



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para educación primaria basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos a través de la enseñanza del inglés

Autor/es

Paula Biel Pardos

Director/es

Luis Roberto de Juan Hatchard

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2021/2022

Índice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	5
2. MARCO TEÓRICO Y CURRICULAR .....	7
2.1. Repaso histórico a los métodos en los S. XIX – XX .....	7
2.2. El Enfoque comunicativo: competencia comunicativa, subcompetencias y CLT 9	
2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos.....	13
3. METODOLOGÍA(S) .....	17
3.1. Aprendizaje Basado en Proyectos.....	17
3.2. Aprendizaje cooperativo .....	20
3.3. Motivación .....	23
4. PROPUESTA DIDÁCTICA Y COMENTARIO CRÍTICO .....	25
4.1. Secuenciación temporal .....	29
4.2. Desarrollo del ABP .....	31
4.3. Comentario crítico .....	44
5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL .....	46
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	48
7. ANEXOS.....	51
7.1. Anexo 1: Criterios y estándares .....	51
7.2. Anexo 2: Imágenes del Coliseo de Roma.....	58
7.3. Anexo 3: Fichas de “Talking Chips” .....	59
7.4. Anexo 4: Ficha de preguntas.....	60
7.5. Anexo 5: Imágenes de restos romanos Zaragoza.....	61
7.6. Anexo 6: Ficha de See – Think – Wonder.....	64
7.7. Anexo 7: Correo.....	65
7.8. Anexo 8: Ficha referente al correo.....	66
7.9. Anexo 9: Ficha de “To know list” .....	67
7.10. Anexo 10: Ficha para poner las preguntas realizadas .....	68
7.11. Anexo 11: Fichas sobre el video (Elaboración propia).....	69
7.12. Anexo 12: Ficha checklist.....	74
7.13. Anexo 13: Ficha peer assessment .....	75
7.14. Anexo 14: Ficha autoevaluación.....	76

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

**Título del TFG:** “A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para educación primaria basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos a través de la enseñanza del inglés

**Title:** “A journey through Roman Zaragoza”: An intervention proposal for primary education based on Project Based Learning through English language teaching

- Elaborado por Paula Biel Pardos
- Dirigido por Luis Roberto de Juan Hatchard
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2022.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 13525 palabras

### **Resumen**

Este Trabajo de Fin de Grado presenta una propuesta de intervención educativa destinada para educación primaria, que se basa principalmente en el Aprendizaje Basado en Proyectos y tiene como objetivo principal motivar al alumnado y favorecer la adquisición de la segunda lengua, el inglés. Es por ello, que en este trabajo se investiga la evolución de la enseñanza de segundas lenguas y las metodologías en las que se basa la propuesta, que son el Aprendizaje Basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo y la motivación. Todas estas metodologías se ven reflejadas en la propuesta didáctica, que va dirigida concretamente para el curso de cuarto de educación primaria en la asignatura de Ciencias Sociales. En esta unidad didáctica se trabajan los restos romanos de la ciudad de Zaragoza y se imparte en inglés. Además de la propuesta didáctica, se realiza un comentario crítico de esta, relacionando las metodologías y los contenidos. Finalmente, se concluye con una reflexión acerca de las fortalezas, debilidades y la futura implementación de la propuesta didáctica.

### **Palabras clave**

Aprendizaje Basado en Proyectos, Enfoque comunicativo, Aprendizaje Cooperativo, Motivación, pasado romano de Zaragoza, Educación Primaria.

### **Abstract**

This Final Degree Project presents an educational intervention proposal for primary education, which is mainly based on Project Based Learning and its main objective is to motivate students and promote the acquisition of the second language, English. For this reason, this project investigates the evolution of second language teaching and the methodologies on which the proposal is based, which are Project Based Learning, cooperative learning, the communicative approach and motivation. All these methodologies are reflected in the didactic proposal, which is specifically aimed at the fourth year of primary education in the subject of Social Sciences. This didactic unit deals with the Roman remains of the city of Zaragoza and is taught in English. In addition to the didactic proposal, a critical commentary is made, relating methodologies and contents. Finally, it concludes with a reflection on the strengths, weaknesses and future implementation of the didactic proposal.

