

## CONCIENCIACIÓN MEDIOAMBIENTAL Y CÍVICA DESDE EL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS

Environmental and civic awareness through the English as a Foreign Language subject

Francisco Rafael Alcalá Moreno

Universidad de Córdoba  
[franciscorafaelalcalamoreno@gmail.com](mailto:franciscorafaelalcalamoreno@gmail.com)

---

### RESUMEN

Este artículo describe una experiencia educativa realizada en el CEIP Juan Rufo de Córdoba capital con alumnado de tercer curso de Educación Primaria. El proyecto fomenta la concienciación medioambiental y cívica analizando la realidad de la barriada de Fátima. Mediante un enfoque interdisciplinar entre las áreas Lengua Extranjera (Inglés) y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y el uso de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y aprendizaje cooperativo, se diseñaron actividades contextualizadas según los intereses del grupo. Los resultados destacan una mejora significativa en la motivación, la inclusión y el desarrollo de las competencias comunicativas en la L2 (nivel A2).

**PALABRAS CLAVE:** APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS; APRENDIZAJE COOPERATIVO; EDUCACIÓN PRIMARIA; LENGUA EXTRANJERA; MEDIOAMBIENTE;

### ABSTRACT

This article describes an educational experience developed in Juan Rufo state school in Córdoba city with third grade Primary Education students. The project promotes environmental and civic awareness by analysing the reality of the Fátima neighbourhood. Through an interdisciplinary approach between the subjects of English as a Foreign Language and Natural, Social and Cultural Sciences, and the employment of both Project-Based Learning (PBL) and cooperative learning, contextualised activities were designed based on the group's interests. The results highlight a significant improvement in motivation, inclusion, and the development of communicative competences in the L2 (A2 level).

**KEY WORDS:** COOPERATIVE LEARNING; ENVIRONMENT; FOREIGN LANGUAGE; PRIMARY EDUCATION; PROJECT-BASED LEARNING;

Fecha de recepción del artículo: 05/02/2026

Fecha de aceptación: 13/02/2026

---

Citar artículo: Alcalá Moreno, F.R. (2026): Concienciación medioambiental y cívica desde el área de lengua extranjera inglés. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. (23), CEP de Córdoba. <https://revistaeco.cepcordoba.es/index.php/2026/03/29/concienciacion-medioambiental-y-civica-desde-el-area-de-lengua-extranjera-ingles/>

---

## 1. PRESENTACIÓN

El entorno del centro, el CEIP Juan Rufo, se sitúa en la barriada de Fátima, zona situada en la capital cordobesa que cuenta con rentas medias y bajas. Además, hay casos de familias en riesgo de exclusión social, como el de aquellas personas migrantes cuyas circunstancias socioeconómicas las obligan a vivir en asentamientos. Ahora bien, el deber del personal docente es atender estas circunstancias socialmente complejas para proporcionar a todo el alumnado las mismas oportunidades de aprendizaje, por lo que se decidió tomar dos medidas fundamentales. Primero, que el material para el proyecto sería provisto por parte del centro. Segundo, que el trabajo se llevaría íntegramente a cabo durante las sesiones dentro del aula. Estas dos decisiones se pensaron debido a que el alumnado en riesgo de exclusión social tenía en especial dificultades para desarrollar correctamente sus deberes en el contexto familiar (por factores como la falta de un propicio ambiente de estudio y la escasez de material escolar, que en varias ocasiones se perdía y tenía que ser repuesto por parte del propio centro).

En la misma línea, sabemos que el contexto nos permite prestar atención a otros factores más allá de los socioculturales, como los espacios ocupados por el alumnado, las actividades que realizan en su tiempo libre y los niveles de conocimiento del entorno que poseen (Gairín, 2004). En consecuencia, se consideró necesario conocer las inquietudes del grupo, para poder decidir posteriormente la temática del proyecto de manera consensuada. De hecho, Según Renninger y Hidi (2016), de esta forma se promueven el compromiso y la participación, además de la

activación de procesos afectivo-cognitivos, siempre que el eje vertebrador se relacione con el entorno próximo, lo que propicia el aprendizaje significativo.

En relación con los roles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se optó por favorecer el protagonismo discente, permitiendo expresar sus opiniones y creando situaciones en las que tuvieran poder de decisión real. Por otro lado, el rol como maestro fue el de ser un moderador atento a las potenciales dudas, inquietudes o dificultades que el grupo manifestase a lo largo del proceso. La técnica para recoger las motivaciones e intereses del alumnado consistió en entregar a cada integrante de la clase una tarjeta de papel donde se debían escribir propuestas temáticas para trabajar durante el proyecto.

