

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

El uso de plataformas de streaming en el aula de Lengua
Extranjera en tercer ciclo de Educación Primaria

The use of streaming platforms in the Foreign Language
classroom in the third cycle of Primary Education

Autor/a: Elías Castillo Pérez
Director/a: Javier Barbero Andrés
Fecha: 12/06/2024

V.ºB.º Director/a

V.ºB.º Autor/a



Resumen

El presente trabajo de fin de grado (TFG) se centra en explorar el uso de plataformas streaming como recurso didáctico en el contexto del aula de lengua extranjera, más concretamente en el tercer ciclo de Educación Primaria, y cómo las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) pueden potenciar el aprendizaje de segundas lenguas. A través de una revisión exhaustiva de la literatura existente, se recogen aspectos positivos y negativos relacionados con el tema en cuestión, así como los posibles desafíos a la hora de implementar estos servicios en los centros educativos. Por último, se desarrolla una propuesta didáctica que presenta una situación de aprendizaje donde se incorporan estas plataformas de streaming como recurso principal. Este estudio busca contribuir al conocimiento existente sobre el uso efectivo de la tecnología en la enseñanza de idiomas, ofreciendo recomendaciones prácticas para su aplicación en el aula.

Palabras clave: Educación Primaria, aprendizaje de lenguas extranjeras, plataformas streaming, contenidos audiovisuales.

Abstract

This final degree project focuses on exploring the use of streaming platforms as a teaching resource in the context of the foreign language classroom, more specifically in the third cycle of Primary Education, and examining how Information Technologies and Communications (ICT) can enhance learning of second languages. Through an exhaustive review of the existing literature, positive and negative aspects related to the topic in question are collected, as well as the possible challenges when implementing these services in educational centres. Finally, a didactic proposal is developed that presents a learning situation where these streaming platforms are incorporated as the main resource. This study seeks to contribute to existing knowledge about the effective use of technology in language teaching, providing practical recommendations for its application in the classroom.

Keywords: Primary Education, foreign language learning, streaming platforms, audio-visual content.

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Justificación..... | 4 |
| 2. Introducción..... | 5 |
| 3. Marco teórico..... | 7 |
| 3.1. Enseñanza de lenguas extranjeras en el tercer ciclo de Primaria..... | 7 |
| 3.2. Plataformas de streaming en enseñanza de lenguas extranjeras | 14 |
| 3.2.1. Películas..... | 15 |
| 3.2.2. Música | 17 |
| 3.2.3. Podcasts..... | 18 |
| 3.2.4. Vídeos | 19 |
| 3.3. Plataformas de streaming en enseñanza de lenguas extranjeras en el tercer ciclo de Primaria | 21 |
| 4. Situación de aprendizaje | 24 |
| 4.1. Conexión con los elementos curriculares | 26 |
| 4.2. Metodología | 32 |
| 4.3. Secuenciación..... | 33 |
| 4.4. Evaluación | 35 |
| 5. Conclusiones..... | 37 |
| 6. Bibliografía | 39 |
| 7. Anexos..... | 44 |

“A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán ambos géneros.”

1. Justificación

Hace unos meses, mientras realizaba una encuesta en la Escuela Oficial de Idiomas, me encontré con la pregunta de cuáles eran mis principales fuentes a la hora de aprender inglés, y llegué a la conclusión de que, dejando de lado las clases de inglés, prácticamente toda mi interacción con esta lengua fuera del aula viene de plataformas streaming como Netflix, YouTube o Spotify. En la actualidad, estos servicios representan una valiosa oportunidad para sumergirse en situaciones de habla natural y aprender segundas lenguas de manera más auténtica, gracias a la gran cantidad de contenidos que ofrecen (Fernández, 2023).

Por ello, resulta inevitable no plantearse la utilidad de estas herramientas en el aula, teniendo en cuenta su éxito en el ámbito informal. Aunque desde hace décadas se llevan utilizando contenidos audiovisuales en los centros educativos, creo que estas plataformas no hacen más que ampliar estas posibilidades, hasta el punto de ofrecer un catálogo virtualmente infinito. De la misma manera, ya hay algunos maestros que comparten mi opinión e implementan estos servicios a sus clases con regularidad. Sin embargo, todavía hay algunos que son reacios a su puesta en práctica, ya sea por preocupaciones sobre posibles efectos negativos o debido a la falta de competencia digital básica. Debido a esto, resulta evidente la necesidad de muchos docentes de adaptarse a los nuevos tiempos, sobre todo aquellos especializados en segundas lenguas, ya que son probablemente los que más utilizan contenidos audiovisuales, y ahora tienen a su disposición aún más herramientas para poder exponer a su alumnado a hablantes nativos.

En definitiva, me parece que los cuerpos docentes tienen la obligación de adaptarse a los tiempos modernos e introducir las TIC en las aulas, teniendo en cuenta que, siempre que se utilicen de una manera adecuada, pueden potenciar el desarrollo de los educandos. Por todo esto, con el presente trabajo pretendo contribuir a este cambio, buscando evidenciar por qué no se debería huir de este tipo de plataformas streaming en la educación.

2. Introducción

Desde hace décadas, la aparición de las TIC ha ido modificando paulatinamente el estilo de vida de la sociedad, hasta el punto en que se han vuelto un elemento indispensable en prácticamente todos los ámbitos. Debido a esto, sectores como el de la educación, que son un mero reflejo de la sociedad, han ido adaptando las TIC a sus aulas (Cobo Planillo, 2014). Esta nueva corriente, que en la enseñanza de segundas lenguas ha dado lugar a lo que se denomina como Computer Assisted Language Learning (CALL), ha provocado que, en mayor o menor medida según sus conocimientos informáticos, los docentes hayan implementado estas herramientas en el aula. A su vez, aquellos maestros más experimentados en el ámbito han podido expandir sus usos a medida que las TIC han ido evolucionando (Solís Becerra & Solano Fernández, 2014).

Teniendo en cuenta ambas premisas, resulta lógico que las plataformas streaming, que han surgido como un nuevo medio de entretenimiento a nivel global, se hayan convertido en el foco de atención de gran parte del profesorado. Considerando la variedad de contenidos ofrecidos y las temáticas que se pueden trabajar con los alumnos, la posibilidad de aprender una segunda lengua de una manera más atractiva se vuelve una posibilidad real (Meddahi Khodja, 2023). Además de lo atractivos que pueden resultar para los educandos, muchas plataformas ofrecen materiales que implican diferentes estímulos, como podría ser la vista y el oído a la hora de ver una serie o película, e involucrando elementos varios como pueden ser subtítulos, imágenes en movimiento o canciones. Todo ello en su conjunto, según Kress y Van Leeuwen (como se citó en Rauch, 2023), permite que los componentes audiovisuales se potencien entre ellos, permitiendo que el aprendizaje sea mayor:

[...] the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined – they may for instance reinforce each other ('say the same thing in different ways'), fulfill complementary roles or be hierarchically ordered. (p. 20)

Para los maestros de segundas lenguas, estos medios audiovisuales no resultan desconocidos; y es que, desde hace décadas, los radiocasetes han acompañado a los docentes de aula en aula para poder exponer a su alumnado a estímulos en otros idiomas. Sin embargo, lo que en su día era un simple CD o DVD ha evolucionado de manera vertiginosa y dado lugar a infinitas posibilidades. Por este motivo, a pesar de tener más recursos a su disposición, algunos docentes no son capaces de trabajar con ellos de manera eficaz, siendo incapaces de implementarlos correctamente en sus sesiones diarias (Rocillo de Pablo, 2014). Esto, evidentemente, resalta la necesidad de mostrar los beneficios que pueden aportar nuevos medios como las plataformas streaming, y la importancia su implementación en el aula.

