



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

La narrativa transmedia como herramienta para
la enseñanza del inglés en Educación Primaria

Presentado por María Gil Cruz

Tutelado por: María Teresa Martínez García

Soria, 14 de julio

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado presenta el diseño de una propuesta de intervención didáctica diseñada para el área de inglés en un aula de 6º de Educación Primaria. La propuesta se articula a través de la narrativa transmedia como herramienta metodológica para fomentar la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico del alumnado. Bajo el hilo conductor del personaje ficticio *Lucie the Explorer* y el universo narrativo de *Classcity*, se plantea una secuencia didáctica que integra el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa con el uso de herramientas digitales, el trabajo cooperativo y la participación activa del alumnado. El trabajo se apoya en una sólida base teórica que justifica el valor pedagógico de la narrativa transmedia en el aula de lenguas extranjeras. Con ello, se pretende ofrecer un ejemplo de innovación didáctica que responda a las demandas actuales de la Educación Primaria.

Palabras Clave: Narrativa transmedia, Enseñanza del inglés, Educación Primaria, herramientas digitales.

ABSTRACT

This Final Degree Project presents the design of a didactic intervention proposal designed for the area of English in a 6th grade Primary Education classroom. The proposal is articulated through the transmedia storytelling as a methodological tool to promote motivation, creativity and critical thinking of students. Under the guiding thread of the fictional character *Lucie the Explorer* and the narrative universe of *Classcity*, a didactic sequence is proposed that integrates the development of communicative competence in English with the use of digital tools, cooperative work and the active participation of students. The work is based on a solid theoretical foundation that justifies the pedagogical value of transmedia storytelling in the foreign language classroom. The aim is to offer an example of didactic innovation that responds to the current demands of Primary Education.

Keywords: Transmedia storytelling, English language teaching, Primary Education, digital tools.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Justificación.....	1
1.2. Competencias del grado	2
1.2.1. Competencias generales.....	2
1.2.2. Competencias específicas	2
1.3. Objetivos del TFG	3
1.3.1. Objetivo general.....	3
1.3.2. Objetivos específicos.....	3
2. NARRATIVA TRANSMEDIA, ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SU IMPACTO EN EL AULA DE INGLÉS.....	4
2.1. La narrativa transmedia.....	4
2.1.1. Definición y evolución	4
2.1.2. Características.....	6
2.1.3. Aplicaciones de la narrativa transmedia	6
2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras	7
2.2.1. El marco de las 4Cs	8
2.2.2. Scaffolding.....	8
2.2.3. Taxonomía de Bloom.....	9
2.2.4. Aprendizaje cooperativo.....	10
2.2.5. Herramientas digitales	10
2.3. La narrativa transmedia en educación y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras	12
2.3.1. La narrativa transmedia y metodologías activas en la enseñanza de lenguas extranjeras. 12	
2.3.2. Aplicaciones prácticas y beneficios de la narrativa transmedia en el aula de lenguas extranjeras.....	12
2.3.3. Herramientas, tecnologías y retos en la implementación de la narrativa transmedia en la enseñanza de lenguas extranjeras	13
3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE	14
3.1. Contexto	14
3.2. Competencias	15
3.3. Objetivos.....	17
3.3.1. Objetivos generales.....	17
3.3.2. Objetivos específicos.....	17
3.4. Metodología	18
3.5. Temporalización	19
3.6. Sesiones y actividades	21
3.6.1. Sesión 1	21
3.6.2. Sesión 2	24
3.6.3. Sesión 3	26
3.6.4. Sesión 4	28
3.6.5. Sesión 5	29
3.7. Evaluación	31
4. CONCLUSIONES.....	34

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
6. ANEXOS.....	41
Anexo 1.....	41
Anexo 2.....	42
Anexo 3.....	43
Anexo 4.....	44
Anexo 5.....	45
Anexo 6.....	46
Anexo 7.....	47
Anexo 8.....	48
Anexo 9.....	49
Anexo 10.....	50
Anexo 11.....	51
Anexo 12.....	52
Anexo 13.....	53
Anexo 14.....	54
Anexo 15.....	55
Anexo 16.....	56

Lista de Tablas

Tabla 1 Contextualización de la propuesta didáctica	14
Tabla 2 Temporalización Sesión 1	19
Tabla 3 Temporalización Sesión 2	19
Tabla 4 Temporalización Sesión 3	20
Tabla 5 Temporalización Sesión 4	20
Tabla 6 Temporalización Sesión 5	20
Tabla 7 Diseño didáctico de la Sesión 1: contenidos, enfoques metodológicos y recursos.....	21
Tabla 8 Diseño didáctico de la Sesión 2: contenidos, enfoques metodológicos y recursos.....	24
Tabla 9 Diseño didáctico de la Sesión 3: contenidos, enfoques metodológicos y recursos.....	26
Tabla 10 Diseño didáctico de la Sesión 4: contenidos, enfoques metodológicos y recursos.....	28
Tabla 11 Diseño didáctico de la Sesión 5: contenidos, enfoques metodológicos y recursos.....	29
Tabla 12 Rúbrica de observación para la evaluación continua del alumnado durante la unidad	32
Tabla 13 Rúbrica de evaluación final para la presentación oral del producto transmedia	33

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto educativo cada vez más marcado por la digitalización, la diversidad de estilos de aprendizaje y la necesidad de metodologías activas que fomenten la motivación del alumnado, los docentes de lenguas extranjeras (LEs) se enfrentan al reto de renovar sus prácticas para responder a los intereses y necesidades del estudiantado del siglo XXI. A pesar de los avances en innovación pedagógica, la narrativa transmedia sigue siendo un recurso poco explorado en las clases de inglés en Educación Primaria, a pesar de su potencial para integrar contenidos, habilidades comunicativas y alfabetización digital a través de experiencias de aprendizaje significativas. Según Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora (2021), aplicar estrategias transmedia en la enseñanza de LEs permite vincular la competencia lingüística con otras habilidades esenciales del siglo XXI mediante propuestas creativas, participativas y adaptadas a los entornos digitales actuales.

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG), perteneciente al Grado en Educación Primaria con mención en Lengua Inglesa, presenta una propuesta de intervención didáctica que incorpora la narrativa transmedia como herramienta metodológica para la enseñanza del inglés en Educación Primaria. A partir del personaje de *Lucie the Explorer* y del universo narrativo de *Classcity*, se propone una secuencia didáctica orientada al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, la participación activa del alumnado, el uso de herramientas digitales, el trabajo cooperativo y la expresión creativa.

1.1. Justificación

La realización de este TFG surge de una inquietud personal y académica por explorar nuevas formas de enseñanza del inglés que conecten con los intereses del alumnado y fomenten su participación activa. En un contexto educativo en constante transformación, considero esencial ofrecer propuestas didácticas innovadoras, que promuevan una experiencia de aprendizaje significativa, creativa y motivadora.

Este trabajo se fundamenta en la necesidad de integrar enfoques metodológicos que respondan a los retos actuales del aula, donde la tecnología, la narrativa y el pensamiento crítico se convierten en herramientas fundamentales. La elección de la narrativa transmedia responde a la voluntad de transformar el aula en un espacio donde los alumnos no solo aprendan una LE, sino que se conviertan en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, el diseño de esta propuesta didáctica se alinea con los principios de una educación inclusiva, participativa y centrada en el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI. La

experiencia acumulada a lo largo de la formación universitaria ha contribuido a consolidar una mirada pedagógica comprometida con la innovación y la mejora continua de la práctica docente.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo no solo pretende aportar una propuesta metodológica concreta, sino también abrir una reflexión crítica sobre el papel de los docentes como agentes de cambio. Se defiende la idea de que la escuela debe ofrecer experiencias de aprendizaje que conecten con la realidad del alumnado, integrando contenidos curriculares, habilidades comunicativas y valores sociales. De ahí la apuesta por un enfoque que combina lo narrativo, lo visual y lo digital como elementos capaces de enriquecer el proceso educativo.

1.2. Competencias del grado

El presente TFG responde al conjunto de competencias generales y específicas establecidas en el título de Grado en Educación Primaria, con mención en Lengua Inglesa, impartido en el Campus Duques de Soria de la Universidad de Valladolid. La propuesta desarrollada se enmarca dentro de lo establecido en la *Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva* (Uva, s.f.) y pretende demostrar la adquisición de las competencias profesionales para ejercer la docencia en la etapa de Educación Primaria.

1.2.1. Competencias generales

- Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
- Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

1.2.2. Competencias específicas

- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.

- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.
- Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales.
- Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos.

1.3. Objetivos del TFG

1.3.1. Objetivo general

El objetivo principal de este TFG es el de diseñar una propuesta de intervención didáctica basada en la narrativa transmedia dirigida al alumnado de 6º de Educación Primaria.

1.3.2. Objetivos específicos

- Integrar diversas estrategias metodológicas activas y digitales en el diseño de la propuesta, favoreciendo el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y digitales del alumnado.
- Promover un enfoque inclusivo y motivador que tenga en cuenta la diversidad del aula, utilizando la narrativa como vehículo de expresión, participación y construcción colectiva del conocimiento.
- Consolidar las competencias adquiridas a lo largo del Grado en Educación Primaria, en especial aquellas vinculadas con la innovación educativa, la planificación educativa y la enseñanza del inglés.

La estructura del trabajo se organiza en varios apartados. En primer lugar, se presentan los objetivos de la propuesta y su vinculación con las competencias del título. Seguidamente, se expone el marco teórico que justifica el enfoque adoptado, abordando la narrativa transmedia, la enseñanza de LEs y su integración en el aula mediante metodologías activas. Posteriormente, se expone con detalle la propuesta didáctica desarrollada, así como su planificación, las sesiones implementadas y los instrumentos de evaluación utilizados. El documento finaliza con las conclusiones extraídas del proceso, las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos correspondientes, todos ellos de elaboración propia.

2. NARRATIVA TRANSMEDIA, ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SU IMPACTO EN EL AULA DE INGLÉS

El presente marco teórico recoge los principales conceptos relacionados con el tema central del trabajo tras realizar una revisión bibliográfica sobre los temas más relevantes para el estudio. El objetivo es ofrecer una base sólida que permita comprender el sentido pedagógico y didáctico de la propuesta, centrándose en la narrativa transmedia, adquisición de una LE y su integración en el aula de inglés en la etapa de Educación Primaria. De este modo, se ofrece un marco sólido que justifica el uso de enfoques innovadores en la enseñanza del inglés a través de recursos narrativos y tecnológicos que conectan con los intereses y formas de aprender del alumnado actual.

2.1. La narrativa transmedia

2.1.1. Definición y evolución

El concepto de narrativa transmedia surge como una evolución de una cultura mediática cambiante, en la que la audiencia participa activamente en el desarrollo, interpretación y la expansión de las historias. Este concepto, difundido a raíz de los estudios de Henry Jenkins (2007), hace referencia a un tipo de relato que se extiende a través de distintos medios y plataformas, cada uno de los cuales aporta elementos narrativos nuevos y que complementan a la historia general. No consiste simplemente en adaptar una misma trama a distintos formatos, como ocurre al adaptar una novela al cine, sino en una estrategia narrativa cuidadosamente planificada donde cada medio aporta algo único que enriquece y amplía el universo ficticio (Jenkins, 2007).

Por ejemplo, el universo de *Harry Potter* se ha extendido de manera transmedia mediante diversos formatos: las novelas representan el núcleo de la trama, mientras que las películas brindan una representación visual de las mismas. A esto se añaden los videojuegos, que facilitan la interacción activa de los usuarios con el ambiente narrativo; la pieza teatral *Harry Potter and the Cursed Child*, aporta una nueva dimensión a la trama original; y la plataforma *Pottermore* (ahora *Wizarding World*), con contenidos únicos, como relatos paralelos o datos sobre personajes secundarios, potenciando de esta manera la experiencia del lector/espectador. Cada medio no reproduce la historia principal, sino que la amplía desde distintos formatos y perspectivas.

La definición más reconocida de narrativa transmedia fue planteada por Jenkins (2003), quien la describe como un proceso en el que los elementos de una historia se distribuyen de forma planificada a través de diferentes canales para generar una experiencia de entretenimiento unificada y coherente. Esta idea supone que cada plataforma o medio aproveche sus recursos expresivos para enriquecer el relato final.

De este modo, la narrativa transmedia no solo fomenta el uso creativo de diversos lenguajes y soportes, sino que también altera el papel habitual del espectador, el cual pasa a ser un agente activo que explora, interpreta e, incluso modifica la historia.

El momento clave del desarrollo del término puede situarse en el año 2003, momento en el que Jenkins publica *Transmedia Storytelling* y *Convergence is reality*, artículos en los cuales el autor identifica nuevas formas de interacción entre audiencias, medios y contenidos narrativos. Sin embargo, en su obra posterior *Convergence Culture* (2008), el autor profundiza en la transformación mediática, destacando que las nuevas generaciones de consumidores no solo reclaman mayor acceso a los contenidos, sino que también desean participar activamente en su reinterpretación y expansión. De este modo, la narrativa transmedia se presenta como una respuesta a esta cultura emergente, marcada por la colaboración entre productores y público y por la abundancia de contenido disponible.