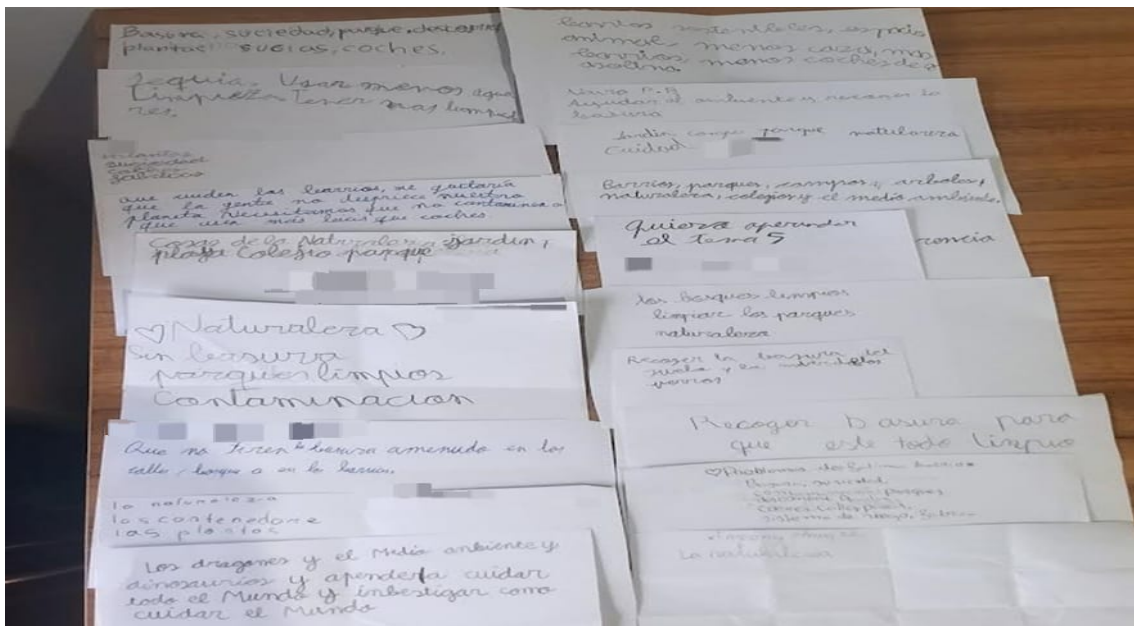


Figura 1. Propuestas temáticas escritas por el alumnado.

Tras la recopilación de las tarjetas, se procedió a analizar las propuestas. Así fue como se llegó a la conclusión de que el eje vertebrador sería el medioambiente, al haber sido la temática mencionada en todos los casos. Cabe destacar que el alumnado, intuitivamente y sin que se influyese por parte del docente en la toma de decisiones, se centró en aspectos problemáticos de la barriada, como, por ejemplo, el lastre que supone la suciedad. Este fenómeno es una muestra de la creciente concienciación sobre el cuidado del entorno en todos los grupos de edad,

especialmente desde edades tempranas. En el mismo sentido, de acuerdo con la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo en Educación Primaria en Andalucía, en los centros de Educación Primaria puede trabajarse transversalmente la concienciación medioambiental a escala global y local. En consecuencia, la concreción a nivel local que realizó el alumnado intuitiva y autónomamente resultó especialmente relevante y útil al alinearse con el currículo.

Debido a la temática elegida, se comprendió que lo más conveniente era combinar los saberes básicos del área en la que se realizaban las prácticas, es decir, Lengua Extranjera (Inglés), y los del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que aportan el conocimiento de los elementos constitutivos de las ciudades y las instituciones principales que podemos encontrar en ellas. Esto abrió la posibilidad de llevar a cabo nuestra intervención educativa con un enfoque interdisciplinar y con el tratamiento transversal de la concienciación medioambiental y cívica. Finalmente, se consensuó que el nombre del proyecto sería *We Care for Fátima*, un nombre idóneo no solo por su sencillez gramatical, sino por el hecho fomentar desde un primer momento que alumnado se familiarizase con vocabulario específico (gracias al *phrasal verb* “*to care for*”) y que empezase a construir un sentido de comunidad o fin compartido con el empleo del pronombre “*we*”.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de *We Care for Fátima* fue propiciar la formación del sentido de ciudadanía proactiva y empática con capacidad de afrontar los retos ecológicos actuales desde el contexto más inmediato. De manera más concreta, la intervención didáctica se articuló en torno a las siguientes metas específicas, que integran las áreas de Lengua Extranjera (Inglés) y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

Primero, analizar críticamente el estado de conservación de la barriada de Fátima, identificando causas y consecuencias de la intervención humana (como la suciedad y la contaminación) para promover estilos de vida sostenibles.