### **Key words**

Project Based Learning, Communicative Approach, Cooperative Learning, Motivation, Zaragoza's Roman past, Primary Education.

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

Desde los inicios, la educación ha estado presente y ha tenido una gran importancia dentro de la sociedad, ya que es el principal medio para transmitir los conocimientos que se han ido recopilando y descubriendo a lo largo del tiempo. Conforme vamos creciendo, se va profundizando más en los temas que tenemos que aprender para tener un mayor conocimiento, además de más definido.

Este trabajo de fin de grado trata la innovación a través de metodologías activas, incrementando con ello la motivación e interés de los alumnos por aprender, además de la enseñanza de contenidos a través de una segunda lengua, el inglés.

La enseñanza de una segunda lengua es esencial ya que, para poder comunicarte con personas de otros lugares del mundo, necesitas hablar una lengua común como es la lengua inglesa, que es un idioma universal. Se debe enseñar el inglés desde pequeños en las escuelas para que vayan dominando la lengua y puedan comunicarse con el resto de personas del mundo. A lo largo del tiempo, la forma de enseñanza de la lengua inglesa ha ido cambiando y evolucionando. En este trabajo se trabaja el inglés a través del enfoque comunicativo. Este defiende que lo importante en la adquisición de una segunda lengua es el significado y que haya una comunicación fluida, para ello los alumnos dialogarán entre ellos de manera contextualizada sobre temas de su interés.

El mundo está en constante cambio, pero el único ámbito donde parece que no se haya experimentado ningún cambio es la educación. Dentro de cada curso y aula encontramos mucha diversidad, los alumnos tienen diferentes niveles cognitivos, dificultades, pertenecen a diferentes culturas o religiones, etc. Por lo que, no todos los alumnos van a aprender siguiendo un modelo tradicional, como sería un libro. Los docentes deben adaptarse a las necesidades del aula y al presente, y procurar que todos los alumnos aprendan. Es por esto que se intenta que haya innovación en el ámbito de la educación, para que mediante nuevas metodologías y estrategias los alumnos tengan más facilidades o aprendan los contenidos de una manera más activa, propia y eficaz. En el presente trabajo se muestra una propuesta fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde los alumnos trabajan en grupos cooperativos para conseguir un objetivo común, que ellos mismos no podrían conseguir por sí solos. El ABP tiene como objetivo realizar un producto final, que en este caso es un video documental sobre los restos

romanos de Zaragoza. Siguiendo las fases de Vicky Gil, los alumnos, por ellos mismos, deberán elegir qué van a hacer como producto final y cómo lo van a conseguir, con la ayuda y mediación del docente. Para realizar el producto final, se deben llevar a cabo unas actividades que ayuden al alumnado a crearlo.

Por último, se va a trabajar el tema de la motivación en el aula. A la hora de aprender, los alumnos no tienen ganas de hacerlo ya que la enseñanza de los contenidos siempre es parecida. Por lo que, mediante el ABP y aprendizaje cooperativo, los alumnos están motivados ya que pueden ser los protagonistas de su propio aprendizaje y salen de la rutina, además de aprender divirtiéndose con sus compañeros de clase.

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es diseñar una propuesta de intervención que favorezca la adquisición del inglés y que, a su vez, los alumnos estén motivados aprendiendo. Para conseguirlo, se trabaja a través del Aprendizaje Basado en Proyectos y el aprendizaje cooperativo explicados anteriormente. Otros de los objetivos son que los alumnos se guíen por la curiosidad, motivación e interés, que aprendan por ellos mismos lo que quieren saber y que aprendan contenidos partiendo de lo que les rodea. Además de conseguir que los alumnos se ayuden y aprendan los unos de los otros a través del aprendizaje cooperativo.

En este trabajo se comienza con el marco teórico, donde se explica cómo ha evolucionado la enseñanza a lo largo de los años con respecto a la adquisición de una segunda lengua. Esta investigación termina con el enfoque comunicativo, que es como se va a trabajar en la propuesta didáctica. El siguiente apartado son las metodologías en las que se fundamenta la propuesta didáctica, que son el Aprendizaje Basado en Proyectos, el aprendizaje cooperativo y la motivación en el aula. El tercer apartado presenta la propuesta de intervención que consta de trece sesiones, donde los alumnos mediante una serie de actividades y siguiendo el modelo de Vicky Gil de ABP realizan un producto final. Y, por último, se encuentra una conclusión donde se reflexiona sobre el trabajo y el futuro de la unidad didáctica.