A pesar de que el término *Narrativa Transmedia* se consolida académicamente a partir de los estudios de Jenkins, otros autores han contribuido a su definición. Scolari (2013) introduce el concepto desde una perspectiva comunicativa, señalando que se trata de una forma narrativa en la que una historia se expande a través de múltiples medios y plataformas, permitiendo a ciertos usuarios desempeñar un papel activo en este proceso de expansión. En su análisis, Scolari no solo destaca el carácter participativo de estas prácticas, sino que también señala la existencia de términos afines (*cross-media*, *intermedia* o *mundos transmediales*) que, aunque son similares, tienen diferencias sutiles.

En sus inicios, la narrativa transmedia se incorporó en ámbitos como la publicidad, el cine, la literatura o los videojuegos, donde las franquicias buscaban ampliar su impacto cultural mediante la creación de universos narrativos consistentes y elaborados. Ejemplos como *Harry Potter* evidencian cómo un mismo mundo ficcional se puede manifestar en películas, novelas o videojuegos, cada uno de ellos aportando información única y relevante para comprender la totalidad del relato. Sin embargo, más allá del entretenimiento, el potencial de este enfoque se ha extendido a otros contextos, como el educativo, donde empieza a explorarse como una herramienta didáctica capaz de fomentar la motivación, el pensamiento crítico y la alfabetización mediática. De hecho, Scolari, Lugo Rodríguez y Masanet (2019) encontraron en una experiencia de lectoescritura en alumnado de secundaria que el uso de la narrativa transmedia generó una “disposición positiva hacia la narrativa (p.116)”, mejorando tanto el compromiso del alumnado como su capacidad para interactuar de manera crítica con los contenidos.

En resumen, la narrativa transmedia representa un cambio en la forma de crear y consumir relatos. Su desarrollo está estrechamente relacionado con el contexto tecnológico actual y a espectadores

más activos y participativos. Al permitir que las historias se desplieguen en múltiples medios, ofreciendo nuevas perspectivas y formatos, se amplían las posibilidades creativas en diferentes ámbitos.

2.1.2. Características

La narrativa transmedia se caracteriza por las dinámicas que establece entre el relato, los dispositivos y la audiencia. A partir de las aportaciones de autores como Jenkins (2008), Scolari (2013) o Dena (2009), es posible identificar tres características fundamentales que permiten diferenciarla de otras formas narrativas más tradicionales: la convergencia, la ubicuidad y la participación activa del público, tal y como se explicarán a continuación.

La convergencia supone integrar contenidos distribuidos en distintos formatos y plataformas que, al combinarse, generan una historia más rica y compleja. En este proceso, el relato se divide en partes que tienen sentido de manera independiente, pero que al ser reunidas por la audiencia se enriquecen mutuamente. Como explica Jenkins (2008), para vivir plenamente un mundo de ficción transmedia, el espectador debe buscar y reconstruir de forma activa los distintos fragmentos de la historia, lo que fomenta una cultura participativa donde se mezclan consumo y producción de contenidos.

La segunda característica clave de la narrativa transmedia es su capacidad de expansión en tiempo y espacio, es decir, su ubicuidad. Estas historias no se consumen de manera lineal ni en un solo entorno, sino que pueden experimentarse en cualquier momento y desde diversos dispositivos. Esta forma de distribución no solo facilita el acceso continuo a la información, sino que también permite una inmersión más profunda y duradera en el universo narrativo. Además, esta característica extiende el relato más allá de lo digital, incorporando métodos analógicos y espacios físicos, como instalaciones artísticas o entornos educativos, reforzando así la experiencia del usuario desde un enfoque contextual y multisensorial.

Por último, uno de los rasgos más característicos de la narrativa transmedia es la implicación activa del público. La audiencia deja de ser un receptor pasivo para convertirse en participante y, en muchos casos, en creadora de contenido. En este sentido, la narrativa transmedia se articula en torno a una lógica colaborativa que da lugar a fenómenos de inteligencia colectiva (Levy, 2004), donde el conocimiento se genera y distribuye entre los medios de una comunidad.

2.1.3. Aplicaciones de la narrativa transmedia

La narrativa transmedia, inicialmente vinculada al ámbito del entretenimiento, ha ampliado su presencia hacia sectores como el activismo, la educación y la publicidad, donde se exploran sus posibilidades comunicativas y su potencial para fomentar una participación activa y crítica. En

este sentido, Jiménez-Marín, Elías-Zambrano y García-Medina (2018), destacan su valor como estrategia educomunicativa, especialmente en contextos digitales, al propiciar nuevas formas de interacción entre emisores y receptores a través de relatos distribuidos en múltiples plataformas. Su capacidad para construir relatos complejos a través de múltiples medios genera experiencias inmersivas y participativas que son especialmente valiosas en contextos pedagógicos (Jenkins 2007; 2008).

Ejemplos como *The Matrix*, cuya historia se extiende en videojuegos (*Enter the Matrix*) o cortos animados (*The Animatrix*), ilustran cómo cada medio puede enriquecer la narrativa principal desde diferentes perspectivas (Dena, 2009). En este tipo de estructuras, el usuario no solo consume, sino que participa activamente en la construcción del relato, convirtiéndose en un agente creativo (Scolari, 2013).

En el contexto educativo, esta forma de narración permite conectar con los intereses del alumnado y fomentar su implicación mediante tareas de búsqueda, interpretación y producción de contenido, ya que, desde una perspectiva motivacional, destaca el poder de estas narrativas para implicar al alumnado: si la narrativa les motiva, se sentirán naturalmente impulsados a desarrollarla y compartirla, lo que favorece al aprendizaje (Chung, 2014). Por otro lado, el uso combinado de medios digitales y analógicos facilita la atención a distintos estilos de aprendizaje y promueve competencias como la creatividad, la alfabetización digital y la colaboración (Burbules, 2014; Levy, 2004). Además, la narrativa transmedia transforma el rol docente, que pasa a diseñar experiencias didácticas conectadas con los códigos culturales y comunicativos del alumnado actual, dinamizando el aprendizaje, contextualizándolo y haciéndolo más significativo (Jenkins, 2008; Scolari, 2013).

2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras

En el contexto actual de una educación orientada a la competencia educativa y a la ciudadanía global, la enseñanza de una LE requiere enfoques pedagógicos flexibles y centrados en el alumnado. Este apartado examina alguno de los principios y herramientas metodológicas clave que favorecen a una enseñanza eficaz del inglés en la etapa de Educación Primaria. Desde el marco de las 4Cs, que articula el contenido, la cognición, la comunicación y la cultura (Coyle, Hood & Marsh, 2010), hasta el uso del *scaffolding*, la planificación según la Taxonomía de Bloom, el aprendizaje cooperativo o el uso de herramientas digitales, permiten diseñar propuestas didácticas alineadas con los retos del siglo XXI, además de contribuir a la motivación, el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

2.2.1. El marco de las 4Cs

El modelo de las 4Cs, planteado por Coyle (2008), ofrece una perspectiva integradora del aprendizaje en contextos donde se desarrollan de forma conjunta contenidos académicos, habilidades cognitivas, competencia lingüística y conciencia cultural. Este enfoque entiende que aprender no consiste solo en adquirir conocimientos, sino en construir significado mediante la interacción entre diferentes dimensiones del desarrollo del alumnado.

En primer lugar, el contenido se concibe como el conjunto de saberes que el estudiante no solo recibe, sino que transforma de manera activa, construyendo su propio aprendizaje (Vygostky, 1978; Lantolf, 2000). La dimensión cognitiva hace referencia a los procesos mentales que permiten comprender y aplicar esos contenidos, por lo que el nivel de exigencia cognitiva debe ir en consonancia con las demandas lingüísticas del aprendizaje (Met, 1998). Desde esta visión, es fundamental adaptar el lenguaje a los distintos niveles de pensamiento, siguiendo la taxonomía de Bloom (1984), para facilitar la progresión desde habilidades más sencillas hacia otras de mayor complejidad.

La comunicación, por su parte, se concibe como un medio esencial para la construcción del aprendizaje. El lenguaje no solo transmite información, sino que estructura y condiciona la manera en que los alumnos piensan sobre los contenidos (Krashen, 1985; Swain, 2000). Finalmente, la cultura aparece como una dimensión transversal que implica la reflexión crítica sobre la identidad propia y ajena, contribuyendo al desarrollo de una conciencia intercultural (Byram, Nichols y Stevens, 2001).

En conclusión, este modelo destaca que un aprendizaje efectivo requiere progresión en el conocimiento, compromiso cognitivo, interacción significativa y desarrollo tanto lingüístico como cultural (Coyle, 2008).

2.2.2. Scaffolding

El concepto de *scaffolding* o andamiaje, introducido originalmente en el ámbito de la psicología del desarrollo por Wood, Bruner y Ross (1976), ha sido adaptado al contexto educativo como una metáfora que describe el apoyo temporal que el docente proporciona para facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes. Esta estrategia consiste en proporcionar al alumnado una estructura de apoyo ajustada a su nivel de competencia, que se retira de forma gradual conforme gana autonomía en la tarea (Meyer, 2010).

Una de sus principales ventajas es su capacidad para adaptarse a grupos heterogéneos, ya que permite adecuar las actividades al nivel real de competencia del alumnado. Además, promueve el aprendizaje autónomo al situar al docente como facilitador en lugar de sólo transmitir contenidos.

De este modo, el estudiante asume un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje, reforzando su motivación y compromiso. Según Van del Pol, Volman y Beishuzen (2010), un andamiaje bien implementado permite al alumnado avanzar desde lo que puede hacer con ayuda hasta lo que es capaz de lograr por sí mismo, fomentando una participación activa y adaptada a su nivel de desarrollo.

Meyer (2010) distingue dos formas principales del andamiaje: el *input scaffolding*, que facilita la comprensión de los contenidos mediante apoyos visuales, recursos audiovisuales o esquemas; y el *output scaffolding*, que proporciona estructuras lingüísticas, pautas discursivas y vocabulario técnico para que los estudiantes puedan expresar sus conocimientos de forma adecuada. Ambos tipos de andamiaje permiten avanzar en el desarrollo de la competencia académica y comunicativa.

Tal como destacan Ball, Kelly y Clegg (2015), estas estrategias deben estar integradas desde el diseño inicial de las actividades y materiales, facilitando no solo la comprensión de contenidos, sino también la producción de lenguaje de calidad ajustado a contextos educativos exigentes.

2.2.3. Taxonomía de Bloom

La taxonomía de Bloom es una herramienta fundamental para la planificación educativa, ya que permite clasificar los objetivos de aprendizaje en función de su complejidad. En su versión original (Bloom et al., 1956), se diferenciaban tres dominios del aprendizaje: cognitivo, afectivo y psicomotor. Sin embargo, ha sido el dominio cognitivo el que más influencia ha tenido en el diseño curricular, al enfocarse en el desarrollo de habilidades intelectuales y la adquisición de conocimientos.

La revisión de esta taxonomía llevada a cabo por Anderson y Krathwohl (2001) supuso un cambio importante al reorganizar la jerarquía de habilidades. La nueva estructura define seis niveles de complejidad: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Además, la versión revisada incorpora una dimensión adicional que clasifica el conocimiento en cuatro tipos: factual, conceptual, procedimental y metacognitivo. Esta doble dimensión (procesos cognitivos y tipos de conocimiento) permite formular objetivos de manera más precisa, combinando un verbo cognitivo con un contenido específico (Anderson et al., 2001).

Gracias a este enfoque, el profesorado puede diseñar actividades y evaluaciones que favorezcan un desarrollo gradual del pensamiento, desde tareas de memorización hasta proyectos que requieren análisis crítico y creatividad. Esta progresión de habilidades, desde los *Lower Order Thinking Skills (LOTS)* hasta los *Higher Order Thinking Skills (HOTS)*, resulta especialmente útil para fomentar un aprendizaje profundo y significativo. Los *LOTS* engloban habilidades cognitivas básicas como recordar, comprender y aplicar, mientras que los *HOTS* implican procesos más

complejos como analizar, evaluar y crear, permitiendo al alumnado desarrollar una comprensión más reflexiva y autónoma del conocimiento.

2.2.4. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se entiende como un proceso educativo en el que un grupo de estudiantes trabaja de forma conjunta y coordinada para lograr objetivos comunes, generando conocimiento a partir de la interacción entre iguales. Guitert y Giménez (2000) señalan que la cooperación efectiva se produce cuando los miembros del grupo confrontan sus puntos de vista y construyen el aprendizaje de manera compartida, alcanzando resultados que superan los que lograrían por separado.