En consecuencia, el presente trabajo, a lo largo de un marco teórico, irá exponiendo información relevante sobre el uso de los contenidos audiovisuales en el aula, más concretamente las plataformas streaming, y la manera en que pueden beneficiar al alumnado en su aprendizaje de segundas lenguas; todo ello para, una vez expuestos todos los datos, diseñar una situación de aprendizaje que muestre cómo implementar este tipo de tecnologías correctamente en las sesiones. Por último, se llevará a cabo un análisis conclusivo que evaluará el impacto general de dicha implementación.

Por otro lado, cabe destacar que este proyecto no tiene solo como objetivo informar sobre el uso adecuado de las plataformas streaming y sus utilidades, sino que también pretende incentivar la investigación de un campo en el que todavía no se ha indagado lo suficiente debido a su relativa novedad.

3. Marco teórico

3.1. Enseñanza de lenguas extranjeras en el tercer ciclo de Primaria

El aprendizaje de segundas lenguas (L2) es un campo sumamente complejo que ha derivado en la aparición de diversas teorías con el objetivo de comprender dicho proceso y los factores que afectan en su desarrollo. Sin embargo, ninguna ha sido capaz de explicar de manera irrefutable la realidad que define la adquisición de las L2, debido a la gran cantidad de factores implicados (la edad, el contexto, la motivación, etc.) que resultan condicionantes en los sujetos. Estas discrepancias desembocan en un problema a la hora de alcanzar un enfoque pedagógico que fomente una enseñanza eficaz en el aula de lengua extranjera (Guijarro & Hernández, 2003). Por ejemplo, aunque muchos investigadores defienden la existencia de un periodo crítico (DeKeyser, 2000; Seright, 1985; Johnson & Newport, 1989), referido a un espacio de tiempo en el que un individuo posee las condiciones biológicas oportunas para aprender con más facilidad (Álvarez Swihart, 2005), algunos estudios cuestionan su relación con el aprendizaje de L2 debido a la ambigüedad de los datos obtenidos (Asher & García, 1969). Por otro lado, además de la posible influencia de la edad en el desarrollo de las competencias, también se ha de considerar el contexto y cómo este puede alterar los resultados (Calatrava, 2009). En el caso del ámbito académico, diversos estudios han comprobado que el factor de la edad no resulta tan influyente cuando el aprendizaje no se da en contextos naturales, provocando que los individuos muestren menos diferencias en su nivel de inglés según la edad a la que empezaron a estudiar la lengua extranjera, llegándose a dar casos donde los que se iniciaron en la L2 de manera más tardía obtenían mejores resultados en diferentes pruebas. En base a esto, Lightbown (como se citó en Mayo, 2003) afirmó lo siguiente:

If the total amount of instruction is limited, it is likely to be more effective to begin instruction when learners have reached an age at which they can make use of variety of learning strategies, including their first language (L1) literacy skills, to make their most of that time. (p. 107)

A pesar de esto, en la actualidad son muchos los que consideran que la enseñanza de L2 debe estar presente en el sistema educativo desde sus estadios iniciales, hasta tal punto que se ha convertido en una opinión popular. Hoy en día, en comunidades autónomas como Cataluña un 92% de los padres creen que los niños pueden aprender idiomas con mayor facilidad que los adultos, siguiendo la hipótesis del periodo crítico (Ruiz & de Larios, 2006). Debido a esto, los gobiernos han ido reduciendo la edad inicial a la que se empieza a impartir inglés en las escuelas. En el caso de Cantabria, desde el segundo ciclo de Educación Infantil los alumnos están expuestos a dicha lengua, como se determina en el Decreto 66/2022 de 7 de julio, que refleja la necesidad formar ciudadanos plurilingües en una sociedad cada vez más interconectada globalmente (Gobierno de Cantabria, 2022).

Para alcanzar los objetivos propuestos es necesario disponer de docentes que posean las capacitaciones lingüísticas apropiadas, que definirán en gran medida el desarrollo de sus estudiantes, así como las herramientas y estrategias necesarias para alcanzar un aprendizaje guiado óptimo (Beltrán, 2017). Desde el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MERL) se vuelve a enfatizar la necesidad de que los alumnos comiencen a aprender inglés desde una edad temprana, para a su vez poder enseñar en un futuro esta L2 a sus educandos de manera óptima (Fernández Viciano & Fernández Costales, 2017).

Dicha instrucción resulta esencial, debido a que las futuras generaciones serán las encargadas de garantizar un nivel de inglés adecuado a nivel nacional. A pesar de los esfuerzos gubernamentales en los últimos años para elevar la calidad de la enseñanza del inglés en España mediante iniciativas como la asignación de esta materia a docentes especializados o la acreditación de un título B2 (Villarón, 2017), el informe EF English Proficiency Index (EF Education First, 2023) muestra que España ocupa los últimos puestos europeos en lo que respecta a nivel de inglés, mostrando resultados similares que países como Francia o Italia; sin embargo, estos dos últimos han mostrado una mejora respecto al anterior informe, mientras que España es el país con menor crecimiento del nivel de inglés en todo el continente. Según las investigaciones

de Ramos Bernabéu (2022), que realizó una comparación entre España y Bélgica (actualmente entre los países con mejores resultados), son varias las razones que pueden derivar en dicha diferencia: algunos docentes españoles admiten que permiten a los alumnos utilizar su L1 durante las clases, algo que no se contempla en las aulas belgas; por otro lado, en España se hace más uso de los métodos tradicionales como los libros de texto o los cuadernos de actividades, que generalmente no alientan a la competencia oral; además, la falta de formación docente y la escasez de tiempo dedicado en el currículum acentúan la brecha entre ambos países; por último, la presencia y la importancia del inglés en la cultura y la realidad diaria en Bélgica constituyen otro factor que contribuye a explicar la diferencia de nivel observada. Esta realidad genera una necesidad de cambio, en la cual los docentes se vean desafiados a alcanzar un nivel de inglés más elevado y se comprometan a explorar metodologías innovadoras y de calidad. Sin embargo, a causa de las limitaciones de recursos que experimentaron en el pasado aquellos que ahora son docentes, y considerando todos los medios disponibles en la actualidad, la tendencia lógica sugiere que las futuras generaciones de maestros podrán brindar una educación de mayor calidad a las aulas de lengua extranjera (Herrero, 2017).

