



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**El aprendizaje por
proyectos en el aula
de inglés de 4º de la
ESO**

Presentado por: Helena Xirgu Cachinero
Tipo de trabajo: Propuesta de intervención
Director/a: Blanca Puchol

Ciudad: Barcelona
Fecha: Enero 2018

Resumen

El aprendizaje por proyectos es una metodología que apareció en el siglo XX de la mano de Dewey y Kilpatrick para innovar respecto la educación industrial del siglo XIX. La sociedad actual parece atrapada en un tipo de educación que está lejos de cómo deberían ser educados los niños y adolescentes de hoy en día. Por ello se ha elaborado una unidad didáctica basada en el aprendizaje por proyectos dentro de un aula de inglés de 4º de la ESO. Como esta metodología destaca la importancia de que los alumnos estudien algo que sea de su interés, se ha optado por las sitcoms televisivas *Friends* y *How I met your mother* para aproximar al estudiante la realidad de la lengua inglesa. De esta manera, se quiere fomentar el uso de expresiones coloquiales y *phrasal verbs* que normalmente no se trabajan en un aula. Con esta aproximación se ha comprobado a nivel teórico que es posible aplicar una metodología de hace más de 50 años en una clase actual de inglés siguiendo la legislación española y catalana. El único inconveniente es que dicha unidad didáctica no se ha podido aplicar a la realidad, quedando, por tanto, la incertidumbre de si funcionaría.

Palabras clave: *aprendizaje por proyectos, sitcoms, inglés, ESO*

Abstract

The Project-based learning is a methodology created by Dewey and Kilpatrick in the 20th century as a way to innovate in education. The current society seems to be trapped in a kind of education system that is far away from the way children and teenagers should be educated nowadays. This is the reason why we have elaborated a didactic unit based on the project-based learning in a 4th grade class of ESO. Because of the importance of studying something the students like, according to this methodology, we have chosen the sitcoms *Friends* and *How I met your mother* to show the reality of the English language. It is a way to promote the use of colloquial expressions and phrasal verbs that are not usually studied in an English course. It has been a way to prove theoretically that a 50-year-old methodology can be taught in a nowadays English course, following the Spanish and Catalan legality. The only drawback has been the impossibility to apply the didactic unit in a real-life classroom.

Keywords: *Project-based learning, sitcoms, English, ESO*

ÍNDICE

1. Introducción	p. 1
1.1. Justificación y planteamiento del problema	p. 2
2. Marco teórico	p. 6
2.1. De la educación industrial al aprendizaje por proyectos	p. 6
2.2. El aprendizaje por proyectos	p. 10
2.2.1. Origen del aprendizaje por proyectos	p. 10
2.3. Influencias del aprendizaje por proyectos: La teoría constructivista de Vigotski y el aprendizaje significativo	p. 12
2.3.1. La teoría constructivista de Vigotski	p. 12
2.3.2. El aprendizaje significativo de Ausubel	p. 14
2.4. ¿En qué consiste el aprendizaje por proyectos? Concepto, organización y dificultades	p. 17
3. Propuesta de intervención	p. 21
3.1. Presentación	p. 21
3.2. Contexto	p. 22
3.3. Competencias	p. 23
3.4. Objetivos	p. 25
3.5. Contenidos clave	p. 26
3.6. Metodología	p. 29
3.7. Actividades y temporalización	p. 31
3.8. Recursos	p. 34
3.9. Evaluación	p. 35
3.10. Evaluación de la propuesta de intervención	p. 40
4. Conclusiones	p. 41
5. Limitaciones y prospectiva	p. 43
Referencias bibliográficas	p. 45
Referencias bibliográficas dentro de los Anexos	p. 48
Anexos	p. 49

1. Introducción

Zygmunt Bauman explicaba en una conferencia en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB, 2013) que se ha perdido el vínculo entre el profesor y el alumno y que este último se ve expuesto a tal cantidad de conocimientos que al final no retiene nada, y tampoco sabe distinguir entre información útil e información irrelevante. Parte de la culpa la tienen también las instituciones educativas, donde los métodos utilizados han quedado, en muchos casos, anticuados y obsoletos.

Este panorama provoca, entre otras cosas, que los alumnos no estén motivados y se comporten mal en clase, no presten atención, etc. Por tanto, es deber de los educadores cambiar esta situación.

La adolescencia siempre ha sido un período difícil ya que el alumno sufre muchos cambios físicos y psicológicos, madura como persona y siente que no termina de encajar en el sistema, sin embargo esto no debe valer como excusa para decir que no está motivado. Si le gusta lo que está aprendiendo y disfruta estando en clase o haciendo los deberes (algo impensable hoy en día para muchos alumnos), saldrá del instituto con unos conocimientos que seguramente perdurarán mucho más en su memoria que aquellos que ha tenido que aprender por fuerza a base de pasar noches en blanco.

Esto es, precisamente, lo que trata de conseguir el aprendizaje por proyectos, metodología que se va a analizar en el apartado teórico de este trabajo y, posteriormente, se aplicará a la unidad didáctica. Aunque se trata de un método surgido a principios del siglo XX, no se ha empezado a usar en los centros hasta hace poco. A grandes rasgos, se trata de una metodología con raíces en el constructivismo, donde el alumno es considerado un agente activo en su educación. Además, la educación por proyectos gira alrededor de los intereses del alumno y tiene un enfoque dirigido a la vida real por lo que la motivación del estudiante a la hora de trabajar es mucho mayor (Grant, 2002).

Para conocer mejor este método, se dedica todo el marco teórico a su estudio y descripción. Es importante conocer sus orígenes, como por ejemplo cuándo y dónde apareció por primera vez o de qué influencias bebe, entre otros. Además, como medio para resaltar cómo ha evolucionado la sociedad en materia de educación, se va a hacer una breve mención al sistema educativo surgido durante la revolución industrial, donde los niños eran puestos en centros y se les educaba como si estuvieran dentro de una

cadena de producción. En oposición a este sistema, el método por proyectos puede considerarse como una alternativa moderna y real para motivar a los alumnos.

El corazón del trabajo es la elaboración de una unidad didáctica entorno a la temática de las series para fomentar el uso de expresiones coloquiales y los *phrasal verbs*. Se enmarca dentro de un centro catalán, en el curso de 4º de la ESO, y más concretamente en la asignatura de Inglés. Al tratarse de una unidad didáctica que gira en torno al tema de las series, es fácil relacionarla con el inglés ya que la mayoría de contenidos que ven los adolescentes son series americanas o británicas, siendo buenos ejemplos para practicar las competencias en lengua extranjera.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

• Justificación

En este apartado del trabajo se intentará justificar por qué se ha elegido la siguiente propuesta de intervención: el aprendizaje por proyectos en el aula de inglés en 4º de la ESO. Se quieren subrayar dos factores: innovar a través del aprendizaje por proyectos y la importancia del inglés en el mundo actual.

Respecto a la metodología escogida para la unidad didáctica, se considera que uno de los problemas actuales de la educación es la falta de motivación de los alumnos. En el caso concreto del inglés, siempre se ha enseñado mucha gramática, lo cual hace que las clases resulten pesadas para los estudiantes. La metodología por proyectos pretende ser un revulsivo ante esta situación porque da la voz al alumno y se centra más en la parte práctica del inglés (al fin y al cabo una lengua es práctica y aunque se enseñe muy bien la teoría, si luego no se aplica, es inútil). Además, según los expertos en el aprendizaje por proyectos, cuando el alumno hace aquello que le gusta, deja de aburrirse y se empeña en obtener buenos resultados. En este sentido, la asignatura de inglés es más agradecida a la hora de trabajar porque permite hacer múltiples actividades (ejercicios de comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita). A la vez, esta diversidad puede hacer que el ritmo de la clase sea más ágil y evitar, así, el aburrimiento de los alumnos.

Se considera relevante aplicar esta metodología en la clase de inglés puesto que hoy en día vivimos en un mundo globalizado donde el inglés se ha convertido en la lingua franca, por lo tanto, en primer lugar, es importante que todo el mundo, no sólo los estudiantes, domine el inglés. Sin embargo, la situación del aprendizaje de esta lengua en España no es la mejor. Según el barómetro del Cambridge Monitor (El Mundo, 2017), publicado por Cambridge University Press en enero de 2017, el 44% de los

españoles reconoce que su nivel de inglés es bajo o muy bajo. De toda España, sólo Madrid y Catalunya tienen un nivel más alto de inglés aunque en comparación con países como Dinamarca o Países Bajos es bastante bajo, según un informe de Education First. La siguiente tabla lo ilustra.

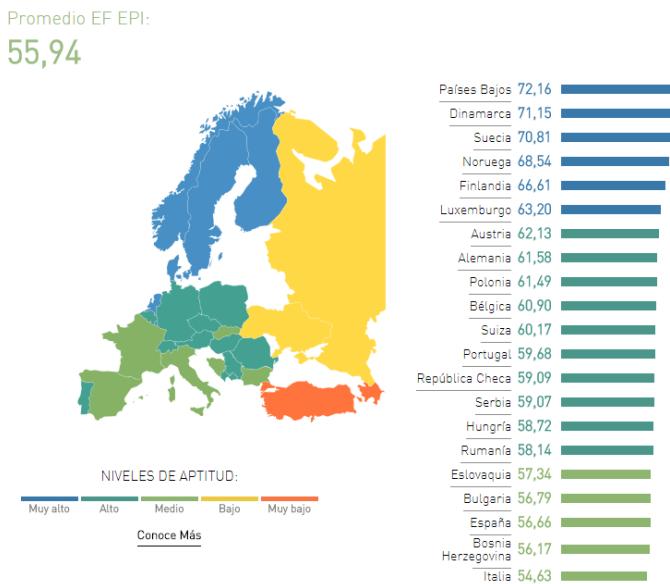


Tabla 1. El ranking mundial de dominio del inglés (EF, 2017).

Concretamente en Catalunya, cada año se hacen las pruebas de 4º de la ESO donde se evalúan las competencias básicas adquiridas por los alumnos en las materias instrumentales, entre ellas, la lengua extranjera. Respecto el inglés, se evalúan la comprensión oral y lectora además de la expresión escrita y se clasifican los resultados en cuatro niveles (alto, medio-alto, medio-bajo y bajo). Los resultados de 2017 muestran un nivel bajo en la expresión escrita, un 33,9%, mientras que la comprensión lectora y oral se sitúan alrededor del 10,1% y 12,9% como muestra la Tabla 2. El gobierno catalán quiere que el porcentaje de alumnos situados en el nivel bajo sea menor del 15% siguiendo el Plan para la reducción del fracaso escolar en Catalunya.

	n	Mitjana	Desviació típica	% d'alumnes situat als trams de competència			
				Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Puntuació global	61.308	74,1	19,0	14,6%	16,0%	31,4%	38,0%
Comprensió oral	61.308	80,2	18,3	12,9%	11,7%	37,0%	38,4%
Comprensió lectora	61.308	82,9	16,8	10,1%	13,5%	31,1%	45,3%
Expressió escrita	61.308	56,5	30,6	33,9%	22,5%	21,7%	21,9%

Tabla 2. Porcentaje de alumnos situado en los tramos de competencia inglesa según la dimensión evaluada (Generalitat de Catalunya, 2017, p.24)

La aplicación de nuevas metodologías, entre las que se encuentra la del aprendizaje por proyectos, puede ser un revulsivo para cambiar esta tendencia e intentar mejorar los resultados, no solo de la expresión escrita sino de todas las competencias.

Por otro lado, y en cuanto a la elaboración de una unidad didáctica propiamente dicha, es interesante a nivel de aprendizaje personal y docente, puesto que es una práctica con la que se debe estar familiarizada ya que tiene una finalidad práctica y real más allá de la simple elaboración de un trabajo de fin de máster.

- **Planteamiento del problema**

A rasgos generales, el principal problema del aprendizaje por proyectos es la inexistencia de ejemplos prácticos. Aunque hay bastante información sobre cómo apareció y sus cimientos teóricos, no hay ejemplos prácticos de cómo debería ser una clase usando esta metodología. Sí es cierto que ahora este tipo de metodología está en auge puesto que se ha encontrado bastante bibliografía de años recientes (pese a aparecer hace más de 50 años). Sin embargo, mucha información está aplicada al sistema educativo de Estados Unidos, el cual es bastante diferente al español.

Más concretamente, aplicar esta metodología puede suponer algunos retos para el profesor. Por un lado, no hay una dirección clara sobre hacia dónde ir ni un manual del profesor o una guía ya establecida para preparar las clases (Clark, 2006). Por otro lado, para los profesores más nuevos en el oficio, esta metodología les puede suponer un desafío ya que, como apunta Clark (2006), no sólo el profesor se convierte en un anticipador imaginario del trabajo a realizar sino que también debe aprender a trasladar el conocimiento a los alumnos y remarcar la importancia de la asistencia en clase para que el proyecto funcione.

También nos podemos encontrar con que el alumno no esté dispuesto a aceptar esta nueva metodología porque rompe los esquemas a los que lleva años acostumbrado. Para remediarlo, una solución sería presentar muy bien el proyecto para que los estudiantes lo acogieran de buen principio puesto que ellos son los protagonistas de su aprendizaje. Desde esta metodología se fomenta que los alumnos, como agentes activos, estudien aquello que les interesa.

Otro problema puede ser que la metodología por proyectos no encaje con el proyecto educativo del centro. En el caso que como profesores novicios nos toque ir a un centro donde siguen una educación muy tradicional, de libro de texto y memorizar, por ejemplo, largas listas de verbos, quizá no nos dejarán impartir clases usando la

metodología por proyectos ya que rompe con la línea general de educación que sigue el centro y nuestra propuesta podría desentonar y causar conflictos con otros profesores.

Por último, las familias también pueden suponer un problema si se oponen a que sus hijos reciban una educación que huye de lo tradicional. Los padres de los alumnos pueden trasladar su desacuerdo al centro y crear problemas.

- **Objetivos**

Objetivo general

El propósito principal de este trabajo es presentar una propuesta de intervención educativa usando el aprendizaje por proyectos para trabajar la temática de las series, concretamente las sitcoms, en una clase de inglés. Con esta temática se quieren trabajar las expresiones más coloquiales del inglés y los *phrasal verbs* ya que son dos aspectos que normalmente no son muy tratados. Con este objetivo se pretende motivar a los alumnos y conseguir un aprendizaje significativo a través del uso de unos contenidos atrayentes desde un inicio.

Objetivos específicos

Destacan:

- Despertar el interés por el aprendizaje de la lengua inglesa entre los alumnos.
- Crear un vínculo entre el alumno y el profesor, y entre los propios alumnos, fomentando el respeto, la tolerancia y el trabajo en grupo.
- Concienciar sobre la producción audiovisual y aprender a ser críticos con los contenidos que se visionan, tanto en clase como fuera de esta.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías.
- Trabajar las competencias correspondientes a la unidad didáctica.
- Dominar la legislación española y catalana.

2. Marco teórico

2.1. De la educación industrial al aprendizaje por proyectos

Cada vez hay más padres que piden una educación diferenciada para sus hijos, donde estos sean agentes activos de aprendizaje en vez de un simple público escuchando durante dos horas a un profesor que habla sin freno. Precisamente así es como se ha concebido la educación tradicional, pero hoy en día cada vez se oyen más voces que critican esa manera de educar a niños y jóvenes.

El aprendizaje por proyectos pretende ser una de las nuevas vías alternativas para una educación más integradora y activa, pero para saber qué cambio supone debemos conocer de qué pasado y tradición educativa venimos.

El momento clave donde la educación se estandariza es durante la Revolución Industrial pero conviene hacer un recordatorio sobre cómo era la educación hasta entonces.

Antes del siglo XV encontramos los primeros ejemplos de “escuelas”, aunque más bien eran grupos reunidos en iglesias donde los monjes enseñaban nociones básicas de educación a los niños (entre los 7 o 9 años y los 15 años). De hecho, en aquella época “no existía un sistema escolar, planificado, coordinado y unificado” como señala José Joaquín Brunner (2002, p. 112). Los monjes transmitían oralmente sus conocimientos y los alumnos debían memorizarlos. Es decir, se valoraba el conocimiento de las personas en función de lo que podían recordar (Brunner, 2002). Por tanto, el método de aprendizaje usado era la repetición. Sin embargo, el conocimiento transmitido era escaso “puesto que las necesidades formativas eran elementales y los archivos acumulativos reducidos” (ibidem, p. 113).