Segundo, facilitar el aprendizaje significativo de la lengua inglesa (nivel A2) mediante el empleo de vocabulario específico sobre la ciudad y el medioambiente en el contexto de estructuras gramaticales aplicadas a situaciones reales, mejorando la comprensión y producción de textos sencillos.

Tercero, reconocer el funcionamiento y la labor imprescindible de las instituciones locales (específicamente, el Ayuntamiento, la Policía Local y la empresa pública municipal SADECO) en cuanto al mantenimiento de la seguridad y el bienestar ciudadanos.

En último lugar, desarrollar actitudes solidarias y democráticas a través del trabajo cooperativo con la puesta en marcha de consensos, la asunción de responsabilidades sobre el propio trabajo y el del equipo y la propuesta de soluciones reales a problemas comunitarios.

### 3. CONTENIDOS

Debido al enfoque comunicativo de la propuesta, los saberes aparecieron según las necesidades que surgían de las actividades. Ciertamente, lo común es tener compartimentos con gramática y vocabulario en el libro de texto. Con todo, se percibió este medio más como un límite que como una ayuda para el caso que nos ocupa. De hecho, los grupos debían usar el inglés como instrumento para avanzar en el proyecto, independientemente de la estructura gramatical de turno en que tocase en el libro, que, aun así, sirvió de apoyo para explicar la gramática (el libro era un medio, no un fin). Con esta premisa se pudieron trabajar, uniendo LE y CMNSC:

1. Conocimientos: vocabulario específico en la L2 sobre la identificación de elementos del entorno urbano (por ejemplo, *streets, park, square*) y

términos relacionados con el medioambiente y la suciedad (*rubbish*, *pollution*, *recycling*); conciencia ciudadana gracias al reconocimiento de las instituciones locales básicas de Córdoba y de los servicios públicos encargados del mantenimiento y la convivencia; y el impacto humano mediante la comprensión de cómo las acciones individuales ( como tirar basura o no reciclar) afectan directamente a la salud y estética del propio barrio.

2. Destrezas: Elaboración de mensajes sencillos para concienciar a su propio entorno y para involucrarse en la mejora de la barriada empleando estructuras del nivel A2; y aplicación de roles dentro de los grupos para alcanzar un objetivo común, fomentando el diálogo para la toma de decisiones o resolución de conflictos y la responsabilización sobre el trabajo propio y ajeno; y observación crítica de la realidad de la barriada para identificar los focos de suciedad, las causas y las posibles soluciones.
3. Actitudes: Desarrollo del sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el cuidado de las calles y parques de Fátima; valoración del trabajo en equipo y respeto por las opiniones de los demás y las normas de convivencia ciudadana; adquisición de una actitud crítica frente a la degradación del entorno, superando la simple queja y pasando a la acción.

#### 4. ACTIVIDADES

Para el desarrollo de lo aprendido, se hizo una división del proyecto por sesiones. Sin embargo, a pesar de esta planificación, dos salidas fuera del centro coincidieron con las sesiones de los miércoles y se recuperaron los viernes a última hora, cuando los efectos del cansancio se hicieron más notorios, lo que conllevó la adopción de un ritmo más tranquilo.

Nº de la sesión	Actividades
1 (1h)	Recolección de los intereses del alumnado ( <i>Teacher, I want to learn about...</i> ).
2 (1h 30 min)	Conocimiento de las ideas previas ( <i>What is happening in Fátima?</i> ) y formación de los grupos de trabajo.
3 (1h)	Realización de <i>Detectives of our neighbourhood</i> (30 min) y de <i>What does Fátima look like?</i> (1h).
4 (1h 30 min)	Realización de <i>What do we find in Córdoba?</i>
5 (1h)	Realización de <i>We want a clean Fátima</i>
6 (1h 30 min)	Realización de <i>When everything was clean.</i>
7 (1h)	Cumplimentación del guion ( <i>GRWM!</i> ).
8 (1h 30 min)	Presentación del producto final ( <i>We are part of our community</i> ).
9 (1h)	Evaluación de la práctica docente por parte del alumnado ( <i>I'm a teacher too!</i> ).

*Tabla 1: Planificación de las sesiones*

En cuanto al diseño de las actividades y los saberes básicos que iban a ser trabajados, se partió de las cuatro destrezas lingüísticas (Consejo de Europa, 2020) y de la taxonomía de Bloom, con las indicaciones de Agüera (2024), para fomentar el trabajo de los diferentes procesos cognitivos. Asimismo, fueron divididas en los siguientes tipos: motivación, activación, exploración, estructuración, aplicación y aquellas destinadas a concluir.