No obstante, en la actualidad ya existen centros educativos que buscan cambiar dicha situación aplicando diferentes métodos y enfoques con el objetivo de adaptarse a las nuevas tendencias. La instauración del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en diversos colegios de España es una muestra clara de dicha corriente; dado que los educandos tienen pocas oportunidades de exponerse a la L2 en entornos naturales y a que las horas lectivas que se dedican al área de inglés en el currículum son limitadas, se ha buscado una posible solución para los proyectos bilingües. Los programas AICLE apuestan por un modelo poco convencional donde la L2, en este caso el inglés, se utiliza como lengua vehicular a la hora de impartir otras materias como pueden ser Matemáticas o Educación Física, buscando así un aprendizaje más natural que permita lograr una mayor competencia comunicativa gracias a la incrementación de la exposición del alumnado a la L2 (Gallardo & Martínez, 2013). En general, los resultados de esta metodología han sido satisfactorios,

igualando o mejorando a aquellos en centros monolingües. Sin embargo, en la actualidad todavía se cuestiona la eficacia del enfoque AICLE, debido a que, al centrarse en el “cómo” enseñar al mismo tiempo que en el “qué” enseñar, los contenidos tratados pierden peso en la materia que se trabaja, provocando que la tarea de enseñar conceptos de áreas esenciales se vuelva una tarea realmente compleja, y pudiendo derivar en una desventaja a la hora de comparar el progreso con colegios que imparten sus materias en su L1 (Vinuesa Benítez, 2016). Además, a todo esto, se suman los contextos limitados en los que se aplican estos programas bilingües y la posible insuficiencia de algunos docentes para trabajar eficazmente bajo estas circunstancias. Sin embargo, en la actualidad los resultados muestran que el método AICLE ofrece un rendimiento similar en aquellas materias impartidas en L2 respecto a aquellas en las que solo se utiliza la L1. Teniendo en cuenta esto, es evidente que hay que homogeneizar un método concreto, sea o no el programa AICLE, buscando que todas los centros educativos en España puedan ofrecer las mismas oportunidades a los futuros educandos, e igualando así el nivel del alumnado por todo el país (Pérez Cañado, 2018).

Aun así, el presente difiere todavía de dicho futuro, y es por ello por lo que, sin importar las diferencias entre los colegios, de momento todos los docentes deben de alcanzar los objetivos mínimos propuestos por el currículo. En el caso del área de inglés, y más concretamente en el tercer ciclo de Primaria, las competencias y los criterios de evaluación establecidos en el Decreto 66/2022 de 7 de julio hacen referencia a conceptos tales como el plurilingüismo o la interculturalidad, que denotan el nivel que la Consejería de Educación exige al alumnado. En concreto, los saberes básicos que se definen en el tercer ciclo son (Gobierno de Cantabria, 2022):

A. Comunicación.

- Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.

- Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera y reflexión sobre el aprendizaje. El error como instrumento de mejora.
- Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.
- Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse, describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar la pertenencia y la cantidad.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.
- Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades, tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo, la afirmación, la negación, la interrogación, la exclamación y la exhortación, relaciones lógicas elementales.
- Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana.
- Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.
- Convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.
- Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc.

- Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.
- Propiedad intelectual de las fuentes consultadas y contenidos utilizados.
- Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

B. Plurilingüismo.

- Estrategias y técnicas básicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
- Estrategias básicas para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.
- Estrategias y herramientas básicas de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.
- Léxico y expresiones básicos para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).
- Comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.

C. Interculturalidad.

- La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes.

- Valoración positiva e interés por establecer contactos y comunicarse a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, las convenciones sociales básicas de uso común, el lenguaje no verbal, la cortesía lingüística y la etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera.
- Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de valores eco sociales y democráticos.
- Estrategias de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

A la hora de alcanzar estos objetivos, los docentes tienen a su disposición multitud de herramientas, tales como libros de texto, revistas, y más recientemente, medios digitales. En cuanto a estos últimos, las posibilidades educativas que ofrecen al aula son prácticamente infinitas, gracias a la diversidad de contenidos disponibles en el dominio público. Integrar las TIC en el aula de lengua extranjera es una necesidad en la actualidad, debido a sus beneficios cuando se implementan de manera eficaz (Valencia, 2015). Entre todas las opciones que ofrecen los medios digitales, el surgimiento de las plataformas de streaming, junto con su influencia evidenciada en el aprendizaje de L2, plantea la cuestión de cómo incorporar estos recursos en el aula.

3.2. Plataformas de streaming en enseñanza de lenguas extranjeras

Gracias a la evolución de Internet y a las conexiones de banda ancha, el streaming se convirtió en una oportunidad comercial real que permitió a varias compañías crear un nuevo modelo de negocio. De este modo, surgieron las plataformas streaming, que se definen como “entornos informáticos determinados que utilizan sistemas compatibles entre sí, las cuales ofrecen contenido audiovisual mediante una conexión a internet para su visionado en línea o descargando el contenido en un dispositivo portátil pudiéndolo visualizar sin conexión” (López Delgado, 2018). La popularización de esta nueva modalidad de consumo de contenido en plataformas como YouTube o Netflix experimentó un significativo auge durante la década de los años 2010, provocando que dichas webs hayan pasado a formar parte del día a día de muchos usuarios. Evidentemente, el objetivo principal de estos servicios es brindar entretenimiento, y la mayoría de sus suscriptores consumen sus contenidos de manera lúdica (Fernández Robin et al., 2019). Sin embargo, el catálogo que ofertan estas webs, sumado a la posibilidad de poder disfrutar de ellos en diferentes idiomas, ha acabado dando lugar a una nueva manera de aprender nuevas lenguas. El hecho de poder acceder a contenidos audiovisuales donde los consumidores son expuestos a segundas lenguas, sin importar si es una canción de Spotify o una película de HBO Max, resulta ser un recurso muy eficaz en el aprendizaje de L2 (Rauch, 2023). En el caso del inglés, resulta considerablemente más fácil escuchar a hablantes nativos debido a la abundancia de vídeos, películas, canciones, etc., en este idioma, lo que los hace más accesibles (Ilyosovna, 2020).

Debido a esto, algunos profesores han empezado a implementar estos contenidos en sus aulas, con el objetivo de exponer a sus alumnos a hablantes nativos. Listiani et al. (2021) aseguran que, aplicados de manera eficaz, recursos como YouTube pueden potenciar la escucha, la comprensión, el vocabulario, etc. Además, señalan la importancia de hacer una buena selección de contenidos, que sean apropiados para la edad de los sujetos y tengan un nivel adecuado, ya sean adultos o niños; por otro lado, el uso de estos recursos puede llegar a ser

un gran aliciente para los educandos, aumentando su motivación y ganas de aprender inglés, debido a la diversión que brindan (Dizon, 2022). En lo que respecta a las investigaciones, la reciente incorporación de estos recursos ha impedido obtener muchos resultados sobre su efectividad hasta ahora. No obstante, los estudios realizados muestran claramente una superioridad de aquellos alumnos que son expuestos a contenidos audiovisuales de plataformas streaming sobre los que no lo son.

Por ejemplo, investigaciones como las de Yaacob et al. (como se citó en Dizon, 2022) dejan claro que utilizar podcasts de aplicaciones como YouTube o Spotify puede incrementar la capacidad de escucha de los individuos. En general, todos los estudios apuntan que, en mayor o menor medida, los resultados siempre son positivos, a condición de que los recursos se utilicen de manera correcta. Es por ello por lo que el docente debe saber cómo implementar los contenidos en sus sesiones, así como gestionar el tiempo según su duración. En el presente trabajo se tomarán en consideración los siguientes formatos audiovisuales: películas, música, podcasts y vídeos.