## **2. MARCO TEÓRICO Y CURRICULAR**

### **2.1. Repaso histórico a los métodos en los S. XIX – XX**

Con el paso del tiempo, la forma de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, el inglés, ha ido cambiando. Según H. Douglas Brown (2002), entre finales del S.XIX hasta finales del S. XX, muchos expertos se dedicaron a la búsqueda de un método ideal para la correcta enseñanza de una lengua extranjera, como el inglés. Durante esos siglos se estudiaron diversos métodos sobre ello, aunque cada método se iba sustituyendo o se descartaba por uno posterior. Según Marianne Celce-Murcia (2001), antes del siglo XX, la enseñanza de la segunda lengua tenía dos enfoques diferentes, el primero se centraba en que las personas hablaran y entendieran; y el segundo enfoque consistía en conseguir que las personas supieran analizar el idioma en cuestión.

A principios del S. XIX, se extendió el enfoque analítico llamado Traducción gramatical para la enseñanza de una lengua extranjera. Según Richards y Rogers (2001), la traducción gramatical consiste en estudiar una lengua a través de un análisis en profundidad de las reglas gramaticales y de la aplicación de los conocimientos aprendidos en la tarea de traducción de oraciones y textos. Este enfoque, desarrollado por Karl Ploetz (1819-1881), tenía en cuenta la lengua materna de los estudiantes, uno de los puntos clave sería la traducción del idioma extranjero a su idioma, se centraba en el estudio de la diferencia de la gramática entre la lengua materna y la lengua que se aprendía y no se centra en la comunicación. (Celce-Murcia, 2013)

Mientras se desarrollaba e implementaba el enfoque Traducción gramatical, apareció otro método llamado Método Directo, a finales del S.XIX. Este método que podría definirse como lo opuesto a la Traducción gramatical, se centra en comunicarse en vez de en la gramática (aprendizaje inductivo), no se utiliza la lengua materna, se trabaja a través de diálogos, además de que el maestro debe de ser nativo o tener una gran habilidad con el idioma (Celce-Murcia, 2013). El impulsor de este método fue François Gouin en el año 1880, quien desarrolló esta metodología basándose en sus observaciones sobre el uso que le daban los niños al lenguaje. (Richard y Rogers, 2001)

A principios del S.XX, se intentó que el “Método Directo” llegara a más países, pero el intento fue fallido. En lugar de priorizar la comprensión lectora (reading) como se había hecho durante el siglo anterior, se centraron en desarrollar enfoques en los que se

desarrollaban las diferentes competencias de la segunda lengua, como son: la expresión oral (speaking), la comprensión oral (listening), la expresión escrita (writing) y la comprensión lectora (reading). Cabe destacar un enfoque que se dio lugar a principios de este siglo, se llama “Método Audiolingüístico”. Este enfoque ha sido tan importante a lo largo de la historia que incluso, hoy en día, hay colegios (sobre todo de España) que defienden y mantienen este método para enseñar a sus alumnos. (Celce-Murcia, 2013)

El Método Audiolingüístico se creó por Fries (1945), en respuesta a la necesidad de enseñar a hablar lenguas extranjeras de manera rápida y correctamente para el ejército durante la Segunda Guerra Mundial. Este método se basó en el movimiento de reforma y el método directo, además de añadir algunas características de la lingüística estructural y de la psicología conductual. Bloomfield (1933) indica que la lingüística estructural comienza con la descripción de las unidades sonoras de las palabras (fonemas), después los morfemas y, por último, estructuras más complejas como son las oraciones, a esto se le llama estructuralismo. Respecto a la psicología conductual, como bien dice Skinner (1975), el aprendizaje se logra a través de la repetición de conductas verbales o no verbales hasta que pasen a convertirse en hábitos memorizados, a esto se le llama conductismo. Las principales características de este método son: la repetición de conductas para crear hábitos; se aprende a través de diálogos; las estructuras gramaticales están secuenciadas; las habilidades también lo están, primero hay que practicar el habla y la escucha, después la lectura y por último la escritura; se debe pronunciar correctamente; el vocabulario se aprende poco a poco, por etapas; los errores que se tienen deben ser corregidos; el maestro debe dominar las competencias; y el lenguaje está fuera de un contexto. (Celce-Murcia, 2013)