De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999), el aprendizaje cooperativo requiere un esfuerzo conjunto similar al de un equipo deportivo, donde cada integrante cumple un rol esencial para el éxito del conjunto. Esta comparación destaca la importancia de la coordinación, la responsabilidad compartida y el apoyo mutuo. En este sentido, el trabajo cooperativo no debe confundirse con el simple hecho de agrupar alumnos, ya que solo se produce cuando se cumplen ciertas condiciones específicas que lo favorecen. Es por ello que, Johnson y Johnson (1999) identifican cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción promotora, habilidades interpersonales y evaluación grupal. Estos factores garantizan que los estudiantes se comprometan con su propio aprendizaje y con el de sus compañeros, desarrollando a su vez competencias sociales claves para el trabajo en equipo.

Por otro lado, Barkley, Cross y Howell (2007) distinguen entre aprendizaje cooperativo y colaborativo. Mientras el primero se basa en estructuras organizadas dirigidas por el docente, el segundo promueve una participación más horizontal en la que el profesorado actúa como miembro del grupo. Ambos enfoques pueden ser complementarios si se adaptan adecuadamente al contexto del aula y a las características del alumnado.

2.2.5. Herramientas digitales

La revolución tecnológica iniciada a finales del siglo XX ha transformado de manera profunda los ámbitos de la vida cotidiana, desde las comunicaciones hasta el transporte y la enseñanza, impulsando un cambio de paradigma en la forma de aprender. El acceso a dispositivos digitales como *smartphones* o *tablets*, junto con el acceso a internet y entornos virtuales, ha generado una oportunidad única para enriquecer los procesos educativos, convertir el aprendizaje en una experiencia participativa y ampliar el acceso al conocimiento (Condie y Munro, 2007).

En el ámbito europeo, ya en 2006 se reconocía la competencia digital como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente (Recomendación 2006/962/CE), subrayando

la necesidad de formar al alumnado para que pueda desenvolverse con solvencia en un entorno tecnológico cambiante. Esta competencia no se reduce solo al manejo de dispositivos, sino que también implica desarrollar una actitud crítica hacia la información que se consume y se genera.

Desde un enfoque pedagógico, el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede aumentar la implicación del alumnado y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Marqués (2012), estas herramientas facilitan el acceso rápido a grandes cantidades de información, mejoran la comunicación, fomentan la interactividad y permiten una gestión más eficiente de los recursos. Además, promueven un aprendizaje más autónomo, activo y significativo, en el que el docente deja de ser el transmisor exclusivo de conocimientos para convertirse en un mediador del proceso educativo (Uribe, 2010).

Sin embargo, como señalan Area, González, Cepeda y Sanabria (2011), el uso didáctico de las TIC en las aulas sigue siendo limitado en muchos casos, reduciéndose a actividades de baja complejidad o de refuerzo de contenidos tradicionales. Para que estas herramientas desplieguen todo su potencial, es necesario un cambio metodológico profundo que contemple su integración en el currículo y fomente prácticas innovadoras y centradas en el alumno.

La inclusión de las TIC plantea también una serie de retos, como la formación continua del profesorado, la necesidad de infraestructuras adecuadas y la reflexión crítica sobre su uso. Como advierte Fernández Calero (2008), no basta con introducir tecnología en el aula, es imprescindible enseñar al alumnado a buscar, seleccionar y evaluar la información, transformándola en conocimiento a través de un proceso autónomo y reflexivo.

A lo largo de este apartado se han tratado distintos elementos clave para una enseñanza efectiva de LEs, como el enfoque de las 4Cs, el *scaffolding*, la taxonomía de Bloom y el aprendizaje cooperativo. Todos estos principios comparten una visión activa, inclusiva y centrada en el alumno, donde el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y sociales es fundamental. En este contexto, las herramientas digitales se convierten en un complemento indispensable, ya que fortalecen estas metodologías al ofrecer recursos interactivos, colaborativos y motivadores. Su integración resulta especialmente significativa en el contexto de este trabajo, dado que la propuesta didáctica se apoya en una narrativa transmedia digital que requiere el uso de tecnologías como vehículo para el aprendizaje de inglés en Educación Primaria.

2.3. La narrativa transmedia en educación y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras

2.3.1. La narrativa transmedia y metodologías activas en la enseñanza de lenguas extranjeras

La enseñanza de LEs en el siglo XXI ha vivido una transformación notable gracias a la adopción de metodologías activas y al valor pedagógico de la narrativa transmedia. Este enfoque narrativo, que se desarrolla a través de distintas plataformas, se integra de forma natural en un modelo educativo centrado en el estudiante, donde el aprendizaje se construye a partir de la experiencia, la interacción y la participación significativa (Jenkins et al., 2009; Scolari, 2013).

Desde una perspectiva neurobiológica, Schumann (2000) señala que factores como la novedad, el placer, la pertinencia y la autoestima influyen en la motivación del alumnado hacia una tarea. En este sentido, las metodologías activas basadas en narrativas transmedia puede incrementar el interés del estudiante al situarlo como protagonista de una historia en la que debe interactuar, resolver problemas y generar contenido. Estas prácticas, además, fomentan el desarrollo de habilidades tanto receptivas como productivas en LE (Navarro, 2013; Ortiz, 2014).

Desde el punto de vista didáctico, la narrativa transmedia se ajusta a los principios del aprendizaje significativo, al vincular los contenidos curriculares con contextos auténticos, relevantes y con carga emocional. Como señala Fiotti (2024), las narrativas transmedia permiten “un espacio a la emoción en las instituciones educativas” (p. 56) y promueven un aprendizaje significativo al incorporar la dimensión afectiva en la enseñanza, fortaleciendo así la conexión emocional del alumnado con los contenidos. Así, permite integrar distintos lenguajes y medios para fomentar competencias clave como la comunicación, la colaboración, la creatividad o el pensamiento crítico, en concordancia con los objetivos de la educación plurilingüe e intercultural (Consejo de Europa, 2018; Rodríguez y Gómez, 2017).

2.3.2. Aplicaciones prácticas y beneficios de la narrativa transmedia en el aula de lenguas extranjeras

La aplicación de la narrativa transmedia en el aula de LEs se traduce en experiencias de aprendizaje inmersivas, interactivas y colaborativas que responden al perfil del alumnado actual. Tal como indican Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora (2021), esta estrategia didáctica favorece la motivación intrínseca del estudiante, al promover un aprendizaje activo que vincula la LE con contextos narrativos cercanos a su realidad cultural y digital.

El uso de proyectos transmedia en la educación lingüística ha demostrado ser especialmente eficaz para el desarrollo de competencias digitales, comunicativas e interculturales, al tiempo que

refuerza el aprendizaje informal entre pares en entornos colaborativos (Jenkins et al., 2006; Herrero, 2019). Asimismo, estas prácticas permiten la integración de recursos diversos como blogs, podcasts, vídeos, cómics o juegos digitales, potenciando así el enfoque multimodal de la enseñanza de LEs.

Estudios recientes evidencian que los proyectos transmedia pueden complementar los modelos tradicionales de enseñanza de L2 y generar un impacto positivo en la participación, el rendimiento académico y el desarrollo integral del alumnado (Pratten, 2019; Herrero et al., 2020). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de idiomas se convierte en una experiencia significativa que trasciende el aula y se proyecta hacia la vida cotidiana del estudiante.

2.3.3. Herramientas, tecnologías y retos en la implementación de la narrativa transmedia en la enseñanza de lenguas extranjeras

La implementación de la narrativa transmedia en el aula de LE requiere de la integración consciente y pedagógicamente fundamentada de tecnologías digitales. Herramientas como plataformas de creación multimedia, redes sociales, aplicaciones, sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) y entornos colaborativos en línea permiten articular proyectos narrativos complejos que fomentan la participación activa del alumnado y el desarrollo de competencias múltiples (Li, 2005; Izquierdo et al., 2017),

Sin embargo, su incorporación en contextos educativos no está exenta de desafíos. Tal como apuntan Al-Jarrah (2019) y Morgana (2018), los dispositivos digitales pueden generar distracciones o usos inadecuados si no están debidamente integrados en una planificación didáctica clara. Además, factores como la brecha digital, la insuficiente formación del profesorado o la falta de recursos tecnológicos adecuados pueden complicar su implementación efectiva (Orozco y Sandoval, 2019).

Para abordar estos desafíos, se requiere un replanteamiento metodológico que entienda la innovación educativa como un proceso estructurado y sostenible, orientado a mejorar la calidad y la equidad del aprendizaje (López y Heredia, 2017; Monereo y Badía, 2020). En esta línea, autores como Moreno (2000) recuerdan que la innovación no implica necesariamente crear algo nuevo, sino adaptar de forma significativa recursos existentes a nuevos contextos.

En definitiva, la narrativa transmedia presenta una herramienta poderosa para transformar la enseñanza de LEs, siempre que su implementación se acompañe de una reflexión pedagógica rigurosa, una adecuada infraestructura tecnológica y una formación docente continua.

En análisis de la fundamentación teórica ha permitido reconocer los principales aportes de la narrativa transmedia en el ámbito educativo, así como su relación con metodologías activas y

recursos digitales que apoyan el aprendizaje de LEs. La revisión de distintos autores ha resaltado el potencial de esta estrategia para aumentar la motivación, fomentar la participación activa del alumnado y facilitar el desarrollo de competencias clave como la creatividad, el pensamiento crítico o la alfabetización digital, todas ellas esenciales en el contexto actual. Además, se ha observado cómo la narrativa transmedia puede convertirse en una vía eficaz para conectar los contenidos curriculares con experiencias de aprendizaje significativas. En este marco, la propuesta de intervención que se presenta a continuación parte de estas aportaciones con el propósito de materializar, en un contexto concreto de Educación Primaria, las posibilidades pedagógicas que emergen de integrar las tecnologías digitales y la narrativa transmedia en la enseñanza del inglés.

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

3.1. Contexto

Esta propuesta de intervención está dirigida a un grupo de 20 estudiantes de sexto curso de Educación Primaria que cursan la asignatura de inglés en un centro educativo situado en una zona urbana, tal y como se señala en la Tabla 1. El contexto educativo en el que se desarrolla esta propuesta se caracteriza por la presencia de alumnado diverso, tanto en términos culturales como socioeconómicos. Este contexto, lejos de suponer una barrera, ofrece un escenario especialmente favorable para implementar enfoques metodológicos que promuevan la inclusión, la equidad y la participación activa del conjunto del grupo.

El alumnado que participa en esta unidad presenta una actitud positiva hacia el uso de la tecnología en el aula y demuestra familiaridad con herramientas digitales empleadas en experiencias previas de aprendizaje. A lo largo de su trayectoria escolar, han participado en actividades cooperativas en las que la comunicación y el apoyo entre iguales han sido clave, lo que permite al docente partir de una base sólida favoreciendo la introducción de actividades más exigentes respecto a autonomía, producción lingüística y pensamiento crítico.

Tabla 1

Contextualización de la propuesta didáctica

Etapa	Ciclo	Curso	Nº de Estudiantes
Educación Primaria	Tercer Ciclo	6º de Educación Primaria	20

Situación de aprendizaje	Número de sesiones	Temporalización	Área
<i>My place in Classcity</i>	5	2 semanas 60 min/clase	Inglés

3.2. Competencias

El desarrollo de competencias es un eje fundamental en el diseño de esta propuesta de innovación docente. A lo largo de la unidad, se trabajan distintas competencias clave que permiten al alumnado enfrentarse de forma crítica, creativa y cooperativa a los retos del aula y de su entorno. A través de actividades contextualizadas y motivadoras, se fomenta un aprendizaje integral que va más allá de los contenidos curriculares. A continuación, se detallarán las competencias específicas que se fomentarán a lo largo de la propuesta de innovación docente, relacionándolas con los descriptores operativos que dicta la LOMLOE (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo):

Competencia específica 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, 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, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes. (CCL2, CCL4, STEM1, CE1, CCEC2)

1.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado, captando el sentido global y procesando informaciones explícitas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas familiares. (CCL2, CCL3, CP1, STEM1, CPSAA5)

Competencia específica 2. Producir 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 frases cortas y textos breves y sencillos con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. (CCL2, CCL3, CPSAA1, CPSAA4)

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 estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia. (CCL2, CCL3, CCEC1, CE1)

2.3. Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento. (CCL2, CCL4, CPSAA3, CPSAA5)

Competencia específica 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, 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 e interlocutoras. (CCL2, CCL4, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA4)

Competencia específica 5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre aspectos básicos de su funcionamiento. (CP1, CCL3, CCEC1, CCEC2)

5.2. Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la LE, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales. (CP1, CCL3, CCEC1, CPSAA3)

5.3. Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la LE, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje. (CP1, CPSAA4, CPSAA5, CCEC2)

3.3. Objetivos

Los objetivos de esta propuesta de innovación docente están pensados para crear un entorno educativo dinámico y motivador que favorezca el aprendizaje activo del inglés en el último curso de Educación Primaria. Mediante la incorporación de la narrativa transmedia y las tecnologías digitales, se pretende no solo reforzar las competencias lingüísticas del alumnado, sino también estimular su participación y trabajo colaborativo.