3.2.1. Películas

Desde hace años, el cine se ha considerado una herramienta educativa muy útil, que puede potenciar muchas habilidades de los alumnos gracias a los diferentes contenidos tratados, sus valores o su riqueza cultural. En particular, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el cine emerge como un recurso didáctico complementario al lenguaje verbal del docente en el aula (Moreno Armenteros, 2017).

En general podemos decir que las películas traen varias perspectivas a la clase ELE: intercultural, sociolingüística, comunicativa y la ilustración de las distintas muestras de la lengua. En este sentido podemos decir que hay una tipología en cuanto al uso de las películas en el aula de ELE: como actividad cultural, como material de estudio y como apoyo a los contenidos lingüísticos y culturales (Rojas Gordillo, 2003).

En la actualidad, acceder a estos contenidos es muy sencillo gracias a plataformas de streaming como HBO Max, Netflix o Prime Video, que brindan a sus usuarios un gran catálogo con una amplia variedad. Teniendo esto en cuenta, el profesor no debería tener problemas en encontrar películas adecuadas para sus alumnos en estas webs; por ejemplo, un público infantil puede sentirse más atraído por películas de animación o live action, que suelen estar enfocadas a estas edades y, por ende, tienen un vocabulario más apropiado (Vilas Mosteiro, 2022).

Conseguir que los estudiantes se sientan atraídos por estas actividades es esencial, debido a que, según las investigaciones del Departamento de Inglés de la Universidad de Nigeria, las películas son una de las formas más frecuentes de entretenimiento en las casas, por lo que sí es presentado de manera atractiva, ver filmes en versión original se puede convertir en una rutina en los hogares, potenciando aún más el aprendizaje y consiguiendo que sea más recreativo (Atmowardoyo et al., 2021).

Por último, es importante comprender que el visionado de una película puede dar lugar a otras actividades de aprendizaje. Por ejemplo, si un grupo de estudiantes se dispone a ver un título como *La vida es bella*, es conveniente que hagan una serie de actividades de pre-visionado, donde se familiaricen con vocabulario que puede aparecer en la película y desconozcan, o conversar sobre aquello que saben sobre el contexto histórico en el que transcurre la trama. Una vez vista la filme pueden hacer resúmenes sobre la trama, y visitar aquel vocabulario que vieron en su momento; incluso, pueden hacer otro visionado, donde seguramente descubran palabras o entiendan escenas que no habían comprendido la primera vez. En definitiva, las películas pueden ser un gran aliciente a la hora de aprender L2, de modo que el interés de los alumnos puede aumentar. Además, como afirma Harrison (2009), “students learn to look at language as a vehicle instead of an obstacle, gaining more confidence in their language abilities: the film, therefore, becomes the gateway to language and culture”.

3.2.2. Música

Otro de los recursos más populares a la hora de aprender idiomas es la música, y es que, en un país con tan poca exposición al inglés como es España, las canciones en inglés son uno de los pocos estímulos en otra lengua que los ciudadanos pueden recibir diariamente.

Music and language are the two ways that humans communicate and express themselves through sound. Since birth, babies start to listen and produce sound without distinguishing between music and language, singing and speech. (Chen Hafteck, 1997:85)

El hecho de que una persona pueda aprender un idioma indirectamente debido a su exposición a la música ha impulsado a algunos educadores a incorporar este recurso en sus prácticas pedagógicas a lo largo de décadas. Y es que, aunque muchos han fracasado a la hora de demostrar los resultados que puede ofrecer la música, en la actualidad existe la postura de que puede ser igual de útil que la lectura o la escritura. Esta tendencia refleja el reconocimiento de la eficacia de la música como vehículo para la adquisición y el refuerzo de competencias comunicativas y lingüísticas en contextos educativos. (Engh, 2013).

Diversos estudios han llegado a la conclusión de que, plataformas musicales de streaming como Deezer o Spotify pueden ser un gran aliciente para aprender inglés. No solo pueden ampliar el vocabulario del oyente, sino que también permiten que la habilidad receptiva de escucha mejore, e incluso pueden enriquecer su pronunciación a la hora de imitar las canciones. Por otro lado, al igual que con las películas, la variedad de géneros y públicos dirigidos permite que sea un recurso apto para todos, y que genere interés en los oyentes. Además, aplicaciones como Spotify ya incluyen funciones como la posibilidad de ver las letras de las canciones de manera sincronizada, que pueden ser muy útiles para realizar una segunda escucha si el alumno no ha sido capaz de comprender lo que se dice o desconoce alguna palabra o expresión (Vásquez Huertas & Salazar Naranjo, 2018).

3.2.3. Podcasts

Otro formato que ha ido adquiriendo popularidad en los últimos años, y que también ofrecen servicios como Apple Music o Spotify, son los podcasts. El término, que ciertamente es un anglicismo, puede ser definido como "an audio blog that users create and upload to a server or website so it can be downloaded to computers or portable audio devices" (Richards & Schmidt, 2010). Por lo tanto, este nuevo medio se puede considerar la revelación contra la radio, debido a que se puede escuchar en cualquier lugar y momento, y deja de requerir de la frecuencia AM (Riaño, 2021). Gracias a este último punto, cualquiera puede escuchar podcasts de todo el mundo, en lenguas y contextos totalmente diferentes. Por lo tanto, los podcasts se presentan como una oportunidad perfecta para exponerse ante conversaciones entre hablantes nativos y mejorar el vocabulario. Sin embargo, investigaciones como la de Li (2010) señalan que, aunque los estudiantes tienen una opinión positiva sobre los podcasts, es importante que los temas tratados en los mismos resulten interesantes e informativos; de lo contrario, los oyentes pueden acabar distraídos y aburridos, provocando que se pierdan a lo largo del podcast y la escucha no merezca la pena.

Por otro lado, es evidente que los podcasts pueden ser una gran alternativa a los listenings que siempre han acompañado a los libros de texto; no solo porque el docente puede buscar contenidos que se adapten a sus sesiones dentro de un amplio catálogo, sino también porque los estudiantes pueden acceder a dichos podcasts desde sus casas, dejando de ser un recurso limitado al profesor, y permitiendo al alumnado seguir con el aprendizaje en sus hogares. Además, la mayoría de los podcasts disponibles son gratuitos, abogando por la igualdad y la accesibilidad de recursos para todos. Quizás, como remarca Tursunova (2021), este tipo de contenidos, como también lo pueden ser las películas, la música o los vídeos, "excludes the possibility of expressing oneself. [...] Children will quickly become accustomed to a boring narrative and their creativity will suffer markedly". Esto, en otras palabras, acaba significando que la actividad mental de los oyentes se ve reducida debido a su papel pasivo.

3.2.4. Vídeos

Por último, el caso particular del formato de vídeo puede ser el más complejo, debido a que su definición no es del todo clara y puede variar según el contexto. En este caso, el vídeo se considerará como toda aquella secuencia de imágenes en movimiento en formato digital; aun así, es necesario acotar aún más el término para que no exista confusión con formatos vistos en apartados anteriores. Las películas, que podrían entrar en la misma categoría, deben su nombre a la película fotográfica, un medio de grabación que se almacena en rollos y que en la actualidad ha perdido notoriedad. Por lo tanto, hace varias décadas la diferencia entre un filme y un vídeo podía ser más clara, pero la digitalización del cine provocó que ambos términos se solapasen. Por ello, en la actualidad muchos consideran que las películas son aquellos vídeos de más de 90 minutos, mientras que el término vídeo como tal hace referencia a todos aquellos de una duración menor (Loveridge, 2021).