La primera actividad (que se trata de las tarjetas anteriormente mencionadas) fue de motivación y se llamó *Teacher, I want to learn about...* Explicada más detalladamente, se pidió al principio a los integrantes de la clase que realizaran un análisis de sus propios intereses sobre lo que les gustaría aprender. Se advirtió que debían evaluar la conveniencia de las propuestas que iban a realizar, puesto que las temáticas tenían que ser apropiadas para el contexto escolar y edad del alumnado. Posteriormente, se les dio la cuartilla de papel para escribir sus propuestas, creando así una especie de “lista de deseos” que permitiera observar las recurrencias temáticas para la elección del *topic*.

La segunda actividad, *What is happening in Fátima?*, fue de activación. En primer lugar, se llevó a cabo una asamblea en la que el alumnado expuso lo que conocía sobre el estado de conservación de la barriada de Fátima. Para ello, debían recordar lo que observaban en su día a día y esto les haría comprender la situación actual de la zona, para analizar críticamente sus posibles causas. Esto permitió que aplicasen tales consideraciones personales previas (que hasta entonces simplemente eran aspectos a los que no se les había prestado mayor consideración) a la formulación de sus propuestas delante de la clase, lo que supuso un apoyo para propiciar el aprendizaje significativo. Igualmente, es conveniente destacar que el alumnado debía evaluar la viabilidad de sus aportaciones, es decir, proponer ideas que pudieran ser realizables en su entorno desde su posición de niños y niñas (lo que supuso un ejercicio de metacognición y autoconocimiento). Las diferentes ideas iban siendo apuntadas en la pizarra tanto para evitar repeticiones, como para poder profundizar en los aspectos que se considerasen pertinentes.

La tercera actividad fue de activación. En este caso, recibió el nombre *Detectives of our neighbourhood*, lo que remarcó el carácter investigador de la actividad y sirvió para despertar el interés del grupo por su rol de “detectives”, además de aprender nuevo vocabulario con la palabra *neighbourhood*. De este modo, debían recordar aquellas zonas que les llamasen la atención por presentar problemas medioambientales (como el arroyo Pedroche, debido a la gran cantidad de desechos a su alrededor). Estos lugares fueron analizados mediante imágenes con la intención de comprender las posibles causas y de evaluar si las propuestas de la sesión anterior seguían siendo alcanzables. Como puede apreciarse, actuaron verdaderamente como detectives a cargo de una investigación, buscando posibles “culpables” y explicaciones que dieran sentido al caso.

En referencia a las de estructuración, se realizaron un total de cuatro actividades, donde los aspectos gramaticales de la L2 se trabajaron de manera más

exhaustiva. La primera, *What does Fátima look like?*, tuvo como objetivo trabajar la destreza de la expresión escrita. Para ello, se aprendió léxico específico para describir el estado de conservación del entorno mediante adjetivos recogidos en una lista de elaboración propia que fue proyectada en la pizarra electrónica. Tras esto, debían crear una producción escrita sencilla y breve individualmente que consistiera en una descripción sobre cómo creían que se encontraba la barriada mediante la aplicación de los nuevos adjetivos que evaluarían más convenientes tras recordar y haber comprendido la situación que habíamos visto en las sesiones anteriores. Una vez terminada, se agruparon en los equipos de trabajo para poner en común sus ideas y poder desarrollar una síntesis a través del contraste de perspectivas. Finalmente, se llevó a cabo un proceso de reflexión colectiva al compartir las conclusiones con los demás grupos.

La segunda se tituló *What do we find in Córdoba?* En este caso, el alumnado trabajó la destreza de comprensión oral. En esta ocasión, se conocieron los edificios, lugares e instituciones públicas principales que componen una ciudad gracias a otra lista (también de elaboración propia) que fue proyectada en la pizarra electrónica. Una vez finalizada esta parte introductoria, se llevó a cabo mediante audio, gracias a la aplicación *Luvvoice*, la narración de una historia ficticia creada y adaptada a tal efecto por el docente, sobre un conflicto medioambiental en el que se ve involucrado un niño llamado Lucas, quien mostraba una actitud comprometida con el cuidado de la barriada. En esta historia, se incluyeron diez palabras de la lista anterior que el alumnado debía identificar individualmente a lo largo del audio para escribirlas correctamente en un papel. Terminado el audio, se reunieron en sus equipos para corregir grupalmente el ejercicio y que cada miembro evaluase su propio grado de aprendizaje y desempeño respecto al nuevo vocabulario (atendiendo a los criterios de legibilidad de la letra, la corrección ortográfica y comprensión del significado en la L1).