Los objetivos que se presentan se han formulado desde un enfoque competencial e interdisciplinar. En el caso de los objetivos específicos, se han diseñado siguiendo el criterio SMART, lo que asegura que sean medibles, alcanzables y relevantes en el contexto educativo propuesto (Doran, 1981). Además, su redacción se basa en distintos niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom, lo que permite planificar la enseñanza de forma adecuada al desarrollo progresivo del pensamiento del alumnado (Krathwohl, 2002).

3.3.1. Objetivos generales

- Desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa a través de tareas significativas y colaborativas enmarcadas en una narrativa transmedia, que favorezcan el uso real del idioma en contextos reales o simulados.
- Potenciar una actitud crítica y participativa ante el entorno urbano mediante actividades integradas que fomenten la reflexión, la creatividad y el compromiso individual y colectivo con el entorno de la ciudad.
- Fomentar la competencia espacial y la comprensión del entorno urbano a través del uso funcional de mapas, la planificación de rutas y la resolución de problemas relacionados con la ciudad, integrando contenidos de distintas áreas en una experiencia de aprendizaje significativa.

3.3.2. Objetivos específicos

- Utilizar estructuras básicas en lengua inglesa para describir espacios urbanos, profesiones y preferencias personales, tanto de forma oral como escrita, a lo largo de las cinco sesiones de la unidad.
- Identificar al menos dos problemas comunes de una ciudad y proponer una solución creativa mediante una actividad grupal en la Sesión 3.

- Crear en parejas un producto transmedia en inglés que represente un lugar de la ciudad ficticia de *Classcity*, incluyendo vocabulario temático y estructuras lingüísticas trabajadas, durante la Sesión 4.
- Presentar oralmente el proyecto final ante el grupo-clase durante la Sesión 5, empleando frases modelo, recursos visuales y un lenguaje adecuado al nivel, con una duración máxima de 5 minutos.

3.4. Metodología

El diseño de las actividades responde al modelo de las 4Cs (*Content, Communication, Cognition, Culture*), una propuesta pedagógica ampliamente reconocida por su eficacia en el aprendizaje. Esta metodología, desarrollada por Coyle (2007), permite diseñar tareas significativas que equilibren el contenido curricular, el uso comunicativo del idioma, la estimulación del pensamiento crítico y la dimensión intercultural. De este modo, se abordan temas como los espacios urbanos, las profesiones o la resolución de problemas sociales mediante tareas que exigen el uso del inglés para describir, argumentar o crear. El enfoque cultural se ve reforzado mediante propuestas que promueven la empatía, la cooperación y la reflexión, favoreciendo así una formación más completa del alumnado.

La unidad didáctica se plantea desde una perspectiva centrada en el desarrollo competencial, en la que se integran el trabajo cooperativo, el uso de herramientas digitales y la realización de tareas significativas. El aprendizaje se sostiene en un andamiaje constante que incorpora elementos como apoyos visuales, ejemplos, guías de lenguaje, rúbricas o plantillas adaptadas. Este tipo de recursos no solo impulsa la inclusión, sino que también facilita una participación activa y adecuada al nivel de cada estudiante. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, se incorporan medidas y recursos específicos que aseguran su participación, como materiales simplificados, apoyos visuales o seguimiento individualizado.

Las actividades de la unidad se disponen de manera progresiva, comenzando con propuestas de exploración y comprensión, y avanzando hacia la elaboración de productos finales que implican análisis, toma de decisiones y reflexión crítica. Esta secuencia responde a un enfoque progresivo del aprendizaje basado en la taxonomía de Bloom, revisada por Krathwohl, cuya utilidad ha sido ampliamente reconocida en la literatura educativa por su capacidad para guiar la planificación didáctica y promover un aprendizaje significativo (Krathwohl, 2002). De esta manera, se facilita el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo y autónomo. La evaluación, por su parte, se plantea como un proceso formativo en el que el estudiante tiene un papel activo mediante autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentación continua que refuerzan el compromiso con su propio aprendizaje.

3.5. Temporalización

La unidad didáctica se ha estructurado para llevarse a cabo a lo largo de cinco sesiones, cada una con una duración de una hora. Esta organización responde a una secuenciación coherente de las actividades asegurando que el tiempo asignado permita no solo su ejecución, sino también una participación activa y significativa por parte de todo el alumnado. La propuesta contempla la importancia de incluir momentos destinados a la reflexión, el intercambio de ideas y la consolidación de los aprendizajes, lo que justifica la distribución temporal en función de la naturaleza y complejidad de cada actividad. A su vez, el reparto del tiempo de las actividades no es rígido, sino orientativo, y se ajustará a las dinámicas reales del aula.

En apartados posteriores de este trabajo, se detallan con mayor profundidad cada una de las actividades que conforman la sesiones y los materiales complementarios necesarios para cada una de ellas se incluirá en el apartado de anexos.

Tabla 2

Temporalización Sesión 1

Sesión 1: <i>Welcome to Classcity!</i>	Duración
Proyección del vídeo de <i>Lucie the Explorer</i>	10 minutos
Creación de avatares e identidad digital	15 minutos
My place in <i>Classcity</i>	25 minutos
Mapa colectivo: el primer distrito de <i>Classcity</i>	10 minutos

Tabla 3

Temporalización Sesión 2

Sesión 2: <i>Be a Tour Guide!</i>	Duración
Vídeo: llegada de turistas ficticios	10 minutos
Planificación de rutas para turistas	20 minutos
Publicación de rutas en <i>Seesaw</i>	15 minutos

Comentarios como personajes	15 minutos
------------------------------------	------------

Tabla 4

Temporalización Sesión 3

Sesión 3: <i>Fix Classcity!</i>	Duración
Vídeo de problemas urbanos	10 minutos
Rediseño de la ciudad	25 minutos
Podcast del grupo	15 minutos
Publicación en el periódico digital	10 minutos

Tabla 5

Temporalización Sesión 4

Sesión 4: <i>Classcity Creative Lab</i>	Duración
Exploración de formatos y elección	10 minutos
Planificación: guion, esquema, storyboard,...	15 minutos
Producción del contenido	25 minutos
Revisión entre pares	10 minutos

Tabla 6

Temporalización Sesión 5

Sesión 5: <i>The Classcity World Premiere</i>	Duración
Presentación de los productos transmedia	20 minutos
Feria de Proyectos / <i>Gallery Walk</i>	15 minutos
Reflexión final y autoevaluación	25 minutos

3.6. Sesiones y actividades

A continuación se expone el desarrollo completo de las cinco sesiones que integran esta unidad didáctica, construida a partir del universo narrativo de *Classcity*. Cada sesión recoge con detalle los recursos didácticos empleados, las estructuras de lenguaje propuestas y las tareas a realizar en el aula. La descripción de las actividades incluye ejemplos concretos y materiales adaptados que permiten su aplicación en un contexto real.

3.6.1. Sesión 1

Tabla 7

Diseño didáctico de la Sesión 1: contenidos, enfoques metodológicos y recursos

S1: Welcome to Classcity!	
Contenidos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none">- Vocabulario de la ciudad (park, museum, stadium, library,...)- Profesiones y aficiones (chef, architect, <i>I like drawing...</i>)- Estructuras básicas: <i>My name is...</i>, <i>I work as...</i>, <i>This is a...</i>, <i>You can... here</i>.- Preposiciones de lugar: <i>next to</i>, <i>between</i>, <i>near</i>, ...
Narrativa transmedia	<ul style="list-style-type: none">- Introducción del personaje principal (vídeo).- Creación de los avatares de los ciudadanos.- Construcción del mapa de <i>Classcity</i>.
4Cs (Coyle)	<ul style="list-style-type: none">- Contenido: lugares y profesiones.- Comunicación: descripción oral y escrita.- Cognición: elección de identidad (personaje) y diseño de espacios.- Cultura: identidad urbana y social.
Taxonomía de Bloom	Recordar, entender, aplicar, analizar y crear.
Scaffolding	<ul style="list-style-type: none">- Subtítulos y ayudas visuales.- Modelos lingüísticos.- Plantillas y guías.- Apoyo entre pares.- Uso de TIC.

Recursos y materiales

- Vídeo introductorio *Welcome to Classcity*. ([Enlace](#))
 - Ficha *Introduction video: vocabulary* (Anexo 1)
 - Ficha vocabulario *Professions* (Anexo 2).
 - Ficha vocabulario *Hobbies* (Anexo 3).
 - Ficha presentación de personaje *My avatar* (Anexo 4).
 - Ficha vocabulario *Places in the city* (Anexo 5).
 - Ficha vocabulario *Prepositions of place* (Anexo 6).
 - Tablets.
 - Pizarra Digital Interactiva (PDI).
 - Páginas web y aplicaciones: *Bitmoji* ([Enlace](#)) y grabadora de voz de la Tablet.
-

La sesión comienza con la reproducción de un vídeo introductorio protagonizado por *Lucie the Explorer*, personaje central de la unidad que servirá como hilo conductor. Antes de la reproducción del vídeo, el docente proyecta en la PDI una hoja de vocabulario visual (Anexo 1), que recoge las palabras clave que aparecerán durante la reproducción para facilitar así su comprensión. En esta primera aparición *Lucie* plantea un reto a la clase: la creación de una ciudad imaginaria de manera colaborativa que recibirá el nombre de *Classcity*. Durante la visualización del vídeo, el docente realiza pausas estratégicas para señalar momentos clave y verificar la comprensión del grupo sobre lo que está ocurriendo. Al finalizar el visionado, plantea preguntas sencillas al alumnado (*Who is Lucie?, What does she want to do?, How can we help her?*) con el objetivo de fomentar su participación y expresión oral. Estas cuestiones permiten identificar al personaje protagonista, comprender su objetivo y reflexionar sobre el papel que el alumnado desempeñará dentro de esta historia compartida. Para garantizar la accesibilidad del contenido, el vídeo cuenta con subtítulos y destaca palabras clave que favorecen la comprensión entre aquellos alumnos con menor competencia lingüística. Finalmente, el docente contextualiza cómo se desarrollará el resto de la unidad, además de hacer preguntas relacionadas con elementos de la ciudad, espacios urbanos y profesiones como: *What places do you know in a city?, What do people do in a library?, Where you can play sports?*, entre otras.

Después de la visualización del vídeo, se propone una actividad en la que el alumnado crea su propio avatar, que actuará como su identidad dentro del universo narrativo de *Classcity*. Este

personaje no solo les permitirá participar en diferentes tareas de la unidad, sino que también contribuirá al desarrollo de su identidad digital, un aspecto relevante dentro de la competencia digital ciudadana. Para esta tarea, se utilizará la aplicación *Bitmoji*, una herramienta gratuita y fácil de manejar que ofrece diversas opciones de personalización. Cada estudiante deberá asignar una profesión y varias aficiones a su avatar, lo que les lleva a reflexionar y seleccionar vocabulario específico. Con el fin de apoyar el proceso, el docente proporciona frases modelo (*My name is...; I am a...; I like...*) junto con tablas de vocabulario visual que incluyen profesiones (Anexo 2) y aficiones (Anexo 3). Una vez definido el personaje, cada alumno completa una ficha de presentación (Anexo 4), que después compartirá oralmente con el resto del grupo, reforzando así su competencia comunicativa.

Una vez presentados los personajes, los estudiantes pasan a imaginar un lugar concreto dentro de la ciudad, espacio que dibujarán teniendo en cuenta los diferentes aspectos que quieran incluir. Esta actividad busca que el alumnado trabaje el léxico relacionado con los lugares de la ciudad, al mismo tiempo que construye frases sencillas en inglés para describir lo que ha creado. Para facilitar esta producción, el docente escribe en la pizarra frases tipo (*This is a...; You can ... here.; It's next to...*) y entrega una ficha visual con vocabulario temático (Anexo 5). Asimismo, se rescata el repertorio de verbos de la actividad anterior (Anexo 3). Durante el desarrollo de la tarea, se presta atención individualizada para atender a la diversidad del aula. Finalmente, en parejas, los alumnos graban una breve descripción de su espacio en la grabadora de voz de la tablet, ejercicio que refuerza la producción oral y contribuye a la construcción de *Classcity*.

Para finalizar la sesión, el alumnado colabora en la elaboración de un gran mapa mural que representa el primer distrito de la ciudad ficticia. Cada estudiante debe colocar su dibujo en el lugar previamente consensuado dentro del plano, tomando decisiones colectivas mediante el uso de preposiciones de lugar. El docente introduce este contenido con una ficha visual de apoyo (Anexo 6) y orienta el diálogo a través de preguntas abiertas. La elección de la ubicación de los espacios se plantea como una dinámica cooperativa que requiere argumentar, escuchar y llegar a acuerdos, todo ello utilizando la lengua inglesa como medio de comunicación. Una vez completado el mapa, se lleva a cabo una puesta en común en la que los estudiantes describen la distribución final utilizando las frases previamente trabajadas. El mural se exhibirá en el aula como representación del trabajo colectivo y servirá como base para las próximas sesiones de la unidad.