Una vez definido, es evidente que el consumo de vídeos es el sector con más audiencia entre los cuatro formatos expuestos, y así lo reflejan las cifras, que colocan a YouTube, la web con más vídeos disponibles, como la plataforma streaming más consumida en Estados Unidos en el año 2023, según los datos de Nielsen Holdings (YouTube Team, 2024). Y es que, con más de 500 horas de vídeo subidas por minuto, es evidente que YouTube ofrece un catálogo virtualmente infinito, donde el docente no debería de tener problema a la hora de encontrar justo lo que busca para sus clases. Por ejemplo, en la actualidad ya es posible sustituir los libros de texto por explicaciones en YouTube, debido a la gran cantidad de tutoriales que ofrecen, y que resultan mucho más atractivos para los estudiantes. Además, herramientas como los subtítulos o las transcripciones de los vídeos ofrecen aún más soporte visual para los espectadores. Quizás, como punto negativo, la presencia de anuncios en la versión gratuita puede ser un distractor importante, y es que cada vez que un vídeo se ve interrumpido por una pausa publicitaria la concentración de los estudiantes se ve afectada, y puede ser aún más notorio si el anuncio en cuestión aparece en mitad del vídeo (Listiani et al., 2021).

Con todos estos beneficios, no es de extrañar que el uso de la plataforma para aprender inglés haya aumentado potencialmente en la última década, tanto en contextos informales como formales. Debido a esto, se han realizado varias investigaciones al respecto, que han demostrado que aplicaciones como YouTube mejoran la atención, la motivación y el aprendizaje de L2. Sin embargo, es importante destacar que la cantidad de estudios disponibles sobre este tema aún resulta insuficiente. Asimismo, los escasos análisis realizados han identificado que en ciertos vídeos los estudiantes pueden enfocarse más en los aspectos visuales, en detrimento de la expresión oral, lo que puede disminuir el efecto de aprendizaje si el contenido resulta demasiado llamativo o colorido (Dizon, 2022). En última instancia, el docente acaba siendo el responsable de hacer elección adecuada para sus sesiones, como aseguró Yubero (2010):

Los profesores de L2 han estado siempre muy atentos a despertar el interés de sus alumnos mediante todo tipo de estrategias didácticas motivadoras. Desde el franelograma y las flash cards hasta los nuevos recursos multimedia disponibles en la web, se trata, en cualquier caso, de aprovechar los recursos disponibles para elaborar aplicaciones didácticas útiles en nuestras aulas. (p. 2)

3.3. Plataformas de streaming en enseñanza de lenguas extranjeras en el tercer ciclo de Primaria

A la hora de enseñar una L2 en los cursos de 5º y 6º de Primaria, es importante saber que los niños de aproximadamente 12 años ya casi han alcanzado la mayoría de las capacidades lingüísticas de un adulto en su lengua materna, permitiendo que su aprendizaje sea más efectivo y tengan menos problemas durante el proceso. Agregado a lo anterior, a esta edad se crean y consolidan numerosas conexiones neuronales, que facilitan el aprendizaje de las L2 en comparación con estudiantes de más de 20 años (Serrano Ortiz, 2012). Cuanto más sólidas sean estas conexiones, más difícil será para el sujeto aprender un nuevo idioma, es por ello por lo que, como se mencionó en previos apartados, la enseñanza del inglés en Cantabria comienza en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Además, en el caso de los estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria los estímulos audiovisuales tienen un impacto mayor en su cerebro (Moreno Armenteros, 2017), debido a la plasticidad neuronal del cerebro y a su desarrollo constante. Con este contexto, resulta evidente que las plataformas de streaming pueden ser una potente herramienta en las aulas de L2, ya que los estudiantes se pueden exponer a la lengua de una manera motivante y entretenida. Sin embargo, resulta esencial comprender que el nivel de inglés de estos educandos es todavía limitado, y el uso de fragmentos audiovisuales con un nivel muy exigente podrían anular el aprendizaje, debido a la incomprensión por parte de los niños. En vista de esto, lo más eficaz es emplear recursos que tengan un nivel algo superior al del alumnado, de modo que puedan comprender y formarse al mismo tiempo.

Humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’. We progress along the natural order [...] by understanding input that contains structures at our next ‘stage’ - structures that are a bit beyond our current level of competence. (Krashen, 1985) (p. 2)

Por ello, los contenidos enfocados al público joven resultan óptimos, ya que no solo tienen una dificultad moderada, sino que también resultan más atractivos para los alumnos (Listiani et al., 2021); títulos como *Inside Out* o *Toy Story* pueden ser grandes elecciones cinematográficas. En cuanto a los podcasts, los vídeos y las canciones, existen numerosos creadores de contenidos que abarcan temas incluidos en el currículum, que permiten amenizar el aprendizaje e impactar más en los estudiantes; por ejemplo, canales como *Smile and Learn* ofrecen una gran cantidad de videos que se pueden implementar en las clases en función de la situación de aprendizaje. Sin embargo, la tarea de seleccionar los contenidos apropiados en las plataformas streaming recae en el maestro, que debe hacer una selección rigurosa para que el proceso de aprendizaje tenga lugar, así como implementar los recursos correctamente (Rauch, 2023), ya que no es lo mismo utilizar una serie que actúe como elemento principal en la situación de aprendizaje que apoyarse en un vídeo para explicar un término concreto.

En consecuencia, la mayor dificultad es la integración curricular, así como la evaluación del proceso y las posibles mejoras que se puedan realizar. Para empezar, es necesario tener en cuenta la diversidad y los retos a los que se puede enfrentar cada estudiante, “todo ello con la finalidad de ofrecer respuestas educativas adaptadas a las características y necesidades de su alumnado” (Salguero, 2010). Por otro lado, la evaluación que se realice para comprobar el éxito de la situación de aprendizaje debe alejarse de los criterios tradicionales; hace décadas, lo único importante era la cantidad de conocimientos conceptuales que poseían los educandos. Sin embargo, la evaluación debe contemplar el proceso de aprendizaje completo, teniendo en cuenta los diferentes factores que pueden ser relevantes. En dicho contexto, la evaluación formativa resulta conveniente, ya que permite evaluar constantemente el desarrollo de las actividades e ir reconduciendo continuamente aquellos aspectos que no funcionan como se esperaba (Fernández González et al., 1999). Esto no significa que se deba ignorar la necesidad de alcanzar un aprendizaje significativo, sino considerar también otros aspectos como el interés por parte del alumnado, las dificultades de comprensión, la temporalización, etc.