Los primeros sistemas escolares públicos aparecieron entre el Renacimiento y la Revolución Industrial, y lo hicieron junto al surgimiento de los estados-nación (ibidem). Además, es en esta época cuando aparece la imprenta, lo que da lugar a que aquella educación básicamente oral virase hacia el dominio de la educación escrita. Como explica Brunner “la transmisión educacional se ordena hacia adentro, distinguiendo y organizando secuencialmente sus materias, y hacia fuera, imponiendo una serie de regulaciones del comportamiento, un código de disciplina escolar” (2002, p. 114). Sin embargo, y pese a estos primeros pasos de la importancia de la escritura, puede verse, por ejemplo, cómo en la Francia de 1789, y como dijo Voltaire, sólo un 37% de los franceses sabían escribir (ibidem).

La situación empezó a cambiar radicalmente con la Revolución Industrial, momento en que la educación comienza a dirigirse a las masas y no a grupos reducidos y selectos, como había ocurrido hasta este momento. Brunner explica que esta educación de masas se encargó de “conformar la fuerza laboral a los nuevos requerimientos de la economía y la ciudad” (2002, p.115). Por otro lado, el educador William T. Harris expresó hábilmente esta relación entre la educación y la industria:

En la sociedad industrial moderna, la conformidad con el tiempo del ferrocarril, con el comienzo del día laboral en la fábrica y con otras actividades características de la ciudad requiere de total precisión y regularidad. [...] El alumno debe cumplir sus deberes en el tiempo fijado, debe levantarse al sonido de la campanilla, moverse en línea, retornar; en suma, realizar todos los movimientos con igual precisión (Marshal y Tucker, 1992, p.14).

Esta descripción es un relato ejemplar sobre qué era inherente en la educación de masas: precisión, regularidad, cumplir con un tiempo marcado y obedecer el toque de una campana. Educación y fábrica compartían, por lo tanto, unas directrices. Durante la época de la Revolución Industrial, la educación también adopta unas características que continuarán vigentes hasta hoy en día. Primero, establece una enseñanza estandarizada que progresivamente llegará toda la población joven; segundo, hay muchos centros de enseñanza coordinados y supervisados por una autoridad central; tercero, se crea un cuerpo de docentes que son funcionarios del estado; cuarto, se califica y evalúa constantemente a los alumnos mediante exámenes; quinto, los grandes soportes de la educación fueron la comunidad local, la familia y la iglesia (Brunner, 2002). Además, se dividía la educación según la edad de los niños, se separaba el conocimiento en diferentes materias y en la clase había sólo un profesor que actuaba, en cierta medida, como vigilante (Tyack y Cuban, 1995).

Con todo esto, la escuela se erigía como único canal de información, donde los conocimientos eran trasmítidos de una manera lenta, limitada y estable, sobre todo a través de la palabra y el texto. Además, el único conocimiento aceptable era el lógico-matemático, marginalizando las demás inteligencias. En definitiva, las escuelas eran unas cajas de acero, como las llamaba Max Webber, que encerraban a sus habitantes en un cosmos económico regido por una eficiencia racional y administrativa, todo fruto, según el sociólogo, del capitalismo corporativo del siglo XIX (Maida, 2011). Junto a esta idea, Carl Maida (2011) afirma, además, que, por encima de todo, las escuelas se presentaban como un lugar donde proteger a los niños de la explotación infantil, por lo tanto, la educación no era el objetivo principal.

Aunque hoy en día encontramos parte de la educación propia de la Revolución Industrial en las aulas, la sociedad debe evolucionar y buscar respuestas para los nuevos retos a los que se enfrenta. La sociedad actual ya está alfabetizada, a diferencia de aquella de los siglos XVIII y XIX, por lo tanto, debe adaptarse a los tiempos contemporáneos y a la sociedad de la información. Si a finales del siglo XVIII la sociedad se adaptó a los cambios tecnológicos, motivando una industrialización de la vida cotidiana, en los siglos XX y XXI se deben escuchar las demandas de la sociedad de la información. Según Brunner (2002) estas demandas son una generalización y convergencia de nuevas tecnologías de la información, adquisición de una estructura de redes, aparición de economías que usan el conocimiento, adopción de una sociedad de aprendizaje que se acompaña de innovaciones organizativas, comerciales, sociales y jurídicas, aparición de diferentes modelos de desarrollo, etc. Además, el principal elemento diferenciador entre las sociedades es el grado en que integran o excluyen a personas, grupos y naciones, y hay una mayor demanda de flexibilidad en todos los planos.

Por encima de todo, el gran reto al que debe enfrentarse la sociedad actual, y en especial la educación, es la globalización y la polarización del mundo causada por la revolución tecnológica. Esta ha provocado que el conocimiento deje de ser lento, escaso y estable y pase a ser rápido, en permanente expansión y renovación. Ante este mundo globalizado, dice Brunner (2002), la escuela tiene que abandonar el modelo de la Revolución Industrial y su vínculo con el aprendizaje basado en la memoria.

Este cambio, que la sociedad de la información provoca en la escuela, puede apreciarse en distintos ámbitos:

a) Canal

Si la llegada de la imprenta afectó la manera de concebir la educación, ahora Internet ha hecho lo mismo, y sobre todo las Tecnologías de la Información y la Comunicación¹. La red nos facilita el acceso a una cantidad enorme de información. Esto puede permitir ampliar el conocimiento siempre que se sepa usar la información de la que disponemos. De hecho, uno de los riesgos actuales es que hay tanta sobreinformación que al final se corre el riesgo de no saber nada.

b) Soportes

Hoy en día el texto escrito ya no es el único soporte. La televisión, la radio o YouTube son nuevos soportes que pueden servir para educar más allá de la escuela. Como

¹ TIC de ahora en adelante.

expresa Brunner: “el cambio tecnológico en curso afecta a la propia estructura del proceso educacional, sin detenerse a las puertas de la escuela” (2002, p. 125).

c) Competencias

Con la revolución tecnológica ya no se pueden seguir enseñando unas competencias anticuadas. Actualmente deben valorarse, además, otros aspectos como centrar más la atención a las características de cada alumno, desarrollar las inteligencias múltiples, fomentar el trabajo en equipo, trabajar las destrezas en lectura y expresión oral, iniciativa personal, etc. Todo esto es justamente lo opuesto a una educación estandarizada, típica de la cultura de masas que surgió a raíz de la Revolución Industrial. Además, también se debe observar que la educación ya no queda reducida a lo que aprendes en el colegio o el instituto – es decir, durante unos pocos años de tu vida – sino que se trata de una educación permanente (Brunner, 2002).

d) Fronteras

La educación ha dejado de ser un asunto local para convertirse en global. Un ejemplo de ello son las políticas educacionales que se fomentan desde organismos como la Comisión Europea, como por ejemplo el informe PISA.

e) Sentidos

Antes y durante la Revolución Industrial, la escuela era el único agente formativo (junto con la Iglesia y la familia) pero ahora hay muchos más. Dentro de un espacio multidimensional existen muchos medios de comunicación que actúan como agentes formativos y cada uno da una visión diferente sobre el mismo tema (ibídem). Por lo tanto, nada es fijo y un niño o joven puede formar su conocimiento escuchando y leyendo diferentes agentes, no sólo el profesor o el eclesiástico, como ocurría antes. Para formarse una opinión sobre un aspecto determinado se pueden consultar diarios en papel u online de España, pero también de Estados Unidos o Francia, ver programas de televisión ingleses a través de YouTube o leer artículos de revistas internacionales como The Economist, Esquire o Time sin moverse del sillón de casa. Estos son solo algunos ejemplos de agentes que inciden sobre el conocimiento de las personas.

Por lo tanto, todo esto nos muestra que la escuela debe evolucionar y no puede quedarse relegada a los tiempos donde todos los niños eran educados igual y siguiendo unas normas más propias de una fábrica que de una comunidad educativa real. Por ello, la escuela debe innovar. Un ejemplo de ruptura y conciencia de cambio lo podemos encontrar en la educación por proyectos.

2.2. El aprendizaje por proyectos

2.2.1. Origen del aprendizaje por proyectos. Dewey y Kilpatrick

Curiosamente, las primeras ideas acerca de esta nueva metodología aparecieron a finales del siglo XIX en Estados Unidos. John Dewey, un pedagogo y filósofo estadounidense de Chicago, creó la Escuela Progresista de los Estados Unidos (el equivalente americano a la Escuela Nueva europea), cuya meta era el progreso social y el desarrollo social del individuo (Negrín&Vergara, 2014). Esta escuela giraba básicamente en torno a la filosofía de Dewey pero cuando terminó la Primera Guerra Mundial se creó la *Asociación de la Escuela Progresiva*, basada en siete puntos: libertad para desarrollarse naturalmente, interés en el trabajo, el maestro actúa como guía, estudio científico de la evolución del niño, mayor atención a todo lo que afecta al desarrollo del niño, cooperación entre la escuela y el hogar y la escuela progresiva como líder de los movimientos de educación (ibidem).

Dewey escribió *Escuela y sociedad* (1899), donde exponía sus experiencias en una escuela experimental que creó en Chicago. Fue aquí donde el filósofo dijo que el aula era como una comunidad en miniatura, donde se aprendían los roles sociales y se tomaba conciencia del entorno físico (Maida, 2011). En esta escuela:

El proceso de enseñanza-aprendizaje estaba centrado en el niño, lo que importaba no eran las actividades futuras del adulto sino las comunes en las que estaba comprometido el niño en el presente, lo que interesaba era cubrir las necesidades presentes de los alumnos, frente a la pasividad tradicional, la vida escolar era la propia comunidad en la que cada niño realizaba su trabajo en cooperación con sus iguales, aprendiendo al tiempo orden y disciplina, no impuesta desde fuera (Negrín&Vergara, 2014, p. 267).

La escuela, según Dewey, daba a los estudiantes los instrumentos para tomar el control de su comportamiento y de su entorno (Maida, 2011). Para Dewey, lo esencial en el aula era la relación entre el profesor y los alumnos, sin la cual no podía darse el proceso de aprendizaje. En su opinión, el profesor ejercía como una especie de guía y llevaba a los alumnos hacia la mejor dirección. Como explicaba el mismo Dewey: “es culpa del profesor si el alumno no percibe que está actuando mal, y por lo tanto, recibe un estímulo para ejercitarse y mejorar sus poderes²”.

² Traducción propia. Fuente: it is the fault of the teacher if the pupil does not perceive in due season the inadequacy of his performances, and thereby receives a stimulus to attempt exercises which will perfect his powers. (Dewey, 1916, p. 205)

Según este pedagogo y filósofo, los niños adquirían experiencia y conocimiento a través de la resolución de problemas en situaciones sociales reales, el llamado *learning by doing*, lema de la Escuela Progresista.

Por su parte, otro americano, William Heard Kilpatrick, recogió esta teoría de la experiencia de Dewey y, junto con la psicología del aprendizaje que había desarrollado Edward L. Thorndike y sus leyes del aprendizaje (según las cuales había una inclinación que provocaba la satisfacción y la consiguiente actuación repetida para lograrla), Kilpatrick pensó que era crucial para el aprendizaje del niño que este escogiera libremente, siguiendo sus propósitos, hecho que desarrolló en su libro *Foundations of Method* (1925) (Knoll, 1997).

Esta revelación provoca que Kilpatrick diga que el aprendizaje tiene que seguir un propósito marcado por el alumno, el cual, en la escuela, debe trabajarse a través de proyectos (Maida, 2011). En relación a estos proyectos, Kilpatrick subdivide las tareas en cuatro fases: proponer, planear, ejecutar y juzgar. Todas ellas deben ser llevadas a cabo solo por el alumno. En este sentido, Kilpatrick choca con la concepción de aprendizaje que tenía Dewey, ya que él pensaba que los profesores también eran unos actores a tener en cuenta. Sin embargo, Kilpatrick creía que solo si eran los alumnos quienes ejercían su libertad de acción, podrían ser completamente independientes y tendrían el poder del juicio, dos condiciones indispensables para que una democracia funcionara (Knoll, 1997).

Ahora bien, lo que parecía ser una metodología atrevida e innovadora, en los años 30 fue perdiendo relevancia por las continuas discrepancias entre estudiosos. Aún así, durante los años 20 llegó a países como Canadá, la India, Reino Unido o Rusia. Sin embargo, no fue hasta los sesenta cuando el aprendizaje por proyectos volvió a estar a la orden del día. En un mundo donde se criticaba el imperialismo, el capitalismo y el autoritarismo, y se apostaba por los corrientes contraculturales, la metodología por proyectos apreció con fuerza por considerarse una metodología moderna, con un lado práctico, interdisciplinario y social. Fue sobre todo en Alemania donde arraigó más (ibidem).

Antes de entrar propiamente en la definición del aprendizaje por proyectos y en su funcionamiento en el aula, debemos conocer de qué influencias bebe ya que sin ellas, es complejo entenderlo.

2.3. Influencias del aprendizaje por proyectos: La teoría constructivista de Vigotski y el aprendizaje significativo.

2.3.1. La teoría constructivista de Vigotski

Dewey hablaba del *learning by doing* para hacer referencia al tipo de educación que quería. Esta idea está íntimamente relacionada con el constructivismo. Como explica Mario Carretero:

Es la idea que mantiene que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores(1993, p.20).

Es decir, que el conocimiento es una construcción del ser humano que se elabora con esquemas que la persona ya posee, fruto de la relación con el medio que le rodea. Estos esquemas son “una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad” (ibidem). En función de la interacción que ha habido con la realidad, los esquemas irán cambiando y a la vez, cada uno de ellos será diferente según la persona que lo haya construido (Grant, 2002).

Esta construcción del ser humano depende, por un lado, de la representación inicial que tengamos de la nueva información y, por otro lado, de la actividad, externa o interna, que desarrollemos al respecto (Carretero, 1993). Los constructivistas más conocidos son Lev Vigotski y Jean Piaget pero los precursores del aprendizaje por proyectos se fijan sobretodo en Vigotski por la importancia que eq al entorno social en el desarrollo del niño.

De los cuatro tipos de constructivismo que existen (radical, cognitivo, socio-cultural y cultural), el pedagogo ruso pertenece al constructivismo socio-cultural ya que consideraba que no podía haber desarrollo de la psique sin contacto con el medio social (Serrano y Pons, 2011). Para Vigotski, era precisamente esta interacción la que provocaba una evolución de las estructuras cognitivas del alumno:

El medio social en el que el pequeño nace y se desenvuelve no es simplemente una condición sino que constituye la verdadera fuente del desarrollo en el que están contenidos todos los valores materiales y espirituales que el niño debe de hacer suyos en el proceso de formación de su personalidad (Barba, Cuenca y Rosa, 2007, p.7).

Además, para el proceso de desarrollo de la personalidad eran muy importantes los signos. Estos regulan la conducta propia y la de los demás. Vigotski se dio cuenta de que “el hombre es capaz de crear el estímulo que determina su modo de actuar, y de esta forma, lo utiliza en calidad de medio que le permite dominar los procesos de su propia conducta y de la ajena” (Barba et al., 2007, p.6). Es decir, sin estímulos no habría proceso. Estos son los que motivan una conducta u otra.

En la forja del conocimiento y la personalidad, Vigotski distingue dos funciones psicológicas: las funciones psicológicas inferiores (las cuales están controladas por el medio y constituyen una adaptación pasiva) y las funciones psicológicas superiores (que están guiadas por la conducta y se convierten en una adaptación activa) (Gallifa, 1992). Estas últimas, que podemos definir como la comunicación, el lenguaje o el razonamiento, se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan (Carretero, 1993). Internalizar, según Vigotski, significa que cuando nosotros recibimos unos signos del exterior, los cuales regulan nuestra conducta, deben ser adquiridos e interiorizados por el niño para que éste pueda utilizarlos de forma autónoma.

Muchos de estos signos (por ejemplo, el lenguaje) que el niño recibe vienen dados por otras personas, siendo estas “otras” unas potenciadoras del desarrollo, como expresa Barba et al. (2007). Respecto al lenguaje, Eduardo Martí (2000) lo considera un vehículo de comunicación y un mediador por excelencia de todos los procesos psicológicos, así como para Vigotski éste permitía significados profundos y un mayor control sobre los procesos psicológicos.