Como se ha mencionado anteriormente, hoy en día hay colegios en los que se lleva a cabo esta metodología. La organización de las sesiones con este método sería de la siguiente manera. Las sesiones del método Audiolingüístico, comienzan con el saludo entre el maestro y los alumnos. Posteriormente, el maestro explica a los alumnos lo que van a realizar durante la sesión. La primera actividad que se realiza es un diálogo, el maestro representa una historia donde se repiten varias veces las mismas palabras y estructuras gramaticales que se quiere enseñar a los alumnos. Además, antes se explica el vocabulario nuevo para que se entienda bien el diálogo. Esta historia es representada por el maestro con ayuda de gestos, entonación y onomatopeyas para un mejor entendimiento.

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

El diálogo se hace un par de veces para memorizarlo más fácil. A continuación, el maestro hace que los alumnos, de manera individual, repitan, tras él, las frases que dice sacadas del diálogo; y después repiten las frases de manera colectiva. El maestro presta atención a la correcta pronunciación de los alumnos y corrige los errores. Finalmente, los alumnos son los que representan el diálogo por sí mismos, sin ayuda del maestro. Toda la sesión se realiza en inglés. (Diane Larsen-Freeman, 1990)

Desde finales del S. XX hasta principios del S.XXI se desarrollaron otros enfoques diferentes. Entre ellos encontramos el enfoque cognitivo, que se centra en el aprendizaje de manera deductiva de las reglas para la formación de hábitos y su aplicación posterior de manera inductiva; o el enfoque basado en la comprensión, que prioriza el desarrollo de la comprensión auditiva, ya que esto permitirá que se desarrolle el habla, la lectura y la escritura. Sin embargo, el verdadero cambio tiene lugar a través del enfoque comunicativo (del que posteriormente se hablará), que supone un cambio fundamental en el modo de concebir la adquisición de una segunda lengua y, por lo tanto, una serie de cambios a la hora de implementarlo en el aula, los roles y la relación profesor-alumno, etc. (Celce-Murcia, 2013)

## **2.2. El Enfoque comunicativo: competencia comunicativa, subcompetencias y CLT**

A finales de los años sesenta, la enseñanza de la segunda lengua, el inglés, se realizaba a través de actividades significativas basadas en situaciones, como es el método Audiolingüístico.

Según Howatt (1984), no se le veía futuro a esta rama que tenía como base los acontecimientos situacionales, ya que se necesitaba un estudio más profundo de la lengua inglesa. Noam Chomsky (1957) también apoyaba esta idea y criticó las anteriores teorías ya que, con ellas, no se podían desarrollar algunas características fundamentales del lenguaje como la creatividad y la singularidad de las oraciones de cada persona. Además de estas dos características que se debían aprender, otros lingüistas añadieron que había que desarrollar el potencial funcional y comunicativo de la segunda lengua. (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001)

Se comenzó a investigar y desarrollar otro enfoque, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes de idiomas europeos y la teoría de D.A. Wilkins (1972) que proponía

una definición funcional o comunicativa de la lengua. Esto hizo que diferenciara dos tipos de significados diferentes que son: las categorías nocionales (tiempo, secuencia, cantidad, etc.); y las categorías de función comunicativa (para pedir, negar, ofrecer, reclamar, etc.). Esto, junto con estudios que realizaron los británicos, dio lugar al Enfoque Comunicativo. (Richards, J.C. y Rodgers, T.S., 2001)