Finalmente, cabe recalcar que, según el centro educativo en el que se imparten las clases, hay que tener en cuenta los recursos digitales disponibles en el aula. En España, por ejemplo, en el curso 2018-2019 un 96,8% de los colegios ya contaban con conexión a Internet. Sin embargo, solo 60,1% de los mismo disponían de Sistemas Digitales Interactivos (SDI), como pizarras digitales o televisores inteligentes (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2020). Además, haciendo referencia a apartados anteriores, no es suficiente con la presencia de estos medios, ya que los propios docentes también deben de tener la formación básica para utilizarlos debidamente, sabiendo cómo abordar los problemas técnicos que puedan surgir, así como en este caso teniendo manejo de las plataformas streaming.

| 4. Situación de aprendizaje | | |
|--|--|--|
| Título | "Choosing Captain Underpants Destiny!" | |
| Etapas | Primaria | Ciclo / Curso 3º ciclo / 6º curso |
| Área / Materia / Ámbito | Lengua Extranjera | |
| Vinculación con otras áreas /materias / ámbitos | <p>Durante el periodo de tiempo destinado a la situación de aprendizaje el alumnado también abordará contenidos relacionados en el área de "Educación Artística". En esta materia, los estudiantes verán de manera detallada el recurso del cómic, así como su historia y características principales. Este formato narrativo, conocido por su conexión entre texto e imágenes, no solo se estudiará desde una perspectiva teórica, sino que se promoverá la creación de comics propios.</p> <p>El cómic, como recurso pedagógico, tiene conexión directa con la narrativa de <i>El Capitán Calzoncillos</i>, serie de libros donde el comic resulta un elemento crucial para el desarrollo de la trama y los personajes. Además, es importante destacar que, a lo largo del segundo ciclo, se trabajó con varios ejemplares de la colección en el área de "Lengua Castellana y Literatura", de modo que los educandos están familiarizados con los personajes y las dinámicas de sus historias.</p> | |

| | |
|--|---|
| Descripción / contexto de la situación de aprendizaje | <p>La presente situación de aprendizaje ha sido diseñada para el curso 6º de Educación Primaria, perteneciente al tercer ciclo, y se desarrollará en el área de “Lengua Extranjera”; en base al Decreto 66/2022, de 7 de julio. Respecto al centro educativo, la propuesta se llevará a cabo en un colegio bilingüe de carácter urbano, ubicado en una zona de estatus socioeconómico medio; en referencia a sus instalaciones, cada línea educativa tiene a su disposición un aula con recursos digitales variados, como una pizarra digital interactiva o un set de tabletas. En el caso de 6º de Educación Primaria, el grupo está conformado por 16 alumnos.</p> <p>A lo largo de varias sesiones, se trabajará alrededor de un recurso digital extraído de una plataforma de streaming, en este caso Netflix. El vídeo en cuestión será Captain Underpants Epic Choice-o-Rama, perteneciente al catálogo de títulos interactivos; según la web (https://www.netflix.com/browse), “se tratan de programas [...] en los que tú controlas la historia, respondes preguntas y más”. Gracias a esta dinámica, los propios estudiantes podrán elegir el transcurso de la historia y crear su propia trama; además, la plataforma incluye la opción de ver el título en su versión original, en inglés, así como la posibilidad de activar los subtítulos para una mejor comprensión. A la hora de introducir este recurso en clase, es crucial establecer varios momentos diferenciados: antes de realizar el visionado, la visualización del video, y las actividades posteriores (Cabrero, como se citó en Ferrés, 1988).</p> |
|--|---|

| | |
|------------------------|--|
| | Esta situación de aprendizaje fomenta un trabajo grupal, buscando así que el alumnado desarrolle habilidades de cooperación colaboración, además de respeto hacia las opiniones ajenas y la resolución de problemas comunes. Debido a esto, el resultado final que se pretende alcanzar se expondrá de manera oral, mediante presentaciones a través de las tabletas disponibles. De este modo, no se favorece solo el desarrollo de las competencias lingüística y social, sino también la competencia digital. |
| Temporalización | 6 sesiones, con una duración de 2 semanas. |

| 4.1. Conexión con los elementos curriculares | | | |
|--|--|--|---|
| Área 1 / Materia 1 / Ámbito | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Descriptores del perfil de salida |
| Lengua Extranjera | CE1. 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 | 1.1. Reconocer, interpretar e inferir el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de | Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>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.</p> | <p>relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos expositivos adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.</p> <p>1.2. Seleccionar, planificar y aplicar, de forma guiada, estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.</p> <p>2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, con</p> | <p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>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.</p> | <p>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.</p> <p>2.3. Seleccionar, planificar 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</p> | <p>descriptores del Perfil de salida: CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC4.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>CE4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.</p> <p>CE5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y</p> | <p>y las necesidades de cada momento.</p> <p>4.2. Identificar y aplicar correctamente, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada contexto.</p> <p>5.3. Identificar, registrar, aplicar y explicar, de forma progresivamente autónoma, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje, reconociendo los aspectos que</p> | <p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.</p> <p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CE3.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.</p> | <p>ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación.</p> | |
| <p>Saberes básicos</p> | | | |
| <p>A. Comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. - Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera. <p>B. Plurilingüismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias y técnicas básicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio. | | | |

| | <ul style="list-style-type: none"> - Léxico y expresiones básicos para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje). <p>C. Interculturalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración positiva e interés por establecer contactos y comunicarse a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera. | | |
|--|---|---|--|
| Área 2 / Materia 2 / Ámbito | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Descriptorios del perfil de salida |
| Educación artística | CE1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto. CE3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios | 1.1. Distinguir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas. 3.1. Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y | Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptorios del Perfil de salida: CP3, STEM1, CD1, CPSAA3, CC1, CE2, CCEC1, CCEC2. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptorios del Perfil de salida: CCL1, CD2, CPSAA1, CPSAA5, CC2, CE1, CCEC3, CCEC4. |

| | | |
|--|---|---|
| | digitales, para producir obras propias. | mostrando confianza en las capacidades propias. |
| Saberes básicos | | |
| B. Creación e interpretación. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fases del proceso creativo: planificación, interpretación, experimentación y evaluación. • Profesiones vinculadas con las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas. • Evaluación, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas. | | |

| | | |
|--|---|--|
| 4.2. Metodología | | |
| Métodos, técnicas, estrategias didácticas y modelos pedagógicos | <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el pensamiento <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Aprendizaje – servicio | <input type="checkbox"/> Clase invertida (Flipped Classroom) <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Pensamiento de diseño (Design Thinking) <input checked="" type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input checked="" type="checkbox"/> Instrucción directa <input type="checkbox"/> Otros: _____ |

4.3. Secuenciación

Esta situación de aprendizaje se desarrollará en 6 sesiones, distribuidas en dos semanas. Para ello, se realizará una sesión previa al visionado, donde los alumnos trabajaran algunos conceptos que pueden resultar desconocidos, y cuatro sesiones después de ver el vídeo interactivo, para que los educandos puedan llevar a cabo varias actividades en relación con el metraje.

Descripción de la actividad 1: “Pre visionado y preparación”

Sesión 1. Presentación del concepto vídeo interactivo y cómo se usarán en el aula las plataformas streaming. Los educandos tendrán que diseñar unos pequeños carteles numerados del 1 al 4, que levantarán en cada punto de elección. Las opciones estarán dispuestas de manera horizontal; de este modo, si hay tres opciones, se numerarán del 1 al 3 de izquierda a derecha. Este método asegura que todos participen en las decisiones, y que se elijan aquellas con más votos.