Se debe tener claro que en todo este proceso, el niño no es un agente pasivo que se limita a recibir inputs, sino que es un agente activo en su educación y desarrollo. De hecho, esta idea está estrechamente relacionada con el concepto de zona de desarrollo próximo que establece Vigotski, según el cual:

Es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver inmediatamente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución del problema con la dirección de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotski, 1979, p.33)

Es decir, un alumno puede tener unos conocimientos reales consolidados pero si cuenta con la ayuda de un profesor, puede expandirlos ampliamente. Barba et al. (2007) distinguen cuatro niveles de ayuda:

- Primer nivel: se brinda una orientación general de la tarea. Con esto se quiere que el sujeto haga uso, de una forma independiente, del conocimiento que ya

tiene formado o que está en vías de formación y, así, llegar a una solución por sí solo.

- Segundo nivel: se recuerda al alumno una serie de situaciones semejantes a la tarea que se ha encomendado. Se pretende que el alumno haga una transferencia de los conocimientos que tiene a la nueva tarea.
- Tercer nivel: hay una colaboración entre el sujeto y el otro agente. En un momento del proceso, el otro deja de actuar para que el sujeto termine la tarea solo.
- Cuarto nivel: es una demostración de cómo se realiza la tarea. Se debe utilizar sólo cuando el sujeto no tiene suficientes conocimientos ni recursos y tampoco suficiente independencia para resolver el problema.

En el caso del aprendizaje por proyectos, Dewey tenía la idea de que el profesor debía actuar como guía, dando sólo algunas directrices a los alumnos. En este caso, se trataría del primer nivel de ayuda, el más óptimo para la formación educativa y desarrollo personal. Es importante señalar que las ayudas sólo tienen un carácter transitorio. El objetivo final siempre es fomentar la independencia del sujeto (Barba et al., 2007).

En definitiva, el alumno de Vigotski es, por lo tanto, y como dirá Martí (2000, p.105): un “producto sociocultural consciente, semiótico y adaptado”. Es un producto sociocultural porque sólo puede ser entendido en relación con su contexto cultural y social. Es decir, no es lo mismo haberse criado en un barrio con un nivel socioeconómico alto y con un acceso a la cultura elevado que haber vivido en uno más pobre y sin tantos recursos. Por otro lado es un producto consciente porque “prioriza los aspectos conscientes e intencionales de la actividad humana” (ibídем) y, a la vez, sufre una internalización, por la cual debe ser consciente de sus conocimientos adquiridos. Además, es semiótico porque usa los signos, los cuales le permiten “no sólo integrarse en su entorno cultural sino también acceder a formas de entendimiento más abstractas y potentes” (ibídем, p.106). Por último, es adaptado porque “el alumno vigotskiano tiene que interiorizar, incorporar o apropiarse de formas de conocimiento que ya existen en su contexto cultural y que son la garantía de su adaptación” (ibídем, p.107).

2.3.2. El aprendizaje significativo de Ausubel

El psicólogo y pedagogo David Paul Ausubel define el aprendizaje significativo como aquel “en que la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos que el alumno ya tiene” (Palacios y Marchesi, 2014, p.91). De esta

manera, para que se cumpla este tipo de aprendizaje se deben dar unas condiciones determinadas:

- El material nuevo debe ser potencialmente significativo, con una estructura y una organización interna (no puede ser, por lo tanto, arbitrario)
- El alumno debe tener unos conocimientos previos que puedan ser relacionados de manera sustancial con lo nuevo que debe aprenderse (lo que Palacios y Marchesi (2014) llaman una significación psicológica del conocimiento)
- El alumno debe querer aprender de manera significativa (motivación)

La siguiente tabla muestra la diferencia entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico. Precisamente este último es el que quiere evitar el aprendizaje por proyectos ya que es sólo momentáneo y no repercute en el conocimiento, provocando un olvido de lo adquirido por su causa memorística y repetitiva. Además, es el tipo de aprendizaje que promovía la educación industrial y del cual se debe huir para conseguir una consolidación de los conocimientos.

EJEMPLOS		
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO		APRENDIZAJE MEMORÍSTICO
Trabajo con mapas conceptuales o diagramas en UVE	Estudios multimedia bien concebidos	Investigación científica. Música o arquitectura nuevas
Conferencias. La mayor parte de las presentaciones de los libros de texto	La mayor parte del trabajo en el laboratorio escolar	La mayor parte de la investigación o la producción intelectual habitual
Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones de acertijos por prueba y error
INSTRUCCIÓN POR RECEPCIÓN	INSTRUCCIÓN POR DESCUBRIMIENTO OBLIGADO	INSTRUCCIÓN POR DESCUBRIMIENTO AUTÓNOMO

Tabla 3. El continuo aprendizaje memorístico-significativo y el continuo recepción-descubrimiento en la instrucción (Novak, 1998, p.83).

Ahora bien, se debe ser flexible ya que un aprendizaje significativo puede darse por otra razón que el descubrimiento, aun siendo este el caso mayoritario. De igual manera, tampoco se puede tomar como 100% seguro el hecho que una tarea organizada mediante la exposición de una información nueva conducirá a un aprendizaje repetitivo. Esto quiere decir que ambas dimensiones pueden interactuar entre sí y en algunos casos hasta interrelacionarse; no se trata de conocimientos aislados. También se debe mencionar que, al fin y al cabo, lo esencial para el aprendizaje significativo es

que haya una interacción entre los viejos y los nuevos conocimientos (Palacios y Marchesi, 2014).

Actualmente el constructivismo sigue una línea integradora entre el constructivismo socio cultural de Vigotski y el más cognitivo, dando lugar al conocimiento situado, que quiere decir que “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Serrano y Pons, 2011, p. 10). En este sentido, en la cognición situada los elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento son:

El sujeto que construye el conocimiento, los instrumentos utilizados en la actividad, de manera especial los de tipo semiótico, los conocimientos que deben ser construidos, una comunidad de referencia en la que la actividad y el sujeto se insertan, un conjunto de normas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y un conjunto de reglas que establecen la división de tareas en la actividad conjunta (ibidem).

Desde la consolidación del sistema educativo, ya a finales del siglo XX e inicios del XXI, se da mucha importancia a las tres fuentes principales de influencia educativa (ibidem):

- Los profesores: su influencia depende del ritmo de la enseñanza, la presentación de la información, la manera de valorar las respuestas de los alumnos.
- Los alumnos: depende del apoyo mutuo durante el proceso de aprendizaje, las soluciones a problemas cognitivos.
- Las instituciones educativas: su influencia puede ser directa (mediante el favorecimiento de la participación de los alumnos en situaciones de aprendizaje complementarias al aula) o indirecta (a través de proyectos institucionales).

En relación a estas tres fuentes de influencia, pero con un pequeño cambio, el constructivismo pone acento en lo que se llama el triángulo cognitivo (o interactivo o didáctico), formado por alumno-profesor-contenido. En este triángulo interactivo, el profesor es el encargado de dar unos contenidos (universales y culturales con diferentes grados de elaboración, significado y estructuración interna), actuando como mediador, y el alumno es el agente activo que recibe dichos contenidos y los debe procesar. Respecto a este último, Serrano y Pons (2011) consideran que:

Los alumnos sólo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que despliegan ante ellos su actividad mental constructiva generadora de significados, lo que implica que el aprendizaje de los contenidos escolares es siempre un proceso de construcción o reconstrucción, que conduce a la ausencia de uniformidad en los significados construidos (p. 19).

Por lo tanto, “la actividad constructiva del alumno es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los aprendizajes que llevan a cabo”, concluyen Serrano y Pons (2011, p.20).

Con las influencias de las que bebe el aprendizaje por proyectos es ahora más fácil entender cómo funciona esta metodología, tal y como se desarrollará en el punto siguiente.

2.4. ¿En qué consiste el aprendizaje por proyectos? Concepto, organización y dificultades.

Cuando se habla del aprendizaje por proyectos se trata de una corriente que coloca a los alumnos en el centro del aprendizaje, dándoles la oportunidad de aprender haciendo y aplicando sus propias ideas. Esto se logra gracias al fuerte vínculo que se establece con su realidad más próxima, y es que el aprendizaje por proyectos es una forma de aprendizaje situado. En cierta medida, está basado en las consignas constructivistas que dictan que los alumnos adquieren un mayor conocimiento cuando trabajan con aquello que conocen y les rodea, es decir, que tiene un sentido para ellos (Krajcik&Blumenfeld, 2005).

A este respecto, Wurdinger, Haar, Hugg y Bezon (2007) afirman que la solución de problemas está en la base del aprendizaje por proyectos. Según estos investigadores, un proyecto idóneo es aquel que ha sido creado cuando los alumnos tienen que solucionar un problema real a través del ensayo-error hasta dar con la respuesta más adecuada. También consideran que los proyectos deben suponer un reto para los alumnos de tal manera que tengan que enfrentarse a un pensamiento crítico durante la planificación y la evaluación pero sin llegar a convertirse en un condicionante que les aburra o les dificulte demasiado la tarea.

Además, es un método menos estructurado que el enfoque tradicional dado que, por ejemplo, los alumnos suelen ser los que organizan el trabajo a hacer y la administración del tiempo. Esto provoca que se creen fuertes vínculos de equipo, los cuales no deben confundirse con el aprendizaje cooperativo *per se*, donde los grupos interactúan dentro de un grupo estructurado y heterogéneo para lograr el aprendizaje individual y de los otros miembros del grupo (Wurdinger et al., 2007).

Jennifer Railsback (2002) enumera algunos de los beneficios de utilizar esta metodología, como son: el papel activo del estudiante, ser un proyecto interesante para los alumnos, les permite ser autónomos y motiva el autoaprendizaje así como también aumenta las cualidades comunicativas y provoca una mayor motivación por aprender.

Establecidos los conceptos básicos del aprendizaje por proyectos, conviene ver cómo debe desarrollarse este método dentro de una clase. Para ello se va a resumir a continuación la serie de pasos propuesta por John Larmer y John R. Mergendoller (2010).

Captar la atención: El profesor debe establecer una situación que despierte el interés de los alumnos y les genere preguntas. Esto puede hacerse a través de un vídeo, un debate, llevar un invitado para dar una charla, proponer un viaje, etc. En ningún caso servirá repartir papeles con instrucciones a los alumnos ya que esto les puede desmotivar. En definitiva, se trata de despertar el interés por “saber más” entre los alumnos.

Lanzar una pregunta guía: Una vez el profesor ha captado el interés de los alumnos, debe lanzar una pregunta clara, que dé sentido al proyecto y suponga un reto. También debe ser una pregunta provocativa, compleja y de respuesta abierta. Sobre todo, debe estar en relación con aquello que queremos que los estudiantes aprendan. La finalidad de la actividad, por lo tanto, debe quedar clara desde el inicio.

Elección y decisión: Los alumnos deben tener la libertad de elegir de qué manera quieren encarar el proyecto, bajo unas mínimas recomendaciones del profesor. Lo importante es que el proyecto sea interesante para ellos. En caso de que los alumnos se queden atascados, el profesor podrá ayudarles facilitándoles fuentes de información para que puedan seguir adelante (Wurdinger et al., 2007).

Fomentar las técnicas del siglo XXI: Esto quiere decir que se debe trabajar la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y el uso de la tecnología.

Investigación real: El aprendizaje por proyectos pretende que los alumnos no se limiten a sacar la información de un libro y copiarla en otro documento sino que deben sacar sus propias conclusiones de aquello que han consultado y deben usarlo como mejor les convenga.

Feedback y revisión: Los alumnos tienen que ser conscientes de que la revisión de un trabajo es una constante en el mundo laboral y que, por lo tanto, es una forma de prepararlos para la realidad que encontrarán en el futuro.

Presentar el proyecto delante de público: Cuando una persona presenta un trabajo, sea cuál sea, delante de otra gente, la presión es mucho mayor, por lo que los esfuerzos para que salga bien también aumentan. Esto, aplicado al proyecto, produce que el grupo de trabajo se preocupe más por la calidad.

Ahora bien, para lograr que este método funcione en la clase, se deben tener en cuenta una serie de técnicas que en algún caso se solapan con las fases explicadas anteriormente y que Kokotskai, Menzies y Wiggins (2016) explican al detalle:

Control del tiempo: Hace referencia a la planificación temporal que tiene cada proyecto. Esto puede ir desde la coordinación de horarios con otros profesores que también hacen proyectos hasta el manejo de sesiones flexibles en las cuales una parte del tiempo está calculada pero el resto puede alargarse o reducirse dependiendo de factores como la motivación o entusiasmo de los alumnos.

Cómo empezar: Antes de empezar el proyecto se debe dar la oportunidad a los alumnos de pensar acerca del mismo. Se les puede dar una rúbrica donde se explica qué tienen que hacer e intentar cumplirla así como también mostrarles cómo se les evaluará. A la vez, se trata de una excusa para mentalizar a los alumnos y prepararles para lo que vendrá, como si se tratara de una misión a cumplir.

Fomentar una cultura para que los alumnos aprendan a trabajar por si solos: En cierta manera, la responsabilidad pasa del profesor al alumno ya que son ellos los que trabajan el proyecto, lo diseñan y deciden qué es lo mejor. Es una forma de aprender a aprender.

Saber trabajar en grupo: Se quiere que todos los miembros del grupo trabajen por igual, resuelvan sus problemas individuales a través del diálogo y vayan comprobando cómo el proyecto evoluciona gracias al trabajo de todos. En relación al trabajo en grupo, también se quiere fomentar que los alumnos sean capaces de trabajar fuera del aula, en un entorno quizás no tan conocido como el aula o que no relacionen con el estudio.

Saber usar las nuevas tecnologías: Este punto se refiere tanto a saber cómo funcionan y aprender a manejarlas bien y, a la vez, a ser críticos con su uso y saber discernir cuáles son útiles y cuáles no.

Evaluar a los alumnos y al proyecto: por un lado, es muy importante evaluar a los alumnos, tanto individualmente como en grupo. Esto se puede hacer usando diferentes maneras de evaluación, desde actividades, pasando por memorias, o un trabajo final. Por otro lado, se deben hacer valoraciones del trabajo de los estudiantes, no simplemente poner una nota numérica. De esta manera, podrán mejorar su rendimiento y ver qué han hecho mal para solucionarlo en un futuro.

Ahora bien, aunque el aprendizaje por proyectos suponga una innovación respecto de la educación tradicional por el papel activo que juega el alumno, así como por el hecho de

que permite al alumno investigar por cuenta propia y le motiva para querer saber más acerca de un tema, también conlleva una serie de dificultades.

Para empezar, cuando un profesor comienza a usar el método por proyectos debe estar completamente convencido de que este tipo de aprendizaje es una buena herramienta para aprender ya que si no es así, será muy difícil que se aplique bien (Wurdinger et al., 2007). Por otro lado, la cantidad de trabajo para prepararlo todo es mucho mayor, sobre todo a nivel de planificación. Ahora bien, cuando este aspecto ya está listo, puede centrarse en la tarea de guiar a los alumnos (ibidem).

Una vez el proyecto está planificado y se puede comenzar a aplicar en la clase, tiene lugar un cambio del tono de esta, lo que puede incomodar al profesor y los alumnos si no están acostumbrados a este método (Grant, 2002), ya que el profesor pasa de ser el agente principal del cual emana conocimiento a un simple mediador o guía en la elaboración de un trabajo. A la vez, el alumno adquiere mucha más responsabilidad y debe ser consciente de ello para que el resultado sea óptimo.

Además, al tratarse de una novedad, es importante ir despacio al principio para que todas las partes implicadas entiendan bien el concepto y actúen en consonancia con lo que se espera de ellos. Por un lado, los estudiantes que no estén acostumbrados a trabajar en grupos pueden quedar abrumados por la cantidad de tareas colaborativas que se piden. Grant (2002) especifica que si en la clase se encuentran dificultades para trabajar en grupos, primero de todo se debe enseñar a los alumnos a unir fuerzas, interactuar y resolver conflictos en grupo. Una vez consolidado este aspecto ya se podrá centrar la atención en el proyecto propiamente dicho.

En conclusión, el aprendizaje por proyectos se presenta como un método innovador donde el alumno tiene una gran relevancia pero en el cual hay una serie de dificultades si es la primera vez que se aplica en un aula, ya sea de primaria como de secundaria. A continuación vamos a ver cómo se aplica esta metodología, aparecida en el siglo XIX, en un aula de secundaria del siglo XXI, con toda la complejidad que ello conlleva.