3.6.2. Sesión 2

Tabla 8

Diseño didáctico de la Sesión 2: contenidos, enfoques metodológicos y recursos

S2: Be a Tour Guide!	
Contenidos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario relacionado con turismo y ocio. - Preferencias: <i>I like..., I want to visit...</i> - Conectores secuenciales: <i>first, then, after that, finally.</i> - Estructuras de recomendación: <i>You should visit..., Don't miss the...</i>
Narrativa transmedia	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción de turistas ficticios. - Creación de rutas personalizadas y publicación en un blog. - Interacción entre avatares (simulando redes sociales).
4Cs (Coyle)	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido: servicios y actividades urbanas. - Comunicación: interacción oral y escrita. - Cognición: planificación de rutas. - Cultura: intereses turísticos y diversidad cultural.
Taxonomía de Bloom	Entender, aplicar, analizar y evaluar.
Scaffolding	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas visuales. - Modelos de publicación (redes sociales). - Comentarios guiados. - Apoyo visual y oral.
Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Tablets. - Vídeo <i>Llegada de turistas</i> (Enlace) - Ficha de turista (Anexo 7) - Ficha <i>Positive adjectives</i> (Anexo 8) - Ficha <i>Comments ideas</i> (Anexo 9) - Páginas web y aplicaciones: <i>Seesaw</i> (Enlace)

La sesión comienza con la proyección de un breve vídeo que presenta nuevos personajes dentro del universo narrativo de la unidad didáctica. En esta ocasión, los protagonistas son turistas ficticios que llegan a *Classcity* mostrando diferentes intereses personales. Cada uno de ellos se presenta mediante frases sencillas en inglés, como por ejemplo *I love nature and animals*, lo que permite al alumnado reconocer y comprender vocabulario clave en un contexto significativo.

Durante la visualización, el docente puede realizar pausas estratégicas para señalar el uso del lenguaje o resaltar aspectos importantes que favorezcan la comprensión.

Una vez finalizado el vídeo, el grupo clase se organiza en equipos de cuatro personas (que se mantendrán durante toda la unidad) con el objetivo de fomentar el trabajo cooperativo. A cada grupo se le entrega una ficha (Anexo 7) que contiene la información de uno de los turistas, representada a través de palabras clave e imágenes que reflejan sus preferencias personales. A partir de esta información, el alumnado debe interactuar oralmente para decidir qué lugares recomendarían a su turista, utilizando estructuras básicas como *She can go to...* o *He likes..., so he can visit the...*. El docente apoya el desarrollo de esta tarea proporcionando frases modelo y realizando una breve demostración que sirva de guía para el diálogo. Esta actividad promueve la producción oral espontánea y el uso funcional del idioma en un contexto comunicativo y realista.

La siguiente propuesta consiste en planificar una ruta turística personalizada para cada uno de los personajes ficticios. Manteniendo los mismos grupos de la actividad anterior, cada equipo recibe una nueva ficha turística (Anexo 6), junto con una copia del mapa mural elaborado en la primera sesión. A partir de estos materiales, deben diseñar un itinerario con entre tres y cuatro paradas, asegurándose de que las propuestas respondan a los intereses del turista asignado. El docente escribirá en la pizarra conectores de secuencia y frases guía como: *First, the tourist visits the..., Then, he/she goes to the... y Finally, he....* Además, ofrece un ejemplo completo de una ruta como modelo.

Una vez que cada equipo ha diseñado su itinerario definitivo, lo redacta y lo publican en la plataforma digital *Seesaw*. Esta herramienta permite la publicación de contenidos en formato blog, de manera intuitiva. Para facilitar el acceso a la aplicación, el docente proporciona un QR vinculado al tablero de publicaciones de la unidad. La planificación de la ruta debe presentarse con frases claras, conectores que indiquen secuencia, imágenes representativas de los lugares seleccionados y elementos visuales como emojis, con el fin de que el resultado sea atractivo y fácil de comprender.

Para cerrar la sesión, el alumnado interactúa con las publicaciones de otros grupos adoptando la identidad de sus propios avatares. Para ello, se les pide que escriban comentarios sencillos desde la perspectiva de sus personajes, lo que contribuye a reforzar la coherencia narrativa de la unidad. Con el objetivo de facilitar esta producción escrita, el docente entrega a cada grupo una lista de adjetivos positivos acompañados de emoticonos (Anexo 8) y una plantilla estructurada con frases incompletas (Anexo 9) que los estudiantes deben completar.

3.6.3. Sesión 3

Tabla 9

Diseño didáctico de la Sesión 3: contenidos, enfoques metodológicos y recursos

S3: Fix Classcity!	
Contenidos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico de problemas urbanos: <i>pollution, noise, traffic, rubbish...</i> - Estructuras de solución: <i>We need to..., There is too much...</i> - Antes y después: <i>Before there was... Now there is...</i> - Uso de conectores para narrar soluciones.
Narrativa transmedia	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lucie</i> informa de los problemas de <i>Classcity</i>. - Los estudiantes rediseñan sus espacios. - Narran y publican las soluciones en forma de podcast y periódico digital.
4Cs (Coyle)	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido: problemas urbanos y soluciones. - Comunicación: explicación oral y escrita. - Cognición: evaluación y rediseño. - Cultura: ciudad sostenible y valores comunitarios.
Taxonomía de Bloom	Analizar, evaluar, crear.
Scaffolding	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas visuales de problemas. - Guías para redacción y podcast. - Plantillas de <i>antes/después</i>. - Roles diferenciados. - Revisión entre pares.
Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo <i>Classcity problems</i> (Enlace) - Ficha <i>Redesign Classcity</i> (Anexo 10) - Vocabulary flashcards (Anexo 11) - Plantilla <i>The Classcity Times</i> (Anexo 12) - Tablets. - Páginas web y aplicaciones: <i>Audacity</i> (Enlace), <i>Seesaw</i> (Enlace) y <i>Canva</i> (Enlace).

La sesión comienza con la proyección de un vídeo protagonizado por *Lucie the Explorer*, en el que se presentan distintos problemas que afectan a la ciudad, como la acumulación de basura en

el parque, el exceso de tráfico o la escasez de zonas verdes. Este recurso permite al alumnado acercarse a diversas problemáticas urbanas desde una perspectiva comprensible y próxima a su realidad. Para facilitar la comprensión y favorecer la reflexión conjunta, el docente realiza pausas estratégicas a lo largo del visionado, fomentando así el diálogo en el aula. Una vez finalizado el vídeo, se plantean preguntas sencillas como *Is the park clean or dirty?* o *What problem(s) did Lucie see?* que permiten comprobar el nivel de comprensión del mensaje transmitido. Para cerrar esta parte inicial, se propone una actividad de comprensión auditiva en la que los estudiantes escuchan distintas afirmaciones y deben indicar si son verdaderas o falsas en función del contenido del vídeo.

Seguidamente, el alumnado se organizará en grupos para realizar una propuesta de rediseño urbano a partir de uno de los problemas expuestos por *Lucie*. El objetivo de esta actividad es que cada grupo imagine cómo mejorar una zona de la ciudad afectada por un problema específico. Para facilitar el proceso, se proporciona una plantilla (Anexo 10) dividida en dos apartados titulados *Before* y *After*. En la primera parte, los estudiantes dibujan y describen cómo es actualmente el lugar elegido, mientras que en la segunda reflejan los cambios propuestos para resolver el problema. El docente guía el inicio de la tarea realizando un ejemplo en la pizarra, proporcionando estructuras lingüísticas como *Before, there was too much.../ Now, there is... o We added... to fix the problem*. Asimismo, se entrega al alumnado *flashcards* (Anexo 11) relacionadas con elementos urbanos que pueden incorporar en sus diseños.

Una vez finalizado el rediseño, cada grupo transforma su trabajo en un podcast. La finalidad de esta tarea es comunicar de manera clara qué problema han abordado y qué solución han ideado, utilizando un guion de apoyo con estructuras básicas: *Hello! We are the _____ group, Our area had a problem: _____ o Now, it is _____*, que el alumnado puede adaptar libremente, trabajando así la competencia oral. Antes de proceder a la grabación, los grupos ensayan con ayuda del docente la pronunciación, fluidez y la entonación. Las grabaciones se realizan con *tablets* a través de la aplicación *Audacity*. Posteriormente, los audios se suben a la plataforma *Seesaw*, ampliando así los productos transmedia del proyecto.

Para concluir la sesión, cada grupo redacta una noticia breve que presenta el problema urbano seleccionado y la solución ideada, como si se tratara de una publicación real en un periódico local. El docente facilita una plantilla en *Canva* (Anexo 12), diseñada específicamente para simular el estilo de una noticia periodística. La plantilla incluye espacios definidos para añadir un titular, una imagen y dos párrafos cortos en los que se describen los cambios realizados en la ciudad. Una vez completadas y publicada en el muro digital de *Seesaw*, las noticias se comparten con el resto del grupo clase.

3.6.4. Sesión 4

Tabla 10

Diseño didáctico de la Sesión 4: contenidos, enfoques metodológicos y recursos

S4: Transmedia Creative Lab	
Contenidos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none">- Estructuras para creación narrativa: <i>This is my place. You can... here.</i>- Uso funcional del inglés en guiones, diálogos y descripciones.- Fórmulas introductorias según formato elegido.
Narrativa transmedia	<ul style="list-style-type: none">- Expansión del universo transmedia: los alumnos eligen un medio (vlog, cómic, ...) y producen contenido vinculado a su personaje, espacio y rol en la ciudad.
4Cs (Coyle)	<ul style="list-style-type: none">- Contenido: expresión creativa.- Comunicación: producción multimedia.- Cognición: elección de formato y autoría.- Cultura: prácticas comunicativas reales.
Taxonomía de Bloom	Aplicar, crear.
Scaffolding	<ul style="list-style-type: none">- <i>Storyboards</i> y guiones.- Demostraciones por parte del docente.- Comparativas de formatos.- Soporte técnico adaptado.- Modelos simplificados.
Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none">- Ficha comparativa de formatos (Anexo 13)- Tablets.- Pizarra Digital Interactiva (PDI)

La sesión da comienzo con una actividad orientada a la toma de decisiones por parte del alumnado. El docente introduce distintas posibilidades de formatos transmedia que podrán emplear para representar la zona que han rediseñado en la actividad anterior. Para ello, en la PDI se muestran ejemplos de cómics, vlogs, infografías o simulaciones de publicaciones en redes sociales como *TikTok*. Una vez propuestos los ejemplos, los estudiantes crean parejas dentro de cada grupo, para elegir cuál de los formatos se adecúa mejor a la idea que quieren desarrollar. Para facilitar el proceso de elección, el docente entrega una ficha comparativa (Anexo 13) que

recoge las principales características de cada opción, incluyendo sus ventajas, dificultades y los recursos necesarios para su desarrollo.

En la segunda parte de la sesión, el alumnado inicia el proceso creativo, siguiendo una planificación previa adaptada al formato seleccionado. Algunos comienzan redactando guiones breves, mientras que otros optan por diseñar storyboards o esquemas visuales, con el objetivo de estructurar sus ideas antes de abordar el producto final. Durante esta fase, el docente proporciona apoyo individualizado mediante modelos lingüísticos, estructuras orientativas y plantillas específicas. Por ejemplo, quienes escogen formatos audiovisuales reciben frases guía como *Welcome to...* o *Here you can...*, mientras que los grupos que trabajan con cómics disponen de viñetas prediseñadas y estructuras que facilitan la redacción. Para quienes eligen elaborar infografías, se ofrecen recursos visuales como iconos, conectores gráficos y ejemplos de títulos breves que ayuden a clarificar el mensaje.

Los productos finales deben integrarse dentro del universo narrativo de *Classcity*, reflejando tanto los aprendizajes adquiridos a lo largo de la unidad como la creatividad de cada grupo. Antes de concluir la sesión, se realiza una revisión entre iguales, en la que cada pareja presenta su trabajo a otra del mismo grupo. Esta dinámica fomenta la retroalimentación mediante observaciones constructivas dirigidas a mejorar el contenido, el uso del idioma y la coherencia general del producto, promoviendo así una actitud crítica y respetuosa.

Con el fin de dar respuesta a la diversidad del aula, se contemplan medidas de apoyo específicas para aquellos estudiantes que lo necesiten. Estas adaptaciones incluyen la asignación de roles dentro del grupo en función de las habilidades individuales, de manera que todos puedan participar activamente en la tarea. Por ejemplo, un alumno con mayor destreza en dibujo puede encargarse de la ilustración, mientras otro con mejor competencia oral asume el rol de narrador o locutor. En algunos casos, se proponen versiones simplificadas, como sustituir un vídeo largo por una única imagen narrada con una voz en off. Este enfoque contribuye a que todo el alumnado pueda contribuir al trabajo respetando sus ritmos y capacidades.