Después, se entrega una ficha (*Anexo I*) con los personajes principales de la película, para que los estudiantes puedan realizar una pequeña descripción de cada uno. Además, el docente hará un pequeño recorrido por algunas palabras que puedan suponer una dificultad mediante una actividad escrita, para que los educandos puedan hacer un repaso de estas durante los días previos al visionado del vídeo.

Recursos:

- Pizarra digital
- Cartones y rotuladores
- Anexo I. Ficha 1

| | |
|---|---|
| <p>Descripción de la actividad 2: “Visionado de <i>El Capitán Calzoncillos</i>”</p> <p>Sesión 2. Visionado de la película en su versión original, con subtítulos en inglés. Durante este, el alumnado hará el uso de los carteles creados previamente, pudiendo ver así el desenlace de sus elecciones y uno de los posibles finales de la trama. En caso de que sea necesario, se parará la reproducción para realizar algún comentario o debatir alguna opción.</p> | <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra digital • Carteles numerados |
| <p>Descripción de la actividad 3: “Finales alternativos”</p> <p>Sesión 3. Redacción en inglés de un final alternativo para la historia. Para ello, los estudiantes trabajarán en parejas. Además, se repartirán varias tabletas por el aula para que los alumnos puedan crear un documento en el que escribir su texto, así como buscar contenidos en línea. Una vez acabados, los trabajos se subirán a una carpeta compartida en la nube. Con esta actividad se pretende no solo fomentar el trabajo cooperativo, sino también introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, en relación con una de las competencias claves del currículo, la competencia digital, según lo dispuesto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo.</p> | <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tablet |
| <p>Descripción de la actividad 4: “Realización de un cómic”</p> <p>Sesión 4 y 5. Elaboración del cómic en grupos, creando una historia y dibujando las viñetas. Para ello, basándose en la trama principal, los educandos deberán asumir el papel de los protagonistas. Según el metraje, en una de las escenas</p> | <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tablet. • Folios A3. |

| | |
|--|---|
| <p>deben de crear un cómic con el que hacer reír a Mr. Cleveland, aunque fracasan en el intento. Por lo tanto, cada grupo tendrá que diseñar una propuesta que consideren capaz de provocar la risa del personaje. Una vez obtenido el producto final, cada grupo deberá subir una foto de su resultado a una carpeta compartida en la nube, de modo que todos los estudiantes puedan ver las creaciones de los demás.</p> <p>Sesión 6. Exposiciones orales y valoraciones mediante una escala estimativa (<i>Anexo II</i>), tanto del trabajo propio como el de los otros grupos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra digital. • Ficha evaluación. |
|--|---|

| 4.4. Evaluación | | |
|---|--|---|
| Procedimientos | Actividad de evaluación | Instrumento |
| <p>Evaluación de la situación de aprendizaje (práctica docente):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Evaluación del diseño:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia de las actividades para alcanzar las competencias específicas. - Concordancia con los principios de atención a la diversidad. | <ul style="list-style-type: none"> - Participación diaria en clase. - Participación activa en la actividad “Finales alternativos” y en la producción de sus soportes (texto escrito, subida del archivo, etc.). - Participación activa en la actividad “Realización de un cómic”. - Exposiciones orales. | <p>Heteroevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Técnicas de evaluación:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de control. - Observación directa. - Preguntas e interacción con el alumnado. - Análisis de las producciones del alumnado. |

| | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Idoneidad de las estrategias metodológicas y de los recursos empleados. • <u>Evaluación de la implementación:</u> - Cumplimiento de la temporalización establecida. - Creación de un ambiente de cooperación y aprendizaje en el aula. - Efectividad de las medidas de individualización de la enseñanza. - Implementación adecuada de los criterios e instrumentos de evaluación. | | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Instrumento de autoevaluación:</u> - Escala estimativa. |
|---|--|---|

4.5. Anexos

*Visitar el apartado 7. Anexos, donde se adjuntan los archivos correspondientes.

5. Conclusiones

Una vez analizados los diferentes formatos que ofrecen las plataformas streaming y su posible implicación en el aprendizaje de L2, resulta evidente todos los beneficios que estas webs pueden brindar a las aulas de los centros educativos. Sin importar la edad u otras condiciones del sujeto, la amplia oferta de catálogos en línea permite elegir aquellos recursos que más se puedan adecuar a cada individuo, pudiendo mejorar significativamente la competencia lingüística de los educandos.

Para empezar, estas plataformas ofrecen a los estudiantes una exposición a hablantes nativos, facilitando así una pronunciación más natural y una mayor comprensión auditiva. A través de películas, documentales, podcasts y otros formatos, el alumnado puede familiarizarse con una gran variedad de acentos y entonaciones que serían inaccesibles en un modelo de clase más tradicional, donde el contacto con hablantes nativos es bastante limitado. Por otro lado, este tipo de webs permite sumergirse en realidades diferentes, fomentando así el conocimiento cultural, que constituye una parte integral del dominio lingüístico debido a que facilita una comunicación más efectiva y contextualizada. Al poder elegir los contenidos que se trabajan, los educadores tienen la posibilidad de enriquecer el proceso de aprendizaje mediante una amplia gama de contextos sociales, que pueden conseguir que el alumnado se sienta más conectado con su L2.

Para que estas plataformas se utilicen de forma efectiva, se deben de considerar varios aspectos clave. Primero, es esencial hacer una selección apropiada de los contenidos a trabajar, de modo que el material sea no solo interesante y motivador, sino que también sea coherente con los niveles de competencia y objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, resulta crucial integrar actividades didácticas que puedan complementar estos contenidos. De este modo, se evita una dinámica pasiva, ya que los estudiantes participan activamente y de manera reflexiva antes, durante, y después del visionado.

Finalmente, para poder aprovechar los beneficios de estos recursos es necesario que los sistemas educativos reconozcan su valor y los incorporen a sus aulas, proporcionando al mismo tiempo de capacitación a los docentes para su uso eficaz. Así, se podrán desarrollar recursos pedagógicos específicos que exploten las posibilidades de los contenidos y la educación pasará a ser más innovadora y efectiva.

En conclusión, las plataformas streaming resultan una oportunidad única para transformar la enseñanza de L2, proporcionando acceso a contenidos de gran variedad y que pueden enriquecer el aprendizaje. Con una implementación adecuada, estas herramientas pueden potenciar no solo la adquisición de competencias lingüísticas, sino también el conocimiento cultural del alumnado, preparando así a los educandos para un mundo cada vez más globalizado y conectado.

6. Bibliografía

- Álvarez Swihart, P. (2005). La Hipótesis del período crítico: Una reseña de la investigación actual. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 38(1), 85-97.
- Asher, J. J., & García, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334-341.
- Atmowardoyo H., Weda S., & Sakkir G. (2021). Learning Strategies in English Skills used by Good Language Learners in Millennial Era: A Positive Case Study in Universitas Negeri Makassar. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 30-31.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98.
- Calatrava, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(3), 98-103.
- Cobos Planillo, C. (2014). Las TIC en la enseñanza del inglés en Primaria. *Universidad de Valladolid*.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 499-533.
- Dizon, G. (2022). YouTube for Second Language Learning: What Does the Research Tell Us? *Australian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 19-26.
- Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English language teaching*, 6(2), 113-127.
- Fernández González, J., Elortegui Escartín, N., Moreno Jiménez, T., & Rodríguez García, J. F. (1999). ¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras? *Diada Editora*. Sevilla.
- Fernández Robin, C., McCoy, S., Yáñez, D., & Hernández Sarpi, R. (2019). Netflix, Who Is Watching Now? *In Social Computing and Social Media. Design, Human Behavior and Analytics: 11th International Conference, SCSM 2019, Held as Part of the 21st HCI International Conference, HCII 2019, Orlando, FL, USA, July 26-31, 2019, Proceedings, Part I 21 (pp. 202-216)*. Springer International Publishing EF Education.

