cada una de estas tienen: una tabla las actividades que llevarán a cabo, sus respectivos mini-objetivos y el modo de evaluación que se utilizará para evaluar la tarea final de la etapa. Así, todos los procesos serán plenamente visibles y conscientes por parte de todos los alumnos acercándoles a la

máxima autonomía en el aprendizaje. En la última etapa, además de sus mini-objetivos tienen las preguntas que responderán para reflexionar sobre su aprendizaje global.

Por último, se reserva un apartado final en este cuadernillo para que los alumnos tengan sus propios apuntes o notas para tener siempre presentes y para que vayan organizando sus aprendizajes. Aquí les dejamos las elaboraciones creadas para este proyecto que esquematizan los conectores temporales (véase [anexo 5](#)), y los seis tiempos verbales en inglés vistos (véase [anexo 6](#)). El cuadernillo, con todo lo explicado, de elaboración propia, puede verse en el [anexo 3](#).

Este primer día, además, establecemos juntos los objetivos generales del proyecto creados por la clase en conjunto (3 máximo) y los escribimos en el cuadernillo del proyecto personal.

Después se hará una lluvia de ideas para la gala de premios, ideas que se les ocurra para la gala final (para cada uno de los encargados), sin dividirse todavía los papeles de esta gala. De forma que, aplicando los fundamentos del DUA, aquellos que tengan una tarea que sea acorde a ellos, en la preparación de la gala final podrán hacer uso a estos consejos que sus compañeros dejan en la lluvia de ideas por los que guiarse en el comienzo.

Por último, se hará la explicación y reparto de roles dentro de cada grupo (coordinador, secretario, moderador y portavoz) con las infografías que los explican (véase [anexo 7](#)).

5.11.2 Etapa 2. Días 2 y 3: Our Future Summer

<i>OUR FUTURE SUMMER</i>		
Producto: Infografía Contenido: Futuro con “be going to”		
Etapa 2	<i>1</i>	<i>2</i>
Actividades para esta etapa	Ficha de ejercicios	Infografía “summer tips”
Metodología	Individual	Pequeños grupos: Grupos de 4
Instrumento de evaluación	-	Lista de cotejo (ver anexo 4.1)

Esta etapa mira hacia adelante, al verano que se acerca. Los alumnos expresan planes y deseos personales usando el futuro, consolidando estructuras trabajadas previamente en el curso. La creación de una infografía permite representar visualmente sus ideas, promoviendo creatividad y planificación. Esta actividad enlaza con el sentido del proyecto: proyectarse hacia el futuro después de revisar el camino recorrido.

En forma de infografía (producto final de esta etapa, como modelo en el que apoyarse) y al ser la primera sesión de la etapa 1, veremos las infografías que he elaborado personalmente para este proyecto sobre cada uno de los tiempos verbales en inglés, estas muestran la estructura sintáctica que han de seguir y los usos que estos tiempos verbales tienen, acompañados de imágenes representativas (véase [anexo 6](#)).

Contenido a trabajar: futuro usando “be going to” para explicar planes. De forma transversal recordarán el vocabulario relacionado con las actividades de ocio.

En forma de repaso y toma de contacto con los contenidos previos los alumnos harán de forma individual una ficha de ejercicios con el uso del *Be going to* para planes del futuro o predicciones. Esto los ayuda a familiarizarse a escribir frases en inglés y, en concreto con este tiempo verbal. Podrán también buscar ayuda de sus compañeros si así lo requieren. Este ejercicio se presenta en el [anexo 8](#).

Después pasaremos a corregir este ejercicio y las posibles dudas que de aquí puedan surgir y, si fuera necesario profundizar en un aspecto en concreto. Una vez se han familiarizado con este tiempo verbal pasará a explicar la próxima tarea que van a elaborar por grupos de 4.

El producto final que van a elaborar es una infografía que integre los mejores planes que hacer para el verano, utilizando el tiempo verbal que estamos practicando. Esta infografía puede ser digital, por ejemplo, en Canva, o en papel/cartulina, según ellos quieran. Finalmente se colgará se expondrán en el pasillo en forma de galería para que todo el colegio pueda coger ideas de planes para hacer estas vacaciones de verano. Les diré que se pueden figur como apoyo en el estilo de las infografías yo misma he producido de estos 6 tiempos verbales estudiados.

5.11.3 Etapa 3. Días 4 y 5: Our Future Shared Song

<i>OUR FUTURE SHARED SONG</i>			
Producto: Canción Contenido: Futuro con “will”			
Etapa 3	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Actividades para esta etapa</i>	Juego interactivo en Internet	Canción de muestra incompleta	Practicar la canción que ellos elijan
<i>Metodología</i>	Parejas o grupos de 3	Individual	Gran grupo: toda la clase
<i>Instrumento de evaluación</i>	-	Rúbrica (ver anexo 4.2)	

En esta etapa se sigue trabajando el futuro, ahora desde un enfoque lúdico, emocional y colectivo. Aprender y analizar una canción en inglés con “will” permite consolidar este tiempo verbal en un contexto real y afectivo. La canción, elegida como símbolo de cierre, acompañará la gala final, reforzando el vínculo emocional con la lengua y el grupo.

Contenido a trabajar: estructuras verbales en futuro usando will.

El repaso lo haremos mediante juegos interactivos en la web de usos del futuro simple. Todos ellos sacados de la página Wordwall:

1. “Will” & “Won’t”. Promises, Offers and Decisions → <https://wordwall.net/es/resource/33327535>
2. Rueda aleatoria de preguntas usando will future → <https://wordwall.net/es/resource/20036601>
3. Usos para el futuro con will (future facts, future predictions, willingness or unwillingness) → <https://wordwall.net/es/resource/27561886>
4. Ejercicios de elegir el verbo correcto con will → <https://wordwall.net/es/resource/33517682>

Después de practicar de múltiples formas el uso de will con el futuro simple y ver el nivel de comprensión de los alumnos de este tiempo verbal comenzaremos a trabajar con las canciones.

Primeramente, tendrán que elegir la canción que más les guste de entre tres opciones con la que comenzaremos a trabajar. Las letras de estas tres canciones pueden verse en el [anexo 9](#).

1. **7 years** de Lukas Graham → es una buena canción para aprender inglés y repasar las diferentes estructuras de los tiempos verbales (objetivo de esta Situación de Aprendizaje) porque usa múltiples tiempos verbales en contexto real (pasado simple, presente simple y futuro simple) con frases comunes y naturales como “*I hope I’ll see you later*”, “*You will be lonely*”, ¿“*Will I think the world is cold?*”, además usa un ritmo adecuado para poder seguir la canción y una pronunciación bastante clara. La canción cuenta la vida del cantante desde los 7 años a los 60. Esto ayuda a ver cómo se usan los tiempos verbales para narrar una biografía o experiencia personal. La canción es conocida entre los jóvenes y animada para mantener la motivación.
2. **Say you won’t let go** de James Arthur → es una canción muy buena para aprender y repasar los tres tiempos verbales (presente, pasado y futuro, en concreto tiene bastantes estructuras en futuro *will* “*I will wake*”, “*I will bring*”, “*I will thank*”, “*I will thank*”. Muchas de ellas, además, en futuro negativo *won’t*, como el propio título de la canción “*say you wont let go*” deja ver. Utiliza frases coloquiales y cotidianas que expresan emociones. Su ritmo es lento perfecto para el aprendizaje del inglés como segundo idioma y la pronunciación que se usa es bastante clara haciéndola accesible a los alumnos.
3. **One call away** de Charlie Puth → es una buena canción para aprender inglés y trabajar los tiempos verbales, especialmente el futuro simple, ya que utiliza estructuras claras como “*I’ll be there to save the day*” o “*I’m only one call away*”. Estas expresiones reflejan promesas y acciones futuras que han aprendido que son usadas en este tiempo verbal. La letra está compuesta con frases sencillas y muy repetitivas, lo que facilita su comprensión. Además, el ritmo es lento y constante, y la pronunciación del cantante es clara, lo cual favorece el seguimiento auditivo. Al ser una canción muy popular y moderna, resulta atractiva para ellos.

Los alumnos recibirán una fotocopia con la letra incompleta, con algunas palabras tapadas, tendrán que completarla escuchándola dos o tres veces. Si no consiguen completarla podrán pedir ayuda a su pareja. Cuando ya la tengan completa deberán encontrar en ella los verbos que

están en futuro con Will y subrayarlos con un color fosforito En el [anexo 9](#) se muestran las letras de las canciones con los verbos en futuro will en negrita.

Después, como producto final de esta etapa, serán los propios alumnos los que escojan una canción que les guste para despedir la gala final. Primero elegirán una por grupos de 4 y, por votación, elegiremos una entre toda la clase.

Cuando la hayamos elegido trabajaremos con ella, en la segunda sesión de esta etapa, la proyectaremos con subtítulos en inglés y trataremos de entenderla, también tendrán una fotocopia cada uno de la respectiva letra (debemos procurar que la letra sea adecuada para el entorno escolar y la edad de los alumnos). La escucharemos y cantaremos varias veces, trabajaremos la pronunciación y trataremos de aprenderla.

5.11.4 Etapa 4. Día 6: Our Last Year

<i>OUR LAST YEAR</i>			
Producto: Redacción Contenido: Pasado continuo			
Etapa 4	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Actividades para esta etapa</i>	Ordenar la historia (Reading + listening)	Writing Relay	Redacción “this was my year”
<i>Metodología</i>	Parejas	Individual - gran grupo	Individual
<i>Instrumento de evaluación</i>	-	-	Rúbrica (ver anexo 4.3)

Desde aquí, partimos del futuro y nos dirigimos hacia el pasado reciente. El alumnado reflexiona sobre cómo ha sido su año, utilizando el pasado continuo para describir situaciones, emociones y momentos de forma más detallada. Esta redacción les permite observar su evolución, conectar emociones con estructuras lingüísticas y preparar contenidos que pueden ser compartidos posteriormente.

Contenido a trabajar: estructuras verbales en pasado continuo. De forma transversal se trabajarán también los conectores, en concreto los conectores temporales que ayudan a estructurar historias.

Vamos a repasar los verbos en *past continuous*. Esto lo haremos aplicando las destrezas lingüísticas de *reading* y después *listening*.

Los niños escucharán una historia sencilla contada en inglés usando verbos en pasado continuo, les repartiré a todos una redacción de una historia con los párrafos desordenados y ellos tendrán que ordenarlas para que cobre sentido, podrán usar como pistas, además del mensaje de la historia, los conectores de tiempo que encuentren en estos párrafos.

Como apoyo visual tendrán los flashcards relativos a los conectores más típicos del inglés (Véase [anexo 5](#)).

Para introducirles en el writing que llevarán a cabo en esta sesión haremos un juego. “Writing Relay”: cada alumno escribe una parte del texto y pasa el folio al siguiente para que continúe la historia. De esta forma construiremos diferentes historias de forma conjunta.

El producto que más tarde van a elaborar es la redacción de una pequeña historia sobre lo que ha sido su año, puede ser un breve recuerdo o lo que ellos quieran, pero tendrán que usar verbos en pasado continuo y algún conector temporal que estructuren esta historia.

Tendrán la opción de entregarlo escrito, podrán grabar un audio, podcast o hacer un miniblog en internet, también pueden dar ellos alguna sugerencia que se les ocurra.

5.11.5 Etapa 5. Días 7 y 8: Our Best Past Moments

<i>OUR BEST PAST MOMENTS</i>			
Producto: Presentación Contenido: Pasado simple			
Etapa 5	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Actividades para esta etapa</i>	Guardar o desechar	Power Point “Our favourite moment”	Presentación <i>Two truths and a lie</i>
<i>Metodología</i>	Grupos de 3	Individual	Individual – gran grupo
<i>Instrumento de evaluación</i>	-	Rúbrica (ver anexo 4.4)	-

Esta etapa se centra en la evocación de los mejores recuerdos del curso. El uso del pasado simple permite consolidar este tiempo verbal y diferenciarlo del pasado continuo trabajado en la sesión anterior. La presentación de estos momentos refuerza la autoestima, la competencia comunicativa y la memoria emocional del grupo. Es también una forma de celebrar los logros vividos.

Contenido a trabajar: estructuras verbales en pasado simple. De forma transversal recordarán el vocabulario usado para expresar emociones.

Comenzaremos repasando el pasado simple con un juego sencillo que consiste en desechar los verbos que no estén escritos en este tiempo o que estén mal escritos y conservar los correctos. Para ello se han elaborado tarjetas con estos verbos y ellos tendrán que ordenarlo en una caja roja (incorrecto) y otra verde (correcto). Es un juego kinestésico muy bueno para los que necesitan una dinámica más activa.

Esto me servirá como método de evaluación para saber de qué manera recuerdan el pasado simple y si es necesario parar la dinámica del proyecto y detenerse a explicar y entender mejor alguna de sus reglas. También me servirá como evaluación docente para ver si mi forma de enseñar este contenido en el curso a resultado significativa. Los verbos que voy a utilizar son los descritos en el [anexo 10](#).

Este juego nos llevará aproximadamente la mitad de la clase.

Tarea final: Elaboración de una presentación digital en PowerPoint /Canva /u otra aplicación sobre 3 momentos del curso elegidos por ellos. Es un juego que llamaremos “Two Truths and a lie”. Cada alumno va a escribir 3 momentos descritos en pasado simple, 2 tienen que ser cosas que hayan pasado durante el curso (puede ser una excursión, una anécdota de clase o lo que ellos quieran) y una de ellas tiene que ser una mentira inventada, también en pasado simple. Esta puede ir acompañada de apoyo visual (fotos/ imágenes creadas por IA/ dibujos/ iconos) explicando lo que hicieron y cómo se sintieron.

En la segunda sesión dedicada a esta tarea los alumnos deberán haber acabado sus presentaciones, por lo que ahora saldrán a exponer sus presentaciones, y al acabar el resto de la clase tendrá que adivinar cuál de los 3 momentos descritos en pasado es mentira. Si hay alguna frase que no esté escrita en pasado o que esté mal escrita se corregirá.

5.11.6 Etapa 6. Día 9: Our First Current Event

<i>OUR FIRST CURRENT EVENT</i>			
Organización y preparación de la gala de premios Contenido: Presente simple			
Etapa 6	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Actividades para esta etapa	Asignación de compañero invisible al que hacer el diploma	Asignación de grupos encargados	Preparación de la gala
Metodología	Individual	Grupos de 4 – gran grupo	Pequeños grupos: Grupos de 4
Instrumento de evaluación	-	-	Rúbrica grupal Auto- y co- evaluación (ver anexo 4.5)

La gala supone la culminación del proyecto. Se integran contenidos lingüísticos, emocionales y sociales en un acto que representa el cierre simbólico de la etapa de Primaria. En esta clase de preparación, al ser una sesión muy laboriosa y completa en la que los alumnos son unos verdaderos organizadores de eventos trabajarán el tiempo verbal más sencillo y que los asienta en el aquí y el ahora, el presente simple.

Los premios serán diseñados por toda la clase y, para que todos los alumnos reciban un premio y se sientan reconocidos, se realizará en forma de amigo invisible, de modo que cada uno recibirá el nombre de un compañero de la clase y deberá citar, escribir y describir en forma de dedicatoria el premio que más le identifique, estos tratarán de ser anónimos, sin que nadie sepa de quién ha recibido el premio, ya que es un premio de toda la clase.

El premio consistiría en un diploma de elaboración digital con la misma estructura, cada alumno tiene que decir el nombre del premio y debe tener una justificación positiva y personalizada en inglés usando el presente simple de por qué ha ganado ese premio.

Para ayudarles les daremos algunos ejemplos con los que se puedan inspirar: “The most helpful teammate”, “always smiling star”, “creative thinker award”, “the fastest runner”, “the best singer”, “the best at telling jokes”, ...

Un ejemplo podría ser: “The most helpful teammate” → *X, you always help your classmates with a smile. You listen, support and work with everyone. Thank you, you are a great teammate!*

El grupo encargado de los premios (lo explicamos en el siguiente párrafo) los recogerá y preparará con antelación para la entrega durante la gala.

Los alumnos se estructurarán por grupos de trabajo para la organización de la gala según se describe en la tabla, se les dará la oportunidad a ellos mismos para que elijan según sus preferencias y formas de trabajar, qué grupo se encarga de cada rol:

Tabla 7. Distribución de grupos encargados para la gala final y sus respectivas tareas asignadas.

<i>Grupo</i>	<i>Encargado de...</i>	<i>Tareas específicas</i>
Premios	Coordinar la entrega de premios	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger los premios con antelación. - Preparar los diplomas (pueden añadir sobres). - Organizar el orden de entrega. - Ensayar cómo se leerán los textos.
Presentadores	Conducir la gala	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar el guion en inglés, con presentación y cierre. - Ensayar las entradas de cada momento de la gala. - Presentar a los grupos y animar el ambiente.
Ambientación	Música y sonido	<ul style="list-style-type: none"> - Elegir una música de fondo para la entrega. - Controlar el audio durante la canción final que nos habremos aprendido. - Pueden animar con pequeños efectos sonoros (tambores, aplausos...)
Decoración	Diseño del espacio	<ul style="list-style-type: none"> - Es el encargado de diseñar el formato de los diplomas. - Crear un cartel de la gala que puede servir de despedida del curso. - Decorar el aula o escenario con carteles, papeles...
Reporteros	Documentar el proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Grabar vídeos o sacar fotos. - Entrevistar a los compañeros antes de la entrega. - Crear un pequeño recuerdo visual del proceso (mural o presentación final).

Coordinación	Ensayo general y tiempos	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar que cada grupo cumple su parte y, en caso de que sea necesario, ayudar al grupo que lo necesite. - Controlar que se cumplen los tiempos de preparación y durante la gala. - Ayudar a coordinar las transacciones. - Asegurar que todos participen activamente.
---------------------	--------------------------	---

Fuente: elaboración propia

Así como en la primera sesión se realizó una lluvia de ideas que los alumnos podían sugerir para la gala, cada uno de los grupos tendrán una guía de modelo para comenzar. De esta forma, siguiendo los principios del DUA, aquellos alumnos que tengan más dificultad creativa tendrán un apoyo para no empezar desde cero.

Por último, para evaluar el trabajo realizado, los alumnos rellenarán una rúbrica a modo de autoevaluación y coevaluación, cada grupo dispone de una rúbrica que mide el trabajo, el esfuerzo, la coordinación y organización que de forma conjunta han llevado a cabo en esta preparación de la gala, la rúbrica se presenta en el [anexo 4.5](#).

5.11.7 Etapa 7. Día 10: Our Final Awards

<i>OUR FINAL AWARDS</i>					
Presentación de la gala de premios					
Contenido: Todos los tiempos verbales					
Etapa 7	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Actividades para esta etapa</i>	Presentación de la gala	Entrega de premios	Presentación de producciones finales	Cantamos la canción grupal	Cierre de la gala
<i>Metodología</i>	Gran grupo – toda la clase				

La gala final representa el cierre simbólico y emocional del proyecto y de la etapa educativa del alumnado en Primaria. En esta sesión se integran los aprendizajes vividos a lo largo del curso, tanto lingüísticos como personales, y se proyecta todo el trabajo realizado en un producto final real, compartido y significativo.