Finalmente, se abrió un debate sobre la historia en el que pudieran expresar sus opiniones sobre el conflicto y los personajes.

La tercera actividad, *We want a clean Fátima*, se centró en la destreza de mediación lingüística. Al inicio, se recordó el tiempo verbal *present simple* (en relación con el uso del presente de indicativo en español) para indicar estados y acciones permanentes. Después, se mostró en la pizarra electrónica un texto breve de elaboración propia sobre las labores de mantenimiento y seguridad de las ciudades parte de las instituciones públicas. Así, el alumnado comprendería al mismo tiempo el contenido del texto y el papel que juegan estos organismos. Mientras el alumnado leía el texto, procuraba aplicar la teoría del repaso en encontrar los cinco errores gramaticales del *present simple* que habían sido introducidos deliberadamente por parte del docente. Esta búsqueda de faltas permitió analizar la estructura morfosintáctica del tiempo verbal y evaluar el grado de comprensión de este, de manera que no solo se producía, sino que se detectaban errores. Una vez finalizada esta parte, los integrantes de los grupos procedieron a realizar una puesta en común que facilitase situaciones de reformulación de ideas, tutoría entre pares y la corrección en equipo de los errores que hubieran sido detectados por los miembros. Para concluir, crearon de manera conjunta un texto breve que recogiera las conclusiones obtenidas para que lo compartiesen en voz alta con el resto de la clase.

La última actividad de estructuración se llamó *When everything was clean*. El objetivo era que el alumnado pusiera en práctica la destreza comunicativa de interacción. Con esta intención, se recordó la forma en *past simple* del verbo *to be*, relacionándola con el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto en español. De este modo, cada integrante del grupo eligió un papel concreto que debía adoptar (en los grupos de 5, se podía repetir alguno de los 4 personajes) para crear un juego de rol. Por un lado y en representación del pasado, estaba la personificación de la Tierra y una persona del pasado. Por otro lado, podían elegir entre la Tierra del presente

(que sufría por la contaminación) y una persona que viviera en la actualidad. Esto les hacía comprender la necesidad de adoptar otros puntos de vista y a emplear, según se trate de preguntas o respuestas, los pronombres *you* o *I*, respectivamente. En estas interacciones debían emplear, asimismo, información vista en las sesiones anteriores. Así, los grupos realizaron sus actuaciones (con las estructuras de *present simple* y *was/were*) delante de toda la clase, lo que propició el debate y la evaluación del papel que juega la sociedad en la contaminación.

Una vez revisados los aspectos gramaticales, se procedió a la actividad de aplicación *GRWM!*. Los grupos de trabajo debían organizar y empezar a crear el guion que emplearían en la exposición (que fue el producto final de la situación de aprendizaje). Para ello, revisaron el vocabulario y la gramática aprendidos, de manera que pudieran aplicar todo el trabajo anterior en la resolución de los siguientes puntos: estado actual de la barriada, causas de esta realidad y posibles soluciones. Esto implicaba la comprensión y análisis global de la situación que habíamos estado analizando y evaluar, como habían ido haciendo durante las sesiones, la aplicabilidad de sus propuestas según lo visto en clase.

Respecto a las actividades para concluir, comenzamos con el producto final, que recibió el título *We are part of our community*. El propósito era integrar las cuatro destrezas comunicativas en la realización de una exposición oral que recogiera todo lo aprendido. Para comenzar, debían ejercitar la evaluación de la expresión escrita a partir de la calidad de lo que habían escrito individualmente y en equipo para el guion. Esta misma producción debía ser igualmente comprendida (comprensión escrita) para el turno de preguntas. Del mismo modo, la información tendrían que exponerla delante de la clase (expresión oral), por lo que debían garantizar una comunicación efectiva del mensaje (cuidando el tono de voz y respetando una pronunciación entendible). Asimismo, todos los equipos practicaron la comprensión oral al prestar atención a la información que aportaron los otros grupos durante los turnos de intervención, puesto

que el maestro podía preguntar sobre lo que se había expuesto en cualquier momento. En cuanto a la interacción, el maestro realizó una pregunta sencilla a cada grupo relativa a la información que habían aportado y que debía responder coherentemente algún miembro del equipo. De manera global, los niños y niñas realizaron una labor de mediación excepcional al adaptar el tratamiento de una temática compleja como es el cuidado medioambiental a su nivel educativo, al contexto concreto de la oralidad del aula y a su nivel de competencia lingüística.