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación

La presente unidad didáctica está pensada para la asignatura de Inglés de 4º de la ESO usando el aprendizaje por proyectos. Se considera que la falta de motivación es un grave problema en la educación y se ha pensado que, optando por una nueva metodología, podrían conseguirse resultados mejores en educación. Con este tipo de aprendizaje se coloca a los alumnos en el centro del aprendizaje y se les da la oportunidad de aprender haciendo. Además, es un tipo de aprendizaje situado ya que coloca a los estudiantes con su realidad más próxima (Krajcik&Blumenfeld, 2005).

A la vez, es un método donde son los alumnos quienes organizan su tiempo y el trabajo a realizar. Junto a este aspecto, también se fomenta mucho el trabajo en equipo (Wurdinger et al., 2007). Railsback (2002) considera que los beneficios de utilizar el aprendizaje por proyectos son: el papel activo del alumno, captar la atención de los estudiantes, fomentar la autonomía y el autoaprendizaje y mejorar las cualidades comunicativas.

Debe tenerse claro que este tipo de metodología se aplicará durante todo el curso, no solo en esta unidad didáctica. De hecho, aparece en el Proyecto Educativo de Centro como una de las características del centro, mostrándose como un aspecto diferenciador y que se aplica a todas las asignaturas, tanto de ESO como de bachillerato.

Centrándonos propiamente en la unidad didáctica a desarrollar, esta se ubica al final del curso académico. Se ha querido hacer de esta manera porque se considera que los alumnos ya tendrán unos conocimientos consolidados cuando se enfrenten al proyecto final y durante su elaboración se podrá demostrar que se han logrado los objetivos del curso.

Entonces, la unidad didáctica, titulada *The sitcom wants you!*, tiene como proyecto final la elaboración de un guión y un vídeo corto que emule una escena de una sitcom adaptada a la realidad de los estudiantes. En él, los alumnos tendrán que aplicar los conocimientos que han ido trabajando durante el curso, junto con los propios que se habrán enseñado en la unidad didáctica.

Se quiere hacer especial hincapié en las expresiones coloquiales ya que el inglés que se suele enseñar es muy formal y cuando los alumnos salen a la calle, no conocen las expresiones que realmente usan los nativos. Por este motivo, durante todo el curso y en cada unidad didáctica, se ha destinado parte del tiempo a mostrar expresiones

coloquiales. Así, llegados al fin de curso, los alumnos tienen una lista de expresiones a su disposición que se termina de consolidar con una unidad didáctica –la que nos ocupa – centrada completamente en este tipo de expresiones y *phrasal verbs*.

El curso escogido para trabajar esta unidad didáctica es 4º de la ESO porque se considera que los alumnos tienen un grado de madurez apto para este tipo de actividad y un nivel de inglés con el que es posible trabajar a gusto. En este sentido, se ha considerado que el nivel general para este curso es de un B1 según el Marco Europeo Común de Referencia.

La unidad didáctica constará de 8 sesiones, de una hora cada una (pero que a la práctica son 50 minutos) distribuidas en 3 horas semanales tal y como indica la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Esto nos lleva a dedicar dos semanas y media a la unidad didáctica, coincidiendo las dos últimas sesiones con la última semana de clase del curso.

3.2. Contexto

El centro educativo para el que se ha pensado la unidad didáctica es un centro público de la ciudad de Girona (Catalunya) donde se imparte ESO y Bachillerato. Tiene 4 líneas por curso de ESO y 2 por curso de Bachillerato (humanístico-social y tecnológico-científico). No imparte formación profesional. Está ubicado en el centro de la ciudad, en un barrio de nivel socioeconómico medio. Por ello, y en comparación con otros centros de la ciudad, no tiene mucha inmigración.

En cuanto a las familias, la mayoría son muy colaborativas y participan de las actividades que hace el centro, así como también del AMPA. Esto demuestra que se preocupan por la educación de sus hijos y por el buen funcionamiento del centro.

Cerca del instituto hay una biblioteca y un centro cívico, lugares adecuados para que los alumnos vayan a estudiar en caso de no poder hacerlo en casa. La zona está muy bien comunicada y es fácil acceder en transporte público aunque la mayoría de los alumnos van a pie porque viven cerca del centro escolar.

El centro dispone de una biblioteca para estudiar pero está abierta sólo en horario escolar. En cuanto a las aulas, en cada una de ellas hay un proyector, facilitando la proyección de imágenes y vídeo cuando sea necesario. En los últimos años se ha empezado la colocación de pizarras digitales para mejorar las clases pero aún faltan más de la mitad de aulas por adaptar.

La unidad didáctica se aplicará en dos grupos de 24 alumnos (A y B) de 4º de la ESO. Los estudiantes tienen entre 14 y 15 años, con algún repetidor en cada uno de los grupos. Aunque son edades en las que los alumnos no suelen estar demasiado motivados, la asignatura de inglés les interesa especialmente porque ven en ella una oportunidad práctica para cuando viajen y para tener más opciones laborales.

En lo referente al idioma, es un centro donde tienen un plan para fomentar la inmersión lingüística. Cada curso realiza una vez al año una estancia (de tres días a una semana) en otro país para poder practicar el inglés. Esto lo convierte en un centro de referencia en la ciudad de Girona, y da a entender la importancia que se da las lenguas extranjeras en el centro. De hecho, no sólo se imparte inglés sino también alemán y francés como materias optativas.

Respecto al marco legislativo, al tratarse de un centro de Catalunya se tendrán en cuenta la legislación española y, sobre todo, la catalana. En este sentido, las leyes que se tienen en cuenta para la elaboración de la unidad didáctica son:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295 (2016).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE 3/37 (2015).
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC 6945 (2015).

3.3. Competencias

Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en el ámbito de la lengua extranjera se desarrollarán las siguientes competencias:

- Comunicación lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Pero en Catalunya, el Decreto 187/2015 de 25 de agosto establece que el aprendizaje de la primera lengua extranjera se divide en dimensiones: dimensión comunicación oral, dimensión comprensión lectora, dimensión expresión escrita y dimensión literaria.

Cada una de estas dimensiones agrupa una serie de competencias para el aprendizaje (Ver Anexo 1).

Como nuestra unidad didáctica está pensada para Catalunya, se centrará en las competencias catalanas.

En el caso de la **dimensión comunicación oral**, se trabajarán las competencias:

- Obtener información e interpretar textos orales de la vida cotidiana, a partir del visionado de escenas de dos series (*Friends* y *How I met your mother*).
- Planificar y producir textos orales adecuados a la situación comunicativa, como, por ejemplo, simular una conversación en un bar explicando una anécdota del día.
- Establecer estrategias de interacción oral para mantener una conversación coherente. Esto significa crear un discurso coherente, con turnos de palabras, dar la opinión e invitar los otros a expresar la suya, saber empezar y cerrar una conversación.

Respecto a la **dimensión comprensión lectora**, se conseguirán las competencias:

- Aplicar estrategias de comprensión para obtener información e interpretar el contenido de textos escritos donde se habla de la importancia que han tenido series como *Friends* en la cultura popular.
- Interpretar los rasgos contextuales, discursivos y lingüísticos de un texto y reconocer su tipología para comprenderlo, ya que esto ayudará a los alumnos a que la coherencia sea buena.
- Seleccionar y utilizar herramientas de consulta para acceder a la comprensión de textos y para adquirir conocimiento, como puede ser consultar el diccionario online de expresiones coloquiales Urban Dictionary. A la vez, esta competencia también hace hincapié en saber valorar la fiabilidad de Internet y en poder sumar los nuevos conocimientos a los previos.

En cuanto a la **dimensión de expresión escrita** se trabajarán las competencias:

- Planificar textos escritos de tipología diversa utilizando los elementos que puedan aparecer en una situación comunicativa, por ejemplo, escribir un guión para una pequeña escena o dar la opinión sobre un texto leído.
- Producir textos escritos de diferentes tipologías y formatos aplicando diferentes estrategias de textualización.
- Revisar el texto para mejorarlo según el propósito comunicativo. Esto implica ver qué elementos no funcionan, dónde hay incorrecciones y cómo se pueden arreglar.

Respecto a la **dimensión literaria**, se trabajará:

- Reproducir oralmente, recitar y dramatizar textos literarios adaptados o auténticos. En esta unidad, se tratará de textos auténticos que habrán escrito los alumnos en grupo.
- Comprender y valorar textos literarios adaptados o auténticos, en este caso, de los compañeros de clase.

Por último, hay una quinta dimensión, la **transversal actitudinal y plurilingüe**. Esta dimensión pretende concienciar al alumno sobre las relaciones entre lenguas, haciéndole ver que, por ejemplo, el catalán y el inglés comparten unas estructuras lingüísticas. A la vez, este aspecto fomenta un respeto por la pluralidad lingüística de la comunidad educativa y permite ser empático con los alumnos nuevos provenientes de otros países. Ambos están en una situación de aprendizaje de una nueva lengua (el inglés o el catalán) y pueden compartir impresiones y sentimientos.

3.4. Objetivos

Para esta unidad didáctica, el objetivo principal es que el alumno sea capaz de elaborar un guión y convertirlo en una grabación de una escena como las que aparecen en las sitcoms americanas, usando los conocimientos adquiridos durante el curso y mostrando que ha consolidado las expresiones coloquiales y los *phrasal verbs*.

Acorde con el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre y junto con el Decret 187/2015 de 25 de agosto los objetivos específicos de esta unidad didáctica son:

- Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, sobre todo de series de televisión, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
- Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica.
- Escribir textos acorde con la temática de la unidad didáctica, siendo capaz de expresar una opinión.
- Fomentar la creatividad a la hora de escribir textos.
- Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.
- Ser capaz de usar *phrasal verbs* en su contexto correcto.
- Familiarizarse con el uso de expresiones coloquiales orales a través de las series de televisión.

- Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
- Crear un vínculo entre el alumno y el profesor, y entre los propios alumnos, fomentando el respeto, la tolerancia y el trabajo en grupo.
- Fomentar el trabajo en grupo, en parejas e individual.
- Saber usar las TIC y los recursos digitales que los alumnos tienen a su alrededor.
- Concienciar sobre la producción audiovisual y aprender a ser críticos con los contenidos que se visionan, tanto en clase como fuera de esta.
- Conocer la producción audiovisual de Estados Unidos a través de las sitcoms.
- Predisponer el interés de los alumnos hacia la cultura americana y sus tradiciones.
- Ver la diversidad de acentos de Estados Unidos a través de dos sitcoms.

3.5. Contenidos educativos

Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, los contenidos se dividen en cuatro bloques para el segundo ciclo de la ESO (correspondiente al 4º curso):

- Comprensión de textos orales
- Producción de textos orales: expresión e interacción
- Comprensión de textos escritos
- Producción de textos escritos: expresión e interacción

Dentro de cada bloque, los contenidos se dividen en: estrategias de comprensión, funciones comunicativas y estructuras sintáctico-discursivas. Sin embargo, como hemos dicho con anterioridad, al tratarse de un instituto catalán, nos basaremos en el Decret 187/2015, de 25 de agosto, el cual es un poco diferente de la legislación española.

En el decreto catalán, no se hace una distinción por ciclo sino que es general para la materia de primera lengua extranjera. De esta forma, hay unos contenidos clave que corresponden a cada una de las competencias que hemos explicado anteriormente, las cuales a la vez se agrupan dentro de cuatro dimensiones (dimensión comunicación oral, dimensión comprensión lectora, dimensión expresión escrita y dimensión literaria).

Se considerará que una competencia está lograda cuando se hayan cumplido los contenidos clave de la misma. Para nuestra unidad didáctica, se trabajarán los siguientes contenidos clave (CC en la siguiente tabla), sobre un total de 24 (ver Anexo 2, donde aparece el listado completo):

DIMENSIÓN COMUNICACIÓN ORAL	
Competencia 1 Obtener información e interpretar textos orales de la vida cotidiana	<p>CC1: Comprensión oral: global, literaria e interpretativa, a partir de los vídeos vistos en clase.</p> <p>CC2: Estrategias de comprensión oral: identificación de expresiones clave, anticipación y formulación de hipótesis a partir de conocimientos previos.</p> <p>CC3: Estrategias de producción oral: fórmulas de inicio, mantenimiento y finalización del texto oral. Textos no formales y digitales (YouTube).</p> <p>CC20: Pragmática: Registros semi formales y no formales. Géneros de texto en formato oral (narrativos, descriptivos, argumentativos, conversacionales). Gestualidad.</p> <p>CC22: Léxico y semántica: vocabulario usado específico del ámbito coloquial y de la calle. Uso adecuado de <i>phrasal verbs</i>.</p> <p>CC23: Morfología y sintaxis: uso de conectores.</p>
Competencia 2 Planificar y producir textos orales adecuados a la situación comunicativa	<p>CC3: Estrategias de producción oral: fórmulas de inicio, mantenimiento y finalización del texto oral. Textos no formales y digitales (YouTube).</p> <p>CC4: Estrategias de interacción oral: fórmulas de inicio, mantenimiento y finalización de la conversación.</p> <p>CC5: Lectura en voz alta natural y expresiva. Recursos expresivos de la voz: tonalidad, intensidad, silencios...</p> <p>CC20: Pragmática: Registros semi formales y no formales. Géneros de texto en formato oral (narrativos, descriptivos, argumentativos, conversacionales). Gestualidad.</p> <p>CC22: Léxico y semántica: vocabulario usado específico del ámbito coloquial y de la calle. Uso adecuado de <i>phrasal verbs</i>.</p> <p>CC23: Morfología y sintaxis: uso de conectores.</p>
Competencia 3 Establecer estrategias de interacción oral para mantener una conversación coherente	<p>CC4: Estrategias de interacción oral: fórmulas de inicio, mantenimiento y finalización de la conversación.</p> <p>CC20: Pragmática: Registros semi formales y no formales. Géneros de texto en formato oral (narrativos, descriptivos, argumentativos, conversacionales). Gestualidad.</p> <p>CC22: Léxico y semántica: vocabulario usual específico del ámbito coloquial y de la calle. Uso adecuado de <i>phrasal verbs</i>.</p> <p>CC23: Morfología y sintaxis: uso de conectores.</p>
DIMENSIÓN COMPRENSIÓN LECTORA	
Competencia 4 Aplicar estrategias de comprensión para obtener información e interpretar el contenido de textos escritos	<p>CC7: Comprensión escrita: global, literal, interpretativa y valorativa a partir de fuentes auténticas. Reconocimiento de géneros de texto diversos. Tema, idea principal e ideas secundarias.</p> <p>CC8: Estrategias de comprensión para el antes, el durante y el después de la lectura: distinción de ideas relevantes de secundarias, localización palabras clave e identificación de la idea general del texto.</p> <p>CC20: Elementos de la comunicación: destinatario, propósito y contexto. Registros lingüísticos semi formales y no formales. Géneros de texto escrito expositivo, argumentativo, conversacional.</p> <p>CC22: Léxico y semántica: vocabulario usual específico del ámbito coloquial y de la calle. Estrategias digitales de búsqueda léxica. Uso adecuado de <i>phrasal verbs</i>.</p>

Competencia 5 Interpretar los rasgos contextuales, discursivos y lingüísticos de un texto y reconocer su tipología para comprenderlo	CC7: Comprensión escrita: global, literal, interpretativa y valorativa a partir de fuentes auténticas. Reconocimiento de géneros de texto diversos. Tema, idea principal e ideas secundarias. CC8: Estrategias de comprensión para el antes, el durante y el después de la lectura: distinción ideas relevantes de secundarias, localización palabras clave e identificación de la idea general del texto. CC20: Elementos de la comunicación: destinatario, propósito y contexto. Registros lingüísticos semi formales y no formales. Géneros de texto escrito expositivo, argumentativo, conversacional. CC22: Léxico y semántica: vocabulario usual específico del ámbito coloquial y de la calle. Estrategias digitales de búsqueda léxica. Uso adecuado de <i>phrasal verbs</i> .
Competencia 6 Seleccionar y utilizar herramientas de consulta para acceder a la comprensión de textos y para adquirir conocimiento	CC9: Búsqueda y gestión de la información y la consulta lingüística: localización, selección y organización. Uso de diccionarios. Uso de fuentes diversas, en papel o en línea. CC10: Criterios de selección y valoración de la información: adecuación al objetivo y al contexto de búsqueda. CC22: Léxico y semántica: vocabulario usual específico del ámbito coloquial y de la calle. Estrategias digitales de búsqueda léxica. Uso adecuado de <i>phrasal verbs</i> .
DIMENSIÓN EXPRESIÓN ESCRITA	
Competencia 7 Planificar textos escritos de tipología diversa utilizando los elementos que puedan aparecer en la situación comunicativa	CC11: Estrategias para la planificación: lluvia de ideas, organización y selección de las ideas principales. CC16: Uso de diccionarios en soporte papel y digital y otras herramientas electrónicas. CC20: Pragmática: registros lingüísticos semi formales y no formales. Géneros de texto escritos narrativos, descriptivos, argumentativos y conversacionales. Gestualidad, uso de soporte visual complementario.
Competencia 8 Producir textos escritos de diferentes tipologías y formatos aplicando diferentes estrategias de textualización	CC12: Adecuación, coherencia y cohesión para la producción de textos escritos. CC15: Producción creativa basada en las propias experiencias o en situaciones inventadas. CC16: Uso de diccionarios en soporte papel y digital y otras herramientas electrónicas. CC20: Pragmática: registros lingüísticos semi formales y no formales. Géneros de texto escritos narrativos, descriptivos, argumentativos y conversacionales. Gestualidad, uso de soporte visual complementario. CC22: Léxico y semántica: vocabulario usual específico del ámbito coloquial y de la calle. Estrategias digitales de búsqueda léxica. Uso adecuado de <i>phrasal verbs</i> . CC23: Morfología y sintaxis: uso de conectores.
Competencia 9 Revisar el texto para mejorarlo según el propósito comunicativo.	CC13: Estrategias de revisión, corrección, reparación y presentación de textos escritos. Normas ortográficas. CC16: Uso de diccionarios en soporte papel y digital y otras herramientas electrónicas.