A nivel lingüístico, esta etapa permite usar de forma natural y contextualizada los tres tiempos verbales trabajados: el pasado para recordar, el presente para compartir el momento y el futuro para despedirse y proyectarse hacia la nueva era. El alumnado toma la palabra en inglés en un contexto auténtico, emocionalmente significativo, y se convierte en protagonista de su propio aprendizaje.

Además, esta celebración permite reforzar la cohesión de grupo, fomentar el reconocimiento mutuo, valorar el esfuerzo de cada compañero y vivir una experiencia colectiva memorable que conecta lengua, emoción y comunidad.

La gala estará ambientada como tal, con la decoración oportuna que el equipo de decoración habrá elaborado, e irá acompañada en todo momento de una buena música, adecuada a las circunstancias en tono y tema y sonidos opcionales que acompañen la gala y le den personalidad y comedia, que habrán preparado el equipo de ambientación.

Comenzará con un discurso o introducción inicial que habrán elaborado en la sesión anterior y presentarán en ésta el grupo de presentadores.

Tras ello se empiezan a dar los premios, los premios los entregan los encargados de premios a cada uno de los alumnos, estos habrán recogido en la sesión de preparación todos los nombres y dedicatorias y habrán elaborado con el mismo diseño todos los diplomas.

Cuando todos hayan recibido su premio se hará una recapitulación de todos los productos elaborados a lo largo del proyecto, así como de las entrevistas hechas a algunos alumnos o grupo de alumnos por parte del equipo de reporteros que habrán elaborado en la preparación de la gala.

Seguidamente cantaremos la canción que ensayamos todos juntos en la etapa “Our future shared song”, la coordinación de toda la clase con respecto a la canción, así como los tiempos y coordinación de toda la gala correrá a cargo de los coordinadores. Si sobra tiempo pueden cantarla las veces que quieran.

Para concluir por todo lo alto, se leerá un discurso final emotivo que habrán redactado los presentadores. Así como he dicho anteriormente, si ellos quieren pueden volver a cantar la canción en forma de cierre.

5.11.8 Etapa 8. Día 11: Sesión de evaluación metacognitiva

<i>EVALUACIÓN METACOGNITIVA</i>			
<i>Etapa 8</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Actividades para esta etapa</i>	Asamblea	Evaluación metacognitiva en cuadernillo	Mapa mental de reflexión
<i>Metodología</i>	Gran grupo: toda la clase	Individual	Individual
<i>Instrumento de evaluación</i>	-	Checklist (ver anexo 4) y preguntas de reflexión (ver anexo 4.6)	-

Comenzaremos con una pequeña tertulia en grupo guiada por las siguientes preguntas que responderán del cuadernillo del alumno:

- ¿Qué he aprendido de este proyecto?

- ¿Cómo creo que he mejorado en la asignatura?
- ¿Cómo creo que he mejorado como persona y mi relación con el grupo?
- ¿Qué me llevo de este curso?
- ¿Cómo creo que puedo mejorar para el año que viene?
- ¿He logrado mis objetivos? ¿Por qué lo sé?
- ¿Qué dificultades encontré y cómo las superé?

Revisaremos el cuadernillo que entregamos en la primera sesión como calendario planificador con sus listas de cotejo (checklist) que han ido rellorando al final de cada etapa y lo comentaremos en gran grupo.

Por último, deberán realizar un mapa mental visual de manera digital o a papel, a elección propia, representando lo aprendido y vivido con este proyecto.

5.12 EVALUACIÓN

5.12.1. Principios para la evaluación en la etapa de Primaria y en el área de inglés.

Guiándonos por el marco legal educativo seguiremos las orientaciones para la evaluación que vienen dispuestas en el anexo II.B de la misma ley a modo general y las mencionadas en el anexo III.A en el área de lengua extranjera. Así la evaluación será:

- Global, continua y formativa: tendrá en cuenta no solo los productos finales elaborados por los alumnos a lo largo de todo su desarrollo, sino también su participación y progreso en el aula.
- Competencial: atiende a dos ámbitos del aprendizaje complementarios: valorar por un lado el grado de desarrollo de las competencias clave y al mismo tiempo los aprendizajes específicos de cada una de las áreas, refiriéndonos actualmente al inglés como lengua extranjera.
- Constructivista: el objetivo de toda evaluación siempre será la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la identificación y seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno y la adaptación y toma de decisiones en la enseñanza por parte del profesorado.
- El alumno es responsable de su proceso de aprendizaje a través del dominio de herramientas metacognitivas (con el cuadernillo de seguimiento y la última sesión metacognitiva)
- El error visto como proceso natural y muy significativo para el aprendizaje.
- Los elementos que forman parte del proceso de evaluación (qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar y quién evalúa) son coherentes en cada momento de evaluación y estarán interrelacionados.

Además, siguiendo la línea de todo el proyecto, la evaluación seguirá en todo momento los 3 principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); por ello será una evaluación flexible e inclusiva, permitiendo al alumnado mostrar lo aprendido a través de diversos formatos, adaptándose a las características, intereses y necesidades de los alumnos

5.12.2. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos y métodos utilizados (el “cómo evaluar”) en cada fase del proyecto (el “cuándo evaluar”) se concretan en el desarrollo de cada una de las etapas y en los respectivos anexos, siendo:

- Cuadernillo de seguimiento del alumno con listas de objetivos que irá rellenando el alumno al finalizar cada etapa y se recogerá en la última de ellas (véase [anexo 3](#) o [anexo 4](#)).
- Autoevaluación final metacognitiva en forma de preguntas de reflexión que se rellena en la última sesión.
- Diversidad de productos y formatos: infografías, redacciones, podcast, vídeo, canciones, mapas mentales, presentaciones digitales. Todos estos evaluados a través de rúbricas y listas de cotejo que los alumnos tendrán presentes desde la primera sesión en su cuadernillo.
- Observación directa por parte del profesor y del resto de sus compañeros.

Todos los métodos usados en la evaluación son explicados previamente en clase, visibles y accesibles para el alumno en todo momento, en el cuadernillo del alumno (véase [anexo 3](#)). Tanto los objetivos específicos de cada etapa como los instrumentos de evaluación usados para cada producción de estas pueden verse en el [anexo 4](#).

Tabla 8. Instrumentos de evaluación utilizados para evaluar el trabajo de cada etapa de la SA.

Etapas 1	Presentación del proyecto y organización	Nube de palabras	Asignación de roles
<i>Evaluación</i>	-	-	-
Etapas 2	Ficha de ejercicios	Infografía “summer tips”	
<i>Evaluación</i>	-	Lista de cotejo (ver anexo 4.1)	
Etapas 3	Juego interactivo en Internet	Canción de muestra incompleta	Practicar la canción que ellos elijan
<i>Evaluación</i>	-	Rúbrica (ver anexo 4.2)	
Etapas 4	Ordenar la historia (Reading + listening)	Writing Relay	Redacción “this was my year”
<i>Evaluación</i>	-	-	Rúbrica (ver anexo 4.3)
Etapas 5	Guardar o desechar	Power Point “Our favourite moment”	Presentación <i>Two truths and a lie</i>
<i>Evaluación</i>	-	Rúbrica (ver anexo 4.4)	-
Etapas 6	Asignación de compañero invisible al que hacer el diploma	Asignación de grupos encargados	Preparación de la gala

<i>Evaluación</i>	-	-	Rúbrica grupal Auto- y co- evaluación (ver anexo 4.5)		
Etapa 7	Presentación de la gala	Entrega de premios	Presentación de producciones finales	Cantamos la canción grupal	Cierre de la gala
<i>Evaluación</i>	-	-	-	-	-
Etapa 8	Asamblea	Evaluación metacognitiva en cuadernillo		Mapa mental de reflexión	
<i>Evaluación</i>	-	Checklist (ver anexo 4) y preguntas de reflexión (ver anexo 4.6)		-	

Fuente: elaboración propia

Se utiliza de igual forma la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación (el “*quién evalúa*”). Esto ayuda a que el alumno sea consciente y guía de su propio proceso de aprendizaje, otorgándole autonomía y responsabilidad.

Los criterios de evaluación seleccionados (el “*qué evaluar*”), extraídos del currículo oficial del área de Lengua Extranjera, se han concretado en indicadores de logro, que guían la valoración del desempeño del alumnado de forma clara y objetiva. Estos criterios están vinculados a las competencias específicas y a los descriptores operativos extraídos de las competencias clave, y se desarrollan de forma coherente con los saberes básicos trabajados.

En todas las sesiones, una parte de la evaluación irá dedicada a la actitud y entrega en el trabajo individual y colectivo, que es lo que más valoro en los alumnos. Ésta se hará mediante observación directa por parte del profesor.

5.13 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Tal como establece el artículo 24 del Real Decreto 157/2022, la atención a la diversidad debe formar parte de la práctica educativa ordinaria, respondiendo a las diferencias individuales desde una perspectiva inclusiva. En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone un enfoque preventivo y flexible, que permite diseñar entornos de aprendizaje accesibles para todos desde el inicio, evitando adaptaciones posteriores y garantizando la participación equitativa del alumnado.

En el aula nos encontramos con 2 alumnos que puede que necesiten alguna adaptación. Estos son: un alumno con TDA y uno con un trastorno del aprendizaje en la lectura y la escritura (dislexia).

Para el alumno con dislexia prepararé adaptaciones que reduzcan las barreras en el acceso, procesamiento y expresión del lenguaje escrito, sin reducir los objetivos del proyecto.

- Adaptaciones en la presentación de la información: las fuentes usadas a lo largo del proyecto para los productos proporcionados a los alumnos se utilizan la fuente de Arial u Open Dyslexic, con un tamaño adecuado y contraste entre texto y fondo.
En todo momento los textos se apoyan de imágenes, pictogramas o esquemas para facilitar su comprensión.
Todos los ejercicios y pautas serán entregadas por escrito y leídas en voz alta.
Se facilitan esquemas visuales para los contenidos trabajados.
- Adaptaciones en la expresión y procesamiento: Se permite grabar la redacción y exposición entregarla también en formato audio o vídeo.
Posibilidad en el uso de métodos compensativos y tecnologías de apoyo (corrector ortográfico y diccionario digital)
En la gala final podrá dedicarse a un equipo encargado de tareas no verbales (decoración, ambientación)
- Adaptaciones en la evaluación: No le contará las faltas de ortografía, permitiendo la transcripción fonética de las palabras (escribir como suena la palabra y no como realmente se tiene que escribir). Se dará más importancia a la comprensión y la creatividad que a la concreción ortográfica o gramatical.
Se permite hacer la autoevaluación de forma oral.
- Apoyo emocional y motivacional: uso del refuerzo positivo y reconocimiento del esfuerzo y el progreso más que el resultado en un ambiente seguro sin miedo al error.

El alumno con TDA presenta dificultades para mantener la atención en tareas largas o poco estructuradas, suele perder el hilo de la clase y tiene tendencia a la desorganización. Además, muestra algo de lentitud en la ejecución de las tareas por lo que necesitará más tiempo para planificar y completar las tareas. Por ello, nuestra propuesta enmarcada en el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje, que diversifica el acceso, la participación y la expresión y potencia la atención, motivación e implicación del alumnado resulta ideal para darle la mejor enseñanza.

- En la presentación de los contenidos usamos materiales visuales y estructurados (flashcards, mapas mentales, organizadores gráficos). El cuadernillo de seguimiento estructura las clases, las tareas y aporta visibilidad a los objetivos del profesor en las tareas y el desarrollo de las sesiones. Se presentarán las instrucciones de cada actividad en pasos cortos y con pausas con las repeticiones que sean necesarias para todos los alumnos.
Ofrecemos modelos o ejemplos previos en cada una de las tareas para evitar que se pueda sentir desbordado en la planificación de una tarea.
- Las sesiones están divididas en actividades y tareas pequeñas y manejables, flexibles a posibles modificaciones como en el tiempo otorgado.
- Intentamos atender y enseñar formas para organizarse personalmente, mediante agendas visuales, listas de verificación, objetivos claros. También procuraremos dar una retroalimentación clara y rápida para que no pierdan seguridad en la tarea.

- En la evaluación, el DUA otorga la posibilidad de usar diferentes formas de expresión (oral, visual, digital), usando rúbricas adaptadas y la autoevaluación y la coevaluación guiada.

5.14 TEMPORALIZACIÓN

Esta situación de aprendizaje está diseñada para desarrollarse a lo largo de once sesiones, distribuidas en 4 semanas, con una frecuencia de tres sesiones a la semana de una hora cada una.

Se estructura en etapas que constan de una o dos sesiones o clases, dependiendo de su nivel y tiempo de elaboración. Cada etapa del proyecto atiende a un tiempo verbal trabajado a lo largo del curso y de distintas formas de representación, expresión e implicación.

En la siguiente tabla vemos la distribución de forma visual asemejado a un calendario semanal:

Tabla 9. Temporalización de la Situación de Aprendizaje en cuatro semanas.

3 Sesiones a la semana			
	1	2	3
Semana 1	Etapa 1: Our Current Project	Etapa 2: Our Future Summer	
Semana 2	Etapa 3: Our Future Shared Song		Etapa 4: Our Last Year
Semana 3	Etapa 5: Our Best Past Moments		Etapa 6: Our First Current Event
Semana 4	Etapa 7: Our Final Awards	Etapa 8: Evaluación metacognitiva	

Fuente: elaboración propia

5.15 RECURSOS

Para el desarrollo de esta situación de aprendizaje se han empleado diversos recursos organizados en tres categorías: materiales, personales y espaciales. La selección de estos recursos responde a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), asegurando la accesibilidad, la variedad de formatos y la adecuación a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.

En la tabla 10 exponemos tanto los recursos necesarios a nivel general de la propuesta como los recursos específicos de cada etapa:

Tabla 10. Recursos necesarios para toda la SA

Recursos materiales
<u>Recursos generales</u>

- Pizarra digital o proyector y ordenador del aula.
- Pizarra tradicional de la clase.
- Material escolar habitual (cuadernos de la asignatura de los alumnos, lápices, rotuladores, tijeras, pegamento, etc.)

Recursos específicos para la Etapa 1

- Cuadernillos de seguimiento del alumno para cada alumno ([anexo 3](#)).
- Presentación digital para mostrar el proyecto a los alumnos.
- Flashcards de los 4 roles en grupos cooperativos ([anexo 7](#)).

Recursos específicos para la Etapa 2

- Fichas de ejercicios impresas individuales para el repaso del futuro con ‘be going to’ ([anexo 8](#)).
- Cartulinas DIN A3 para las infografías.

Recursos específicos para la Etapa 3

- Ordenadores portátiles para cada pareja de alumnos para practicar el futuro con ‘will’.
- Fotocopias individuales de la canción de muestra (entre 3 opciones) con la letra incompleta.

Recursos específicos para la Etapa 4

- Tarjetas de trozos de una historia para que los alumnos la ordenen (una historia completa por cada pareja).
- Folios en blanco para el Writing Relay y la redacción ‘This was my year’.
- Flashcard de conectores ([anexo 5](#)).

Recursos específicos para la Etapa 5

- Tarjetas de los tiempos verbales y caja roja y verde para ‘Guardar o desechar’ ([anexo 10](#)).
- Ordenadores portátiles para crear la presentación digital individual.

Recursos específicos para la Etapa 6 y 7

- Papeles con los nombres de todos los de la clase para asignar a compañeros invisibles a los que hacer cada diploma.
- Cartulinas de colores, dispositivos electrónicos y otras herramientas que requieran los alumnos para la planificación de la gala final.
- Diplomas que elaboren impresos dirigidos a cada alumno.

Recursos específicos para la Etapa 8

- Folios para hacer el mapa mental de reflexión.

Recursos personales	Recursos espaciales
- Profesor	- Aula habitual de la clase (mesas, sillas, etc.)

Fuente: elaboración propia

5.16 APLICACIÓN DEL DUA EN LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Con el propósito de evidenciar la aplicación real del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en esta Situación de Aprendizaje, se ha elaborado una tabla que recoge, de forma organizada, los principios, pautas y puntos de verificación del DUA incorporados en cada una de las actividades del proyecto. Esta tabla, inspirada en la presentada en el marco teórico, pretende pasar a la práctica la teoría estudiada previamente a través de este proyecto. En resumen, recoge de manera clara y específica los métodos y principios DUA implementados en cada una de las actividades de la Situación “*What a year!*”.

Inspirándonos en el diseño de la tabla 1 “Posibles formas de aplicar cada principio DUA a un aula de Primaria” presente en nuestro marco teórico hemos completado la tabla propuesta por Rose y Meyer con algunas de las estrategias que llevaremos a cabo para alcanzar cada uno de los puntos de verificación que estos mismos autores exponen enumerados para orientar la aplicación del DUA en el aula. Estos planteamientos se pueden ver en esta nueva tabla 11.

Tabla 11. Aplicación de cada pauta DUA a nuestra propuesta en el área de inglés.