La última actividad que se realizó sirvió como evaluación por parte del propio alumnado sobre la actuación docente y el propio proyecto mediante la técnica del semáforo de las emociones, motivo por el que se decidió que el título sería *I'm a teacher too!* Para ello, se les facilitó en la pizarra electrónica una lista de preguntas a las que debieron responder copiando tan solo el número de la pregunta y, al lado, poniendo uno de los siguientes colores: verde (si estaban de acuerdo), amarillo (si creían que era un aspecto mejorable) y rojo (en el caso de apreciar carencias de manera más acentuada). En esta dinámica se ofreció también la posibilidad de realizar observaciones de mejora de manera anónima si así lo deseaban, para garantizar la participación libre de todo el alumnado. Los resultados aparecen en el apartado 5. Valoración de este artículo.

## 5. METODOLOGÍA

Para procurar la participación y protagonismo discentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, se optó por las dos metodologías mencionadas al principio: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo, cuyas características pasamos a describir a continuación.

En lo que respecta al ABP, se eligió por basarse en la aplicación de los saberes básicos a situaciones reales desde los intereses del alumnado para elaborar propuestas didácticas motivadoras enfocadas en la acción, mediante el diseño de un

producto final significativo. En consecuencia, se desarrollan actitudes de pensamiento crítico y se trabajan las dimensiones emocional y cognitiva con la elaboración de un clima de diálogo y consenso, factores clave en la sociedad actual (Recalde Drouet et al., 2024).

En cuanto al aprendizaje cooperativo, Juárez-Pulido et al. (2019) destacan que, en la actualidad, las relaciones interpersonales parecen sufrir un paulatino declive, mientras que desde el mundo laboral se demandan con mayor frecuencia aptitudes de colaboración. Por ello, se observó la necesidad de emplear una metodología que fomentase el establecimiento de relaciones significativas y de responsabilización sobre el trabajo por parte del alumnado. En este sentido, Johnson et al. (1999) mencionan que el rol del docente debe limitarse a la explicación de unas instrucciones básicas del trabajo a realizar, además de velar por el mantenimiento de la cooperación y supervisar el desempeño del alumnado, que cobra el papel protagonista, indicaciones que fueron seguidas en la experiencia aquí descrita.

Para aplicar estas aportaciones teóricas a la práctica del aula concreta que nos ocupa, primero, se explicaron las dos metodologías a seguir, para que los niños y niñas tuvieran pleno conocimiento de las formas de trabajo. Posteriormente, se describieron los roles que podían elegirse con las funciones asignadas a cada uno. Asimismo, se explicaron los métodos de evaluación, para terminar con un turno de preguntas y propuestas que estimasen convenientes. Por último, mostraron su conformidad con la firma de un contrato de aprendizaje en el que constaban los siguientes elementos: nombre del grupo en inglés y los datos de los integrantes, incluido el cargo elegido.

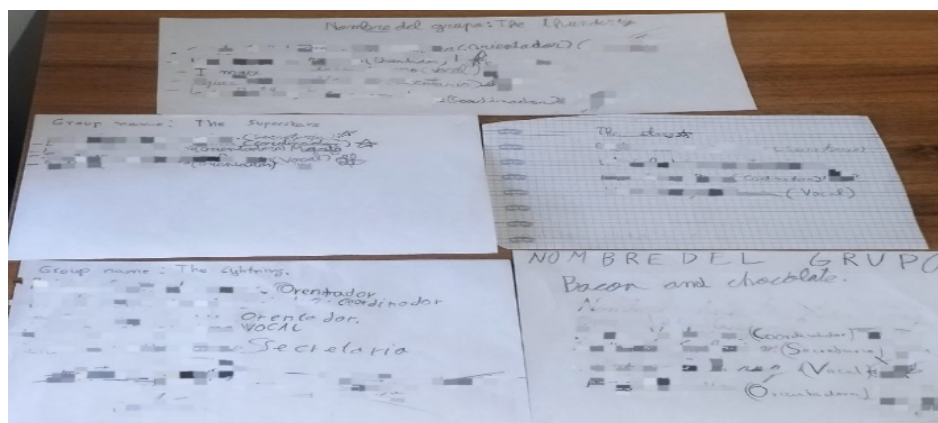


Figura 2: Contratos de aprendizaje

Para atender a la diversidad en nuestra aula, como recoge la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se puso en práctica una serie de medidas en consonancia con los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). De acuerdo con Alba Pastor (2019), este modelo surge de la investigación en neuropsicología educativa y parte del objetivo de que todo el alumnado tenga la oportunidad de aprender, a través de la eliminación de potenciales dificultades o barreras en el proceso de aprendizaje. A continuación, procedemos a explicar los aspectos más relevantes de las medidas DUA implementadas.