3.6.5. Sesión 5

Tabla 11

Diseño didáctico de la Sesión 5: contenidos, enfoques metodológicos y recursos

S5: *The Classcity World Premiere*

Contenidos lingüísticos	- Lenguaje funcional para presentaciones y entrevistas: <i>This is our stand...; What do you like about Classcity?</i>
--------------------------------	--

	- Estructuras reflexivas: <i>I've learned that...; My favourite part was...</i>
Narrativa transmedia	- Cierre narrativo: presentación de los productos finales y mensaje de despedida de <i>Lucie</i> .
4Cs (Coyle)	- Contenido: revisión del contenido. - Comunicación: presentación y reflexión. - Cognición: autoevaluación y síntesis. - Cultura: diversidad y colaboración.
Taxonomía de Bloom	Evaluar, crear.
Scaffolding	- Guías orales para entrevista. - Tablas para reflexión. - Rúbricas. - Feedback emocional.
Recursos y materiales	- Ficha de observación <i>Classcity Project Gallery Walk – Observation Sheet</i> (Anexo 14) - Ficha de observación adaptada <i>Classcity Project Gallery Walk – Observation Sheet</i> (Anexo 15) - Ficha <i>My Reflection about Classcity</i> (Anexo 16) - Vídeo despedida <i>Lucie the Explorer</i> (Enlace)

La última sesión de la unidad didáctica tiene como finalidad brindar al alumnado la oportunidad de compartir todo el trabajo que han realizado a lo largo de la unidad y, a su vez, reflexionar acerca del proceso de aprendizaje vivido. Asimismo, esta sesión representa un cierre simbólico de la aventura compartida junto a *Lucie the Explorer*. El docente transforma el aula en un espacio que simula un evento, donde cada grupo dispone de cinco minutos para presentar su trabajo al resto de la clase, actuando como ponentes ante sus compañeros. Durante la exposición, los estudiantes describen el formato escogido, argumentan su elección y comparten los aprendizajes obtenidos a lo largo del proceso. Para facilitar la presentación, el docente proporciona una serie de frases modelo que el alumnado puede usar en su discurso como: *Our product is...*, *We created this to...*, *One challenge was...*, *We learned that...* En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, se les ofrece mostrar sus trabajos mediante vídeos previamente grabados o a través de presentaciones visuales adaptadas a sus capacidades comunicativas.

Una vez finalizadas las presentaciones orales, se lleva a cabo una feria de proyectos o *Gallery Walk*. En esta dinámica, el docente organiza el aula en varias estaciones, de modo que cada grupo permanece junto a sus creaciones mientras el resto del grupo rota para ver qué han creado sus

compañeros. Para facilitar esta tarea, se entrega una hoja de observación (Anexo 14) que fomenta el pensamiento crítico, la autonomía y el uso del lenguaje oral y escrito. El alumnado con mayores dificultades de comprensión contará con una versión simplificada de la ficha (Anexo 15), siendo más sencilla respecto a su redacción, estructura y tipo de respuesta, favoreciendo así su participación en la actividad.

En la fase final de la sesión, se propone una actividad individual de reflexión y autoevaluación centrada en la experiencia vivida a lo largo de la unidad. Cada estudiante rellena una ficha (Anexo 16) diseñada específicamente para recoger impresiones personales acerca del trabajo en grupo, el uso del idioma, qué les ha resultado más sencillo o complejo, entre otras. Para ello, se ofrecen diversas modalidades de respuesta: frases incompletas que deben terminar, formatos de respuesta cerrada, elementos visuales, etc.

La sesión termina con una reflexión grupal, en la que el alumnado se reúne en círculo para compartir una reflexión final sobre los logros de la clase. El profesor felicita al grupo por su esfuerzo, compromiso y capacidad de colaboración a lo largo de las sesiones, destacando la importancia de la creatividad, el respeto mutuo y la constancia en el trabajo. Para concluir significativamente la aventura, se proyecta un breve vídeo de despedida en el que *Lucie* felicita a los estudiantes por su implicación. Esta despedida simbólica refuerza el sentido de pertenencia al proyecto.

3.7. Evaluación

La estrategia de evaluación para esta unidad didáctica se fundamenta en un modelo que integra tres modalidades cruciales: evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final. Cada una de estas fases, desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo al docente recopilar la información necesaria para ajustar la propuesta pedagógica a las necesidades del alumnado.

En la primera sesión, la evaluación se inicia con el propósito de determinar los conocimientos previos del grupo. Esto se realiza mediante preguntas orales en lengua inglesa, centradas en vocabulario relacionado con espacios urbanos, profesiones y actividades cotidianas de una ciudad. Esta fase se complementa con la observación del uso espontáneo del vocabulario durante la creación de los avatares de *Classcity*. La información recabada en esta fase inicial es clave para identificar tanto el nivel de comprensión general como cualquier barrera lingüística o cognitiva, facilitando así la implementación de apoyos didácticos necesarios desde el inicio de la unidad.

La evaluación continua se desarrolla a lo largo de todas las sesiones mediante una observación sistemática que tiene en cuenta múltiples dimensiones del aprendizaje. El docente observa la

participación activa en las actividades, la realización de tareas en grupo, el uso de inglés como medio de comunicación y la implicación en la toma de decisiones compartidas. Esta observación se apoyará en la siguiente rúbrica:

Tabla 12

Rúbrica de observación para la evaluación continua del alumnado durante la unidad

	Excelente	Satisfactorio	Necesita apoyo
Participación	Se implica de forma constante y activa en todas las actividades propuestas.	Participa en la mayoría de las tareas, aunque a veces necesita ayuda.	Muestra escasa implicación o requiere intervención frecuente del docente.
Realización de tareas	Completa las actividades asignadas de manera autónoma y en el tiempo previsto.	Finaliza la mayoría de las actividades con ayuda puntual o más tiempo.	Tiene dificultades para completar las tareas incluso con apoyo.
Colaboración	Coopera con sus compañeros, escucha y aporta ideas de forma constructiva.	Colabora en algunas ocasiones, aunque necesita orientación.	Le cuesta trabajar en grupo o evitar conflictos; requiere guía constante.
Uso del inglés	Emplea el inglés de forma espontánea y variada en las interacciones y producciones.	Utiliza estructuras básicas con apoyos visuales, plantillas o modelado.	Usa principalmente su lengua materna y apenas recurre al inglés.

En la última sesión, la evaluación final toma forma a través de la presentación oral de los productos transmedia creados por los distintos grupos. Cada presentación permite valorar el contenido, la creatividad y el uso del inglés como lengua de comunicación, a través de la siguiente rúbrica:

Tabla 13

Rúbrica de evaluación final para la presentación oral del producto transmedia

	Excelente	Satisfactorio	Necesita apoyo
Claridad y contenido del mensaje	La presentación es clara, bien estructurada y explica con detalle el contenido del producto y su relación con la ciudad.	La presentación transmite el mensaje principal con claridad, aunque con detalles incompletos o poco desarrollados.	La explicación es confusa, incompleta o muy limitada; requiere intervención externa.
Uso del inglés oral	Usa el inglés con fluidez y variedad de estructuras; se expresa con naturalidad.	Utiliza estructuras básicas con alguna corrección; necesita ayuda o repite modelos.	Muestra muchas dificultades para expresarse en inglés o depende completamente de modelos.
Creatividad y adecuación del producto	El producto transmedia es original, bien elaborado y se ajusta a los contenidos y objetivos de la unidad.	El producto cumple con los requisitos mínimos y presenta cierta creatividad.	El producto es incompleto o poco elaborado; no se ajusta bien a los objetivos.
Trabajo cooperativo	Todos los miembros del grupo participan activamente y de forma equilibrada.	La mayoría del grupo participa, aunque hay desequilibrios en la implicación.	Solo algunos miembros intervienen; la participación no está bien distribuida.

Tras las presentaciones, se realiza la dinámica *Gallery Walk* que refuerza la evaluación entre iguales mediante una hoja de observación guiada (Anexos 13, 14). Esta dinámica fomenta la autonomía, el pensamiento crítico, además de mostrar como el alumnado es capaz de valorar y verbalizar el trabajo de otros en inglés.

Por último, la unidad concluye con una reflexión individual que permite evaluar el aprendizaje desde una perspectiva más personal. A través de una ficha (Anexo 15), se recogen las percepciones del alumnado acerca del trabajo en grupo, los retos superados, las estrategias utilizadas y los aspectos que desean repetir o mejorar. Esta fase final consolida los contenidos trabajados, refuerza la conciencia de lo vivido y ayuda al desarrollo de habilidades metacognitivas.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo del presente Trabajo de Fin de Grado ha permitido alcanzar en gran medida los objetivos propuestos, especialmente el diseño de una intervención didáctica innovadora dirigida al alumnado de sexto de Educación Primaria. Esta intervención, articulada en torno a la narrativa transmedia y protagonizada por el personaje de *Lucie the Explorer*, ha sido concebida con el propósito de fomentar la competencia comunicativa en inglés, aumentar la motivación del alumnado y favorecer la participación activa mediante el uso de metodologías activas y herramientas digitales.

A pesar de no llevar a cabo una aplicación práctica real de la propuesta, el análisis teórico y fundamentación pedagógica en la que se sustenta permiten prever un impacto positivo en el aula. Aun así, se identifican ciertas limitaciones en cuanto a la disponibilidad de recursos materiales y digitales en algunos centros educativos. De igual modo, surge la necesidad de ofrecer al profesorado una formación específica que les permita implementar estrategias transmedia de manera efectiva.

Las conclusiones obtenidas sugieren que la narrativa transmedia tiene el potencial de ser una herramienta muy eficaz para potenciar el aprendizaje del inglés como LE. Esto se debe a que conecta directamente con los intereses del alumnado y facilita un enfoque más lúdico y participativo. Esta metodología permite la integración de diversas competencias clave, como la digital, la lingüística y social, en un entorno que favorece el trabajo cooperativo, la creatividad y el pensamiento crítico, tal como señalan autores como Jenkins (2008), Scolari (2013) o Herrero (2020).

En esta línea, se propone seguir investigando y el desarrollo de propuestas pedagógicas de este tipo, valorando su incorporación en los proyectos curriculares y promoviendo la formación del profesorado en prácticas educativas innovadoras. Asimismo, se recomienda adaptar los recursos y materiales a la realidad de cada aula, asegurando así la equidad en el acceso a metodologías activas basadas en entornos digitales.

Finalmente, cabe destacar que este trabajo no solo ha sido una oportunidad para consolidar conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo del grado, sino también un ejercicio de reflexión crítico sobre las posibilidades que ofrece la educación actual para transformar la enseñanza de lenguas extranjeras, apostando por modelos más motivadores, inclusivos y conectados con la realidad del alumnado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Jarrah, T. (2019). The Role of Social Media in Development of English Language Writing Skill at School Level. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(1), 87-99. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i1/5537>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Andrade-Velásquez, M., & Fonseca-Mora, M. (2021). Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea De Comunicación*, 12(2)
- Area, M., González, D., Cepeda, O y Sanabria, A. L. (2011). Un análisis de las actividades didácticas con TIC en aulas de educación secundaria. *Revista de medios y educación*, (38), 187-199.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). Putting CLIL into Practice. Oxford: Oxford University Press. *Estudios Sobre Educación*, 31, 184. <https://doi.org/10.15581/004.31.7761>
- Barkley, E., Cross, K. P., Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo* (1ª ed.) Ministerio de Educación y Ciencia. Morata.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16. <https://www.jstor.org/stable/1175554?origin=JSTOR-pdf>
- Burbules, N. C. (2014). Meanings of "Ubiquitous Learning". *Education Policy Analysis Archives*, 22, 104. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice* (Vol. 1). Multilingual Matters.
- Catasús, Montse & Gimenez, Ferran. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la virtualidad*. 113-134.
- Chung, G. K. W. K. (2014). Toward the relational management of educational measurement data. *Teachers College Record*, 116(November), 1-16. <https://doi.org/10.1177/016146811411601115>

- Condie, R. y Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools – a landscape review*. Becta. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/33_impact_ict_in_schools.pdf
- Coyle, D. (2007). Content Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10(5), 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D. (2008). CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2 ed., Vol. 4, pp. 1200-1214). (Springer reference). SPRINGER-VERLAG BERLIN. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Dena, C. (2009). *Transmedia practice: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments*. Sydney: University of Sydney. https://www.researchgate.net/publication/256600225_Transmedia_Practice_Theorising_the_Practice_of_Expressing_a_Fictional_World_across_Distinct_Media_and_Environments
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. *Management Review*, 70, 35-36. <https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf>
- European Council. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de La Unión Europea, 1–13.
- European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*. 2006/962/EC. Official Journal of the European Union. 30.12.2006.
- Fiotti, J. (2024). *Narrativas transmedia: un modo de evocar la emoción en la enseñanza*. En XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (pp. 56-61). Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Calero, F. (2008). Impacto de TIC en educación. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (28), 125- 134.
- Herrero, C. (2019): From new literacies to transmedia literacies: *New Approaches to Transmedia and Languages Pedagogy project*. En N. Becerra, R. Biasini, H. Magedera-Hofhansl,