	PRINCIPIO 1: Proporcionar múltiples formas de representación		PRINCIPIO 2: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión		PRINCIPIO 3: Proporcionar múltiples formas de implicación	
	Puntos de verificación	Estrategias	Puntos de verificación	Estrategias	Puntos de verificación	Estrategias
Pautas	Proporcionar opciones para la percepción		Proporcionar opciones para la interacción física		Proporcionar opciones para captar el interés	
Puntos de verificación	(1.1) Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información ----- (Materiales flexibles que se ajusten a las necesidades y preferencias)	Con el uso de distintas metodologías tanto para repasar el contenido gramatical (juegos interactivos online, juegos manipulativos, fichas de escribir, audio y texto) como para jugar una vez habiéndolo repasado. Se varía el tamaño y tipo de letra de lo que se ofrece. Se busca siempre que los colores, tipología de ésta y su fondo lo clarifiquen y hagan fácilmente visible.	(4.1) Variar los métodos para la respuesta y la navegación Y facilitar entornos físicamente accesibles para todos	Los productos se harán de forma oral, escrita, en formato digital síncrona o asíncrona.	(7.1) Optimizar la elección individual y la autonomía	Tienen la opción de elegir los objetivos del proyecto, el formato de todos los productos finales, ellos son los responsables de elegir la canción con la que van a trabajar, los roles de encargados de la gala; además son ellos mismos los encargados responsables de toda la organización de la gala final, el producto con mayor proceso de elaboración y mayor autonomía del alumno.
	(1.2) Ofrecer alternativas para la información auditiva	El ejercicio en el que los alumnos escuchan la historia se puede hacer sin escuchar la historia y simplemente entendiendo el texto y ordenándolo para aquellos que tengan alguna dificultad auditiva. Fotocopia de las letras de las canciones.	(4.2) Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo	Posibilidad en el uso del diccionario y del traductor online (WordReference o Deepl) o tradicional físico	(7.2) Optimizar la relevancia , el valor y la autenticidad ----- (conectar el aprendizaje con experiencias significativas y valiosas)	Conecta los aprendizajes a las experiencias vividas a lo largo del curso de todos los estudiantes, así como con sus planes reales para el verano.
	(1.3) Ofrecer alternativas para la información visual	Todas las actividades se hacen de manera cooperativa, resaltando la importancia del apoyo a aquellos con mayores dificultades. Todo lo que hagamos se comunica de forma oral de manera conjunta, tanto instrucciones como conclusiones. No tenemos alumnos con este tipo de necesidades, pero los alumnos disponen en todo momento con la posibilidad de uso de todo tipo de apoyos digitales telemáticos, así como su apoyo mutuo constante.			(7.3) Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (espacio seguro)	La primera sesión va destinada a explicar a los estudiantes la planificación que van a llevar a lo largo del proyecto, teniendo todos los pasos, el sentido de éste y los objetivos buscados. La estructura clara y rutinaria de todas las sesiones permite predecir a los alumnos lo que harán en cada sesión. Los productos no tienen aspecto de prueba evaluativa estricta y tradicional, los alumnos desarrollan el proyecto de forma lúdica ayudándose unos de otros. Las actividades tienen bastante variedad en el ritmo de trabajo y concentración requerida.
Pautas	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos		Proporcionar opciones para la expresión y comunicación		Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	
Puntos de verificación	(2.1) Clarificar el vocabulario y los símbolos	Les doy varias infografías que esquematizan la estructura y el uso de los verbos en futuro usando Be going to. Contarán de apoyo con el glosario de múltiples conectores. Todos los esquemas y tablas del cuadernillo del alumno cuentan con iconos que ayudan a entender cada criterio. Cuentan con la posibilidad en todo momento de buscar en WordReference.	(5.1) Utilizar múltiples medios de comunicación	Los alumnos tienen la oportunidad de elegir el formato a entregar en sus producciones como la infografía, la redacción de su año o la forma en que realizar la gala final.	(8.1) Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos	En todo el proyecto se pone mucho el foco en la gran importancia y utilidad de ponerse objetivos. Ellos mismos establecen los objetivos finales que quieren conseguir en cuanto al proyecto en general. Con el cuadernillo irán viendo sesión a sesión si van siguiendo los pasos previstos y cómo, a medida que van avanzando, van surgiendo productos atractivos elaborados por ellos mismos. Todos los objetivos están conectados con cada producto.

	(2.2) Clarificar la sintaxis y la estructura	Se trabaja mucho con esquemas y tablas que organizan las ideas y se les pide que realicen éstos como producto final en la mayoría de las sesiones. Se aportan modelos antes de cada producción. Tabla de ejemplos de diferentes conectores temporales como apoyo en sus producciones.	(5.2) Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición ----- (a menos que el objetivo esté dirigido al aprendizaje de la utilización de una herramienta específica)	Uso libre de aplicaciones como Canva, PowerPoint, papel, audio o vídeo.	(8.2) Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos	Tareas de distintos niveles de dificultad, realizadas con apoyo mutuo entre compañeros en grupos heterogéneos, tanto grandes como pequeños. Con apoyo visual, auditivo o manipulativo según las características de la sesión y posibilidad en el uso de internet o profesor.
	(2.3) Facilitar la decodificación de textos , notaciones matemáticas y símbolos ----- (que las dificultades en el entendimiento del lenguaje, texto y símbolos no interfieran en el objetivo)	Uso iconos que identifican cada uno de los objetivos y criterios de cada sesión en el cuadernillo de seguimiento del alumno. Lecturas con apoyo de imágenes y subrayado guiado.	(5.3) Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución	Modelos y plantillas al principio, a medida que el proyecto avanza los productos se complican hasta la gala final, un producto muy completo con el mayor grado de autonomía. En la preparación de la gala final, lluvia de ideas que elaboraron en la primera sesión como apoyo para comenzar.	(8.3) Fomentar la colaboración y la comunidad	Trabajo cooperativo con grupos de trabajo, roles y gala final como experiencia compartida y como producto realizado de manera conjunta con la asignación de diferentes papeles por grupo. Los grupos de trabajo que dividen las labores para la gala con intereses comunes en cada grupo y un objetivo final que une todos estos.
	(2.4) Promover la comprensión entre diferentes idiomas	Traducciones clave al español y posibilidad de usar diccionarios (digitales y tradicionales de papel).			(8.4) Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea	Evaluación formativa continua con refuerzo positivo, tablas de evaluación sencillas y objetivos claros, visibles y sencillos.
	(2.5) Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios	Uso de audios, texto e imágenes, mapas mentales, infografías y presentaciones visuales.				
Pautas	Proporcionar opciones para la comprensión		Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas		Proporcionar opciones para la autorregulación	
Puntos de verificación	(3.1) Activar los conocimientos previos	Los juegos y ejercicios que realizan al comenzar cada etapa conectan con experiencias y conocimientos previos.	(6.1) Guiar el establecimiento de metas	El cuadernillo del alumno tiene tanto objetivos generales del proyecto como objetivos específicos en cada sesión	(9.1) Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación	Los alumnos saben qué se espera de ellos en cada actividad, en el cuadernillo tienen los objetivos marcados. Se busca fomentar la motivación manejando la frustración y evitando la ansiedad. Reto final significativo (gala de premios del curso).
	(3.2) Destacar patrones, características fundamentales , ideas principales y relaciones entre ellos	El esquema inicial de la idea general del proyecto conecta con todas las etapas y sesiones. Esquemas de las estructuras temporales, ejemplos de conectores temporales. Esquema/infografía del uso de un tiempo verbal que puede servir de modelo para poder realizar y esquematizar el resto de los tiempos verbales o ideas de la materia. Se identifican habilidades o ideas previas que pueden usarse para la producción final en la primera sesión en forma de lluvia de ideas.	(6.2) Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias para alcanzar los objetivos	Checklist, calendario y agenda contenido en un cuadernillo propio del alumno.	(9.2) Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana Y gestionar sus respuestas emocionales	Apoyo entre compañeros en todo momento. Reflexión final sobre dificultades y logros, de cómo han trabajado y aprendizajes que se llevan.
	(3.3) Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación	Uso de esquemas y plantillas o modelos para guiar las producciones. Objetivos específicos y pasos a seguir de cada sesión claramente visibles. Se trabaja mucho con el aprendizaje de cómo organizar las ideas.	(6.3) Facilitar la gestión de información y de recursos	Mapas mentales, esquemas, herramientas digitales y uso del cuadernillo de seguimiento.	(9.3) Desarrollar la autoevaluación y la reflexión	Autoevaluaciones por sesión y reflexión final metacognitiva en la última sesión con la elaboración de un mapa mental reflexivo para aclarar las ideas finales.
	(3.4) Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización	Productos muchos estilos y formatos que integran aprendizajes previos y nuevos, así como aprendizajes procedimentales muy útiles para el resto de sus estudios (cómo organizar la información, elaboración de un producto final creativo y visual, etc.)	(6.4) Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (evaluar los progresos)	Rúbricas, listas de cotejo, autoevaluaciones por sesión y evaluación final y revisión del cuaderno al final del proyecto.		

Objetivos	Aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante orientado a cumplir metas	Estudiante motivado y decidido
-----------	--	--------------------------------------	--------------------------------

Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 1 del presente en el marco teórico de este trabajo.

6 CONCLUSIONES

A modo de cierre, cabe señalar que los objetivos planteados al inicio del Trabajo de Fin de Grado han sido plenamente alcanzados. El desarrollo de éste ha permitido conocer en profundidad la estructura curricular de la Educación Primaria y, en concreto de la comunidad de Castilla y León, las áreas curriculares de esta etapa, con especial atención al área de Lengua Extranjera (inglés), así como comprender los principales elementos que organizan la práctica educativa legal (objetivos de etapa, competencias clave y específicas implicadas, los criterios de evaluación, indicadores de logro, etc.) y cómo las distintas metodologías y formas de enseñar influyen en el aprendizaje del alumnado.

Este trabajo constituye una fuente de información interesante, actualizada y justificada, con múltiples evidencias de los aspectos del DUA, lo cual evidencia el proceso de investigación, análisis, reflexión y aplicación del tema estudiado. Así ha requerido la consulta de normativa bibliografía especializada y materiales didácticos.

El estudio del marco del DUA ha permitido desarrollar la capacidad para diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, atendiendo a la diversidad de forma equitativa y preventiva, sin necesidad de adaptaciones posteriores. Asimismo, se ha integrado de manera significativa el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, seleccionando recursos digitales que contribuyen al aprendizaje significativo, a la participación activa y a la inclusión de todo el alumnado.

Además, se ha elaborado una propuesta original contextualizada en el área de lengua extranjera (inglés) que sigue los fundamentos del Diseño Universal del Aprendizaje, lo cual ha permitido vincular teoría y práctica, ofreciendo una guía o propuesta de intervención útil para ser aplicada en el aula por cualquier maestro.

Finalmente, el análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario dirigido a docentes ha ofrecido una perspectiva actualizada sobre el grado de conocimiento y aplicación del DUA en las aulas, lo que ha enriquecido y contextualizado aún más el trabajo realizado.

6.1 REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS PRINCIPALES DIFICULTADES OBSERVADAS DEL DUA

A pesar de la sólida fundamentación teórica y legal del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), su aplicación práctica plantea ciertos límites y tensiones que deben abordarse con una mirada crítica. Uno de los principales dilemas es el siguiente: ¿es realmente posible ofrecer una enseñanza accesible para todo el alumnado sin rebajar la exigencia académica?

En la práctica diaria, muchos docentes experimentan que adaptar los contenidos a la diversidad del aula implica, en ocasiones, simplificar materiales, reducir el volumen de información o diversificar tanto las formas de evaluación que se corre el riesgo de desdibujar los objetivos curriculares. Esta percepción puede conducir a la idea de que el DUA compromete el nivel de

exigencia académica para favorecer la equidad. En otras palabras, se teme que garantizar el acceso para todos implique inevitablemente "enseñar menos o con menos profundidad".

Sin embargo, esta visión no se corresponde necesariamente con los principios fundamentales del DUA. El DUA no propone rebajar los estándares, sino diferenciar los caminos para alcanzarlos. Se trata de mantener la meta común, pero ofreciendo diversidad en los medios, en los apoyos y en las formas de demostrar el aprendizaje. No se elimina la exigencia, sino que se redistribuye en función de las características individuales de cada estudiante.

La clave, por tanto, reside en una planificación didáctica sólida y anticipatoria, que permita identificar barreras y proponer alternativas sin que ello signifique bajar el nivel, sino transformar el modelo tradicional de enseñanza única, que, paradójicamente, es el que deja fuera a muchos.

Ahora bien, como bien reflejan los datos del cuestionario incluido en este trabajo, la realidad del aula presenta obstáculos importantes: la falta de tiempo, la sobrecarga docente, la escasa formación específica y los recursos limitados son factores que dificultan una implementación coherente y sostenible del DUA. Sin estos apoyos estructurales, es comprensible que los docentes perciban el modelo como inviable o que los lleve, por inercia, a una nivelación a la baja para poder llegar a todos.

Por ello, si bien el DUA no debe ser descartado por su complejidad, su implementación efectiva requiere una visión realista, que contemple:

- Apoyo institucional claro y estable.
- Formación docente continua y práctica.
- Reducción de ratios y mayor tiempo para programar.

En conclusión, el DUA es un enfoque ambicioso que pretende democratizar el acceso al aprendizaje sin comprometer su calidad. No obstante, sin condiciones materiales y organizativas adecuadas, el riesgo de rebajar la exigencia para lograr la inclusión es real. El reto, por tanto, no está en el modelo en sí, sino en las posibilidades que brinda el sistema para llevarlo a cabo con rigor, equilibrio y realismo pedagógico.

6.2 LIMITACIONES DE LA PROPUESTA

Una de las principales limitaciones de este trabajo radica en no haber podido llevar a cabo la implementación real de la situación de aprendizaje diseñada. Poner en práctica la propuesta en un contexto de aula concreto habría aportado una valiosa oportunidad para observar su funcionamiento, detectar posibles deficiencias, ajustar aspectos metodológicos o evaluativos y, en definitiva, enriquecerla desde la experiencia directa.

No obstante, consideramos que la intervención presentada es plenamente válida y aplicable en todos los contextos, siempre que se realicen las adaptaciones necesarias a las características del grupo, del centro y del entorno educativo.

Aunque el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) presenta una estructura inclusiva y aporta numerosos beneficios para atender a la diversidad en el aula ordinaria, es importante señalar que no elimina por completo la necesidad de medidas más específicas para determinados perfiles de alumnado con necesidades educativas muy particulares, que en ocasiones requieren apoyos adicionales o recursos fuera del aula de referencia. Asimismo, el énfasis en el uso de recursos digitales, aunque enriquecedor, puede suponer una limitación en contextos con menor disponibilidad tecnológica, generando barreras si no se acompaña de una dotación adecuada.

No obstante, y a pesar de estas consideraciones, el DUA se consolida como una muy buena opción pedagógica para avanzar hacia una educación realmente inclusiva y equitativa, ya que permite anticiparse a la diversidad del alumnado y diseñar propuestas accesibles para todos desde el principio, favoreciendo la participación, la autonomía y el éxito educativo de todo el grupo.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Iglesias, M., Gulín Pérez, D., & Hernández Nores, M. (2020, 2 de julio). *DUA y confinamiento: una experiencia en 2º de Educación Primaria*. Aula Desigual. <https://www.auladesigual.com/dua-y-confinamiento-una-experiencia-en-2o-de-educacion-primaria/>
- Arranz Martínez, S. (2024). *REAfirmando la inclusión* [Experiencia educativa]. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). https://intef.es/experiencias_edu/reaafirmando-la-inclusion 🏆/Barrios Aguilar, R. V., Mendoza Gavilán, I., Campos de Ríos, T., & Villalba, V. G. (2024). Análisis de la implementación del enfoque Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en las prácticas pedagógicas. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*. 2(3): 21-32, <https://doi.org/10.47133/rdap2024-23art2>
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST
- CAST (2018). *Esquema-resumen de las Pautas del DUA (adaptado a la versión 2018)*. EducaDUA. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf
- CAST. (2023). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Adaptado (Versión 2018. Revisión 2023)*. EducaDUA. <https://www.educadua.es/doc/dua/DUA-Disen%CC%83o%20Universal%20para%20el%20Aprendizaje.Adaptado-V-2018-Rev2023.pdf>
- 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. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- Elizondo Carmona, C. (2018). *Plan de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo: Aragón* [PDF]. https://coralelizondo.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/Plan-de-Atencio%CC%81n-a-la-Diversidad.-Arago%CC%81n_Coral-Elizondo.pdf
- F&C Universidad Técnica Estatal de Quevedo. [fycuteq]. (10 de diciembre de 2022). *Rueda del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para Educación Superior, un banco de recursos tecnológicos enfocado a apoyar la aplicación del DUA*. (<http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/20234>). [Publicación de Facebook]. Recuperado el 28 de mayo de 2025. [https://www.facebook.com/fycuteq/posts/pfbid02wLiZy5qnjzXj5bk1CasN5rpp8D6Y6EE1eBZCiSnSSwAqiY1exdw1e36aS4UdGMt1?_cft__\[0\]](https://www.facebook.com/fycuteq/posts/pfbid02wLiZy5qnjzXj5bk1CasN5rpp8D6Y6EE1eBZCiSnSSwAqiY1exdw1e36aS4UdGMt1?_cft__[0])
- F&C Universidad Técnica Estatal de Quevedo. [fycuteq]. (21 de octubre de 2022). El Diseño Universal para el Aprendizaje (o UDL por sus siglas en inglés, “Universal Design for

- Learning”) es un enfoque [Imagen adjunta]. Facebook.
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=417793307212272&set=a.377766381214965>
- Fernández Cando, D., Maza Zhuma, J., Ludeña Ramírez, N., & Montero Ramírez, I. (2024). *Principios del diseño universal de aprendizaje (DUA) aplicados a la enseñanza del inglés: análisis teórico y práctico*. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e414.
[https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)414](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)414)
- Fernández Portero, I. (2017). Estudio empírico sobre la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños con Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad (TDAH). [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura.
- Fernández, D., Maza, J., Quinata, L., y Campoverde, C., (2024). *Análisis teórico y práctico de los fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la instrucción del inglés*. *Reincisol*, 3(6), pp. 394-414. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)394-414](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)394-414)
- López Fernández, C. (2024). *Estrategias TIC para la dislexia: Un enfoque basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Márquez, A. A. (2018). *El DUA y las tecnologías: recursos para derribar barreras a la participación*. Si es por el maestro nunca aprendo.
<https://www.antonioamarquez.com/la-rueda-del-dua-recursos-para-derribar/>
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, 5-7.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Redondo Prieto, J. L. (2020). *DUA TIC: Un camino hacia la inclusión* [Experiencia educativa]. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). https://intef.es/experiencias_edu/dua-tic/
- Rodríguez, O., Martínez, I., y Castro, Y. (23 de enero de 2024). *Potenciar el aprendizaje con DUA*. *Prodis360*. https://prodis360.org/potenciar-el-aprendizaje-con-dua/?srsltid=AfmBOoiW_5OpnZPP51UPtwNpmKNQKyxZnzGNr63eZZkJRopFQff2SDT
- Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Tirado Ramos, M.A. (2023) Decodificando el Diseño Universal para el Aprendizaje: ¿qué evidencia empírica lo respalda? *Supervisión* nº 68. <https://doi.org/1052149/Sp21>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Zubillaga del Río, A. (2018). *Tabla-síntesis: Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), versión 2.0 actualizada a 2018* [Tabla]. Proyecto DUALETIC-UCM. *EducaDUA*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_documento_sintesis_2_0-2018.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario sobre el conocimiento e implementación del DUA por parte de los docentes en ejercicio.