En cuanto al principio “múltiples formas de implicación”, se fomentó el compromiso vinculando las actividades con el entorno inmediato del alumnado (es decir, la barriada de Fátima) y otorgándoles poder de decisión en el desarrollo del proyecto. La persistencia se aseguró mediante una retroalimentación constante y el uso de un sistema de roles cooperativos que permitió la participación individual y grupal, estableciendo un clima de diálogo para la autorregulación y resolución de conflictos.

Pasando a las “múltiples formas de representación”, para asegurar la percepción y comprensión de los que íbamos aprendiendo en clase, se diversificaron los canales de información mediante el uso de apoyos visuales (como las ya mencionadas imágenes de la barriada), clarificaciones fonéticas y la lectura grupal.

Asimismo, se facilitó la comprensión lingüística mediante el enfoque comparativo entre la L1 y la L2, adaptando las explicaciones gramaticales al nivel A2 y fomentando la tutoría entre pares durante las puestas en común.

Mediante el último principio, que consiste en “múltiples formas de acción y expresión”, se rompió con la rigidez del aula tradicional permitiendo la libre circulación para garantizar la comunicación entre los grupos. La expresión y la comunicación se estructuraron a través de la figura del vocal (que hacía de nexo entre el docente y el grupo) y sesiones de tutorización grupal (a lo largo de cada sesión mientras trabajaban). Por último, se potenciaron las funciones ejecutivas del alumnado mediante la transparencia en el proceso: conociendo desde el inicio los objetivos, los instrumentos de evaluación y la planificación de cada sesión.

Otro aspecto que considerar es la ya mencionada vulnerabilidad socioeducativa, que supone un indicador de riesgo para el fracaso y abandono escolar desde edades tempranas, de manera que este alumnado no puede beneficiarse en condiciones de igualdad de una educación de calidad si no se toman medidas (Calderón Almendros et al., 2023). Como se expuso previamente en este artículo, este alumnado presente en el aula carecía de los recursos y el ambiente de estudio necesarios para trabajar en sus hogares. Consecuentemente, se optó por llevar a cabo todas las tareas dentro del aula, donde contaron con el material y la ayuda necesarios. Tras realizar la intervención se ha demostrado la conveniencia de esta medida que también ha servido para responder a otras realidades presentes en el aula y que, en un principio, pasaron desapercibidas.

En relación con lo anterior, se estima conveniente hacer referencia a una incidencia que consistió en que un alumno se negó rotundamente a agruparse y, ante este problema, se le explicó la necesidad de encontrar un equipo para realizar el proyecto. Destacamos que su negativa la realizó de manera tranquila y educada, simplemente expresó que no se sentía motivado. Este último aspecto es el que

consideramos fundamental para explicar los cuatro casos que tuvimos que tratar respecto a la falta de motivación e implicación, que consideramos una situación de atención a la diversidad por la necesidad de medidas concretas que garanticen la participación e inclusión en el proceso de aprendizaje de toda la clase. Por ello, se inició un proceso de investigación bibliográfica sobre la influencia de la distracción y desmotivación en las aulas de Educación Primaria para conocer en profundidad la dificultad que debíamos afrontar. Las soluciones por las que se optó fue la individualización de cada integrante del grupo, el respeto a su personalidad, la ayuda en la mitigación de errores y la muestra de implicación como docentes. Por ejemplo, en lugar de reprender, nos focalizamos en ayudar y atender individualmente a lo largo de la sesión. Asimismo, hicimos uso de la intuición y espontaneidad, los que nos condujo a producir en determinadas ocasiones expresiones de ánimo cuando se percibían necesarias. Cabe destacar que el resultado fue prácticamente instantáneo, puesto que conseguían terminar con el resto de la clase y uno de estos alumnos que acabó antes se ofreció a ayudar a otro de sus compañeros, actitud proactiva que mantuvo toda la sesión.

## 6. VALORACIÓN

Esta sección se centra en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la evaluación discente, se empleamos los siguientes instrumentos de evaluación: una rúbrica para el producto final, un portafolio compuesto por las actividades realizadas y una lista de control para el trabajo en equipo. Con el objetivo de que el alumnado conociera su desempeño y que el maestro pudiera conocer el progreso grupal, se llevaron a cabo breves tutorías durante todas las sesiones con cada equipo. Así, los alumnos y alumnas pudieron tomar medidas de mejora, al igual que el docente, ya que al corregir las actividades y observar el trabajo dentro del aula, se podía apreciar quiénes requerían mayor apoyo. Como ejemplos destacables

---

mencionamos al alumnado que necesitaba supervisión más específica para continuar con el trabajo debido a sus dificultades para mantener la atención, mientras el resto del grupo trabajaba de manera más autónoma.