- y A. Reimão (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: a look at new trends* (pp. 19-26). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.32.9782490057368>
- Herrero, C., et al. (2020): *The Film and Creative Engagement Project: Audiovisual Accessibility and Telecollaboration*. Research in Education and Learning Innovation Archives, 24, pp. 89-104.
- Izquierdo, J., de-la-Cruz-Villegas, V., Aquino-Zúñiga, S. P., Sandoval-Caraveo, M.C., García-Martínez, V. (2017). Teachers' use of ICTs in public language education: Evidence from second language Secondary-School classrooms, *Comunicar*, 25(50), 33-41. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-03>
- Jiménez-Marín, G., Elías-Zambrano, R., & García-Medina, I. (2018). Publicidad digital, storytelling y transmedia narrative: Educomunicación del consumidor. *Razón Y Palabra*, 22(2_101), 467-478. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1068>
- Jenkins, H. (2003). *Convergence is reality*. Cambridge: Technology Review, Inc. <https://www.proquest.com/docview/2820479952?parentSessionId=%2BhZ9crMFXcpORz%2B7zubRkYwHrh5991OUiCxf81wsqPU%3D&pq-origsite=summon&accountid=142712&sourcetype=Other%20Sources>
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling: Moving characters from books to video games can make them stronger and more compelling*. Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2007). *Transmedia Storytelling 101*” en Confessions of an Aca-Fan. http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós. <https://stbngtrrz.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/jenkins-henry-convergence-culture.pdf>
- Jenkins, H. et al. (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The McArthur Foundation. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Johnson, D. W. y Johnson R.T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T. y Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
<https://archive.org/details/inputhypothesisi0000kras/page/n2/mode/1up>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lantolf, J. (1995). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108–124. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002646>
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. <https://ciudadanosconstituyentes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropologc3ada-del-ciberespacio-2004.pdf>
- Li, W. (2005). The advantages of using technology in second language education. *Transforming Education through Technology Journal*, 32(10), 38-42.
- Marqués Graells, P. (2012). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. *Revista de investigación 3ciencias*.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 35–63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Meyer, O. . (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso. Revista De educación*, (33), 11–29. <https://doi.org/10.58265/pulso.5002>
- Monereo, C., Badia, A. (2020). Un enfoque dialógico del self para comprender la identidad del profesor en tiempos de innovaciones educativas. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*.
- Morgana, V. (2018). *The IPAD and the Development of Speaking and Writing in the Secondary EFL Classroom*. EdD tesis The Open University. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.0000dca0>
- Navarro, L. (2013). *El método del Storytelling en la enseñanza de inglés en un contexto CLIL*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la Rioja]. Repositorio de la Universidad de La Rioja.

- Orozco, N., Sandoval, I. (2019). *Cómo varía el conocimiento y el pensamiento sobre las TIC en un grupo de docentes en ejercicio*.
- Ortiz, M. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*. [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Cádiz].
- Pratten, R. (2019): *Transmedia in Education: an interview with Robert Pratten*. https://mmutube.mmu.ac.uk/media/Transmedia+and+Education-+Interview+with+Robert+Pratten.+Interview+by+Carmen+Herrero/1_e7wkfs5b
- 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>
- Rodríguez, R. & Gómez, M. G. (2017). Competencias digitales en la enseñanza-aprendizaje del inglés en bachillerato. *Revista Campus Virtuales*, 6(2), 51-59.
- Schumann, J. H. (2000). Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. En Arnold, J. (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, (pp. 49-62). Cambridge.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto. https://books.google.es/books?id=TkLbMpQbK0YC&pg=PA8&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N., & Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina De Comunicación Social*, (74), 116–132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Universidad de Valladolid. (s.f.). *Guía para el diseño y tramitación de los títulos de grado y máster de la Universidad de Valladolid*. https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/documentos/edprimso_competencias.pdf
- Uribe, C. (2010). La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma? *Revista NEUMA*, 3, 104- 120.




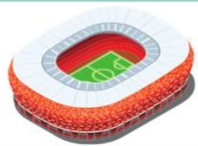






- Van de Pol, J., Volman, M., Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educ Psychol Rev*, 22, 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Walker, J. (2004). *Distributed narrative: Telling stories across networks*. Association of Internet Researchers 5.0, Breeze, págs. 1-12. https://www.researchgate.net/publication/266039412_Distributed_Narrative_Telling_Stories_Across_Networks
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problema solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

6. ANEXOS

Anexo 1

Figura 1

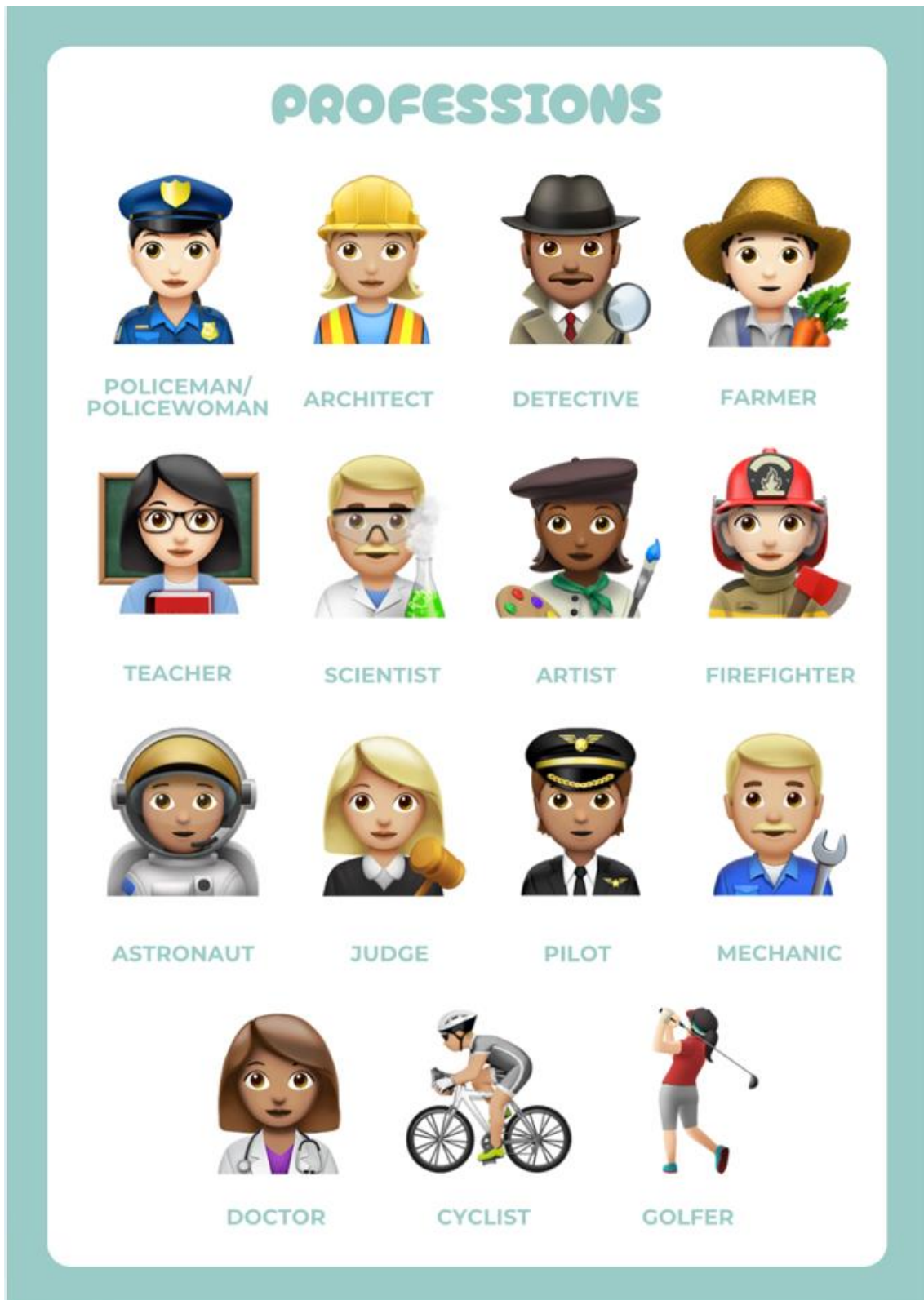
Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education

Introduction video: vocabulary			
<u>City:</u> ciudad		<u>Museum:</u> museo	
<u>School:</u> colegio		<u>Stadium:</u> estadio	
<u>Park:</u> parque		<u>Police station:</u> estación de policía	
<u>Build:</u> construir		<u>Amusement park:</u> parque de atracciones	
<u>Creator:</u> creador		<u>Citizens:</u> ciudadanos	

Anexo 2

Figura 2

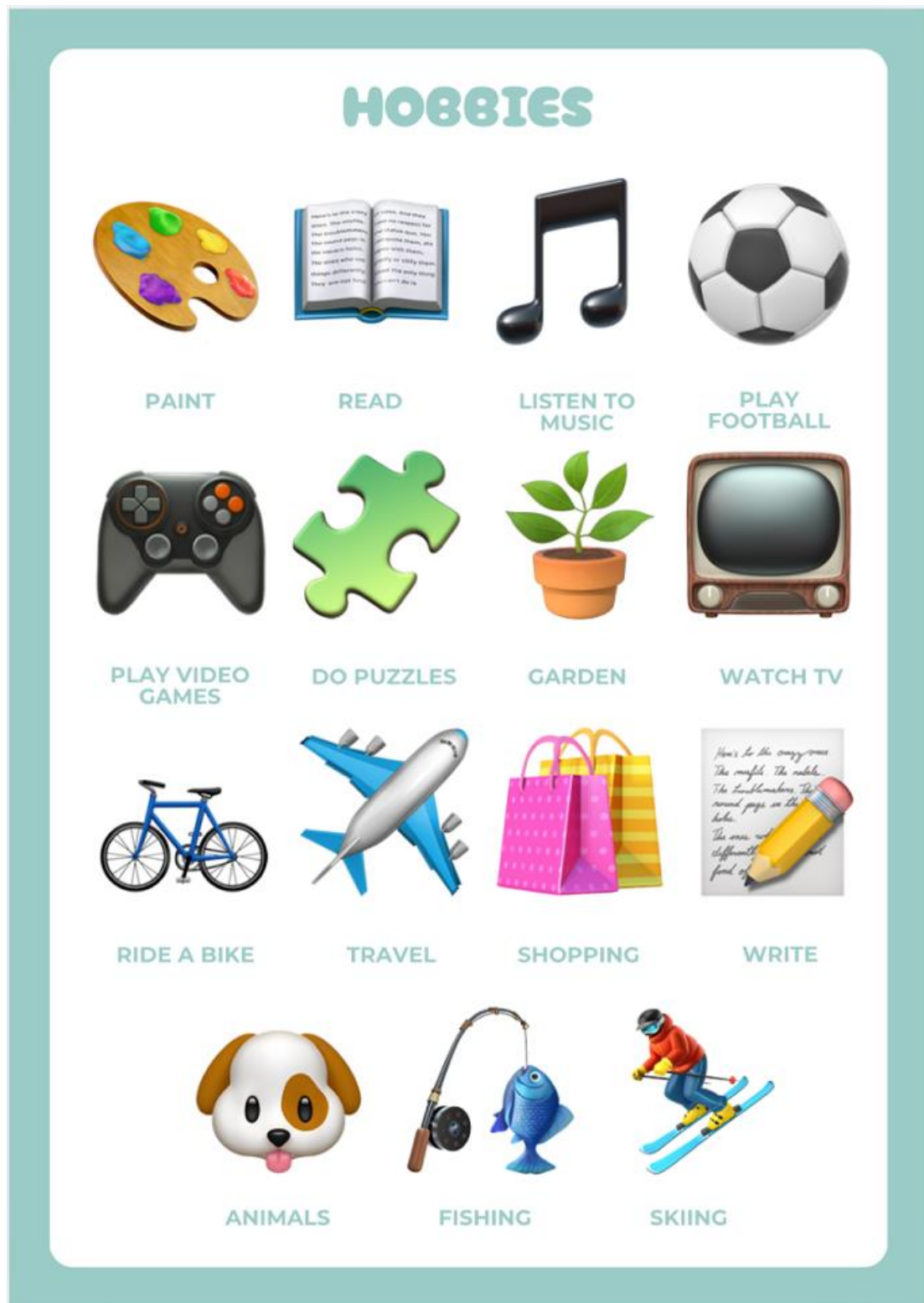
Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education



Anexo 3

Figura 3

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education



Anexo 4

Figura 4

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education

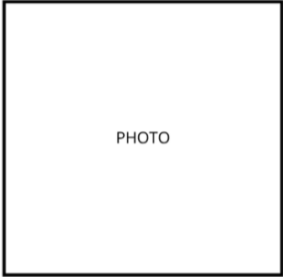
My avatar	
 PHOTO	
My name is	
I am a	
I like	

Figura 5

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education

My avatar	
	
My name is Rose.	
I am a policewoman.	
I like skiing and reading.	