1. Indique su edad
 - a. <30
 - b. 30-40
 - c. 40-50
 - d. >50
2. Sexo
 - a. Hombre
 - b. Mujer
 - c. Otro
3. Etapa en la que imparte docencia
 - a. Infantil
 - b. Primaria
 - c. Secundaria
 - d. Bachillerato
 - e. Universidad
4. Años de experiencia en la educación
 - a. De 0 a 3 años
 - b. De 3 a 6 años
 - c. De 7 a 10 años
 - d. Más de 10 años
5. Titularidad del centro donde ejerce su docencia
 - a. Público
 - b. Concertado
 - c. Privado
 - d. Otras
6. ¿Ha oído usted hablar alguna vez sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)?
 - a. Sí
 - b. No
7. ¿Qué nivel de conocimiento considera usted que tiene sobre el DUA?
 - a. Lo conozco bastante y sabría aplicarlo en el aula
 - b. Muy superficial
8. ¿Ha recibido usted algún tipo de formación sobre el DUA?
 - a. Sí
 - b. No
9. ¿Aplica estrategias DUA en el aula?
 - a. Nunca
 - b. Alguna vez
 - c. Habitualmente
10. ¿Cuáles de las siguientes estrategias del DUA utiliza en su aula? (Marque todas las que correspondan)
 - a. Uso de recursos visuales, auditivos y kinestésicos (videos, audios, dramatización, etc.)
 - b. Actividades diferenciadas según estilos de aprendizaje de los alumnos.
 - c. Opciones de evaluación flexible (exámenes orales, escritos, proyectos, presentaciones, etc.)
 - d. Uso de tecnología y herramientas digitales adaptadas a diferentes niveles de competencia.
 - e. Creación de materiales accesibles para estudiantes con necesidades específicas: imágenes y gráficos de apoyo, adaptación de textos (fuentes accesibles, lectura en voz alta)
 - f. Promoción de la autoevaluación y aprendizaje autónomo.
 - g. Uso de actividades gamificadas para motivar a los estudiantes.
 - h. Trabajo en grupos heterogéneos para fomentar la inclusión.
 - i. No utilizo estrategias del DUA
 - j. Otras: _____

11. ¿Cómo evalúa el impacto de sus estrategias inclusivas en el aprendizaje?
 - a. Observaciones informales durante las clases
 - b. Evaluaciones diferenciadas
 - c. Feedback de los estudiantes
 - d. Uso de rúbricas y listas de cotejo
 - e. Autoevaluación y/o coevaluación
 - f. Otras: _____
12. ¿Ha notado mejoras en la participación de sus estudiantes al aplicar estrategias basadas en el DUA?
 - a. Sí, significativamente
 - b. Sí, pero de forma moderada
 - c. No he notado cambios
13. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al implementar estrategias del DUA en sus clases?
 - a. Falta de formación sobre DUA.
 - b. Falta de recursos materiales adecuados.
 - c. Falta de tiempo para adaptar las clases.
 - d. Dificultad para atender a la diversidad en el aula.
 - e. Falta de apoyo institucional.
 - f. Otras: _____
14. ¿Ha tenido estudiantes con alguna de las siguientes dificultades de aprendizaje en su aula? (Marque todas las que correspondan)
 - a. Dislexia u otras dificultades en la lectura y escritura.
 - b. Trastorno del espectro Autista (TEA).
 - c. Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).
 - d. Discapacidad sensorial: auditiva, visual...
 - e. Discapacidad intelectual.
 - f. No he tenido estudiantes con estas dificultades.
 - g. Otras: _____
15. ¿Se dedica o se ha dedicado en el pasado a la enseñanza del inglés?
 - a. Sí
 - b. No

ANEXO 2

Resultados del cuestionario docente sobre el conocimiento y aplicación del DUA.

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en el cuestionario dirigido al profesorado encuestado y valoración de estos en función de las siguientes categorías:

1. Características generales de la muestra

- 1.1. Edad
- 1.2. Sexo
- 1.3. Etapa en la que imparte docencia
- 1.4. Años de experiencia en la educación
- 1.5. Titularidad del centro donde ejerce la docencia

2. Conocimiento y grado de aplicación del DUA entre el profesorado encuestado

- 2.1. Nivel de conocimiento sobre el DUA manifestado por los docentes encuestados.
- 2.2. Porcentaje de aplicación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados.
- 2.3. Porcentaje de implementación del DUA en la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera manifestado por los profesores encuestados especialistas en el área.

3. Percepción del impacto de la implementación del DUA en el aula respecto de la participación del alumnado.

3.1. Percepción del impacto de la implementación del DUA en el aula respecto de la participación del alumnado por parte del profesorado del área de inglés.

4. Principales dificultades percibidas por los docentes encuestados a la hora de implementar estrategias DUA en las aulas.

4.1. Principales dificultades percibidas por los docentes del área de Inglés encuestados a la hora de implementar estrategias DUA en las aulas.

5. Conocimiento e implementación del DUA en el aula en función de los siguientes parámetros:

5.1. Edad

5.2. Sexo

5.3. Años de experiencia docente

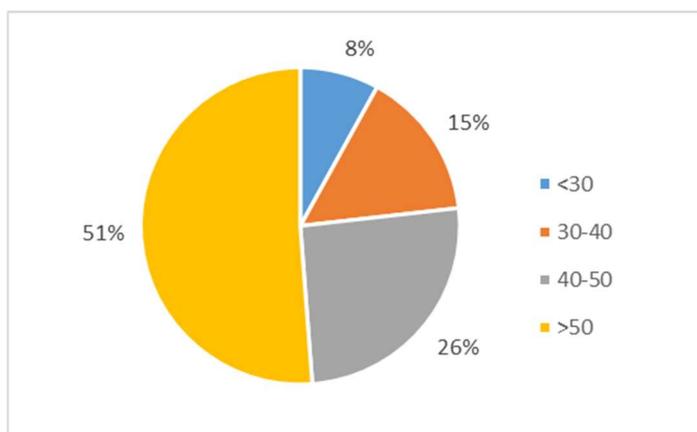
5.4. Formación recibida

5.5. Etapa en la que imparte docencia

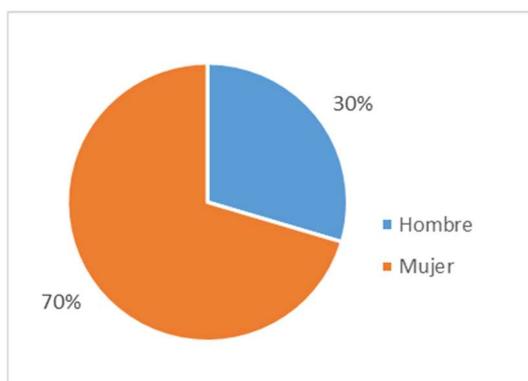
Los gráficos permiten visualizar de forma clara las tendencias generales observadas en relación con la formación, aplicación práctica y percepción del DUA en el contexto educativo actual.

1. Características generales de la muestra.

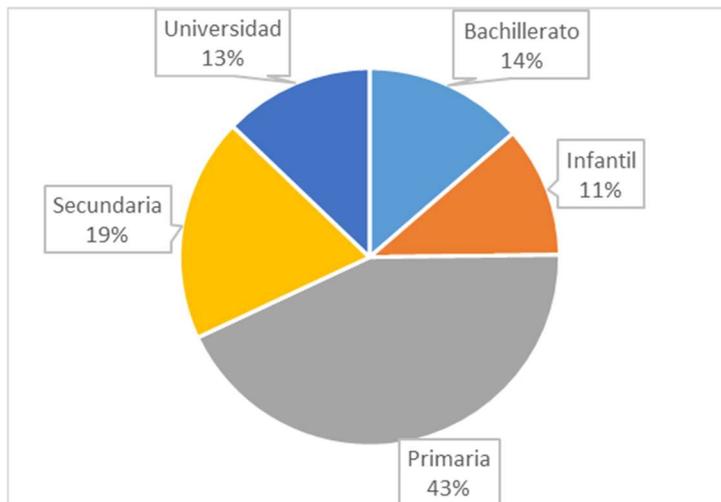
1.1. Figura 6. Distribución por edad del profesorado encuestado.



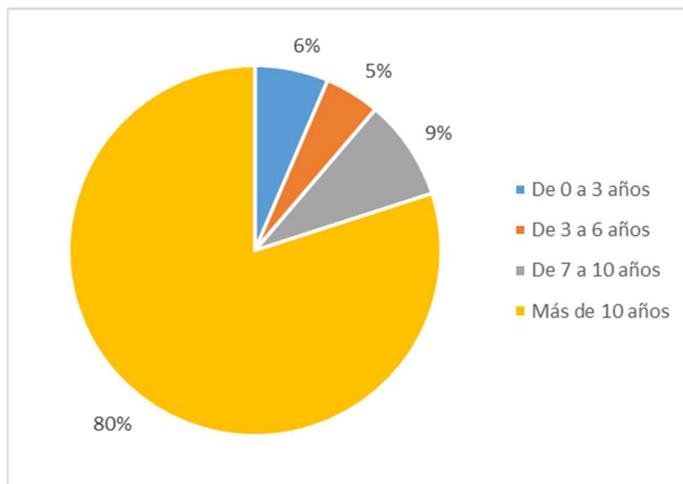
1.2. Figura 7. Distribución por sexo del profesorado encuestado.



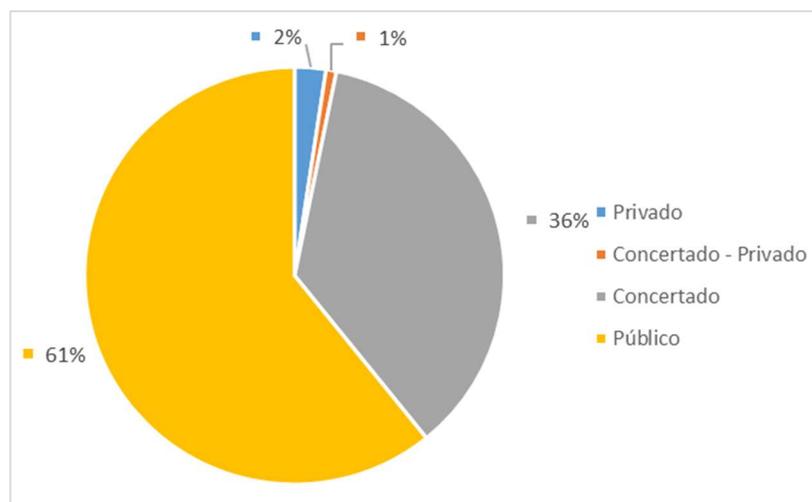
1.3. Figura 8. Distribución por etapas en las que el profesorado encuestado imparte su docencia.



1.4. Figura 9. Años de experiencia docente del profesorado encuestado.



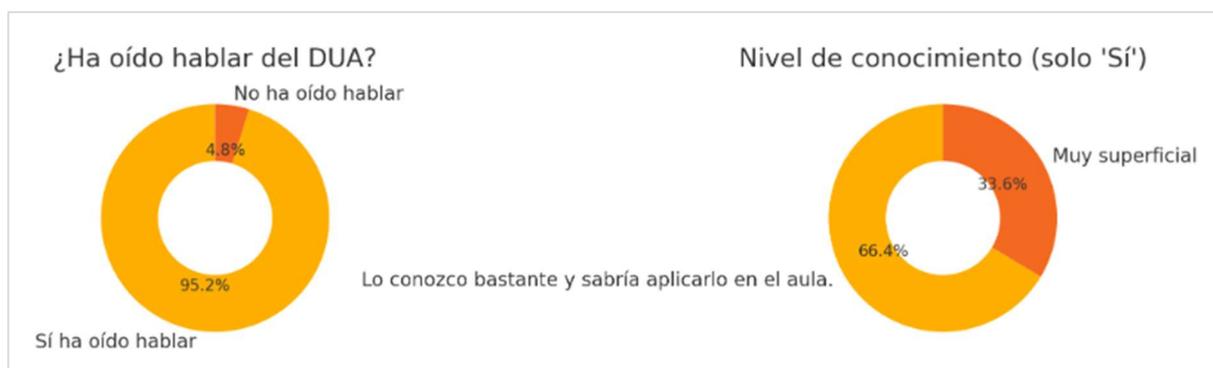
1.5. Figura 10. Titularidad de los centros en los que los profesores ejercen la docencia.



Resultados y valoración: como puede observarse entre la muestra de profesores que han contestado el cuestionario predomina el perfil de mujer, el 70%, de una edad superior a los 50 años, el 51 %; y con más de 10 años de experiencia en la enseñanza, el 80 % del total de la muestra. Más de la mitad de la muestra, el 61%, imparte docencia en un colegio público; y en su mayoría en la etapa de Educación Primaria, el 43%.

2. Contenido y grado de aplicación del DUA entre el profesorado encuestado.

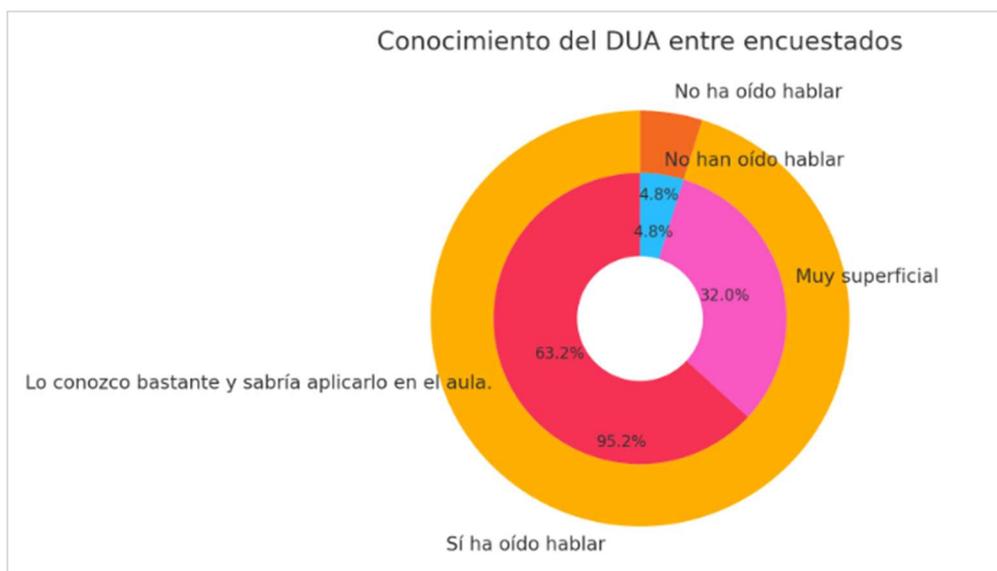
2.1. Figura 11. Nivel de conocimiento sobre el DUA manifestado por los docentes encuestados.



Nota: Gráfico izquierdo: proporción de encuestados que han oído hablar del DUA.

Gráfico derecho: nivel de conocimiento sobre el DUA, solo para los que respondieron “Sí”.

2.2. Figura 12. Nivel de conocimiento sobre el DUA entre los profesores que afirman conocerlo.

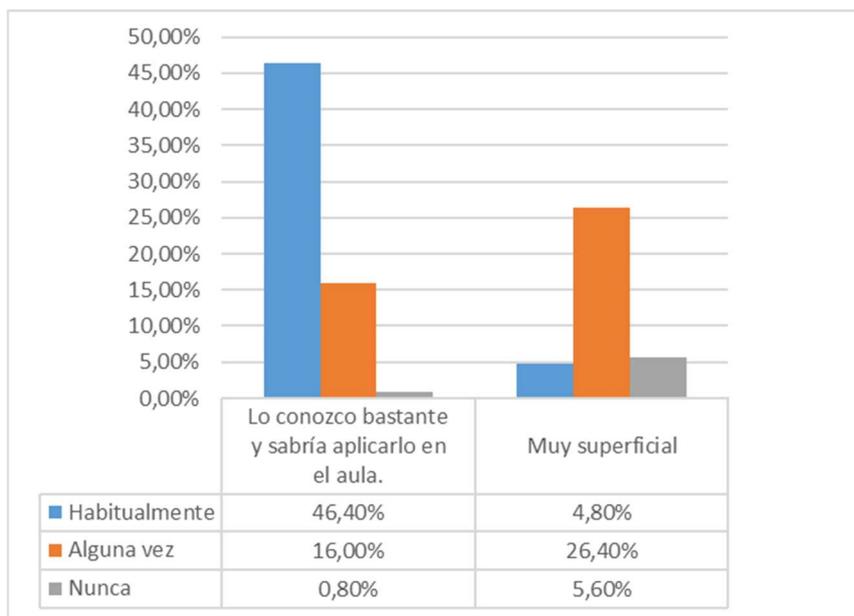


Nota: Anillo exterior: proporción de encuestados que han oído hablar del DUA (“Sí ha oído hablar” vs. “No ha oído hablar”).

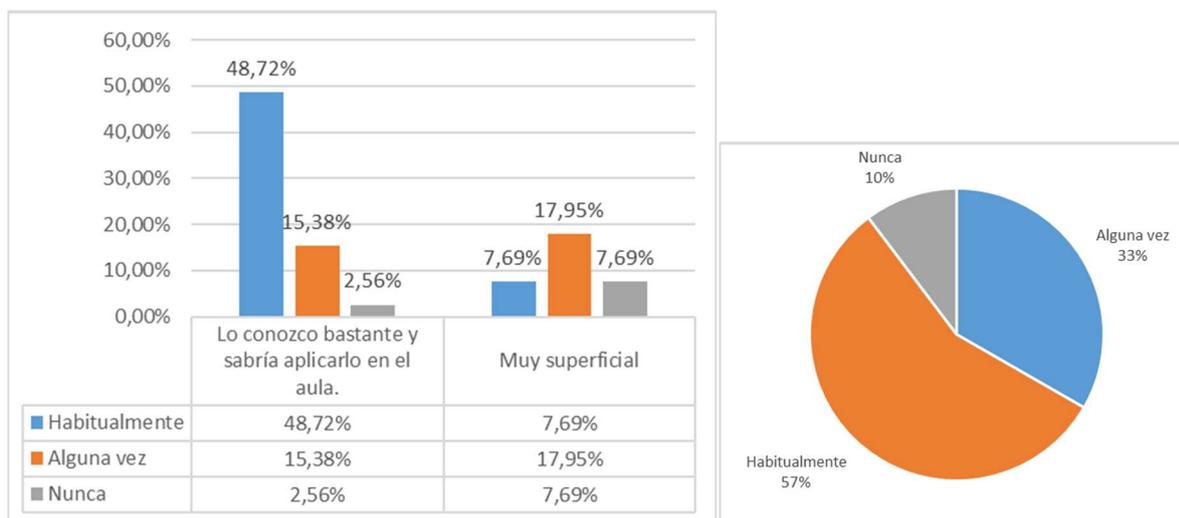
Anillo interior: dentro de los que han oído hablar, el nivel de conocimiento que consideran tener sobre el DUA, junto con el segmento que repite a los que no han oído hablar.

Resultados y valoración: del total de los encuestados el 95,2% había oído hablar alguna vez sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) frente a un 4,8% que lo niegan; dentro de ese 95,2%, el 66,4% tiene la convicción de tener bastante conocimiento sobre este diseño y de saber aplicarlo en el aula, y un 33,6% dice tener un conocimiento más superficial.

2.3. Figura 13. Porcentaje y frecuencia de aplicación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados, según si aseguran conocerlo.



2.4. Figura 14. Porcentaje de implementación del DUA en la enseñanza de la primera lengua extranjera Inglés manifestado por los profesores encuestados especialistas en el área.



Resultados y valoración: De los docentes que afirman conocer el DUA y saber aplicarlo en el aula, el 51,20% aplican estrategias DUA en el aula habitualmente frente al 42,4% que lo hacen alguna vez y el 7,2% que nunca aplican los principios del DUA.

Centrándonos en los docentes del área de inglés, el 56,41% dicen que lo aplican de forma habitual y el 33,33% que lo hacen alguna vez, frente al 10,25% que asegura no aplicarlo.