DIMENSIÓN LITERARIA	
Competencia 10 Reproducir oralmente, recitar y dramatizar textos literarios adaptados o auténticos	CC3: Estrategias de producción oral: fórmulas de inicio, mantenimiento y finalización del texto oral. Textos no formales y digitales (YouTube). CC5: Lectura en voz alta natural y expresiva. Recursos expresivos de la voz: tonalidad, intensidad, silencios... CC18: Interpretación oral y lectura en voz alta, representación de texto escrito en formato vídeo.
Competencia 11 Comprender y valorar textos literarios adaptados o auténticos	CC15: Producción creativa basada en las propias experiencias o en situaciones inventadas.

Tabla 4. Contenidos clave que se trabajarán en la unidad didáctica, en relación a las competencias y las dimensiones de aprendizaje (elaboración propia respecto al Decret 187/2015, de 25 de agosto).

3.6. Metodología

Para trabajar esta unidad didáctica se usará la metodología del aprendizaje por proyectos, ampliamente explicada en el marco teórico del presente trabajo. A grandes rasgos, recordar que se trata de una metodología donde el alumno es el agente activo de su educación, por eso el papel del profesor en clase pasa a ser el de guía y no tanto el de agente principal de la educación. Esto se ve en que, en la mayoría de actividades, la carga radica sobre el alumno y el profesor simplemente se limita a ayudar si hay dudas o a guiar a los alumnos hacia la mejor manera de aprender. Además, el objetivo final es que el alumno aprenda haciendo un proyecto sobre un tema que conoce, relacionado con su alrededor, mostrando autonomía y dotes de organización.

De igual manera, es importante destacar los pasos a seguir que recomiendan Larmer y Mergendoller (2010) para esta metodología: captar la atención del alumno, lanzar una pregunta guía, libre elección y decisión del alumno, fomentar las técnicas del siglo XXI, basarse en una investigación real, *feedback* y presentar el proyecto delante del público.

En función de esta enumeración se han elaborado una serie de actividades que se impregnán de la filosofía de esta metodología. Como se verá, la unidad didáctica empieza con una pregunta abierta sobre un tema que es del interés de los alumnos (las sitcoms). Además, se da la oportunidad a los estudiantes de escoger sobre qué quieren hacer el proyecto, fomentando su creatividad. Por otro lado, como se quiere que los alumnos graben un vídeo, se hace uso de las nuevas tecnologías actuales, como YouTube, programas de edición de vídeo, etc.

Para lograr el objetivo, los alumnos deben investigar y observar cuál es la mejor manera de encarar el proyecto, por eso se visionan en clase fragmentos de sitcoms de éxito, para dar un claro ejemplo de qué es lo que se quiere conseguir. Por último, el *feedback*

del profesor hacia los alumnos es muy importante ya que les permite mejorar en su labor así como guiarles hacia dónde dirigir el proyecto para que resulte un éxito. Además, se considera indispensable que los alumnos expongan su proyecto delante de sus compañeros. De acuerdo con Larmer y Mergendoller (2010), si un alumno tiene que exponer una idea o un proyecto delante de otras personas, se esforzará más que si sólo lo ven los miembros de su grupo. En este caso, el sentido de la responsabilidad y el orgullo por mostrar un trabajo bien hecho aumentan con la presencia de público.

En cuanto al trabajo en clase propiamente dicho, se hace un visionado de vídeos en cada una de las sesiones, junto con otras actividades, para trabajar las dimensiones y competencias que marca el Decret 187/2015, de 25 de agosto. Sin embargo, como se trata de un nivel B1 según el Marco Europeo Común de Referencia, se considera que los alumnos pueden encontrar dificultades en escuchar los vídeos de series como *Friends* o *How I met your mother*. Por este motivo, se ha decidido reproducirlos con subtítulos en inglés. Se considera que es una manera de facilitar el aprendizaje a los alumnos, sin salir de la lengua inglesa. Además, ver escrito aquello que escuchan les puede ayudar a entender mejor lo que oyen y a fijarse en la pronunciación de las palabras (según, en este caso, el acento americano).

Lo que sí se recomienda es que los alumnos, una vez en casa, vuelvan a ver los vídeos sin los subtítulos para comprobar si después de haberlos visto una primera vez con subtítulos, los entienden más fácilmente. Obviamente, también es recomendable, y desde la asignatura se insiste en ello, que los alumnos vean series en inglés (a poder ser sin subtítulos) pero si por el nivel les cuesta entenderlas, pongan los subtítulos. Está comprobado que los países con un nivel alto de inglés lo tienen, en parte, gracias a que toda la televisión, el cine y las series son en versión original.

Respecto a la atención a la diversidad, en la clase hay un alumno con TDAH y otro con dislexia. Para poder atender a sus necesidades, se realizaría un plan individualizado con unos objetivos y una evaluación adaptados a sus características particulares. Por ejemplo, en el caso del alumno disléxico, se trabajaría mucho más la parte oral considerada la dificultad que tiene para leer y escribir. Respecto al estudiante con TDAH, se intentaría que los objetivos no fueran tan ambiciosos y que fuera capaz de lograrlos en la mayor medida posible.

3.7. Actividades y temporalización

ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN	
SEMANA 1	
Sesiones	Secuenciación de actividades
Sesión 1	<p><u>Presentación/actividad 1</u> (15 minutos)</p> <p>Para presentar la unidad didáctica se empieza con una pregunta abierta: <i>Do you know what is a sitcom?</i></p> <p>A continuación el profesor da la palabra a los estudiantes para que expliquen qué saben al respecto. Si los alumnos no conocen el significado de la palabra el profesor les explica el origen del mote sitcom así como un poco de su historia.</p> <p>Luego les hace otra pregunta: <i>What sitcoms do you usually watch?</i></p> <p>Con esta pregunta se pretende que los alumnos expliquen de qué van las sitcoms que ven. Se presupone que la mayoría habrán visto algún capítulo de <i>Big Bang Theory, Modern Family, Friends, How I met your mother...</i></p> <p>Mientras los alumnos explican de qué van, el profesor apuntará a la pizarra las principales características de estas series.</p> <p><u>Explicación del proyecto</u> (10 minutos)</p> <p>El profesor explica en qué consiste el proyecto final de la unidad didáctica, se elaboran los grupos (4 personas) según criterio del profesor. Para distribuir los grupos se piensa en que sean colaborativos y haya distintos niveles dentro el mismo grupo.</p> <p><u>Vídeo 1 + actividad 2</u> (15 minutos)</p> <p>Se visiona un vídeo de <i>Friends</i> para que los alumnos vean qué es lo que se espera que hagan en el proyecto final. Mientras lo ven, deben apuntar qué no han entendido y las expresiones que consideren coloquiales. Después del vídeo se pondrán en común las expresiones apuntadas.</p> <p>Enlace: https://youtu.be/UhoI6xe7SvC</p> <p><u>Deberes</u> (5 minutos)</p> <p>Se pasa un texto a los alumnos sobre los millenials y <i>Friends</i>. Deben leerlo y marcar el vocabulario que no entiendan. Se comentará en la siguiente sesión.</p> <p>Enlace: Ver Anexo 3.</p>
Sesión 2	<p><u>Actividad 3</u> (30 minutos)</p> <p>Primero de todo se hace un recordatorio de lo que se explicó en la sesión anterior. Luego, se pasa a corregir los deberes. A medida que los alumnos van diciendo el vocabulario que no han entendido el profesor apunta las palabras en la pizarra.</p> <p>Después, se hace un breve debate para saber si los alumnos están de acuerdo con lo que expresa el texto. Se puede preguntar si ellos harían un sitcom diferente a <i>Friends</i>.</p> <p><u>Vídeo 2 + actividad 4</u> (15 minutos)</p>

	<p>Se visiona un vídeo de <i>How I met your mother</i> (hasta el minuto 12.11). Los alumnos tienen que apuntar las expresiones coloquiales y posibles <i>phrasal verbs</i> que aparezcan en el vídeo.</p> <p>Enlace: https://youtu.be/lDvF3XBfpgw</p> <p><u>Deberes (5 minutos)</u></p> <p>Deben escribir un texto individual sobre cómo creen que continua la escena que han visto en clase. Deben usar el futuro porque hablan de hipótesis ya que no saben qué ocurre de verdad.</p>
Sesión 3	<p><u>Actividad 5 (10 minutos)</u></p> <p>Para empezar, entregan los deberes del día anterior y para poner a los alumnos en situación, se hace un pequeño debate donde deben explicar cómo han terminado la historia. Se da el turno de palabra a unos cinco alumnos aproximadamente.</p> <p><u>Vídeo 3 + actividad 6 (25 minutos)</u></p> <p>Se visiona parte de un capítulo de <i>Friends</i> donde en los subtítulos hay palabras subrayadas. Se reproducirá el vídeo una primera vez para que los alumnos apunten las palabras subrayadas. Luego, se verá una segunda vez y se irá haciendo pausa para comentar las expresiones subrayadas (Ver anexo 4). El profesor dará la voz a los alumnos para que sean ellos quienes expliquen qué creen que quiere decir.</p> <p>Enlace: https://youtu.be/nmyAoKuZw6A</p> <p><u>Actividad 7 (10 minutos)</u></p> <p>Los alumnos deben escribir cinco frases utilizando las expresiones que se han explicado en la actividad anterior. Trabajo por parejas.</p> <p><u>Deberes (10 minutos)</u></p> <p>Para la siguiente sesión, los alumnos deben llevar una idea sobre de que harán el guión y el vídeo. Se comentará en clase por grupos. Tienen el fin de semana para pensar en ella. Por otro lado, el profesor les recuerda que para la sesión 6 tienen que llevar un borrador del guión.</p>

SEMANA 2

Sesión 4	<p><u>Actividad 8 (25 minutos)</u></p> <p>Los seis grupos exponen sus ideas para el proyecto final delante de los otros compañeros. Al final de su intervención, el profesor les da indicaciones sobre cómo pueden mejorar o si ya está bien la idea que tienen.</p> <p><u>Vídeo 4 + actividad 9 (20 minutos)</u></p> <p>Se visiona un vídeo de <i>How I met your mother</i> y se hará un ejercicio de <i>fill in the gaps</i>. Mientras los alumnos ven el capítulo, deben llenar los huecos de un texto que corresponde al guión del capítulo (Ver anexo 5). Para esta actividad se pondrá solo el audio del vídeo de YouTube.</p> <p>Enlace: https://youtu.be/EKHBDQqZdnw</p> <p><u>Deberes (5 minutos)</u></p>
----------	---

	<p>Deben buscar el significado de las palabras del texto transcrita, no la traducción. Se propone que usen un diccionario online de expresiones coloquiales. Enlace: https://www.urbandictionary.com/</p> <p>Además, se recuerda que para la sexta sesión deben llevar a clase un borrador del guión.</p>
Sesión 5	<p><u>Actividad 10</u> (10 minutos)</p> <p>Se corrigen los deberes. El profesor pregunta si hay alguna palabra que no han encontrado. Si es así, se el profesor ha de explicarla.</p> <p><u>Vídeo 5 + actividad 11</u> (35 minutos)</p> <p>Se visiona un vídeo de <i>Friends</i> sobre Halloween. Mientras lo ven, los alumnos deben ir apuntando qué sucede. Luego, el profesor les da un listado con expresiones que han salido en el vídeo y que son interesantes (Ver anexo 6). Entonces, los alumnos tienen que elaborar un texto narrativo en pasado explicando lo que ha ocurrido en la escena.</p> <p>Enlace: https://youtu.be/pK3_3GFKJT8 (parte 1) https://youtu.be/L9Uvrhh9BaA (parte 2)</p> <p><u>Recordatorio</u> (10 minutos)</p> <p>El profesor recuerda a los alumnos que para la siguiente sesión deben llevar el borrador del guión. Hay un turno de preguntas por si alguien tiene dudas.</p>
Sesión 6	<p><u>Actividad 12</u> (50 minutos)</p> <p>Los grupos entregan su borrador del guión. El profesor pasa de grupo en grupo para comentar el guión con los alumnos. Mientras un grupo está con el profesor, los demás deben ir pensando en cómo van a escenificar el guión, dónde lo grabarán, quien hará qué... en definitiva, tienen que organizarse.</p>
SEMANA 3	
Sesión 7	Esta sesión está dedicada por completo (50 minutos) a la presentación de los vídeos. Como hay seis grupos, se destina la sesión a tres grupos. Cada grupo cuenta con 10 minutos para exponer el vídeo. Después de cada visionado el profesor da el <i>feedback</i> a los alumnos. Al final de la sesión cada grupo debe entregar el guión final y el vídeo (en USB o con link en Google Drive o YouTube).
Sesión 8	Esta sesión está dedicada por completo (50 minutos) a la presentación de los vídeos. Como hay seis grupos, se destina la sesión a tres grupos. Cada grupo cuenta con 10 minutos para exponer el vídeo. Después de cada visionado el profesor da el <i>feedback</i> a los alumnos. Al final de la sesión cada grupo debe entregar el guión final y el vídeo (en USB o con link en Google Drive o YouTube).

Tabla 5. Temporalización de las actividades y descripción de estas (elaboración propia).

3.8. Recursos

La mayoría del material necesario para esta unidad didáctica, y para el curso académico en general, está basado en contenidos online y material impreso que da el profesor en clase. En este sentido, es un curso donde no se utiliza un libro de texto sino photocopies que contienen la temática tratada.

Concretamente para esta unidad didáctica, se hace un gran uso de YouTube, donde se visionan seis vídeos.

TÍTULO DEL EPISODIO	ENLACE
<i>The One Where Monica Gets a Roommate (Friends)</i>	https://youtu.be/UhoI6xe7Svc
<i>Not a Father's Day (HIMYM)³</i>	https://youtu.be/lDvF3XBfpgw
<i>The one where Phoebe runs weird (Friends)</i>	https://youtu.be/nmyAoKuZw6A
<i>The Possimible (HIMYM)</i>	https://youtu.be/EKHBD0qZdnw
<i>The One with the Halloween Party (parte 1/parte 2) (Friends)</i>	https://youtu.be/pK3_3GFKJT8 https://youtu.be/L9Uvrhh9BaA

Tabla 6. Enlaces de los videos utilizados en la unidad didáctica (elaboración propia).

Otro material que se utiliza en la unidad didáctica es un texto sacado de una revista anglosajona online (www.refinery29.com), por lo tanto, de consulta abierta a cualquier persona. Al tratarse de la asignatura de inglés, Internet es más necesario que nunca ya que facilita el acceso a montones de materiales online gratuitos y de fácil acceso. Esto comporta que se tenga que ir con cuidado ya que no todas las fuentes son igual de fiables, por ello los estudiantes deben saber ser críticos con los contenidos que encuentran.

Internet también es un gran portal para usar diccionarios de diferentes tipos, desde el más básico para inglés, como www.wordreference.com hasta otro más especializado en lenguaje coloquial y vulgar, como www.urbandictionary.com. Durante la unidad didáctica se incita a los alumnos para que los usen a diario ya que son muy útiles y les pueden descubrir muchas expresiones desconocidas.