Anexo 5

Figura 6




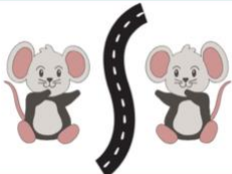




Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education



Anexo 6

Figura 7

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education

Prepositions of place			
Next to		Behind	
Between		Opposite	
In front of		Near	
On the right		On the left	

Anexo 7

Figura 8









Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education



Anexo 8

Figura 9

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education

Positive adjectives			
Cool		Beautiful	
Great		Interesting	
Fun		Exciting	
Big		Colorful	

Anexo 9

Figura 10

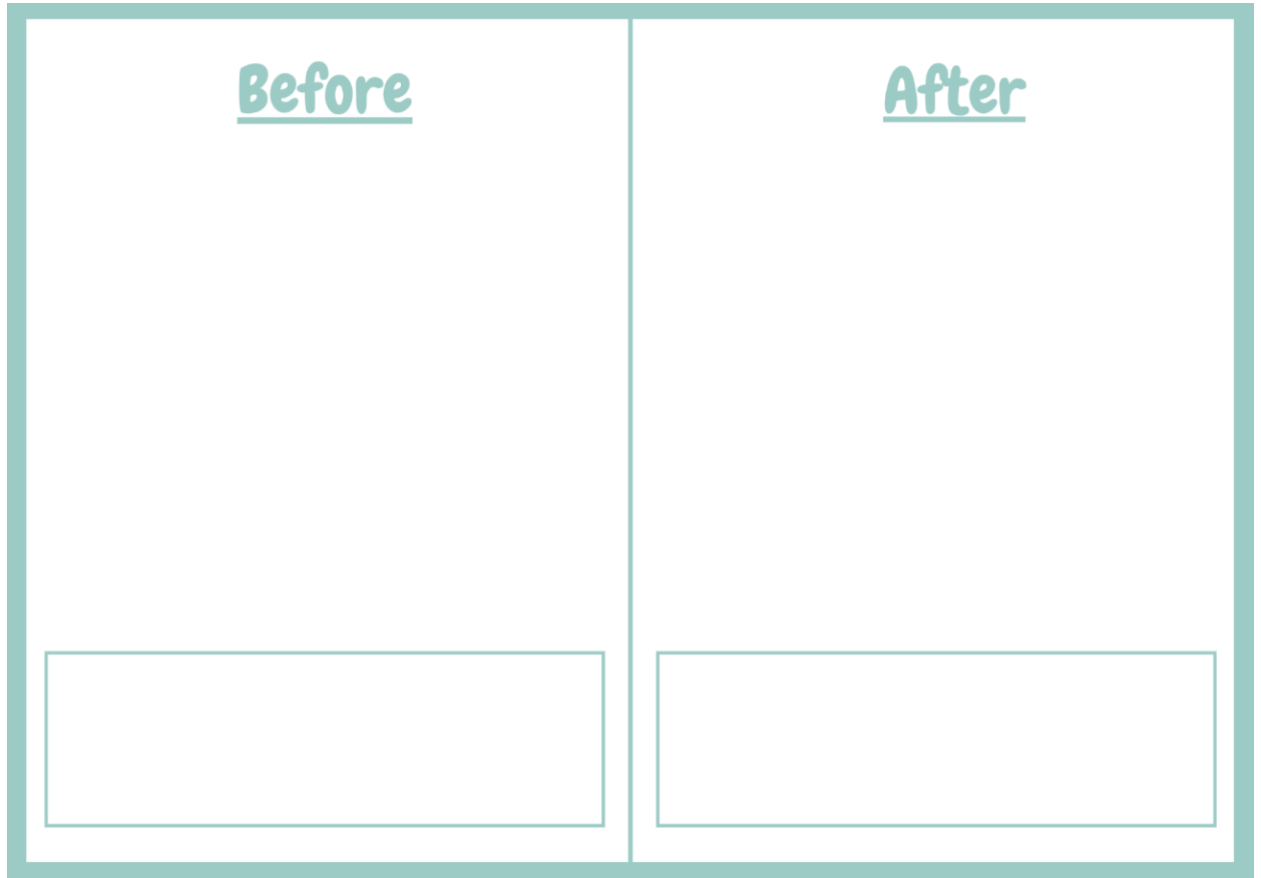
Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education

Comments ideas
I think your _____ is really _____!
I love your _____!
Your _____ is very _____!
Your route is _____ and _____!
Good job! I think it's _____.

Anexo 10

Figura 11

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education



Anexo 11

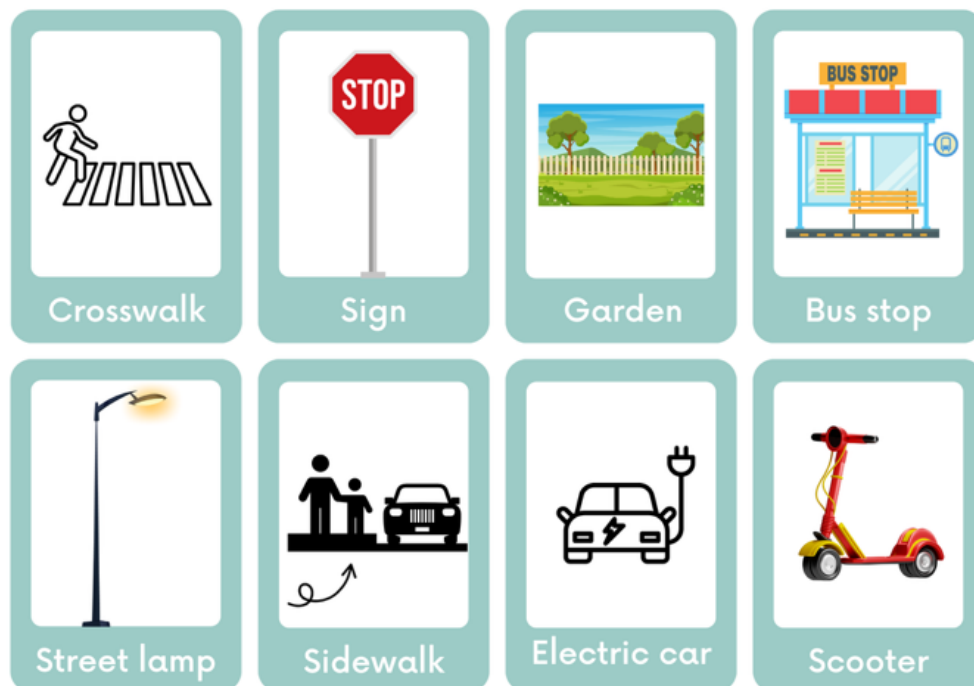
Figura 12

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education



Figura 13

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education



Anexo 12

Figura 14

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education



Anexo 13

Figura 15

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education

Format	What is it?	Advantages	Level of writing/speaking	Tools needed	Perfect if you enjoy...
Comic	A visual story in panels with speech bubbles and images.	Fun, very visual and easy to plan.	👉 Low writing, low speaking.	Canva, Pixton, paper and pencil.	Drawing and visual storytelling.
Vlog	A video where you explain or show something.	Good to practice speaking, creative.	🎤 High speaking, low-medium writing.	Tablet and video editor.	Acting, talking, recording yourself.
Infographic	A poster with short texts, images, and icons.	Helps summarize and organize ideas.	👉 Medium writing.	Canva, Genially or cardboard.	Designing and explaining visually.
Podcast	An audio recording telling a story or giving information.	You don't appear on camera.	🎤 High speaking, optional writing.	Tablet and Audacity.	Telling stories with your voice.
Simulated Reel / TikTok	A short, creative, dynamic video.	Quick, fun, expressive.	🎤 Medium speaking, low writing.	Tablet, recording app and video editor.	Making short, original, fun videos.
Animated presentation	Slides with short texts and voice explanations.	Clear structure, step by step.	👉👉 Medium-high writing.	Tablet, PowerPoint, Genially or Canva.	Organizing and presenting information.

Anexo 14

Figura 16

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education

NAME:
DATE:

**CLASSCITY PROJECT GALLERY WALK –
OBSERVATION SHEET**

🔍 STATION 1
GROUP MEMBERS: _____
✅ I LIKED THIS PROJECT BECAUSE: _____
🧠 I LEARNED ABOUT: _____
★ ONE THING I FOUND VERY CREATIVE WAS:

🔍 STATION 2
GROUP MEMBERS: _____
✅ I LIKED THIS PROJECT BECAUSE: _____
🧠 I LEARNED ABOUT: _____
★ ONE THING I FOUND VERY CREATIVE WAS:

🔍 STATION 3
GROUP MEMBERS: _____
✅ I LIKED THIS PROJECT BECAUSE: _____
🧠 I LEARNED ABOUT: _____
★ ONE THING I FOUND VERY CREATIVE WAS:

🔍 STATION 4
GROUP MEMBERS: _____
✅ I LIKED THIS PROJECT BECAUSE: _____
🧠 I LEARNED ABOUT: _____
★ ONE THING I FOUND VERY CREATIVE WAS:

Anexo 15

Figura 17

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education

NAME:
DATE:

**CLASSCITY PROJECT GALLERY WALK –
OBSERVATION SHEET**

STATION 1

I LIKED THIS PROJECT:
 A LOT A LITTLE NOT MUCH

I LEARNED ABOUT:
 PLACES JOBS TRANSPORT OTHER: _____

IT WAS:
 FUN COLOURFUL CREATIVE INTERESTING

COMPLETE THE SENTENCE:
"MY FAVOURITE THING WAS _____."

STATION 2

I LIKED THIS PROJECT:
 A LOT A LITTLE NOT MUCH

I LEARNED ABOUT:
 PLACES JOBS TRANSPORT OTHER: _____

IT WAS:
 FUN COLOURFUL CREATIVE INTERESTING

COMPLETE THE SENTENCE:
"MY FAVOURITE THING WAS _____."

STATION 3

I LIKED THIS PROJECT:
 A LOT A LITTLE NOT MUCH

I LEARNED ABOUT:
 PLACES JOBS TRANSPORT OTHER: _____

IT WAS:
 FUN COLOURFUL CREATIVE INTERESTING

COMPLETE THE SENTENCE:
"MY FAVOURITE THING WAS _____."

STATION 4

I LIKED THIS PROJECT:
 A LOT A LITTLE NOT MUCH

I LEARNED ABOUT:
 PLACES JOBS TRANSPORT OTHER: _____

IT WAS:
 FUN COLOURFUL CREATIVE INTERESTING

COMPLETE THE SENTENCE:
"MY FAVOURITE THING WAS _____."

Anexo 16

Figura 18

Material de elaboración propia. Las imágenes utilizadas proceden de Canva Education

NAME:
DATE:

MY REFLECTION ABOUT CLASSCITY

👥 GROUP WORK
I WORKED WITH MY GROUP...
 VERY WELL WELL A LITTLE NOT SO WELL
BECAUSE...
👉 I HELPED TO: _____
👉 MY CLASSMATES HELPED ME WHEN: _____

🗣️ ENGLISH USE
I USED ENGLISH WHEN...
 WE TALKED ABOUT OUR IDEAS
 WE CREATED OUR PRODUCT
 WE WATCHED THE VIDEOS
 OTHER: _____
👉 AN ENGLISH WORD I REMEMBER IS: _____

🎨 MY FAVOURITE PART
👉 MY FAVOURITE PART OF CLASSCITY WAS: _____
 CREATING SOMETHING
 DRAWING / DESIGNING
 TALKING IN ENGLISH
 WORKING WITH MY GROUP
 WATCHING LUCIE'S VIDEOS
 OTHER: _____

📝 CHALLENGES
THE HARDEST THING FOR ME WAS:
 SPEAKING ENGLISH
 WORKING IN A GROUP
 WRITING
 UNDERSTANDING THE STORY
 NOTHING WAS HARD FOR ME
 OTHER: _____

🔄 WHAT I'D LIKE FOR NEXT TIME
👉 NEXT TIME I WOULD LIKE TO: _____
 CREATE A COMIC DO A VIDEO WORK WITH A NEW GROUP REPEAT THIS ACTIVITY

😊 HOW DO I FEEL ABOUT THIS PROJECT?
👉 CIRCLE OR COLOUR THE EMOJI THAT SHOWS HOW YOU FEEL:
😊 😊 😊 😊 😊