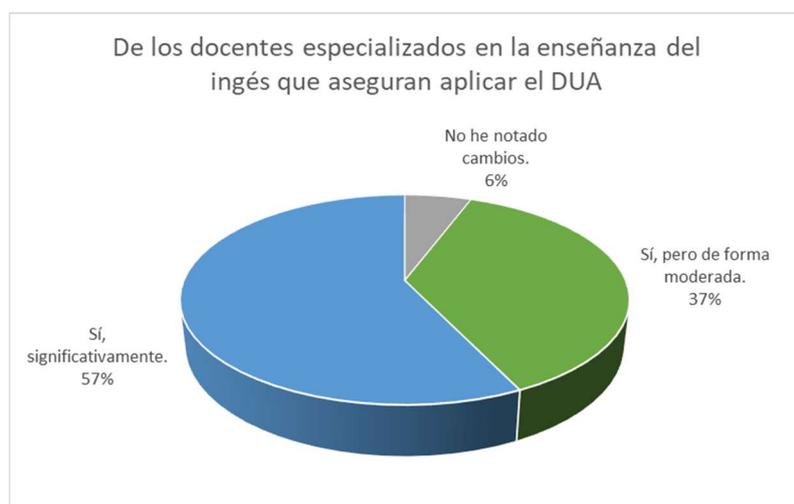
Al comparar los datos, se observa que el profesorado de inglés aplica el DUA de forma habitual en mayor proporción (56,41 %) que el conjunto general (51,20 %). Sin embargo, también es ligeramente superior el porcentaje de docentes de inglés que no lo aplica (10,25 % frente al 7,2 %). Esto refleja una mayor polarización en esta área: se tiende a usar el DUA con frecuencia o a no utilizarlo en absoluto.

3. Percepción del impacto de la implementación del DUA en el aula respecto de la participación del alumnado.

3.1. Figura 15. Percepción del impacto de la implementación del DUA en el aula respecto de la participación del alumnado.



3.2. Figura 16. Percepción del impacto de la implementación del DUA en el aula respecto de la participación del alumnado por parte del profesorado del área de inglés.



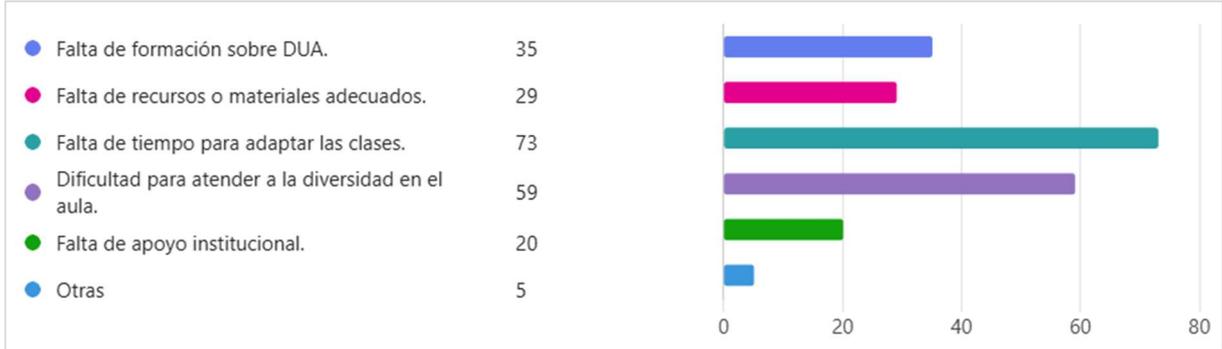
Resultados y valoración: de los que afirman aplicar estrategias DUA en el aula alguna vez o habitualmente, el 49% (prácticamente la mitad de los encuestados) creen que el DUA mejora la participación de los estudiantes en el aula, pero de forma moderada, frente al 42% que piensa que el DUA garantiza de una forma significativa mejoras en la participación del alumnado en

el aula. Solo el 9% de los encuestados expresan no notar cambios en la participación de los estudiantes al aplicar estrategias DUA en el aula.

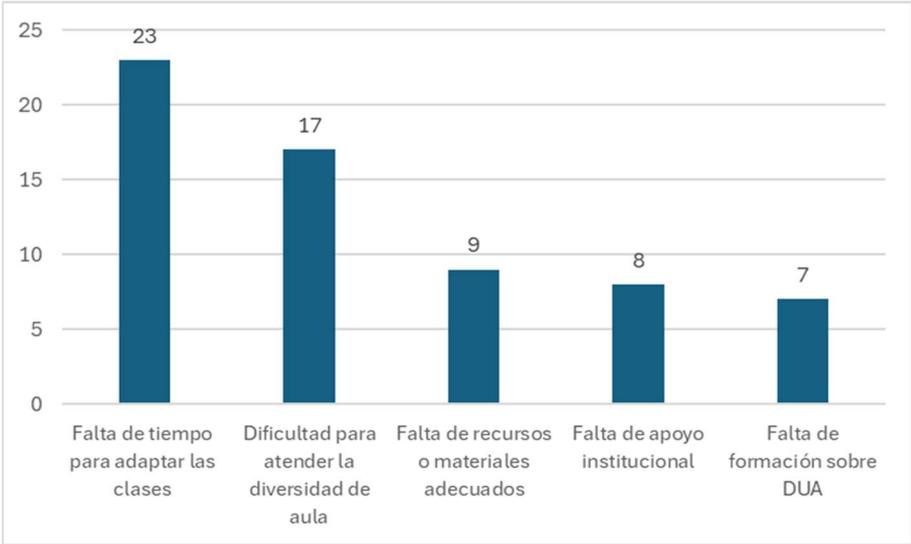
El profesorado, en general, percibe que el DUA mejora la participación del alumnado, siendo esta percepción aún más positiva entre los docentes de inglés (el 57% de los profesores del área de inglés afirman notar cambios significativos en la participación del alumnado al aplicar estrategias DUA frente al 49% del profesorado general). Esto puede deberse a que la enseñanza del inglés ya incorpora de forma habitual recursos visuales, auditivos y actividades dinámicas, lo que facilita la implementación del DUA. Además, al tratarse de un área con gran diversidad de niveles, el profesorado está más acostumbrado a adaptar su enseñanza al tipo de alumnado, lo que refuerza la percepción de la eficacia del DUA.

4. Principales dificultades percibidas por los docentes encuestados a la hora de implementar estrategias DUA en las aulas.

4.1. Figura 17. Principales dificultades percibidas por los docentes encuestados a la hora de implementar estrategias DUA en las aulas.



4.2. Figura 18. Principales dificultades percibidas por los docentes del área de Inglés encuestados a la hora de implementar estrategias DUA en las aulas.



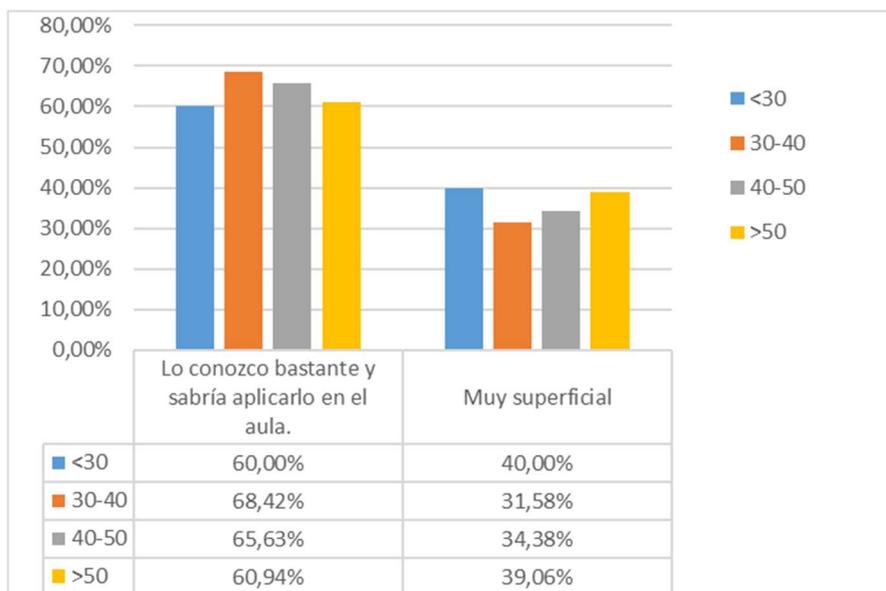
Resultados y valoración: El desafío que más se repite entre los encuestados es la falta de tiempo para adaptar las clases a este enfoque, seguido de la dificultad para atender a la diversidad (lo que resulta bastante contradictorio ya que es contrario a lo que tiene como objetivo), con un nivel más bajo de recuento está la falta de formación del profesorado en DUA y la falta de recursos o materiales adecuados; en última instancia hablan de una falta de apoyo institucional.

El profesorado de inglés identifica múltiples barreras para aplicar el DUA, destacando la falta de tiempo y la atención a la diversidad como los principales retos. Estos datos evidencian la necesidad de apoyo estructural y formativo para garantizar una implementación efectiva en el aula.

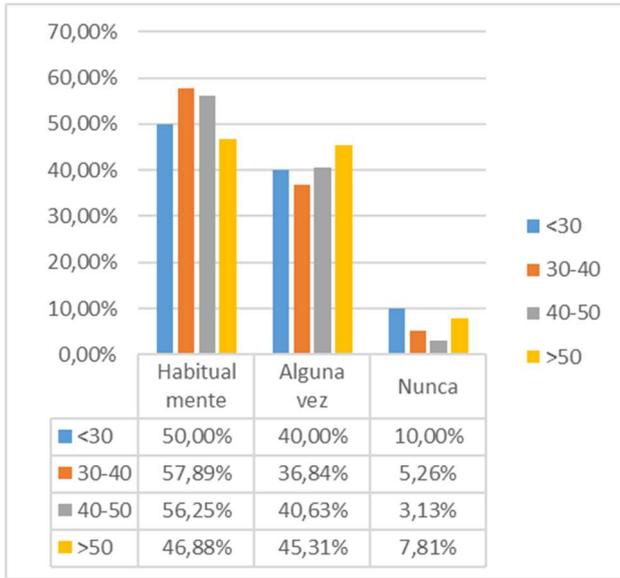
5. Conocimiento e implementación del DUA en el aula en función de los siguientes parámetros: edad, años de experiencia docente y formación recibida.

5.1. Conocimiento e implementación del DUA en función de la edad

5.1.1. Figura 19. Nivel de conocimiento del DUA manifestado por los docentes encuestados en función de la edad.



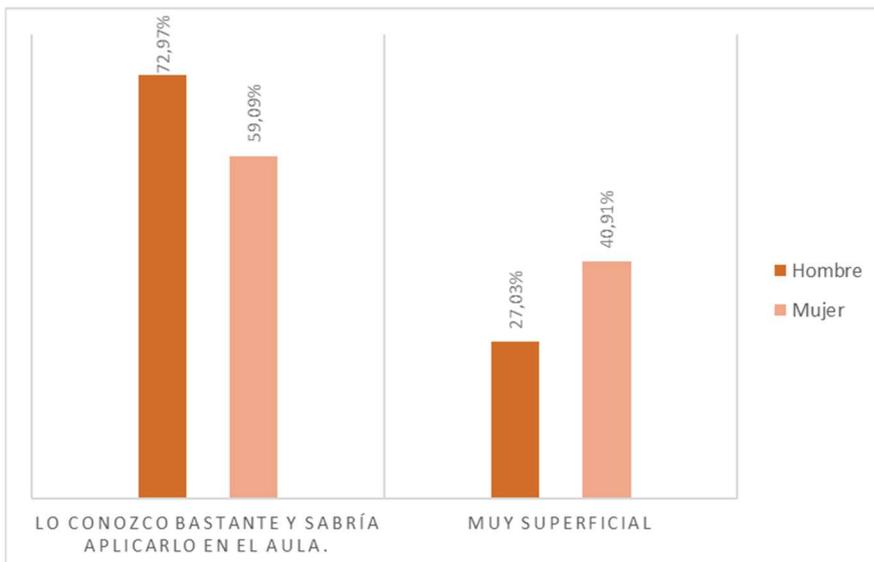
5.1.2. Figura 20. Grado de implementación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados en función de la edad.



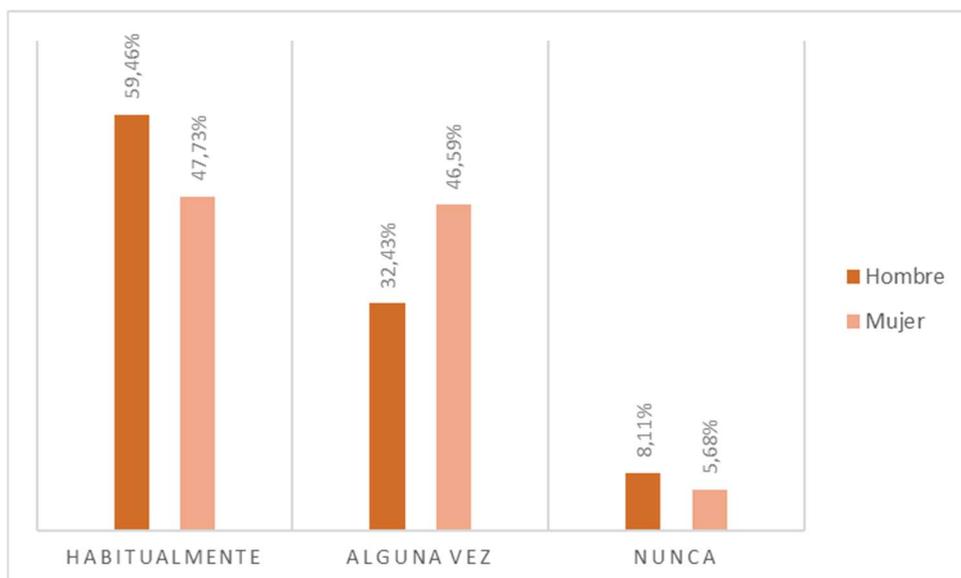
Resultados y valoración: Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los grupos de edad en cuanto al conocimiento o uso del DUA. Aunque el grupo de 30 a 40 años presenta el mayor porcentaje de conocimiento y aplicación habitual, los demás grupos mantienen valores similares. Por tanto, se puede concluir que la edad del profesorado no parece ser un factor determinante en el grado de familiaridad ni en la implementación del DUA en las aulas.

5.2. Conocimiento e implementación del DUA en función del sexo.

5.2.1. Figura 21. Nivel de conocimiento del DUA percibido por los docentes encuestados en función del sexo.



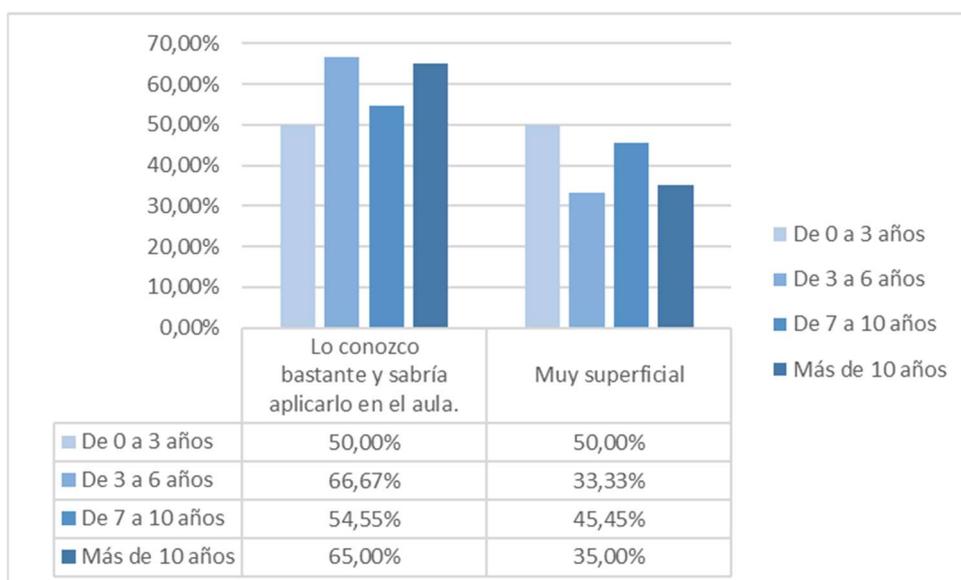
5.2.2. Figura 22. Grado de implementación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados en función del sexo.



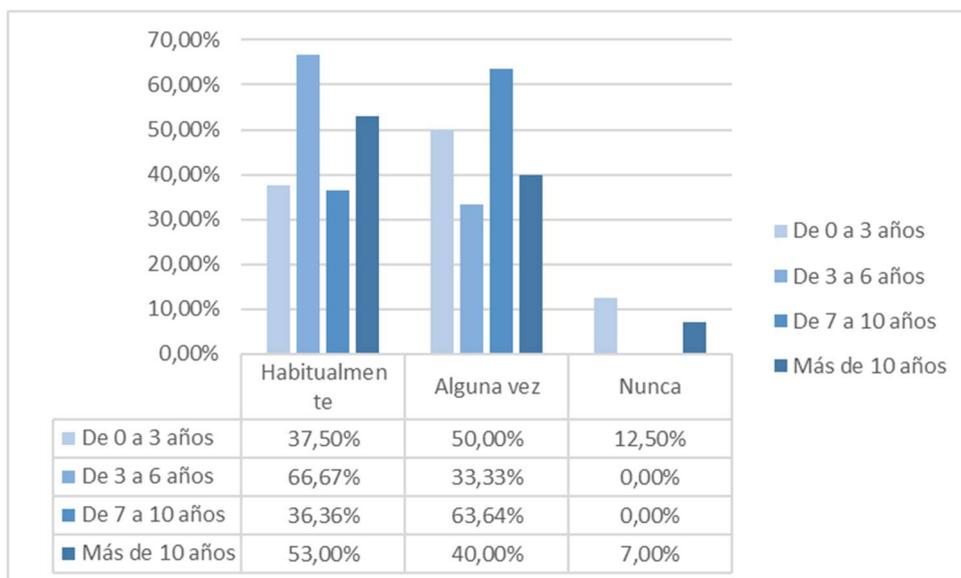
Resultados y valoración: Podemos ver que tanto hombres como mujeres presentan niveles similares de conocimiento y aplicación del DUA. Aunque los hombres manifiestan en mayor proporción conocerlo y aplicarlo de forma habitual (59,65 %), las diferencias con respecto a las mujeres no son especialmente marcadas. Por tanto, el sexo del profesorado no parece influir de forma significativa en el grado de conocimiento ni en la frecuencia de implementación del DUA.

5.3. Conocimiento e implementación del DUA en función de los años de experiencia docente.

5.3.1. Figura 23. Nivel de conocimiento del DUA percibido por los docentes encuestados en función de los años de experiencia docente.



5.3.2. Figura 24. Grado de implementación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados en función de los años de experiencia docente.