Una vez finalizado el proyecto, se realizó una tabla con las calificaciones individuales y observaciones de carácter cualitativo que resultaron del portafolio, la participación en la lista de control y la exposición oral. Cabe destacar el éxito de la intervención puesto que todo el alumnado aprobó.

Del mismo modo, la evaluación de la práctica docente tuvo dos partes. La primera, como autoevaluación docente, se llevó a cabo mediante una lista de control con los siguientes ítems:

1. La planificación de las sesiones ha funcionado en la práctica.
2. Las pautas DUA han resultado suficientes.
3. Implicación del alumnado en las sesiones.
4. Las explicaciones han resultado claras.
5. El empleo de metodologías activas ha resultado eficaz en general.
6. Uso de varios instrumentos de evaluación.
7. El alumnado participa en la evaluación de la práctica docente.
8. Se ofrece retroalimentación suficiente al alumnado.
9. Creación y mantenimiento de un correcto ambiente de trabajo.

La segunda fue llevada a cabo por el alumnado con la técnica del semáforo de las emociones. Asimismo, aunque la idea del instrumento surgió gracias a la inteligencia artificial, las preguntas fueron elaboradas personalmente para que abarcasen los aspectos más relevantes y pudieran ser fácilmente comprensibles para los niños y niñas. Igualmente, se propuso dejar constancia por escrito de cualquier observación o sugerencia que se quisiera realizar, que quedan recogidas dentro de la tabla.

ASPECTOS	BIEN (nº de votos y %)	REGULAR (nº de votos y %)	MAL (nº de votos y %)
El proyecto me ha gustado	20 votos 80%	5 votos 20%	
Lo que he aprendido me parece útil	20 votos 80 %	4 votos 16%	1 voto 4%
He mejorado mi nivel de inglés	21 votos 84 %	4 votos 16 %	
He trabajado a gusto con mi equipo	20 votos 80 %	4 votos 16 %	1 voto 4 %
He entendido las explicaciones	17 votos 68 %	6 votos 24 %	2 votos 8 %
El profe me ha ayudado cuando lo necesitaba	24 votos 96%	1 voto 4%	
Me han gustado las actividades	19 votos 76%	5 votos 20%	1 voto 4%
<b>Observaciones:</b> Se propone una mejora de las explicaciones y aumentar el número de actividades que sirvan para conocer el entorno cercano. Además, se estudia una ampliación del número de sesiones para la trabajar el proyecto, de manera que se permita una mayor profundización en el tema de manera más pausada.			

Tabla 2: Valoración del alumnado respecto a la actividad docente y al proyecto

Como conclusiones de estos datos se destaca la necesidad de mejorar las explicaciones con un lenguaje más simple y con un mayor número de pasos que garantice la comprensión correcta de las actividades. Precisamente, este aspecto recibió el NO en la lista de control una vez se hubo observado que era el aspecto peor calificado por el propio alumnado.

Por último, en cuanto a las metodologías participativas, se debe tener en cuenta que su implementación no conlleva automáticamente la implicación de todo el grupo, el alumnado desmotivado es un buen ejemplo de ello. Además, ya se ha explicado la falta de familiarización de nuestra clase con ellas. Es cierto que, al principio, la novedad resultó un elemento motivador en sí mismo, pero, en ciertos momentos, parecían considerar el proyecto como un paréntesis de menor importancia respecto al resto de clases. En consecuencia, sería recomendable el empleo creciente de estas formas de enseñanza apoyadas por la investigación pedagógica para que

sean consideradas como alternativas serias y efectivas a las formas más tradicionales. Sin embargo, el resultado fue sumamente satisfactorio para ambas partes y se anima a quien lea esta contribución a aplicar los elementos que considere más apropiados para su grupo.

## 7. REFERENCIAS

Agüera, P. (28 de octubre de 2024). *Taxonomía de Bloom: qué es y cómo aplicarla en el aula*. Educación 3.0.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/taxonomia-de-bloom/>

Calderón Almendros, I., Moreno Parra, J. J., y Moitar-Mendieta, L. d. V. (2023).

Desigualdad escolar y discriminación por capacidad en tiempos de confinamiento. Experiencias familiares en procesos de investigación participativa. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 945-954.

<https://doi.org/10.5209/rced.80326>

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. [www.coe.int/langcefr](http://www.coe.int/langcefr).

Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Editorial La Muralla.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., y Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200–210.

<https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>

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

2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a

la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, de 2 de junio de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/index.html>

Recalde Drouet, E. M., Chicaiza Valle, V. L., Guanga Inca, U. R., Bravo López, Z. M., y

Molina Herrera, S. M. (2024). Importancia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7068-7081. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9229](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9229)

Renninger, A., y Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Taylor & Francis Group.