Como el proyecto final consiste en elaborar un vídeo, la mejor opción es utilizar el móvil para grabarlo, una herramienta de la que todos disponen (y si no es el caso

³ HIMYM es la abreviación de *How I met your mother*.

pueden tomar prestado el de sus padres). Para editarlo pueden usar diferentes recursos y fomentar, así, el uso de las TIC con:

- Programas de ordenador como el Movie Maker de Windows o el PremierPro de Adobe, ambos muy intuitivos y fáciles de usar.
- Aplicaciones móviles como PowerDirector Video Editor App, disponible gratuitamente desde Google Play (o cualquier otra que encuentren en el buscador).

Por lo tanto, se observa cómo los principales recursos para esta unidad didáctica son materiales online y programas informáticos, es decir, se fomenta el uso de las tecnologías en sus diferentes aspectos.

3.9. Evaluación

Para evaluar esta unidad didáctica, por un lado, se hará una evaluación continua y no habrá examen. Al tratarse de una metodología por proyectos, se valorará el esfuerzo de los alumnos en el día a día para lograr un proyecto final lo más excelente posible. De esta manera, el profesor hará un seguimiento diario del trabajo de los estudiantes, tanto a nivel oral como escrito. Por esto se hacen tanto actividades de expresión y comprensión oral en clase como de redacción y lectura de textos en casa.

Por otro lado, también usaremos unos determinados criterios de evaluación y unos estándares de aprendizaje, expresados en una rúbrica, para evaluar a los alumnos. De esta forma, podremos saber si estos han logrado los objetivos previstos.

Respecto a los **criterios de evaluación**, en España, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre clasifica los criterios de evaluación correspondientes al primer ciclo de la ESO (1º, 2º, 3º) y el 4º de la ESO. A la vez, los criterios se agrupan según: comprensión de textos orales, producción de textos orales, comprensión de textos escritos y producción de textos escritos. Sin embargo, a nivel catalán, en el decreto 187/2015, los criterios de evaluación vienen agrupados por cursos (1º, 2º, 3º y 4º ESO) y cada curso tiene unos criterios agrupados por dimensiones.

Respecto la dimensión comunicación oral, se evaluarán los criterios:

- Captar el sentido global de textos, a través de la identificación de la información relevante, la extracción de informaciones concretas, la realización de inferencias, la determinación de la actitud y del propósito del hablante.
- Entender el mensaje esencial de monólogos, diálogos, narraciones, instrucciones y conversaciones referidas a la vida cotidiana, en el registro estándar de la lengua y redactados en un lenguaje conocido, usando frases de una cierta complejidad formal y conceptual.

- Extraer información específica y/o comprender los detalles de la audición del ámbito de las sitcoms.
- Hacer preguntas, descripciones o narraciones de acciones y eventos en pasado, presente y futuro.
- Comunicar necesidades y sentimientos habituales (acuerdo/desacuerdo, oposición, duda, preocupación, alegría, etc.)
- Iniciar y mantener conversaciones informales sobre temas/situaciones conocidas que contengan algún elemento imprevisible en situaciones comunicativas habituales.
- Hablar en público, a través de discursos breves relacionados con el ámbito social y escolar, que tienen como finalidad exponer y argumentar de manera individual o en grupo, en una situación informal.

Respecto a la dimensión comprensión lectora, se evaluarán los criterios:

- Aplicar diferentes estrategias de lectura para comprender, interpretar y valorar los tipos de texto y los ámbitos descritos en los contenidos.
- Captar el sentido global de textos, a través de la identificación de la información relevante, la extracción de informaciones concretas, la realización de inferencias, la determinación de la actitud y del propósito del emisor.
- Deducir el significado de palabras/frases desconocidas a partir del contexto y extraer informaciones concretas (opiniones incluidas) para resolver tareas.

Respecto a la dimensión expresión escrita, se evaluarán los criterios:

- Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados a partir de una adecuada planificación, posterior revisión y la reescritura derivada de la revisión, si es necesario.
- Utilizar conectores básicos para unir frases y marcadores para estructurar ideas.
- Redactar composiciones breves sobre temas conocidos y experiencias que incluyen eventos futuros y pasados utilizando un lenguaje simple.
- Comunicar por escrito necesidades y sentimientos habituales (acuerdo/desacuerdo, oposición, duda, preocupación, alegría, etc.)
- Usar diccionarios, en papel o digitales, para mejorar la calidad de las redacciones.
- Mejorar los borradores para obtener una mejor corrección, precisión y variedad léxica.

En cuanto a la dimensión literaria, se evaluarán los siguientes criterios:

- Leer en voz alta, con pronunciación, entonación y ritmo adecuado, los textos de producción propia, previamente ensayados.

- Redactar textos personales con intención teatral a partir de modelos expuestos en clase con una intención lúdica y creativa.

En cuanto a los **estándares de aprendizaje**, estos son unas especificaciones de los criterios de evaluación, es decir, unas concreciones de lo que el estudiante debe saber. Estos estándares, según marca el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, permiten graduar el logro alcanzado.

En cambio, en el decreto catalán 187/2915, de 25 de agosto, no hay ninguna alusión en el currículo a los estándares. Sin embargo, sí hay una gradación del nivel de logro de cada una de las competencias. Esta gradación está dividida en tres niveles (nivel 1, nivel 2, nivel 3 según el logro de la competencia). Sin embargo, para esta unidad didáctica, se ha ideado una rúbrica de evaluación que se puede ver a continuación.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA EL PROYECTO FINAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

	4	3	2	1
CONTENIDO	El contenido es original y bien trabajado. Ha sabido coger la esencia de las sitcoms y adaptarla a la vida cotidiana de los estudiantes. Está bien organizado y estructurado además de ser divertido y ameno. Aparecen las expresiones coloquiales y los <i>phrasal verbs</i> trabajados en clase en el contexto apropiado.	El contenido es original y ha sabido captar la temática de las sitcoms. Podría estar mejor estructurado y ser más ágil. Aparecen bastantes expresiones coloquiales y <i>phrasal verbs</i> trabajados en clase pero algunos no están usados en el contexto apropiado.	El contenido es poco original aun habiendo entendido cuál es la temática de una sitcom. Falta estructura y agilidad. Hay un uso pobre de expresiones coloquiales y <i>phrasal verbs</i> y algunos están mal usados. Además, el tiempo es demasiado corto respecto a los 5-10 minutos que se pedían.	No se ve esfuerzo para lograr ser originales y hay una falta de estructura. El contenido, además, es distinto al de una sitcom. No se usa prácticamente ninguna expresión coloquial ni <i>phrasal verbs</i> . Además, es demasiado corto respecto al tiempo marcado para la actividad.
EXPRESIÓN ORAL	El estudiante tiene fluidez en el discurso, usa el vocabulario especificado en clase y hace un buen uso de los conectores. Construye frases largas y acompaña el discurso con un lenguaje corporal adecuado a la situación.	El estudiante muestra cierta fluidez en el discurso pero a veces se traba. Sin embargo, esto no le impide seguir hablando. Usa parte del vocabulario trabajado en clase aunque podría usar muchas más expresiones y conectores. Construye frases no muy largas pero entendibles, que acompaña con un lenguaje corporal correcto.	El estudiante muestra ciertas dificultades a la hora de articular un discurso. Se para en diferentes ocasiones y esto dificulta el entendimiento del discurso. Aún así, no deja que esto le prive de continuar hablando. Usa un vocabulario pobre y pocos conectores pero por los que usa, se hace entender. Construye frases cortas y menos complejas de lo que se requiere por el nivel.	El estudiante no sabe articular un discurso fluido. Sufre múltiples paradas y le cuesta continuar. Uso muy pobre del vocabulario y los conectores trabajados en clase. Construye frases con la mínima estructura y aún así, contienen errores. Permanece muy estático durante el discurso, sin usar a penas el lenguaje corporal.

			Poco lenguaje corporal.	
EXPRESIÓN ESCRITA *sobre el guión entregado	El texto está bien estructurado y las ideas están bien organizadas. Hay originalidad y se usan las expresiones trabajadas en clase así como los <i>phrasal verbs</i> . El texto es adecuado al formato que se pide, tanto de temática como de extensión.	El texto podría estar más bien estructurado y las ideas mejor organizadas. Hay originalidad pero se podrían usar más expresiones coloquiales y <i>phrasal verbs</i> trabajados en clase. El texto es adecuado al formato en cuanto a temática y extensión.	Falta estructurar el texto mejor y organizar las ideas de una forma más óptima. Hay un uso pobre de las expresiones coloquiales y los <i>phrasal verbs</i> . La temática del texto es correcta pero la extensión no es la correspondiente.	El texto está mal estructurado y las ideas deberían estar más organizadas. No se usa prácticamente ninguna expresión coloquial ni <i>phrasal verbs</i> . No se adecua a la temática ni a la extensión.
TRABAJO EN EQUIPO	Hay complicidad entre los miembros del grupo. Se ve el trabajo previo y el esfuerzo para lograr un mismo objetivo.	La complicidad entre los miembros podría ser mayor ya que no todos han colaborado de la misma manera.	No todos los miembros han trabajado por igual pero hay una interacción correcta entre ellos.	Cada miembro ha trabajado por su cuenta. No interactúan entre ellos.

Tabla 7. Rúbrica de evaluación para el proyecto final (elaboración propia).

3.10. Evaluación de la propuesta de intervención

Para evaluar la viabilidad de la propuesta de intervención se podría hacer desde diferentes facetas. Una opción es pasar un cuestionario a las familias (Ver Anexo 7) y otro a los alumnos (Ver Anexo 8) sobre la unidad didáctica y la metodología que se quiere usar, para conocer su opinión y saber qué esperanzas tienen en este cambio educativo. Luego, cuando terminara el curso, se les podría volver a pasar el mismo cuestionario y comprobar si las opiniones han cambiado. Lo ideal sería que una opinión negativa se transformara en una positiva al final del curso. Es importante recordar que este tipo de evaluación, sobre todo la que concierne a los alumnos, está estrechamente vinculada a la filosofía de la metodología por proyectos. Como ellos son los protagonistas de su educación tiene sentido escuchar su opinión.

Otra opción sería pasar, a inicio de curso, un pequeño cuestionario a los alumnos sobre el uso de *phrasal verbs* y expresiones coloquiales para valorar qué nivel tienen. Como es una temática que se iría tratando durante todo el curso y sobre todo en la unidad didáctica aquí presentada, al finalizar el curso se volvería a pasar el mismo cuestionario (Ver Anexo 9) para demostrar que los alumnos pueden responderlo correctamente. Esto sería una prueba irrefutable de si el trabajo ha servido para consolidar unos conocimientos.

El profesor también podría hacer una autoevaluación (Ver Anexo 10) para valorar la practicidad de la unidad didáctica y la metodología escogida para educar a los alumnos. Como explica Elena Martín (2017, n.p.), “el autoinforme ayuda al docente a tomar conciencia y a sistematizar su propia visión, que puede luego contrastarse con la que ofrecen el resto de los instrumentos”.

En el caso de que esta unidad didáctica se pudiera aplicar a la vida real, otra manera para evaluar su viabilidad sería a través de las pruebas de 4º de la ESO que se hacen cada año en Catalunya, una prueba comparativa que involucra a todos los alumnos de los centros catalanes. Sería una buena manera de ver los resultados de una metodología innovadora en relación a las más convencionales.

Todos estos ejemplos sirven para identificar carencias y puntos fuertes de la propuesta de intervención y, así, poder actuar en consecuencia y mejorarla. Igual que durante la presentación del proyecto final de los alumnos el profesor les da *feedback* respecto al trabajo hecho, el propio docente también debe tener una respuesta a través de diferentes canales para poder valorar y mejorar su trabajo.

4. Conclusiones

En el siglo XIX apareció la educación para masas de la mano de la Revolución Industrial. La escritura y la memorización eran las características principales de un sistema educativo que estaba pensado más para proteger a los niños de la explotación infantil que para educarlos. Con el paso de los años, esa metodología tradicional que premia a los que recuerdan más datos (sin necesariamente entenderlos), se ha ido imponiendo pese a la evolución de la sociedad. ¿Cuánta gente ha tenido que estudiar una larga lista de verbos irregulares en inglés o memorizar la estructura de los condicionales? Muchos. ¿Y de qué sirve memorizar si pasado el examen se han olvidado todos los conocimientos? Las sociedades cambian y esto significa que debe haber, también, un cambio en la educación.

Gracias a pedagogos como Kilpatrick y Dewey se avanzó al respecto, con sus propuestas para fomentar una educación basada en el *learning by doing* y dando libertad al alumno para que sea él el responsable de su aprendizaje. Ahora bien, si miramos a los centros educativos actuales, ¿en cuántos se aplica esta metodología? En muy pocos. Por esto se ha querido hacer una propuesta de intervención basada en el aprendizaje por proyectos, porque se considera que puede suponer un cambio significativo en la educación española y una innovación positiva. Además, en vista de los resultados preocupantes que tienen los alumnos españoles en inglés, se considera que el sistema educativo tradicional debe hacer un giro de 180º y apostar por nuevas metodologías.

Brunner (2002) decía que la innovación radicaba en apostar por el aprendizaje por proyectos, el cual responde a las necesidades de la sociedad de la información. No se puede seguir educando igual que hace 100 años ya que los soportes, las competencias y la concepción del mundo han cambiado. Hoy en día, el tipo de conocimiento ha pasado de aquel que era escaso y restringido a la sobreinformación y renovación permanente. Si se tienen medios como Internet, se deben aprovechar. Esto significa que no pueden hacerse clases solo con el libro de texto como antaño.

La presente propuesta de intervención quiere poner en práctica una nueva educación para una nueva sociedad. Se ha considerado que el aprendizaje por proyectos era una buena opción para aplicar en una clase de inglés y que la temática de las series (sobretodo las sitcoms) era una forma correcta de probar dicha metodología.

Para empezar, se partía de la idea de que los alumnos, en general, están desmotivados, fruto quizás de unos contenidos que no encuentran interesantes o de una materia que consideran irrelevante para su futuro. Por ello se ha querido optar por las series ya que

muchos adolescentes son consumidores de series inglesas o americanas. Al tratarse de una temática que es de su interés, se ha pretendido que el grado de motivación crezca y, a la vez, presten más atención a la asignatura. Según la metodología por proyectos, los alumnos – como agentes activos de su aprendizaje – deben establecer un vínculo con su realidad más próxima. Es decir, que adquieran un mayor conocimiento cuando trabajan con aquello que les rodea; esto incluye las series.

En este trabajo, se han usado dos sitcoms (*Friends* y *How I met your mother*) por la brevedad de sus capítulos y porque son un claro ejemplo de cómo hablan los nativos en la vida real. Los audios que muchos libros llevan incorporados pueden ser adecuados para un nivel de principiantes, pero para un B1 (curso para el cual está pensada la unidad didáctica) no es suficiente. En este sentido, se ha querido hacer especial hincapié en la parte práctica del inglés, dejando de lado la gramática más pura y estudiando la lengua desde una vertiente totalmente real. No sirve de nada estudiar el *past simple* y el *past continuous* si después no se sabe aplicar en una conversación ni en un texto escrito. La memorización que tanto defendía la educación tradicional queda obsoleta actualmente.

Con esta propuesta de intervención no solo se ha propuesto un aprendizaje activo del alumno sino que también se ha fomentado una cultura para que los alumnos aprendan a trabajar por si solos y en grupo, sepan usar las nuevas tecnologías y reciban una evaluación que aporte *feedback*, de acuerdo con los preceptos de Kokotskai, Menzies y Wiggins (2016), cumpliendo los objetivos específicos del presente trabajo de fin de máster.

Con la elaboración del proyecto final (escribir y escenificar un guión inventado) se ha trabajado en grupo. Esto ha servido para aprender a ser tolerantes y respetar las ideas de los compañeros, aunque sean distintas de las de uno mismo. Como el proyecto final consistía en grabarse en vídeo, ha servido para demostrar un dominio de las nuevas tecnologías (ya sea a través de aplicaciones móviles o programas de ordenador para editar los vídeos) así como el uso de YouTube y otras redes sociales. Además, se ha trabajado el *feedback* entre compañeros y profesores a través de una evaluación donde han primado los valores por encima de las notas numéricas.