Resultados y valoración: Los resultados muestran que no existe una relación directa entre los años de experiencia docente y el nivel de conocimiento o implementación del DUA. Si bien los docentes con 3 a 6 años destacan por su aplicación habitual, también se observa una implicación significativa en quienes superan los 10 años.

Aunque los docentes con más de 10 años de experiencia presentan porcentajes aceptables de aplicación, también es posible que las metodologías consolidadas a lo largo de su trayectoria generen cierta resistencia al cambio. En contraste, el profesorado más novel, a pesar de tener menos recorrido profesional, puede mostrar una mayor predisposición a incorporar metodologías innovadoras como el DUA, al no estar condicionado por hábitos pedagógicos previos y haber recibido una formación más reciente alineada con enfoques inclusivos.

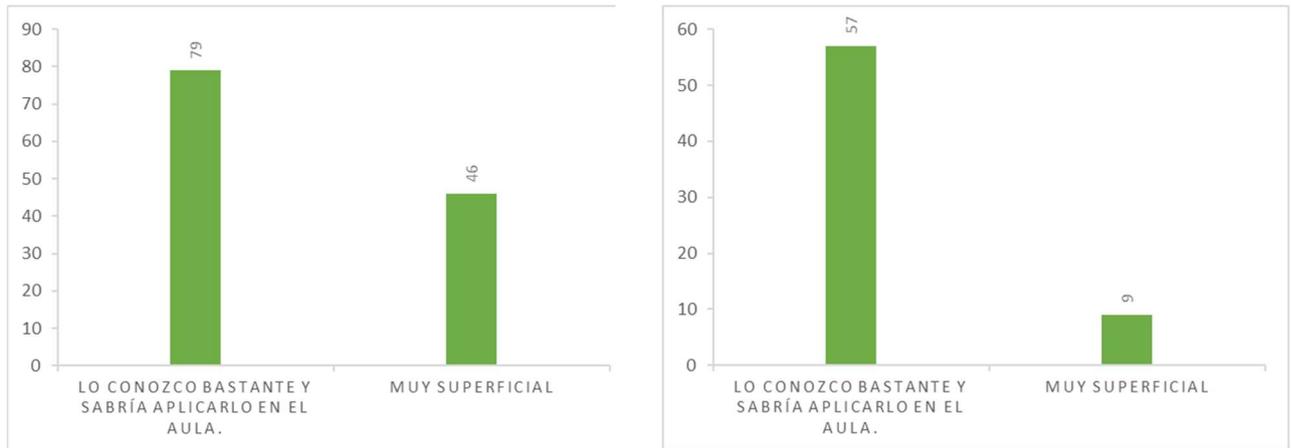
En cambio, entre los más noveles (0 a 3 años), el conocimiento y uso del DUA es más limitado, lo que podría atribuirse a una menor exposición o práctica profesional.

En conjunto, los datos sugieren que ni la mayor experiencia garantiza el uso del DUA, ni la falta de ella lo impide, siendo probablemente la formación específica el factor determinante.

5.4. Conocimiento e implementación del DUA en función de la formación previa recibida en el DUA.

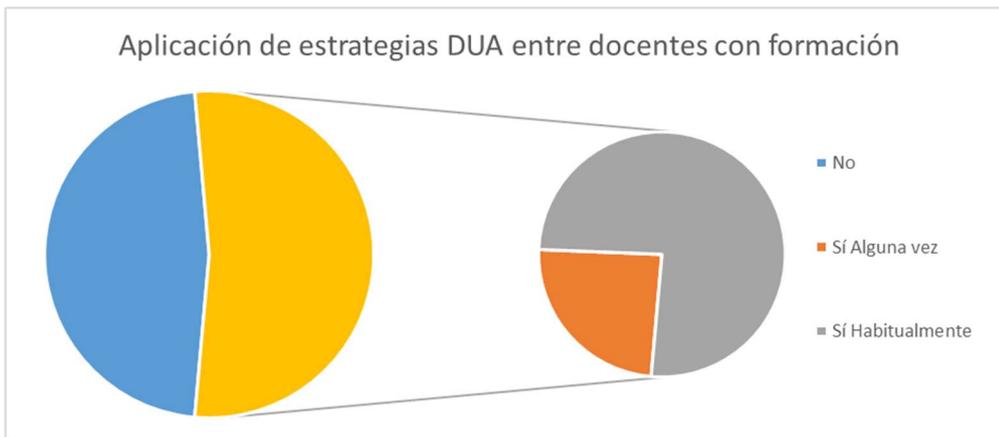
5.4.1. Figura 25 (izquierda). Nivel de conocimiento percibido del DUA en el conjunto del profesorado.

Figura 26 (derecha). Nivel de conocimiento percibido únicamente entre quienes afirman haber recibido formación previa en DUA.



Resultados y valoración: Los resultados muestran que la formación tiene un impacto positivo en la percepción de competencia docente en relación con el DUA. La mayoría del profesorado que ha recibido formación específica en DUA considera que lo conoce suficientemente y sabría aplicarlo. Esto pone de manifiesto la efectividad de la formación para incrementar la confianza docente en el uso del enfoque inclusivo.

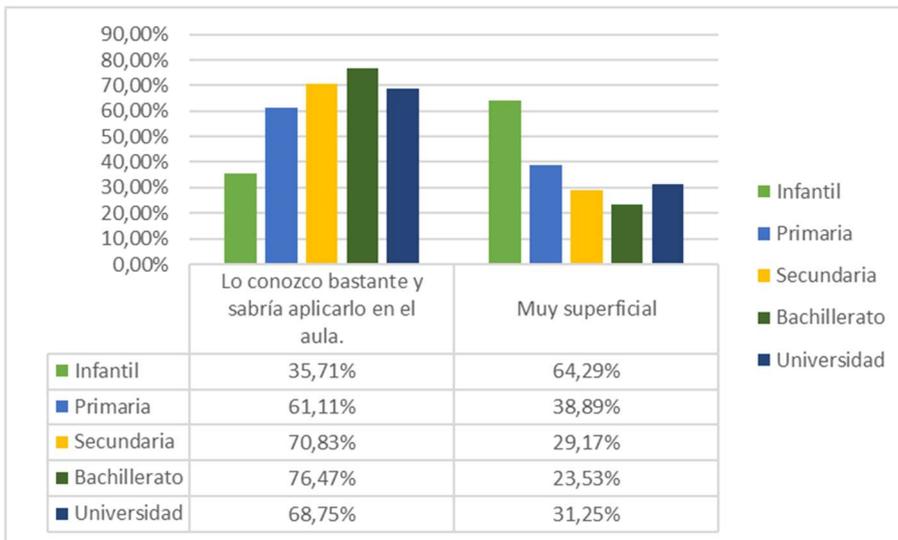
5.4.2. Figura 27. Implementación del DUA en el aula en función de la formación específica recibida.



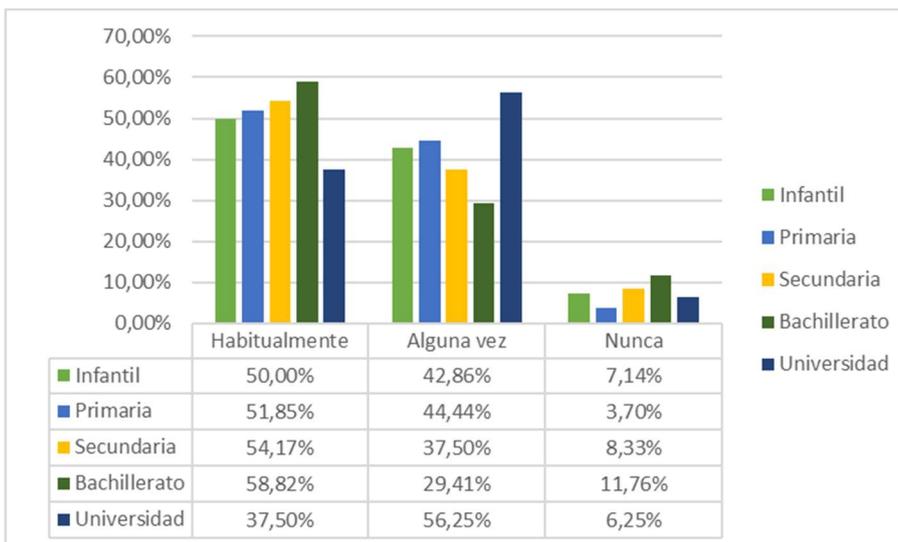
Resultados y valoración: comparando los resultados de aquellos que dicen haber recibido algún tipo de formación sobre el DUA anteriormente (el 66% de los encuestados) podemos observar que, tras haber recibido esta formación el 75,75% aplican estrategias DUA de forma habitual y el 24,24% lo hacen alguna vez.

5.5. Conocimiento e implementación del DUA en función de la etapa educativa

5.5.1. Figura 28. Nivel de conocimiento percibido por el profesorado sobre el DUA en función de la etapa educativa en la que imparten docencia.



5.5.2. Figura 29. Grado de implementación del DUA en las aulas manifestado por los docentes encuestados en función de la etapa educativa a la que pertenecen.



Resultados y valoración: Los datos muestran que los niveles más altos de conocimiento del DUA se concentran en las etapas de Bachillerato (76,47 %) y Secundaria (70,83 %), seguidos por Universidad y Primaria. Por el contrario, el nivel más bajo de conocimiento se observa en Educación Infantil, donde el 64,29 % del profesorado declara tener solo un conocimiento superficial.

En cuanto a la implementación, destaca nuevamente Bachillerato (58,82 %) como la etapa con mayor uso habitual del DUA, seguida de Primaria y Secundaria. La etapa universitaria presenta el porcentaje más bajo de aplicación habitual (37,50 %) y el más alto de uso ocasional (56,25 %), lo que sugiere un enfoque más esporádico.

Estos datos reflejan que, aunque el conocimiento es alto en todas las etapas a partir de Primaria, la aplicación sistemática del DUA varía notablemente según el contexto educativo, siendo más frecuente en etapas obligatorias. En cambio, en Infantil y Universidad se percibe una menor integración estructural de este enfoque, posiblemente por la naturaleza propia de cada etapa y la formación específica del profesorado.

ANEXO 3

Cuadernillo individual de seguimiento del alumno. Pueden descargar el pdf en el siguiente enlace:
[Situación DUA\Recursos\Cuadernillo alumno Proyecto DUA.pdf](#)

Enlace para la edición en Canva: <https://goo.su/ZeWHRHy>



OVERVIEW

GENERAL OBJECTIVES	✓	✗

	PROJECT PROGRAMMING	Contenido trabajar	Modo de trabajo
1ª	Our Current Project	Present continuous	Explanation and organization
2ª	Our Future Summer	Future - "Be going to"	Infographic
3ª	Our Future Shared Song	Future - "Will"	Songs
4ª	Our Last Year	Past continuous	Writing / Podcast/video
5ª	Our Best Past Moments	Past simple	Digital presentation
6ª	Our First Current Event	Present simple	Organization and preparation
7ª	Awards	All tenses	Awards gala
8ª	Review	Self-assessment	



OUR CURRENT PROJECT

PROJECT PRESENTATION AND ORGANIZATION
PRESENT CONTINUOUS

	GROUP MEMBERS	ROLE PLAYED
1		
2		
3		
4		

OBJECTIVES	✓	✗
I can say what the project is about and what we will do in each session		
I know my role in the group and I can do my job well.		
I helped to create the goals of the project and I want to work to reach them.		
I understand how to use the project notebook.		



OUR CURRENT PROJECT

PROJECT PRESENTATION AND ORGANIZATION
PRESENT CONTINUOUS

LÍNEA DEL TIEMPO QUE SIGUE ESTE PROYECTO



Planificación de las actividades por etapas				
Etapa 1	Presentación del proyecto y organización	Nube de palabras		Asignación de roles
Etapa 2	Ficha de ejercicios	Infografía "Summer tips"		
Etapa 3	Juego interactivo en Internet	Canción de muestra incompleta	Practicar la canción que ellos elijan	
Etapa 4	Ordenar la historia (Reading + listening)	Writing Relay		Redacción "this was my year"
Etapa 5	Guardar o desechar	Power Point "Our favourite moment"	Presentación <i>Two truths and a lie</i>	
Etapa 6	Asignación de compañero invisible al que hacer el diploma	Asignación de grupos encargados		Preparación de la gala
Etapa 7	Presentación de la gala	Entrega de premios	Presentación de producciones finales	Cantamos la canción grupal Cierre de la gala
Etapa 8	Asamblea	Evaluación metacognitiva en cuadernillo		Mapa mental de reflexión



OUR FUTURE SUMMER

FUTURE - BE GOING TO

Actividades para esta sesión	1	2	3
Etapa 2	Ficha de ejercicios	Infografía "summer tips"	
Metodología	Individual	Pequeños grupos: Grupos de 4	
Evaluación	-	Lista de cotejo	

OBJECTIVES	✓	✗
I can find and correct mistakes in "be going to" sentences and use the correct order in this type of sentences.		
I know when to use "be going to" for the future plans and I can use it correctly.		
I know how to organize my ideas in a mind map, chart or infographic.		
I gave ideas to my group to help make our final project.		
I made an infographic with my group about summer plans using the verb "be going to"		

CHECKLIST FOR EVALUATING THE INFOGRAPHIC

CRITERIA	YES	NO
Correctly use of future tense with 'be going to'.		
Appropriate use of images that support the text.		
Good presentation (Titles, background, colors, font, layout, cleanliness).		
Is original and creative.		
Provides relevant information.		
Has made an effort and worked appropriately		



OUR FUTURE SHARED SONG

FUTURE - WILL

Actividades para esta sesión	1	2	3
Etapa 3	Juego interactivo	Canción de muestra	Canción que ellos elijan
Metodología	Parejas o grupos de 3	Individual	Gran grupo
Evaluación	-	Rúbrica	

OBJECTIVES	✓	✗
I understand the structure to follow when using the verb tense with will and in what situations it is used		
I can listen to the lyrics of a song and understand what it says.		
I can identify when a verb is written in the future tense		
I can successfully use digital tools to practice my English language learning.		
I have learned the lyrics of a song to sing with my classmates		



OUR FUTURE SHARED SONG

FUTURE - WILL

RUBRIC FOR EVALUATING

	3 - Excellent	2 - Satisfactory	1 - Needs improvement
Pronunciation of both songs	The words are pronounced clearly and follows the rhythm of the songs.	Follows the rhythm of the songs but the words are rarely understood.	Has great difficulty pronouncing the songs.
Listening comprehension	Is able to understand the lyrics of the song and identify the missing words.	Understands most of the song and is able to identify half of the missing words in the song's lyrics.	Has great difficulty understanding what the song says and cannot identify half of the missing words (10 words).
Sentences with the future tense will	Is able to identify all the verbs that have will, and the situations in which it is used.	Is able to identify all the verbs that have will, but doesn't understand their uses.	Is not able to identify the verbs that are in future tense will.
Attitude and participation	Works and participates actively and very satisfactorily in class	Works and participates actively, but sometimes gets distracted and distracts his classmates.	There is no work or effort in class.



OUR LAST YEAR

PAST CONTINUOUS

Actividades para esta sesión	1	2	3
Etapa 4	Ordenar la historia	Writing Relay	"This was my year"
<i>Metodología</i>	Parejas	Individual - gran grupo	Individual
<i>Evaluación</i>	-	-	Rúbrica

OBJECTIVES	✓	✗
I know how to correctly use the past continuous tense, including the spelling rules and the situations and ways in which it is used.		
I can read and understand parts of a written text and then organize them into a complete text with a global meaning, applying strategies such as identifying temporal connectors.		
I am able to understand essays written by my classmates and continue them without losing the overall sense of the story.		
I have been able to write a written essay about experiences I was playing this year using some verbs in past continuous tense.		
I have creatively created a product based on my writing to surprise my classmates and teacher.		



OUR LAST YEAR

PAST CONTINUOUS

RUBRIC FOR EVALUATING THE INDIVIDUAL WRITING

	3 - Excellent	2 - Satisfactory	1 - Needs improvement
Uses past continuous correctly	Uses past continuous consistently and correctly in context.	Uses past continuous with minor errors; meaning is still clear.	Rarely uses past continuous or uses it incorrectly, causing confusion.
Includes temporal connectors	Uses several appropriate connectors to organize the text clearly.	Uses a few basic connectors, with some repetition.	Rarely uses connectors or they are used incorrectly.
Text is coherent and well organized	Ideas follow a clear structure with beginning, middle and end.	Ideas are mostly connected, though structure may be uneven.	Ideas are poorly connected or the text lacks clear structure.
Spelling and punctuation	Almost no errors; spelling and punctuation are appropriate.	Some errors that do not affect understanding.	Frequent errors that make the text hard to follow.
Personal engagement and effort	Shares meaningful and detailed reflections with care and effort.	Shares some personal ideas, with moderate detail.	Limited or superficial content; lacks personal effort.
Opted for a creative format (podcast, video, presentation...)	Tried to use a creative format and the result shows originality and dedication.	Have chosen a creative format but the result is simple or poorly labored.	Have not opted for a creative format or have not sufficiently developed the idea.



OUR BEST PAST MOMENTS

PAST SIMPLE

Actividades para esta sesión	1	2	3
Etapa 5	Guardar o desechar	Power Point	<i>Two truths and a lie</i>
<i>Metodología</i>	Grupos de 3	Individual	Individual - gran grupo
<i>Evaluación</i>	-	Rúbrica	-

OBJECTIVES	✓	✗
I can use the past tense to talk about things that happened. I know how to write past tense verbs correctly.		
I talked or wrote with my partner about two real things and one that was not real, using the past tense.		
I can use a computer program (like PowerPoint, Canva, Genially, Prezi, etc.) to make a presentation.		
I made a presentation with sentences in the past tense.		
I can talk about my work without reading everything and with a smile.		



OUR BEST PAST MOMENTS

PAST SIMPLE

RUBRIC FOR EVALUATING THE PRESENTATION

	3 - Good	2 - OK	1 - Needs work	0 - Not done
The sentences are correct in past simple. (50%)				
I worked hard on my presentation and showed it when I spoke. (10%)				
I used pictures or other things to help my talk. (10%)				
I spoke clearly, with a good voice and body language. (10%)				
I answered my classmates' questions. (10%)				
My presentation was creative. (10%)				



OUR FIRST CURRENT EVENT

AWARDS ORGANIZATION AND PREPARATION
PRESENT SIMPLE

OBJECTIVES	✓	✗
I know how to use the present tense to write or say what we need to do.		
I wrote correctly the classmate diploma using the present tense.		
I prepared the things that our group was assigned to for the gala.		
I worked with others and respect everyone's ideas to plan the gala.		
I know what I have to do in the final gala.		

Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo

	4 - Excelente	3 - Satisfactorio	2 - Mejorable	1 - Insuficiente	Observaciones
PARTICIPACION Y COLABORACION	Todos los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás.	La mayor parte de los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás.	La mitad de los miembros del equipo ha participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudándose entre sí.	Solo un miembro del equipo (o ninguno) ha participado de forma activa en las tareas propuestas y no ha habido colaboración ni ayuda entre ellos.	
DISTRIBUCION DE LAS TAREAS	Las tareas se han repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	La mayor parte de las tareas se han repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	Solo la mitad de las tareas se ha repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	Ha habido un reparto muy desigual de las tareas entre los diferentes miembros del equipo.	
INTERACCION ENTRE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	Durante la realización de todas las tareas, los miembros del equipo han expresado libremente sus opiniones y puntos de vista, han escuchado las opiniones de los demás y han sido capaces de llegar a un consenso.	Durante la realización de la mayor parte de las tareas, los miembros del equipo han expresado sus opiniones con libertad, han escuchado a los demás y han sido capaces de llegar a un consenso.	Durante la realización de las tareas, solo la mitad de los miembros del equipo ha expresado libremente sus opiniones, ha escuchado las de los demás y han logrado ponerse de acuerdo.	Durante la realización de las tareas, solo un miembro del equipo ha expresado su opinión, no ha habido dialogo y se ha terminado imponiendo la opinión de una sola persona.	
ASUMCION DE FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES	Todos los miembros del equipo han ejercido muy bien sus funciones y han cumplido a la perfección sus responsabilidades.	La mayor parte de los miembros del equipo ha ejercido sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.	Solo la mitad de los componentes del equipo ha ejercido bien sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.	Solo un miembro del equipo (o ninguno) ha ejercido bien sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.	



CLASS AWARDS

Actividades sesión	1	2	3	4	5
Etapa 7	Presentación	Entrega premios	Producciones	Canción grupal	Cierre de la gala
<i>Metodología</i>	Gran grupo - toda la clase				

Equipos encargados de la gala

Grupo	Encargado de...	Tareas específicas
Premios	Coordinar la entrega de premios	<ul style="list-style-type: none"> Recoger los premios con antelación. Preparar los diplomas (pueden añadir sobres). Organizar el orden de entrega. Ensayar cómo se leerán los textos.
Presentadores	Conducir la gala	<ul style="list-style-type: none"> Redactar el guion en inglés, con presentación y cierre. Ensayar las entradas de cada momento de la gala. Presentar a los grupos y animar el ambiente.
Ambientación	Música y sonido	<ul style="list-style-type: none"> Elegir una música de fondo para la entrega. Controlar el audio durante la canción final que nos habremos aprendido. Pueden animar con pequeños efectos sonoros (tambores, aplausos...)
Decoración	Diseño del espacio	<ul style="list-style-type: none"> Es el encargado de diseñar el formato de los diplomas. Crear un cartel de la gala que puede servir de despedida del curso. Decorar el aula o escenario con carteles, papeles...
Reporteros	Documentar el proyecto	<ul style="list-style-type: none"> Grabar videos o sacar fotos. Entrevistar a los compañeros antes de la entrega. Crear un pequeño recuerdo visual del proceso (mural o presentación final).
Coordinación	Ensayo general y tiempos	<ul style="list-style-type: none"> Revisar que cada grupo cumple su parte y, en caso de que sea necesario, ayudar al grupo que lo necesite. Controlar que se cumplen los tiempos de preparación y durante la gala. Ayudar a coordinar las transacciones. Asegurar que todos participen activamente.



CLASS AWARDS

OBJECTIVES	✓	✗
I spoke in English during the gala with confidence.		
I am able to use different verb tenses (present, past, future) correctly.		
I participated actively in the development of the gala		
I have enjoyed the celebration		
I feel proud of my work and that of my classmates and of the result of the gala.		



FINAL REVIEW

Actividades para esta sesión	1	2	3
Etapas	Asamblea	Evaluación cuadernillo	Mapa mental reflexivo
<i>Metodología</i>	Gran grupo	Individual	Individual
<i>Evaluación</i>	-	Preguntas reflexión	



FINAL REVIEW

Metacognición

1. ¿Qué he aprendido de este proyecto?

2. ¿Cómo creo que he mejorado en la asignatura?

3. ¿Cómo creo que he mejorado como persona y mi relación con el grupo?

4. ¿Qué me llevo de este curso?

5. ¿Cómo creo que puedo mejorar para el año que viene?

6. ¿He logrado mis objetivos? ¿Por qué lo sé?

7. ¿Qué dificultades encontré y cómo las superé?



MIS

Apuntes



FUTURE "BE GOING TO"

AFFIRMATIVE

Subject + **verb to be** + **going to** + infinitive
verb + complement

I **am going to** visit my grandmother tomorrow.



NEGATIVE

Subject + **verb to be in negative** + **going to** +
infinitive verb + complement

He **isn't going to** buy a car



INTERROGATIVE

(Wh) + **verb to be** + Subject + **going to** + infinitive
verb + complement



Is she **going to** study at university? =Yes, she is =No, she isn't
What **are you going to** study? Architecture

E
S
T
R
U
C
T
U
R
E

U
S
E
S

Plans or intentions for the future

We **are going to** travel London and visit a lot of monuments



We **are going to** make a party next Sunday



Predictions about the future based on what I see.

Evidence in the present

Look at those dark clouds. It **is going to** rain



You shouldn't play with that. You **are going to** hurt yourself



FUTURE "WILL"

AFFIRMATIVE

Subject + **will** + infinitive verb + complement

He **will go** to the party tomorrow.



NEGATIVE

Subject + **won't** + infinitive verb + complement

I **won't say** anything to your mum.



INTERROGATIVE

(Wh) + **Will** + Subject + infinitive verb + complement

Will he finally play the match? =Yes, she **was** =No, she **wasn't**



Where **will** they play the match? In the football stadium

E
S
T
R
U
C
T
U
R
E

U
S
E
S

Immediate decisions

Which do you prefer tea or coffee? - I **will** have a coffee



Predictions without evidence

He **will** pass the exam. He **will** be a great doctor



Offers

I **will** help you. I **will** drive you to the airport tomorrow



Promises

I **will** always love you



Future facts

His birthday **will** be tomorrow



PAST CONTINUOUS

AFFIRMATIVE

Subject + to be past tense (**was/were**) +
infinitive verb + **ing** + complement

I **was reading** a book yesterday at 7 pm.



NEGATIVE

Subject + to be past tense in negative form
(**wasn't/weren't**) + infinitive verb + **ing** + complement

They **weren't playing** basketball yesterday night



INTERROGATIVE

To be past tense (**was/were**) + subject + infinitive
verb + **ing** + complement?

Was she **sleeping** yesterday at 10 pm?

=Yes, she **was** =No, she **wasn't**



E
S
T
R
U
C
T
U
R
E

U
S
E
S

An action in progress that was happening at a specific time in the past.

I **was cooking** the dinner yesterday at 9 pm.



Two or more actions that were happening in progress at the same time in the past

I **was taking** some photos while my brother **was playing** football.



To give context to a story.

It was a nice day,
the sun was shining, the birds were flying
and the flowers were blooming



PAST SIMPLE

	REGULAR	IRREGULAR
E S T R U C T U R E	AFFIRMATIVE Subject + past tense verb + complement	
	You played football	He ate pizza
	NEGATIVE Subject + auxiliary DIDN'T + infinitive verb + complement	
	You didn't play football	He didn't eat pizza
INTERROGATIVE Auxiliar DID + subject + infinitive verb + complement?		
Did you play football? Did he eat pizza?		
=Yes, I did =No, I didn't =Yes, he did =No, he didn't		

- USES**
- An action that occurred and ended in the past, we also indicate the time
I **watched** a film last night.
 - Habitual action in the past
When I **was** a child, I **ainted** pictures for my mother.
 - Events connected in a time sequence
I **arrived** home, **had** dinner and finally **went** to bed.
 - An action that occurred and ended in the past over a long period of time
I **danced** for 10 years

PRESENT CONTINUOUS

E S T R U C T U R E	AFFIRMATIVE Subject + verb to be + verb ing + complement	
	I am writing a letter to my mother.	
	NEGATIVE Subject + verb to be + not + verb ing + complement	
	He is not talking , with anyone. He's alone	
INTERROGATIVE Verb to be + Subject + verb ing + complement?		
	Are you watching the TV now? =Yes, I am =No, I am not	

- USES**
- Actions in progress at this time
She **is listening** to music now
 - At this moment, I **am studying** the tomorrow sciences exam
 - Temporary actions
Paul is a teacher but this month he **is working** as an actor

PRESENT SIMPLE

E S T R U C T U R E	AFFIRMATIVE ✓ I/You/We/They eat pizza He/She eats pizza	
	NEGATIVE ✗ I/You/We/They don't eat pizza He/She doesn't eat pizza	
	INTERROGATIVE ? Do You/We/They eat pizza? Does He/She eat pizza?	
	=Yes, I do =No, I don't =Yes, he does =No, he doesn't	

- USES**
- Habits and routines
I wake up at 7 am every day
The train arrives at 8 o'clock
 - Facts, universal truths and permanent actions
The Earth orbits the Sun
I live in Segovia

CONNECTORS

PARA ENLAZAR IDEAS

- and
- both...and
- furthermore
- not only... but also

PARA EXPLICAR LA CAUSA O RAZÓN DE ALGO

- because
- because of
- for
- thanks to

PARA CONCLUIR O RESUMIR

- to conclude
- in conclusion
- to sum up

PARA EXPRESAR CONTINUIDAD

- in addition
- additionally
- furthermore
- as well as

PARA EXPLICAR CERTEZA

- obviously
- surely
- apparently
- possibly

PARA EXPLICAR LA CAUSA O RAZÓN DE ALGO

- first/firstly
- then
- finally
- first of all
- eventually
- at last
- at the end

PARA EXPRESAR ÉNFASIS

- definitely
- obviously
- actually

PARA EXPRESAR CONTRASTE

- on the one hand...on the other hand
- while
- apart from
- in comparison

PARA DAR EJEMPLOS

- for instance
- for example
- like
- such as

PARA COMPARAR

- than
- as
- like

PARA DAR OPCIONES O ALTERNATIVAS

- or

PARA GENERALIZAR

- in general

ANEXO 4

Objetivos específicos de cada etapa que aparecen en el cuadernillo individual del alumno y e instrumentos de evaluación de todos los productos que se van a elaborar.

- Etapa 1: Presentación del proyecto

Mini- objetivos de la etapa 1

- Sé explicar de qué trata el proyecto y el sentido final que busca, además sé qué vamos a hacer en cada sesión.
- Entiendo mi rol dentro del grupo y soy capaz de desempeñar de forma responsable sus funciones
- He participado en la creación de los objetivos generales del proyecto y me comprometo a trabajar para tratar de conseguirlos
- Conozco cómo funciona el cuaderno de seguimiento

- Etapa 2: “Our Future Summer”

Mini- objetivos de la etapa 2

- Conozco las situaciones en las que se usa el be going to en futuro y sé usarlo correctamente según las reglas gramaticales.
- Sé cómo organizar mis ideas en forma de mapa mental, esquema o infografía.
- He aportado ideas a mi grupo de trabajo para elaborar en grupo un producto final.
- He elaborado junto con mi grupo una infografía sobre planes para el verano usando el verbo Be going to.

Anexo 4.1 Lista de cotejo para la infografía.

- ✓ Usa correctamente el tiempo verbal futuro con “be going to”. 30%
- ✓ Utiliza imágenes adecuadas que apoyan al texto. 10%
- ✓ Buena presentación (Títulos, fondo, colores, fuente de letra, distribución, limpieza). 20%
- ✓ Es original y creativo.10%
- ✓ Aporta información relevante. 10%
- ✓ Se ha esforzado y ha trabajado de forma adecuada. 20%

- Etapa 3: “Our Future Shared Song”

Mini- objetivos de la etapa 3

- Entiendo la estructura que hay que seguir para utilizar el tiempo verbal futuro con will y en qué situaciones se usa.
- Puedo escuchar la letra de una canción y entender lo que dice.
- Puedo identificar cuándo un verbo está escrito en tiempo futuro.

- Sé utilizar de forma satisfactoria herramientas digitales para reforzar mi aprendizaje de la lengua inglesa.
- Me he aprendido la letra de una canción para cantarla junto a mis compañeros en la gala final.

Anexo 4.2 Rúbrica para evaluar el producto de la etapa 3

<i>Indicador</i>	<i>3 - Excelente</i>	<i>2 – De forma satisfactoria</i>	<i>1 – Necesita mejorar</i>
<i>Pronunciación</i>	Pronuncia las palabras de forma clara y sigue el ritmo de las canciones.	Sigue el ritmo de las canciones, pero las palabras son difícilmente comprensibles.	Tiene mucha dificultad en pronunciar las letras de las canciones.
<i>Comprensión auditiva</i>	Es capaz de entender la letra de la canción e identificar la mayor parte de las palabras que faltan (17 palabras).	Entiende gran parte de la canción y es capaz de identificar la mitad de las palabras que faltan (10 palabras).	Tiene mucha dificultad en entender qué dice la canción y no logra identificar la mitad de las palabras que faltan (10 palabras).
<i>Frases con futuro will</i>	Es capaz de identificar todas las formas verbales que usan will, así como las situaciones en las que se usa.	Es capaz de identificar todas las formas verbales con will, pero no entiende cuándo se usa.	No es capaz de identificar los verbos en futuro will.
<i>Actitud y participación</i>	Trabaja y participa de forma activa y satisfactoria en clase.	Trabaja y participa de forma activa, pero a veces se distrae y distrae a sus compañeros.	No se observa trabajo ni esfuerzo en clase.

• Etapa 4: “Our Last Year”

Mini- objetivos de la etapa 4

- Sé utilizar correctamente el tiempo verbal en pasado continuo, tanto las reglas ortográficas en el uso como las situaciones y modos en los que se usa.
- Puedo leer e interpretar partes de un texto escrito para luego ordenarlas formando uno completo con un sentido global. Aplicando estrategias como la identificación de conectores temporales.
- Soy capaz de comprender redacciones elaboradas por mis compañeros y continuarlas sin perder el sentido global de la historia.
- He sido capaz de elaborar una redacción escrita sobre experiencias que he tenido este año usando algunos verbos en pasado continuo.
- He elaborado de forma creativa un producto a partir de mi redacción para sorprender a mis compañeros y profesora.

Anexo 4.3 Rúbrica para la evaluación de la evaluación de la redacción individual “This was my year”

<i>Indicador</i>	<i>3 - Excelente</i>	<i>2 – De forma satisfactoria</i>	<i>1 – Necesita mejorar</i>
<i>Usa correctamente el tiempo verbal (Past continuous)</i>	Utiliza el pasado continuo de forma constante y adecuada en contexto.	Utiliza el pasado continuo con algunos errores que no dificultan la comprensión.	Usa poco o mal el pasado continuo, lo que genera confusión.
<i>Incluye conectores temporales.</i>	Utiliza varios conectores adecuados que organizan claramente el texto.	Utiliza algunos conectores básicos, aunque con cierta repetición.	Raramente usa conectores o los utiliza incorrectamente.
<i>El texto es coherente y está bien organizado.</i>	Las ideas siguen una estructura clara con inicio, desarrollo y final.	Las ideas están mayormente conectadas, aunque puede haber desorden.	Las ideas están mal conectadas o el texto no tiene estructura clara.
<i>Ortografía y puntuación.</i>	Tiene muy pocos errores y utiliza correctamente la ortografía y puntuación.	Presenta algunos errores que no dificultan la comprensión.	Tiene errores frecuentes que dificultan la lectura.
<i>Esfuerzo personal y expresión propia.</i>	Comparte reflexiones personales con detalle, cuidado y esfuerzo.	Expresa algunas ideas personales con un nivel moderado de detalle.	Contenido limitado o superficial, con poco esfuerzo personal.
<i>Ha optado por un formato creativo (podcast, video, presentación...)</i>	Se ha atrevido con un formato creativo y el resultado muestra gran originalidad y dedicación.	Ha elegido un formato creativo pero el resultado es sencillo o poco trabajado.	No ha optado por un formato creativo o no ha desarrollado suficientemente la idea.

• Etapa 5: “Our best past moments”

Mini- objetivos de la etapa 5

- Sé usar el pasado simple del inglés para contar hechos pasados y conozco las reglas gramaticales para escribirlos correctamente.
- Sé usar los medios digitales para crear una presentación de diapositivas como PowerPoint, Canva, Genially, Prezi u otros medios.
- He creado una presentación con frases en pasado.
- Se presentar un trabajo elaborado por mí sin simplemente leer lo que viene escrito con una actitud buena hacia el público.

Anexo 4.4 Rúbrica para la presentación Power Point. (3. De forma satisfactoria, 2. moderadamente, 1. deja mucho que desear, 0. no lo hace)

- ✓ Las frases están escritas de forma correcta en pasado simple. 50%
- ✓ Ha trabajado con empeño en la preparación de la presentación y lo demuestra en la exposición. 10%
- ✓ Utiliza recursos de apoyo en su exposición. 10%
- ✓ Expone con claridad, con un todo de voz adecuado y usando lenguaje gestual. 10%
- ✓ Resuelve dudas de sus compañeros atendiendo a sus preguntas. 10%
- ✓ La presentación es creativa. 10%

- Etapa 6 y 7: Awards

Mini- objetivos de la sesión 6

- Sé usar el presente para escribir o decir lo que tenemos que decir y hacer en la gala.
- He escrito correctamente la dedicatoria del diploma a mi compañero usando el presente simple.
- He preparado las tareas que se le asignaron a nuestro grupo para la gala.
- He trabajado con todos los de mi grupo y he respetado las ideas de todos para planificar la gala.
- Sé lo que tengo que hacer en la gala final.

Mini- objetivos de la sesión 7

- He hablado en inglés con seguridad durante la gala.
- Soy capaz de usar correctamente los 6 tiempos verbales que hemos trabajado en clase en presente, pasado y futuro.
- He participado activamente en el desarrollo de la gala.
- He disfrutado de la celebración de la gala.
- Me siento orgulloso/a de mi trabajo, el de mis compañeros y del resultado de la gala.

Anexo 4.5 Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo

	<i>4 - Excelente</i>	<i>3 - Satisfactorio</i>	<i>2 - Mejorable</i>	<i>1 - Insuficiente</i>	<i>Observaciones</i>
PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN	Todos los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás	La mayor parte de los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás.	La mitad de los miembros del equipo ha participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudándose entre sí.	Solo un miembro del equipo (o ninguno) ha participado de forma activa en las tareas propuestas y no ha habido colaboración ni ayuda entre ellos.	
DISTRIBUCIÓN DE LAS TAREAS	Las tareas se han repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	La mayor parte de las tareas se han repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	Solo la mitad de las tareas se ha repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	Ha habido un reparto muy desigual de las tareas entre los diferentes miembros del equipo.	
INTERACCIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	Durante la realización de todas las tareas, los miembros del equipo han expresado libremente sus opiniones y puntos de vista, han escuchado las opiniones de los demás y han sido capaces de llegar a un consenso.	Durante la realización de la mayor parte de las tareas, los miembros del equipo han expresado sus opiniones con libertad, han escuchado a los demás y han sido capaces de llegar a un consenso.	Durante la realización de las tareas, solo la mitad de los miembros del equipo ha expresado libremente sus opiniones, ha escuchado las de los demás y han logrado ponerse de acuerdo.	Durante la realización de las tareas, solo un miembro del equipo ha expresado su opinión, no ha habido diálogo y se ha terminado imponiendo la opinión de una sola persona.	
ASUNCIÓN DE FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES	Todos los miembros del equipo han ejercido muy bien sus funciones y han cumplido a la perfección sus responsabilidades.	La mayor parte de los miembros del equipo ha ejercido sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.	Solo la mitad de los componentes del equipo ha ejercido bien sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.	Solo un miembro del equipo (o ninguno) ha ejercido bien sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.	