Finochiaro y Brumfit (1983) contrastaron las principales características del método audiolingüístico y el enfoque comunicativo. El audiolingüístico atiende a las estructuras y formas más que al significado, se trabaja la memorización, no necesariamente está contextualizado, se busca el dominio de las estructuras, etc. En cambio, el enfoque comunicativo prioriza el significado, se utilizan diálogos que no se memorizan, es necesaria la contextualización, se busca una comunicación eficaz y fluida, etc. Además, con respecto a la implementación en el aula, en el audiolingüístico los alumnos realizan ejercicios rígidos para practicar gramática, la cual no ha sido explicada anteriormente, después se hacen las actividades comunicativas donde está prohibido el uso de la lengua materna y donde se busca la precisión en el habla, la lectura y la escritura se aplazan hasta que se domina el habla; en cambio, en el enfoque comunicativo, los alumnos realizan diálogos que se centran en las funciones comunicativas donde pueden emplear su lengua materna para ayudarse, ya que se busca una comunicación eficaz, no precisa, y pueden practicar la lectura y la escritura cuando deseen. (Richards, J.C. & Rodgers, T.S., 2001)

Como mayor diferencia de los dos modelos anteriores, se puede decir que es el objetivo deseado de cada uno de ellos. El método audiolingüístico es desarrollar la competencia lingüística que, según Duff (2014) se refiere a la capacidad de leer e interpretar eficazmente las características del lenguaje a nivel de frase, incluyendo el vocabulario, la sintaxis, la morfología, el significado y la fonología. Mientras que, en el enfoque comunicativo el objetivo es la competencia comunicativa. Para que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa, es necesario que haya una negociación de significado. Este término se refiere a los esfuerzos por hacerse entender y por entender al resto de personas (lograr transmitir un mensaje) con la ayuda de preguntas de aclaración, por ejemplo: “¿Entiendes lo que intento decirte?”. (Duff, P.A., 2014)

Los investigadores franceses Canale y Swain (1980) investigaron sobre la competencia comunicativa y sobre cómo instruir y evaluar a los alumnos que aprendían el francés como segunda lengua. Como consecuencia, establecieron una serie de subcompetencias

que son: la competencia gramatical, la cual fue la más importante en la enseñanza durante mucho tiempo y se refiere al “...conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología...”; la competencia sociolingüística que se trata de “...producir y comprender los enunciados «de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales...”; la competencia estratégica que está “...formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente...”; y la competencia discursiva que es el “...modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado...”. Todas estas subcompetencias tienen aspectos interrelacionados y permite a los hablantes utilizar la lengua de una manera eficaz. (Duff, P.A., 2014)

Según Richards (2006) las principales metas del enfoque comunicativo son saber cómo usar el lenguaje en diferentes situaciones que se te presentan, saber adaptar el lenguaje a las personas y lugar donde se está, saber producir y entender diferentes tipos de textos (narrativo, entrevista, conversación informal o formal) y saber mantener la comunicación a pesar de tener limitaciones con los conocimientos que se tienen de la segunda lengua.

Respecto a la aplicación del enfoque comunicativo en el aula, Jacobs y Farrel (2003) indican los mayores cambios que ha traído este enfoque con respecto al anterior siglo:

1. La autonomía del alumno: darles opción a elegir su propio aprendizaje en relación con los contenidos y los procesos.
2. La naturaleza social del aprendizaje: la interacción con otros influye en el aprendizaje.
3. La integración curricular: relacionar la asignatura de inglés con otras asignaturas del currículo.
4. Centrarse en el significado: el significado es como la fuerza motriz del aprendizaje.
5. La diversidad: los alumnos tienen diferentes fortalezas y necesidades, las cuales se tienen que tener en cuenta en vez de forzar al alumnado.

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

6. Habilidades de pensamiento: se debe desarrollar las habilidades críticas y creativas.
7. Evaluación alternativa: se necesitan nuevas formas de evaluación que puedan construir una imagen comprensible de lo que los alumnos pueden hacer.
8. Los profesores como co-aprendices: el profesor es un facilitador.

Estos cambios de pensamiento son los que produjo el enfoque comunicativo, aunque alguno de ellos también se puede encontrar en otros métodos. (Richards, 2006)

Littlewood (1981) argumenta que, si se realizan unas buenas actividades comunicativas, se podrían desarrollar algunas contribuciones positivas, por ejemplo, motivar al alumno, que se consigue poniendo un objetivo alcanzable para todos. Otra de las contribuciones de las actividades comunicativas, es que puedan crear un contexto que soporte el aprendizaje, esto se consigue con trabajos en grupos, ya que se logra que los alumnos humanicen las actividades.