- Fernández Viciano, A., & Fernández Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 42-60.
- Fernández, G. S. (2023). La era del consumo en la esfera audiovisual: series y plataformas streaming. *Seriarte. Revista científica de series televisivas y arte audiovisual*, 3, 102-123.
- Ferrés, J. (1988). *Cómo integrar el vídeo en la escuela*. CEAC.
- First (2023). *EF English Proficiency Index: A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills*: EF Education First.
- Gallardo, F., & Martínez, M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? *Resultados de la investigación en España. Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (349), 25-28.
- Gobierno de Cantabria (2022). *Boletín oficial de Cantabria*. Decreto 66.
- Guijarro, A. J., & Hernández, J. I. (Eds.). (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil* (No. 88). Universidad de Castilla La Mancha.
- Harrison, L. G. (2009). Foreign films in the classroom: Gateway to language and culture. *Journal of College Teaching & Learning* (TLC), 6(8).
- Herrero, S. (2017). El pensamiento del colectivo escolar acerca de las carencias en la enseñanza del inglés en España. *Universidad de La Laguna*.
- Ilyosovna, N. A. (2020). The importance of English language. *International Journal on Orange Technologies*, 2(1), 22-24.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21(1), 60-99.
- Li, H. C. (2010). Using podcasts for learning English: perceptions of Hong Kong Secondary 6 ESL students. *Début: the undergraduate journal of languages, linguistics, and area studies*, 1(2), 78-90.

- Listiani, N. K. M., Suwastini, N. K. A., Dantes, G. R., Adnyani, N. L. P. S., & Jayantin, I. G. A. S. R. (2021). *YouTube as digital learning resources for teaching bilingual young learners*. In 2nd International Conference on Technology and Educational Science (ICTES 2020) (pp. 156-162). Atlantis Press.
- López Delgado, D. (2018). Estudio de las plataformas de streaming. *Universidad de Sevilla*.
- Loveridge, J. (2021). What is the difference between a video and a film? Recuperado el 29-03-2024 de <https://loveridgedigital.com/what-is-the-difference-between-a-video-and-a-film/>
- Mayo, M. P. (2003). *Age, Length of Exposure and Grammaticality Judgements in the. Age and the acquisition of English as a foreign language*, 4, 94.
- Meddahi Khodja, A. (2023). Las plataformas Streaming en el aula bilingüe en educación Infantil: Propuesta de innovación docente. *Universidad de Valladolid*.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2020). *El 96,8% de las aulas españolas contaba con conexión a internet en el curso 2018-2019*. Recuperado el 03-05-2024 de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2020/05/20200515-estadisticacomunicaciones.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2022). *Boletín oficial del estado*. Decreto 57.
- Moreno Agurto, V. A. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia*, 8(1), 41-52.
- Moreno Armenteros, L. (2017). El cine como recurso didáctico para enseñar inglés en Educación Primaria (Tercer ciclo). *Universidad de Jaén*.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. *Learning and Instruction*, 57, 18-33.

- Ramos Bernabéu, M. (2022). Investigación sobre la enseñanza de la lengua inglesa en Bélgica y España. *Universidad de Sevilla*.
- Rauch, E. (2023). The potential of Netflix, YouTube, Prime Video and Co. for EFL learners: an investigation of Austrian EFL students' and teachers' perception of the influence of audiovisual input on the learners' L2 speaking skills. *Institut für Anglistik*.
- Riaño, F. (2021). *Todo sobre podcast*. <http://www.todosobrepodcast.com>
- Richards J., & Schmidt R. (2010). Podcast. *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Longman, (4th edition).
- Rocillo de Pablo, C. (2014). El uso de elementos audiovisuales en la enseñanza del inglés. *Universidad de Valladolid*.
- Rojas Gordillo, C. (2003). El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica. *Universidad de Barcelona*.
- Ruiz, R. M., & de Larios, J. R. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (5), 63-76.
- Salguero, A. R. (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *EmásF: revista digital de educación física*, (2), 41-53.
- Seright, L. (1985). Age and aural comprehension achievement in francophone adults learning English. *Tesol Quarterly*, 19(3), 455-473.
- Serrano Ortiz, J. (2012). Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años. *Universitat de Girona*.
- Solís Becerra, J. A., & Solano Fernández, I. M. (2014). Análisis de las competencias TIC de docentes noveles de inglés en Educación primaria. *El Guiniguada*.
- Tursunova, M. E. (2021). Learning English with podcasts. *Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень*, 129.

- Valencia, H. G. (2015). La integración de la tecnología como herramienta significativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 53-66.
- Vásquez Huertas, J. A., & Salazar Naranjo, N. J. (2018). Plataformas musicales para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Universidad de la Salle*.
- Vilas Mosteiro, J. (2022). Películas y series como recurso en Educación Primaria. *Universidad de Valladolid*.
- Villarón, M. G. (2017). El inglés en educación obligatoria. Una mirada comparada a los casos de España y Holanda. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 61-76.
- Vinuesa Benítez, V. (2016). Aprendizaje de lenguas extranjeras: evolución metodológica y apuestas de futuro. *Universidad Rey Juan Carlos*.
- YouTube Team (2024). Nielsen crowns YouTube #1 Streamer in America 12 months straight! Recuperado el 29-03-2024 de <https://blog.youtube/news-and-events/youtube-number-one-streamer-nielsen/>
- Yubero, J. M. (2010). "Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador". *II Congreso Internacional de Didácticas*.

7. Anexos

Anexo I

1. Look at the images of the five main characters below and complete a brief description of each one.



George is Malvin / Harold's best friend.

He loves _____.

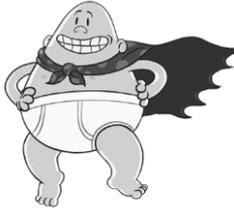
He _____.



_____ likes drawing *paintings / comics*.

He is _____.

He _____.



Mr. / Mrs. Captain Underpants can _____ like airplanes.

He is _____.

He _____.



Melvin is very good at _____.

He is _____.

He can _____.



Benjamin Krupp hates _____ and _____.

He is the *principal / cleaner* of the school.

He _____.

2. Match each word with its correct meaning.

Yard

Swing

Threat

To remain

Alligator

To snap

To behold

To continue to exist when other parts do not

A seat suspended by ropes

A large reptile similar to a crocodile

To look at someone or something

An area of land next to a house

A person or thing likely to cause damage

To move quickly, producing a short noise

Anexo II

| Name: | | Date: | | Group: | |
|-----------------------------|------------------|--------------|------|---------------|--|
| | Needs to improve | OK | Good | Excellent | |
| Clarity of the presentation | | | | | |
| Use of English | | | | | |
| Quality of the comic | | | | | |
| Creativity and effort | | | | | |