Toda esta unidad didáctica, pese a la novedad de su metodología, se ha enmarcado dentro de la legislación española para cumplir con las competencias y los objetivos que marcan el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y el Decret 187/2015, de 25 de agosto, los cuales fomentan una evaluación centrada en el logro de unas determinadas competencias.

En conclusión, con esta propuesta de intervención se ha hecho un poco más palpable cómo sería una unidad didáctica aplicando el aprendizaje por proyectos, pero con la incertidumbre de saber si habría funcionado en la realidad. Aún así, se ha demostrado que aunque sea una metodología que apareció hace más de 50 años, es totalmente aplicable a la realidad de las aulas actuales, huyendo, así, de la educación tradicional heredera de la Revolución Industrial.

5. Limitaciones y prospectiva

Realizar una propuesta de intervención como la de este trabajo conlleva diferentes limitaciones; en primer lugar, que la unidad didáctica no se ha podido llevar a cabo dentro de un aula. Esto supone un hándicap bastante grande ya que es imposible ver si ha funcionado y todo queda en el ámbito teórico, aun habiendo pensado una serie de actividades para realizar en el aula y fuera de ella. Por un lado, no sabemos si los alumnos hubieran disfrutado haciendo el proyecto propuesto y las actividades y, por otro lado, también desconocemos si las familias habrían aceptado la metodología del aprendizaje por proyectos además de no saber si la temporalización establecida habría sido la adecuada.

Respecto a los alumnos, nos podríamos haber encontrado con que estos pensaran que es demasiado difícil para ellos y que el profesor les exige más de lo adecuado. A la vez, también se podrían haber aburrido porque no les interesaba o que hubieran accedido de mal gusto a tener que grabarse en vídeo. Sin embargo, hubiera podido ocurrir justo lo contrario, que los alumnos se hubieran entusiasmado con el proyecto y hubieran aprendido mucho más que siguiendo la educación tradicional.

En cuanto a las familias, algunas podrían haber considerado que sus hijos no están aprendiendo nada y que es mejor que se les explique inglés como se ha hecho toda la vida, es decir, con un libro de texto y memorizando a base de repetir. No obstante, este hándicap se hubiera podido solucionar hablando con las familias y, seguramente, al ver lo que se quiere lograr, hubieran aceptado la innovación.

Otra limitación sería la tipología de clase. Se ha pensado en un aula con unas características determinadas pero puede que cuando el profesor vaya a un centro real, los alumnos que encuentre no sean como los descritos. En este sentido, se ha apostado por un grupo de 24 alumnos y quizás en muchos centros hay más de 30. En la misma línea, se ha propuesto que los dos grupos de 4º de la ESO están interesados por la clase de inglés y puede que la realidad sea completamente diferente. Por todos estos motivos

el problema principal que se ha encontrado es la imposibilidad de aplicar la unidad didáctica en un contexto real.

Otro aspecto a destacar es que la mayoría de información que se ha buscado sobre el aprendizaje por proyectos es teórica y no hay ningún ejemplo sobre cómo sería una clase hecha a partir de esta metodología. Lo máximo que se ha encontrado son premisas sobre cómo actuar y las fases a seguir pero ninguna parte práctica. Esto ha sido una gran limitación junto con la inexistencia de programaciones y unidades didácticas reales que sigan todos los puntos marcados por la legislación española y catalana (aparte de los otros trabajos de fin de máster). Por lo tanto, se ha tenido que pensar y escribir desde cero una unidad didáctica aplicando la metodología por proyectos.

En cierto sentido, este trabajo podría presentarse precisamente como un ejemplo de aplicación del aprendizaje por proyectos en la asignatura de inglés en un centro catalán ya que se ha programado toda una unidad didáctica siguiendo las premisas y fases descritas por diferentes autores que conocen a nivel teórico esta metodología. Se insiste en la aplicación de la unidad didáctica en un centro de Catalunya porque el trabajo se ha basado en la legislación catalana, por lo tanto, si alguna persona del resto de España quisiera usar este trabajo de fin de máster solo le serviría una parte.

De hecho, el marco legislativo ha sido otra dificultad para la realización del trabajo ya que las leyes educativas catalanas y españolas son bastante diferentes, siendo las primeras mucho más complejas y difíciles de entender. Sin embargo, se ha querido usarlas porque son las que la autora del trabajo tendrá que dominar en su futuro docente. Sin embargo, de las dificultades siempre se aprende y al final de realizar el presente trabajo, se considera que se maneja y entiende mucho mejor la legislación de Catalunya.

Referencias bibliográficas

- Barba, M., Cuenca, M. y Rosa, A. (2007). Piaget y L.S. Vigotsky en el análisis y relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), 1-12.
- Brunner, J.J. (2002). Globalización, educación, revolución tecnológica. *Educación Superior*, 1, 111-136.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- CCCB. (19 marzo 2013). Zygmunt Bauman: “Cal inventar noves formes d’educar, més enllà de les institucions establertes”. Recuperado de <http://blogs.cccb.org/veus/debats/zygmunt-bauman-cal-inventar-noves-formes-deducar-mes-enlla-de-les-institucions-establertes/>
- Clark, A.M. (2006). Changing classroom practice to include the project approach. *Early childhood research and practice*, 8 (2), 1-10.
- Decret 187/2015, de 25 d’agost, d’ordenació dels ensenyaments de l’educació secundària obligatòria, DOGC 6945 (2015).
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. *The middle works of John Dewey* (Vol.9). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Education First. (2017). El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. Recuperado de <http://www.ef.com.es/epi/>
- El Mundo. (12 de enero 2017). España, el país con peor nivel de inglés de la Unión Europea. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2017/01/12/5877581fe2704e79538b4666.html>
- Fajardo, O.N, Ciordia, J.V. (2014). *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Madrid: UNED.
- Favorite videos. (junio 2016). Friends-Rachel runs away from the wedding [vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/UhoI6xe7Svc>
- Favorite videos (noviembre 2016). Friends – Halloween Party, part 1 [vídeo]. Recuperado de https://youtu.be/pK3_3GFKJT8

Favorite videos (noviembre 2016). Friends – Halloween Party, part 2 [vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/L9Uvrhh9BaA>

Gallifa, J. (1992). *Models cognitius de l'aprenentatge. Síntesi conceptual de les teories de Piaget, Vigotski, Bruner, Ausubel, Sternberg i Feuerstein*. Moià: Edicions Raima.

Generalitat de Catalunya. (2017). L'avaluació de quart d'ESO 2017. Quaderns d'avaluació 37. Recuperado de http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/quaderns37.pdf

Grant, M. (2002). Getting a grip on project-based learning: theory, cases and recommendations. *Meridian: A middle school computer technologies journal*, 5 (1), 1-17.

Krajcik, J., y Blumenfeld, P. (2005). Project-Based Learning. En R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (Cambridge Handbooks in Psychology*, pp. 317-334). Cambridge: Cambridge University Press.

Larmer, J., y Mergendoller, J.R. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68 (1), 34-37.

Learn English with TV Series. (septiembre 2017). Learn English with Friends: Phoebe runs weird [vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/nmyAoKuZw6A>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE (2016).

Maida, C.L. (2011). Project-Based Learning: a critical pedagogy for the twenty-first century. *Policy Futures in Education*, 9, 759-768.

Marshal, R., y Tucker, M. (1992). *Thinking for a Living. Education and the Wealth of Nations*. Nueva York: Basic Books.

Martí, E. (2000). El alumno de Piaget y el alumno de Vigotski. En S. Aznar y E. Serrat (ed.), *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad* (1ª ed., p. 101-108). Barcelona: Horsori Editorial i Girona: Universitat de Girona.

Martín, E. (29 de marzo, 2017). La importancia de evaluar la práctica docente, *El diario de la educación*. Recuperado de

<http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/03/29/la-importancia-de-evaluar-la-practica-docente/>

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE 25/738 (2015).

Palacios, G. J., Coll, C. y Marchesi, A. (2014). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (2^a ed.). Madrid: Larousse – Alianza Editorial.

Railsback, J. (2002) *Project-based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE 3/37 (2015).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE 5/238 (2007).

Serrano, M. J. y Pons, M. R. (2011). El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 13(1), 1-27.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995) *Tinkering Toward Utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vigotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Weafer, Z. (enero 2017). How I Met Your Mother So4E07 [vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/1DvF3XBfgw>

Weafer, Z. (enero 2017). How I Met Your Mother So4E14 [vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/EKHBD0qZdnw>

Referencias bibliográficas dentro de los Anexos

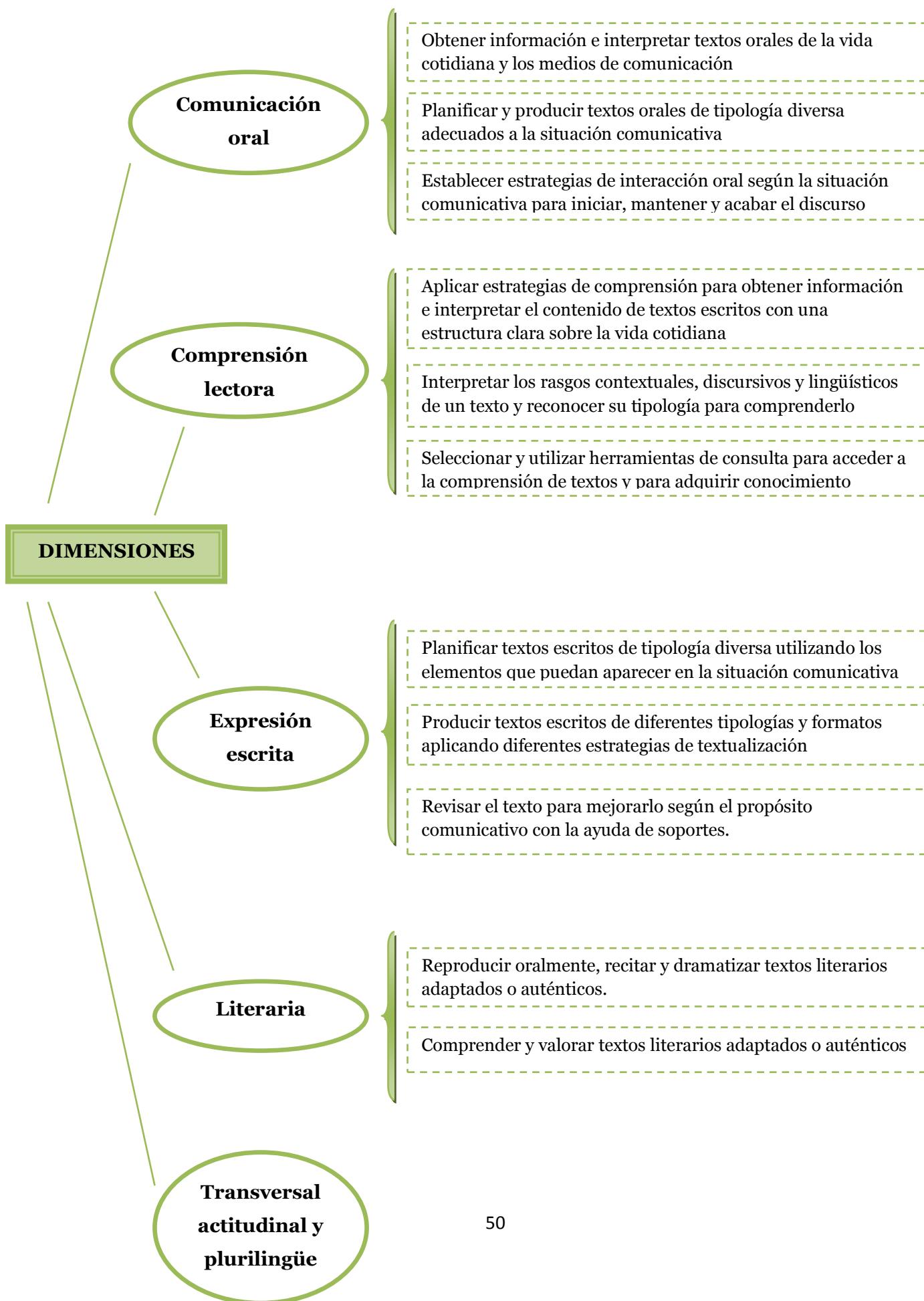
Bolancé-García, J., Cuadrado-Muñoz, F., Ruiz-Suárez, J.R. y Sánchez-Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-16.

Entenman, E. (31 de marzo 2016). The real reason why 20-somethings are so into Friends. *Refinery29*. Recuperado de <http://www.refinery29.com/2016/03/107217/friends-tv-show-millennials-fan-base>

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengües estrangeres. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Recuperado de www.gencat.cat/ensenyament

ANEXOS

ANEXO 1. Dimensiones y competencias



ANEXO 2. Contenidos clave de las competencias

CONTENIDOS CLAVE	Comunicación oral			Comprensión lectora			Expresión escrita			Literaria		Actitudinal y plurilingüe
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1. Comprensión oral: global, literal e interpretativa												
2. Estrategias de comprensión oral												
3. Estrategias de producción oral												
4. Estrategias de interacción oral												
5. Lectura en voz alta												
6. Distinción de las principales variantes fonéticas y fonológicas												
7. Comprensión escrita: global, literal, interpretativa y valorativa												
8. Estrategias de comprensión escrita												
9. Búsqueda y gestión de la información y la consulta lingüística												
10. Criterios de selección y valoración de la información												
11. Estrategias para la planificación de la expresión escrita												
12. Adecuación, coherencia y cohesión												
13. Estrategias de revisión, corrección, reparación y presentación												
14. Estrategias de interacción escrita												
15. Producción creativa												
16. Uso de diccionarios												
17. Textos orales, escritos y audiovisuales literarios												
18. Interpretación oral y lectura en voz alta, recitación, canto, representación												
19. Comentarios orales o escritos sobre obras o fragmentos literarios												

20. Pragmática										
21. Fonética y fonología										
22. Léxico y semàntica										
23. Morfología y sintasi										
24. Estrategias verbales y no verbales para superar malentendidos										

Tabla 1. Relación entre contenidos clave y competencias (Generalitat de Catalunya, 2015)

ANEXO 3. Texto sobre los millenials y *Friends*

The REAL Reason Why 20-Somethings Are So Into *Friends*

[ELIZABETH ENTENMAN | MARCH 31, 2016, 3:30 PM](#)



PHOTO: NBC/GETTY IMAGES.

New York magazine recently published a story about *Friends* and its impact on pop culture. While working on the piece, writer Adam Sternbergh **picked my brain** about why I love the show so much, and why I keep coming back to it after all these years. The short answer is, not surprisingly, the nostalgia factor: I re-watch *Friends* over and over because it **takes me back** to the '90s. The longer answer involves growing up, feeling comforted, and experiencing a deep sense of belonging.

I fell in love with *Friends* in 1998. I was 10 years old and in the fifth grade. If you were watching the show live, it was the beginning of season 5; Ross had just said "Rachel" instead of "Emily," and Monica and Chandler were well on their way to becoming more than friends. I was oblivious to all of this, however, because I watched **in syndication** on my local WB affiliate. I saw episodes **out of order** and pieced together the histories and relationships and dynamics over time. It's not unlike the way we watch TV now: We start after a few seasons **have already aired**, based on a recommendation from a friend. Even though I was late to the *Friends* game, I found in the show a new set of, well, friends.

I have a deep connection with *Friends* — one that can only be achieved from serious repetition. I watched the show in syndication and eventually live, starting somewhere that fall with the fifth season. The moment owning seasons of TV shows on DVD became a thing, I owned all 10, and I watched them over and over. Having *Friends* on in the background became second nature. It was my go-to source of entertainment and laughter in high school, college, and beyond. It **cheered me up** after bad days and

helped me through bad breakups. Without fail, every episode took me back to the first time I watched it, and filled me with a sense of calm. It still does.

But that's not everyone's experience with *Friends*. In Sternbergh's article, he talks about younger generations who **stumble upon** the show on Netflix, or find it because of something they read on the internet. And like generations before them, they too fall in love with the sitcom. But why? What makes the **twentysomethings** of today care about the twentysomethings of 20 years ago (who are now fortysomethings)? I think it's the perception that life was easier back then.

The differences between twentysomethings in the '90s and twentysomethings today are obvious. You couldn't land a date just by **swiping right**. You couldn't make plans **on the fly** like we do now. And there is still a general sense that things were simpler. To my generation — one that remembers life before cell phones and the internet — it's fun to look back on that time. To a younger generation — one that's now discovering *Friends* for the first time — it's a fascinating peek at what life was like not all that long ago, and a testament to how much has changed. I think people love *Friends* because it's real, but also because it's not *too* real. No matter what, it always remains lighthearted and funny; even the darkest of major life events are punctuated with a laugh. That's what a **sitcom*** is supposed to be: a slightly exaggerated version of everyday life that reflects a little part of yourself back to you.