“Rúbrica de evaluación del trabajo en equipo”, de CeDeC se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 España

- Etapa 8: Evaluación metacognitiva

Anexo 4.6 Preguntas de autorreflexión

1. ¿Qué he aprendido de este proyecto?
2. ¿Cómo creo que he mejorado en la asignatura?
3. ¿Cómo creo que he mejorado como persona y mi relación con el grupo?
4. ¿Qué me llevo de este curso?
5. ¿Cómo creo que puedo mejorar para el año que viene?
6. ¿He logrado mis objetivos? ¿Por qué lo sé?
7. ¿Qué dificultades he encontrado y cómo las he superado?

ANEXO 5

Infografía de la lista de conectores en inglés.

Infografía de conectores en inglés organizada en 12 categorías:

- PARA ENLAZAR IDEAS**
 - and
 - both...and
 - furthermore
 - not only... but also
- PARA EXPLICAR LA CAUSA O RAZÓN DE ALGO**
 - because
 - because of
 - for
 - thanks to
- PARA CONCLUIR O RESUMIR**
 - to conclude
 - in conclusion
 - to sum up
- PARA EXPRESAR CONTINUIDAD**
 - in addition
 - additionally
 - furthermore
 - as well as
- PARA EXPLICAR CERTEZA**
 - obviously
 - surely
 - apparently
 - possibly
- PARA EXPLICAR LA CAUSA O RAZÓN DE ALGO**
 - first/firstly
 - then
 - finally
 - first of all
 - eventually
 - at last
 - at the end
- PARA EXPRESAR ÉNFASIS**
 - definitely
 - obviously
 - actually
- PARA EXPRESAR CONTRASTE**
 - on the one hand...on the other hand
 - while
 - apart from
 - in comparison
- PARA DAR EJEMPLOS**
 - for instance
 - for example
 - like
 - such as
- PARA COMPARAR**
 - than
 - as
 - like
- PARA DAR OPCIONES O ALTERNATIVAS**
 - or
- PARA GENERALIZAR**
 - in general

Isabel Llorente

ANEXO 6

Esquemas visuales de los seis tiempos verbales vistos a lo largo del curso especificando su estructura gramatical y los principales usos que tiene cada uno.

PAST SIMPLE

	REGULAR	IRREGULAR
E S T R U C T U R E	AFFIRMATIVE Subject + past tense verb + complement	
	You played football	He ate pizza
	NEGATIVE Subject + auxiliary DIDN'T + infinitive verb + complement	
	You didn't play football	He didn't eat pizza
	INTERROGATIVE Auxiliary DID + subject + infinitive verb + complement?	
	Did you play football? =Yes, I did =No, I didn't	Did he eat pizza? =Yes, he did =No, he didn't

- USES**
- An action that occurred and ended in the past, we also indicate the time
I **watched** a film last night. 
 - Habitual action in the past
When I **was** a child, I **ainted** pictures for my mother. 
 - Events connected in a time sequence
I **arrived** home, **had** dinner and finally **went** to bed. 
 - An action that occurred and ended in the past over a long period of time
I **danced** for 10 years 

PRESENT SIMPLE

E S T R U C T U R E	AFFIRMATIVE ✓ I/You/We/They eat pizza He/She eats pizza
	NEGATIVE ✗ I/You/We/They don't eat pizza He/She doesn't eat pizza
	INTERROGATIVE ? Do You/We/They eat pizza? Does He/She eat pizza? =Yes, I do =No, I don't =Yes, he does =No, he doesn't

- USES**
- Habits and routines
I wake up at 7 am every day 
The train arrives at 8 o'clock 
 - Facts, universal truths and permanent actions
The Earth orbits the Sun 
I live in Segovia 

PAST CONTINUOUS

E S T R U C T U R E	AFFIRMATIVE Subject + to be past tense (was/were) + infinitive verb + ing + complement I was reading a book yesterday at 7 pm. 
	NEGATIVE Subject + to be past tense in negative form (wasn't/weren't) + infinitive verb + ing + complement They weren't playing basketball yesterday night 
	INTERROGATIVE To be past tense (was/were) + subject + infinitive verb + ing + complement? Was she sleeping yesterday at 10 pm? =Yes, she was =No, she wasn't 

- USES**
- An action in progress that was happening at a specific time in the past.
I **was cooking** the dinner yesterday at 9 pm. 
 - Two or more actions that were happening in progress at the same time in the past
I **was taking** some photos while my brother **was playing** football. 
 - To give context to a story.
It was a nice day, the sun was shining, the birds were flying and the flowers were blooming 

PRESENT CONTINUOUS

E S T R U C T U R E	AFFIRMATIVE Subject + verb to be + verb ing + complement I am writing a letter to my mother. 
	NEGATIVE Subject + verb to be + not + verb ing + complement He is not talking , with anyone. He's alone 
	INTERROGATIVE Verb to be + Subject + verb ing + complement?  Are you watching the TV now? =Yes, I am =No, I am not

- USES**
- Actions in progress at this time
She **is listening** to music now 
At this moment, I **am studying** the tomorrow sciences exam 
 - Temporary actions
Paul is a teacher but this month he **is working** as an actor 

FUTURE "BE GOING TO"

STRUCTURE

AFFIRMATIVE
Subject + **verb to be + going to** + infinitive
verb + complement
I **am going to** visit my grandmother tomorrow.

NEGATIVE
Subject + **verb to be in negative + going to** + infinitive verb + complement
He **isn't going to** buy a car

INTERROGATIVE
(Wh) + **verb to be** + Subject + **going to** + infinitive verb + complement
Is she **going to** study at university? =Yes, she is =No, she isn't
What **are you going to** study? Architecture

USES

- Plans or intentions for the future
We **are going to** travel London and visit a lot of monuments
We **are going to** make a party next Sunday
- Predictions about the future based on what I see.
Evidence in the present
Look at those dark clouds. It **is going to** rain
You shouldn't play with that. You **are going to** hurt yourself

FUTURE "WILL"

STRUCTURE

AFFIRMATIVE
Subject + **will** + infinitive verb + complement
He **will go** to the party tomorrow.

NEGATIVE
Subject + **won't** + infinitive verb + complement
I **won't say** anything to your mum.

INTERROGATIVE
(Wh) + **Will** + Subject + infinitive verb + complement
Will he finally play the match? =Yes, she **was** =No, she **wasn't**
Where **will** they play the match? In the football stadium

USES

- Immediate decisions
Which do you prefer tea or coffee? - I **will** have a coffee
- Predictions without evidence
He **will** pass the exam. He **will** be a great doctor
- Offers
I **will** help you. I **will** drive you to the airport tomorrow
- Promises
I **will** always love you
- Future facts
His birthday **will** be tomorrow

ANEXO 7

Infografía sobre las funciones de los distintos roles en un trabajo cooperativo

Coordinador Coordinator

Turns for interventions ← **COORDINATES**

↓ Everyone contributes and distributes tasks on group



↑ The team to focus on the task

↓ **CHECKS**
Everyone is doing the task required

↑ **ENCOURAGES**

maristas

SECRETARIO Secretary

Group and individual commitments ← **REMINDS GROUP**

↓ Pending tasks

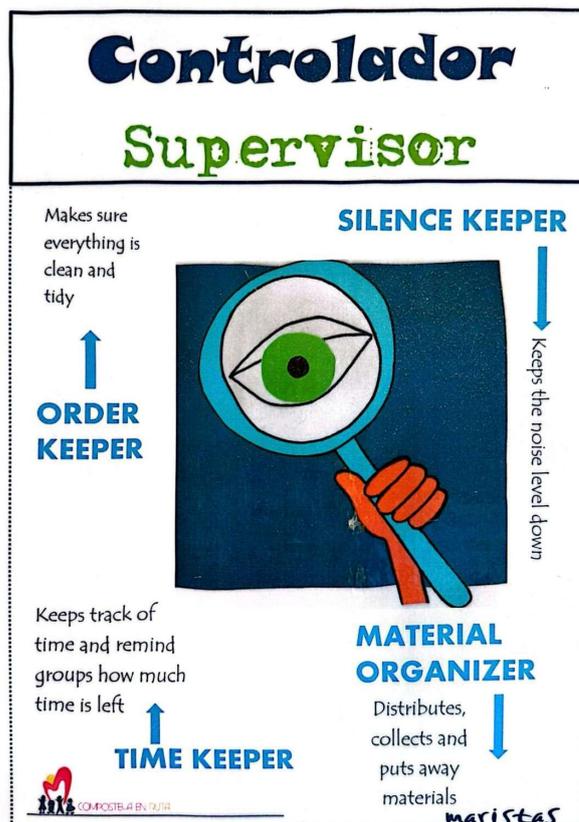
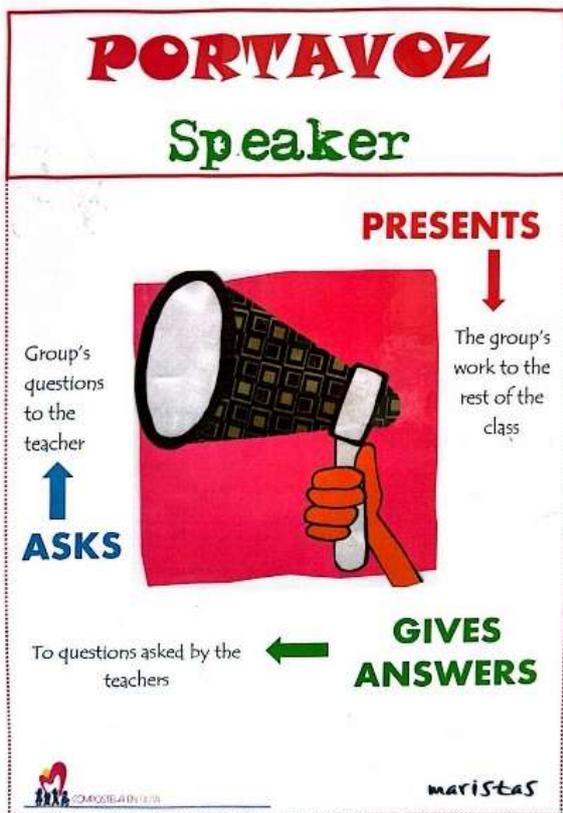


↑ On group's diary about the work done

↑ **KEEPS NOTES**

↔ **MAKES SURE**
Everyone writes down the task
Everyone has brought the task done

maristas



ANEXO 8

Ejercicio de repaso para el verbo *Be going to* para el inicio de la etapa 2.

Fuente: "Fernandoenglish" en WorldWall → <https://wordwall.net/es/resource/2633811>

A. Order the words to create *Be going to* sentences:

1. the / be / going / Your / concert / of / to / year / is / best / the !
2. Milan / and / month / next / to / John / Pam / going / Are / visit ?
3. present / tomorrow / to / final / my / I / exams / am / going
4. next / my / I / grandparents / going / to / am / Saturday / visit .
5. is / to / play / later / Paul / going / basketball .
6. our / car / are / wash / We / to / tomorrow / going .
7. is / me / to / Lynda / December / going / get / in / married / with
8. London / going / live / She / in / is / to .
9. soon / car / Is / a / new / going / Freddy / buy / to ?
10. have / dinner / We / together / going / are / tomorrow / to .
11. You / listen / going / aren't / to / music / to .
12. tennis / play / to / going / He / is .
13. to / Lion / you / watch / going / Are / King / the ?
14. to / He / is / hands / his / wash / going .
15. going / to / What / today / eat / you / are ?
16. for / study / my / I / exams / to / am / going .

17. museum / going / to / go / the / are / They / to .
18. going / doctor / to / He / isn't / be / a .
19. are / Which / you / subject / to / study / going ?
20. buy / new / dress / a / to / I / am / going .
21. the / summer / to / going / am / travel / I / Australia / in to .
22. to / this / jacket / new / winter / buy / a / She / is / going .
23. are / the / to / tonight / flying / They / USA .
24. this / work / to / weekend / going / We / are .
25. Saturday / having / a / party / this / not / is / He .
26. going / Are / travel / you / soon / to ?

B. Identify the following sentences as correct or incorrect and correct the incorrect ones.

1. I am going to visit my grandma next weekend.
2. He going to play football tomorrow.
3. Are you going to the park later?
4. She is going to reads a book.
5. They are going to swim in the pool.
6. We going to eat pizza tonight.
7. Is he going to come to the party?
8. I going to take a shower.
9. We are going to watching a movie.
10. My sister is going to study English this summer.
11. Are they going to visits the museum?
12. He is going to make a cake.
13. I'm going to the cinema tomorrow.
14. She are going to clean her room.
15. They going to travel to Madrid.
16. Are you going to cook dinner?
17. We are going to play basketball.
18. He am going to read a book.
19. You are going to see your friends.
20. I is going to do my homework.

ANEXO 9

Letras de las tres canciones posibles para trabajar el verbo en futuro 'will' en la etapa 3.

7 YEARS

Once I was seven years old, my mama told me
"Go make yourself some friends or **you'll be**
lonely"
Once I was seven years old.

It was a big big world, but we thought we were
bigger
Pushing each other to the limits, we were
learning quicker
By eleven smoking herb and drinking burning
liquor
Never rich so we were out to make that steady
figure.

Once I was eleven years old, my daddy told me
"Go get yourself a wife or **you'll be** lonely"
Once I was eleven years old.

I always had that dream, like my daddy before
me
So I started writing songs, I started writing
stories
Something about that glory just always seemed
to bore me
'Cause only those I really love **will ever really**
know me.

Once I was twenty years old, my story got told
Before the morning sun, when life was lonely
Once I was twenty years old.

I only see my goals, I don't believe in failure
'Cause I know the smallest voices, they can
make it major
I got my boys with me, at least those in favor
And if we don't meet before I leave, I hope **I'll**
see you later

Once I was twenty years old, my story got told
I was writing 'bout everything I saw before me
Once I was twenty years old.

Soon **we'll be** thirty years old, our songs have
been sold.

We've traveled around the world and we're still
roaming
Soon **we'll be** thirty years old.

I'm still learning about life
My woman brought children for me
So I can sing them all my songs
And I can tell them stories
Most of my boys are with me
Some are still out seeking glory
And some I had to leave behind
My brother, I'm still sorry

Soon **I'll be** sixty years old, my daddy got
sixty-one
Remember life, and then your life becomes a
better one
I made a man so happy when I wrote a letter
once
I hope my children come and visit once or
twice a month.

Soon **I'll be** sixty years old, **will I think** the
world is cold
Or **will I have** a lot of children who can warm
me?
Soon **I'll be** sixty years old.

Soon **I'll be** sixty years old, **will I think** the
world is cold
Or **will I have** a lot of children who can warm
me?
Soon **I'll be** sixty years old.

Once I was seven years old, my mama told me
"Go make yourself some friends or **you'll be**
lonely"
Once I was seven years old.

Once I was seven years old

ONE CALL AWAY

I'm only one call away.
I'll be there to save the day.
Superman got nothing on me,
I'm only one call away.

Call me, baby, if you need a friend.
I just wanna give you love,
Come on, come on, come on,
Reaching out to you, so take a chance.
No matter where you go,
You know you're not alone.

I'm only one call away.
I'll be there to save the day.
Superman got nothing on me,
I'm only one call away.

Come along with me and don't be scared.
I just wanna set you free,
Come on, come on, come on,
You and me can make it anywhere.
But for now, we can stay here for a while.
Cos you know, I just wanna see you smile.

No matter where you go,
You know you're not alone.

I'm only one call away.
I'll be there to save the day.
Superman got nothing on me,
I'm only one call away.

And when you're weak **I'll be strong.**
I'm gonna keep holding on.
Now don't you worry, **it won't be long,**
darling,
And when you feel like hope is gone,
Just run into my arms.

I'm only one call away.
I'll be there to save the day.
Superman got nothing on me,
I'm only one,
I'm only one call away.
I'll be there to save the day.
Superman got nothing on me,
I'm only one call away.
I'm only one call away.

SAY YOU WON'T LET GO

I met you in the dark, you lit me up
You made me feel as though I was enough
We danced the night away, we drank too much
I held your hair back when you were throwin'
up.

Then you smiled over your shoulder
For a minute, I was stone-cold sober
I pulled you closer to my chest
And you asked me to stay over
I said, "I already told ya
I think that you should get some rest"

I knew I loved you then, but you'd never know
'Cause I played it cool when I was scared of
letting go
I knew I needed you, but I never showed
But I wanna stay with you until we're grey and
old

Just say **you won't let go**
Just say **you won't let go.**

I'll wake you up with some breakfast in bed
I'll bring you coffee with a kiss on your head
And **I'll take** the kids to school, wave them
goodbye
And **I'll thank** my lucky stars for that night,
yeah.

When you looked over your shoulder
For a minute, I forget that I'm older
I wanna dance with you right now
Oh, and you look as beautiful as ever
And I swear that every day **you'll get better**
You make me feel this way somehow

I'm so in love with you and I hope you know
Darling, your love is more than worth its
weight in gold
We've come so far, my dear, look how we've
grown
And I wanna stay with you until we're grey and
old.

Just say **you won't let go**
Just say **you won't let go.**

I wanna live with you even when we're ghosts
'Cause you were always there for me when I
needed you most.

I'm gonna love you 'til my lungs give out
I promise 'til death we part, like in our vows
So I wrote this song for you, now everybody
knows
That it's just you and me 'til we're grey and old.

Just say **you won't let go**
Just say **you won't let go**
Just say **you won't let go**
Oh, just say **you won't let go.**

ANEXO 10

Ejercicio para el repaso del tiempo verbal pasado simple para el comienzo de la etapa 5. Dinámica conserva o desecha los verbos.

Caja verde

- She said that
- I could
- You heard the news
- He went home early
- They played football yesterday
- I didn't go to school
- She was happy
- We watched a movie
- He made a cake
- They didn't like the food

Caja roja

- They didn't knew. → They didn't know
- She is → She was
- She was singing → She sang
- Do you like it? → Did you like it?
- Did you seen it? → Did you see it?
- We can → We could
- We didn't were → We weren't
- Did you asked it? → Did you ask it?
- Did she was there? → Was she there?
- He wanted to go there? → Did he want to go there.