In Sternbergh's article, I'm quoted saying that it wouldn't be possible to make an authentic version of *Friends* starring twentysomethings of today. And **I stand by it**. At the heart of the show is a group of people who meet up to sit around and talk — a behavior that's since evolved, because today's twentysomethings connect through their phones. That's not a bad thing, it's just the truth. You could certainly make a show about six friends, but to have them all constantly return to one central meeting point like a coffee shop or someone's apartment just wouldn't happen. Because on their way, they'd discover something shinier and prettier to do instead. That's not to say I don't think a formal *Friends* reunion of some sort would work — because I do, and I would cry tears of joy for days if that were to happen — but even with the same six actors, a reboot would look drastically different.

To this day, I still feel pangs of loneliness and an extreme sense of culmination when I watch "The Last One." It fills me with the same sadness you feel on the last day of summer camp. To that same end, I also **feel a rush** of excitement and newness when I

immediately follow it with “The Pilot.” It resets me, and I’m comforted to know that there are, once again, so many episodes and adventures ahead. You can tell me that *Friends* seems outdated because of its laugh track (it does), or that it would never have run for 10 seasons in today’s world (it wouldn’t have). You’re right, but I’m simply not interested in your assertion that those things make *Friends* a bad '90s sitcom. At its core, *Friends* is a show about relationships — platonic, caring, romantic — and that’s the singular concept that transcends generations and pulls in new audiences. The thing that people love so much about the show is right there in the theme song: “I’ll be there for you, ‘cause you’re there for me too.”

ANEXO 4. Actividad sobre vídeo *Friends*

List of expressions for the video that the students have to mark while listening to it (teacher's use):

- Go ahead
- Catch up
- Have a crush on someone
- Get out of it
- Be straight with someone
- Trip someone
- Sneak out
- Handle a situation
- Be uptight
- Fall off
- Run towards
- Run away from
- Look out (for something)
- To stare at someone

ANEXO 5. Transcription episode 14 season 4 *How I met your mother*

I'm not gonna be the new Channel Ten anchor, am I?

This just in. No.

Maybe the problem is your resume. See how mine is lean and mean? Yours is too cluttered.

Oh, like everything on your resume is so relevant? "Program Director, 88.1 Wesleyan University Radio"? Oh, God.

Dr. X?

You're still bragging about Dr. X?

Who was Dr. X? -Nobody knows. He was this genius mystery D.J. -It was Ted.

His identity remains a secret to this day. -It was Ted.

But this phantom of the airwaves changed the very face of college radio.

It was Ted. -And your show sucked.

Dr. X here, shooting truth bullets at you from an undisclosed location. Because if they knew where was, they'd shut me down.

You're on the third floor of the Student Center next to the game room, you tool.

I've been getting a lot of letters about my segment on how racist the school's meal plan is.

How are you getting letters if no one knows where you are, douche?

That's why I'm organizing a happening outside the dining hall, Monday at midnight. It's high time the Food Service puppet masters took ignorance and injustice off the menu.

This is weird. Look what got mixed in with your fan mail.

What?

It's from the U.S. Department of Immigration. It's postmarked two months ago.

Oh, boy.

What is it?

It's about my work visa. Unless I can find a job in the next... seven days they will send me back to Canada.

I cannot believe you might be **kicked out of** the country.

I know. My whole life is here.

No. We won't let this happen. I mean, one of us will help you find a job.

Yeah, I bet I can get you something at my school.

No, guys... It doesn't work that way. Robin only gets her work visa if she gets a job in her field. I mean, you know what, I guess you could stay if you married a U.S. citizen.

Yeah, that could work.

Oh, no, no. They could never process that and make it official in time. That won't work.

I'm screwed. I've been sending out my reel for three months, and nothing.

Well, maybe there's something in your reel that people aren't responding to.

Let's take a look at it, right?

Okay, the first thing is from when I was a cub reporter for Channel 22 in Red Deer. In Alberta. In Canada.

Oh, right. Oh, Canada. Oh...

[...]

What? That was my first job. It shows where I came from.

Unless a bear attacks you in the next three seconds and you **snap** its neck with your legs, that has no business being on your reel.

No, no, I get it, I get it. Where you're from is part of who you're selling. For instance, under "special skills" on my resume, I mention that back in Minnesota, I was the 1995 Nicollet County Slam Dunk Champion.

You put dunk champion on your resume?

Yeah, why wouldn't you? A lot of companies have basketball teams. It's good for them to know that Vanilla Thunder can still **take the rock to the hole**.

They called you Vanilla Thunder?

Yeah, Vanilla Thunder. The Ghost in the Post. The Human Turnstile. I didn't... I didn't play that much D.

You can't still dunk.

Of course I can. Well, I mean I could... until... until recently.

Until the injury.

[...]

Iliopsoas tendonitis. It's a basketball injury.

You know, it's no **big whoop**.

Dancer's hip, Marshall has something called dancer's hip.

Okay, no, no, okay. They only call it that, look, because it's very common with ballet dancers.

So, tell me, do any of the other little girls in your class have dancer's hip?

Yeah, sure.

I have more of a technical question. -Yes? Is it easier to dance when you don't have external genitalia?

Good, don't build to that, just go right for it.

Guys, come on. Marshall didn't get this injury from dancing.

Thank you, Lily.

Clearly, the stirrups were set a little too wide during his last trip to the gyno.

Guys, I hate to **cut you off** before Marshall **bursts into tears**, but, Robin, check this out. What you need is an awesome video resume. Like mine. I present: Barneysvideoresume.com.

[...]

That baby got me 11 job offers.

No. -Yeah.

No way.

Barney, that was ridiculous and **insane**.

Insane-ulous.

Make me one.

What?

Yes, now you're talking.

What? I'm about to be deported. I'll try anything.

Okay, we better get started. There's a lot to shoot and I don't think I can use any of the footage I already have of you.

What footage do you already have of me?

Let's just get started.

[...]

So, Robin, what does being a reporter mean to you?

Well, ever since I was a little kid, I always... -Cut!

Robin, **you're getting bogged down** in specifics. I need you to just say vague, confident-sounding **buzzwords**, like "synergy" and "dynamism."You can make up a word, like... "linkativity."

How will sounding like an idiot get me hired anywhere?

Okay, fine. Don't do it. Anyway, I'm sure there are plenty of exciting stories to cover back in Canada. I just read that the mayor of Winnipeg's nephew went ice fishing and caught himself a 16-pound walleye. Reporting live from the worst place in the world, I'm Robin Scherbatsky.

Okay, fine. Roll camera.

Connectitude.

Love it.

Transformatation.

Earn it!

Linkativity.

Yeah, linkativity's mine.

[...]

Barney, these costumes are ridiculous. Plus, the Amazon Warrior Princess armor gave me a **rash**.

Cards on the table--you weren't the first lady to wear that in here. But it conveyed power. And so will this. What I need you to do now...is break these 15 bricks with your forehead.

What?! But you didn't do a damn thing in your video. You just stood near a horse and sat on a motorcycle.

That's because I'm a man. You're a woman. The assumption is that you can't do anything. But you have to prove society wrong.

I can't break 15 bricks with my forehead.

Robin, it's not 1950 anymore. Yes, you can.

I'm out of here.

What? Why?

None of this is going to help me get a job. I'm about to get kicked out of the country. I know what I have to do.

End of the transcription (but the video continues)

ANEXO 6. Actividad sobre video *Friends*

List of expressions that the students need to know (teacher's use):

- Costume
- Dress up
- Dude
- I wonder
- I'm marxed out
- You look flushed
- Arm wrestle
- Wimp
- To knock someone up
- 50 bucks
- They are up on sugar

ANEXO 7. Cuestionario

Cuestionario a los alumnos sobre la nueva metodología que se usará en la clase de inglés de 4º de la ESO

- ¿Has oído hablar alguna vez del aprendizaje por proyectos?
- ¿En qué crees que se basa el aprendizaje por proyectos?
- En este curso no vamos a hacer exámenes y durante cada unidad didáctica vamos a trabajar para presentar un proyecto final (individual o en grupo). ¿Te gusta esta idea?
- ¿Estás a favor de que no haya exámenes pero más trabajo en clase y en casa?
- ¿Te gusta presentar trabajos delante de tus compañeros? ¿Crees que es útil?
- ¿De qué te gustaría hacer un proyecto? ¿Qué temáticas te interesan?
- ¿Te sientes cómodo haciendo trabajos en grupos?
- ¿Qué prefieres, que el profesor imparta una clase magistral, con todos los contenidos dados, o ser tú quien vayas buscando información mientras el profesor te guía?
- ¿Crees que puedes aprender más haciendo algo que te interese?
- ¿Crees que aprenderías mejor si lo que estudias tiene una aplicación real?

ANEXO 8. Cuestionario

Cuestionario a las familias sobre la nueva metodología que se usará en la clase de inglés de 4º de la ESO

- ¿Ha oído hablar alguna vez del aprendizaje por proyectos?
- ¿En qué cree que se basa el aprendizaje por proyectos?
- En este curso no vamos a hacer exámenes y durante cada unidad didáctica vamos a trabajar para presentar un proyecto final (individual o en grupo). ¿Le gusta esta idea?
- ¿Está a favor de que no haya exámenes pero más trabajo en clase y en casa?
- ¿Cree que a su hijo le pueden gustar este tipo de clases?
- ¿Qué prefiere, que el profesor imparta una clase magistral, con todos los contenidos dados, o que sea su hijo quien vayas buscando información mientras el profesor le guía?
- ¿Cree que su hijo puede aprender más haciendo algo que le interese?
- ¿Cree que su hijo aprenderá mejor si lo que estudia tiene una aplicación real?
- ¿Cómo valora el aprendizaje de su hijo en la asignatura de inglés hasta el momento?
- ¿Qué le gustaría que cambiase de la educación que ha recibido en la materia de lengua inglesa?

ANEXO 9. Actividad para inicio curso

Complete the following sentences with colloquial expressions and phrasal verbs.

1. I don't know how to solve this problem.
Don't worry. We'll _____! (figure it out)
2. Look at the house after the party! We are _____ (screwed). Our parents will be _____ (pissed off).
3. This melody _____ (takes me back) to the 90's.
4. When I was a child I had a _____ (crush on) Leonardo DiCaprio.
5. You can't _____ (handle) this situation! It's too mucho for you!
6. This jumper cost me 60 _____ (bucks).
7. _____, (Dude) where is my car?
8. He _____ (went nuts) after seeing his Iphone completely destroyed.
9. This guy is very _____ (creepy). He _____ (is staring at) us all the time.
10. She is a very _____ (uptight) person, she never relaxes.

ANEXO 10. Autoevaluación

Autoevaluación docente. Indicadores (ver siguiente página)

Acciones sobre las que autoevaluar	Indicadores para evaluar la práctica docente
Adecuación de la actividad del aula a la secuenciación de contenidos y Competencias Básicas planificada en la propuesta didáctica	<p>¿Se desarrollan con los alumnos y alumnas actividades en el aula coherentes con la secuenciación temporal de contenidos contemplada en las programaciones y propuestas didácticas?</p> <p>¿Es la actividad del aula coherente con la planificación del desarrollo de las Competencias Básicas y por tanto se adoptan las estrategias metodológicas coherentes con ese desarrollo?</p>
Presentación de la información al alumnado y su participación e implicación en el aprendizaje	<p>¿Se presenta la información de forma clara, con recursos diversos (audiovisuales, publicaciones, biblioteca, pizarra digital, ordenadores,...), y lenguaje adecuados al nivel y edad del alumnado?</p> <p>¿La información que se traslada al alumnado tiene que ver tanto con la transmisión de conocimientos como con la propuesta de otro tipo de actividades de trabajo autónomo, trabajo colectivo, exposiciones orales, y de otro tipo?</p> <p>¿Se plantea en el aula una metodología que incluya momentos en los que se favorece la interacción tanto del docente con los alumnos y alumnas como de estos entre sí, así como la participación e implicación de todo el alumnado?</p> <p>¿La metodología utilizada en relación con la presentación de la información y la participación e implicación del alumnado es coherente con lo establecido en la Programación didáctica?</p>
Organización de la clase, los agrupamientos y recursos y materiales de uso del alumnado	<p>¿Se hace uso en el aula de diversas formas de agrupamiento y distribución espacial del alumnado como herramienta metodológica en función del tipo de aprendizaje que se pretende conseguir y son coherentes con lo establecido en la Propuesta Pedagógica?</p> <p>¿El agrupamiento y la distribución espacial del alumnado permiten al docente en cualquier momento de la sesión atender y valorar de manera individual el trabajo del alumnado en el aula?</p> <p>¿Los materiales y recursos del que hace uso el alumnado responden a los objetivos de aprendizaje de cada momento y son adecuados para su nivel y edad?</p>
Diseño y aplicación de las actividades de aprendizaje	<p>¿La propuesta de actividades que ofrece el docente al alumnado combina y pone en uso diferentes habilidades de tipo cognitivo y de relación social y dan como resultado producciones de diverso tipo?</p> <p>¿Se diseñan y aplican actividades de tipo global en las que el alumnado debe poner en uso lo aprendido de manera más analítica?</p> <p>¿La complejidad y grado de progresión en dificultad de los contenidos y actividades planteadas es adecuado a la edad y nivel de los alumnos y alumnas?</p> <p>¿Se planifican explícitamente y llevan a cabo actividades en el aula en las que se desarrollan las Competencias Básicas?</p>

Atención al alumnado con dificultades de aprendizaje y con necesidades específicas de apoyo educativo:

Aplicación del concepto de evaluación continua en la dinámica diaria del aula y valoración de las producciones del alumnado y el instrumento de recogida de datos relacionados con la valoración del aprendizaje de los alumnos y alumnas

Valoración de las actividades de lectura, escritura y expresión oral en todas las áreas o materias:

- ¿Se detectan y registran las dificultades que presenta el alumnado en relación con aprendizajes básicos no adquiridos?
- ¿Tiene en cuenta el diseño de actividades la diversidad de alumnado presente en las aulas?
- ¿Se dispone de un registro sistemático e individualizado del progreso de aprendizaje del alumnado con necesidad de algún tipo de apoyo educativo vinculado a las adaptaciones curriculares que se hayan diseñado para cada caso?
- ¿Se corrigen, evalúan y registran como progreso en el aprendizaje de manera continua las producciones y actividades diarias que realiza el alumnado en horario escolar y en horario extraescolar?
- ¿La corrección de las actividades que se realizan contribuyen al conocimiento y reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje?
- ¿Los procedimientos e instrumentos de evaluación que se aplican en el aula son pertinentes, suficientes y variados para situar a los alumnos y alumnas en un nivel de desempeño determinado en función de cada uno de los criterios de evaluación programados y se aplican de manera continua en función de los tipos de aprendizaje previstos?
- ¿Los procedimientos e instrumentos de evaluación sirven para valorar todos los Criterios de Evaluación y se derivan de la realización de actividades de aprendizaje en las que los alumnos y alumnas realicen diversas e incluyen todos los contenidos programados y desarrollados en el aula?
- ¿Son coherentes las situaciones evaluativas con las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos y alumnas y permiten obtener datos basados en evidencias de manera continua?
- ¿Se ajusta el tiempo efectivo dedicado a la lectura en el aula a lo que la normativa establece al respecto y es coherente con las Programaciones Didácticas?
- ¿Los textos seleccionados se adecuan a los intereses de los alumnos y alumnas y su complejidad está adaptada a sus necesidades y contexto de aprendizaje?
- ¿Se utilizan diferentes tipologías textuales orales y escritas propias del área o materia?
- ¿Los alumnos y alumnas realizan producciones orales y escritas de diferente tipo, propias del área o materia, que tienen en cuenta sus intereses y capacidades, quedando constancia de las mismas en trabajos, cuadernos, comentarios, críticas, periódicos, murales, exposiciones,...,?
- ¿Utiliza el alumnado en el aula diversas formas comunicativas y se desarrollan en las mismas actividades para facilitar y mejorar la expresión y comprensión oral, la lectura y la expresión escrita, que son evaluadas?

ANEXO 10. Tabla 1. Factores e indicadores que sirven para autoevaluar la práctica docente (Bolancé et al., 2013).