El enfoque comunicativo tenía como principal base la enseñanza comunicativa de idiomas (CLT). El CLT tiene el objetivo de que los alumnos consigan comunicarse entre ellos. No se centra en el análisis literal del lenguaje o de un texto o la traducción a la lengua materna. En el CLT se desarrolla la competencia comunicativa que es la capacidad de usar y poner en práctica el lenguaje de manera efectiva. (Duff, P.A., 2014)

El CLT les dio importancia a otros aspectos de la enseñanza de idiomas como el pensamiento crítico que es la capacidad de analizar la información de forma racional, resolver problemas, distinguir y evaluar información implícita. (Duff, 2014)

Littlewood (2011) recuerda que el CLT tiene como objetivo de enseñanza mejorar la capacidad de comunicación de los estudiantes, poder comunicarse de manera internacional. Además, añade que el CLT debería dar importancia a las experiencias de los alumnos, la lengua, la vida y el análisis curricular de la lengua. (Duff, 2014)

### **2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos**

Durante siglos el modelo educativo de todos los centros educativos ha consistido en una educación tradicional, esto es, el maestro habla, los alumnos trabajan de manera individual, se debe seguir el libro para aprender los contenidos del currículo, etc. Se puede considerar que una de las metodologías que rompe con la educación tradicional es el Aprendizaje por Proyectos. Uno de los primeros y principales defensores de esto fue John Dewey que introdujo la idea de “aprender haciendo”.

William Kilpatrick (1918) rompió con la metodología tradicional potenciando, no creando, el Método de proyectos. Con el paso del tiempo fue evolucionando hasta hoy en día que se ha pasado a llamar Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este cambio, según López (2018), es debido a la adaptación a las diversas situaciones que están en diferentes escenarios de empleo y de la vida cotidiana. El Método de proyectos se basaba en ideas constructivistas que según Diego Bravo es “...una ideología que se basa en que la persona es un producto creado por el ambiente que lo rodea y a su vez, por sus características internas...”. (Estalayo, A., Gordillo, S. et al., 2021)

El Aprendizaje Basado en Proyectos está muy relacionado con la corriente pedagógica constructivista, ya que fue influenciada por ella. El constructivismo tiene como objetivo que los alumnos construyan ideas del funcionamiento del mundo y, a su vez, que construyan sus aprendizajes activamente, creando nuevas ideas y conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. (Baro, A., 2011)

Algunos de los principales fundadores de la ideología del ABP y que fueron influenciados por la corriente del constructivismo son David Ausubel y Jerome S. Bruner. Ausubel propone la Teoría del Aprendizaje Significativo que se refiere a cuando los contenidos se relacionan con lo que el alumno ya sabe. Bruner propone el Aprendizaje por Descubrimiento donde el docente no les da todos los contenidos a los alumnos, sino que se les guía y se les hace conocer la meta que hay que alcanzar, de esta manera, los alumnos alcanzan los objetivos propuestos por ellos mismos y el profesor como mediador o guía. Tanto el aprendizaje significativo como el aprendizaje por descubrimiento son términos que se trabajan de manera implícita e integrada en el proyecto que se está trabajando. (Baro, A., 2011)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de hoy en día se puede considerar un modelo educativo en el que los alumnos toman un rol activo en el aula, en otras palabras, que sea el protagonista de su propio aprendizaje planeando, implementando y evaluando los procesos que se pueden aplicar a situaciones del mundo real. Un ABP consiste en la elaboración de un proyecto de forma grupal que esté adaptado a su nivel y a los conocimientos y contenidos a la edad del alumnado. Estos conocimientos tienen que ser previamente impartidos por los profesores y posteriormente realizar el proyecto para que pongan en práctica lo aprendido. Aunque también conocimientos nuevos para que los alumnos lo vayan adquiriendo. Realizar un proyecto hace que los alumnos adquieran una serie de destrezas, además de habilidades emocionales, actitudes y valores. (Estalayo, A., Gordillo, S. et al., 2021)

El ABP es un método donde el alumnado adquiere y aplica habilidades en un proyecto durante cierto tiempo sobre un tema. Para que se considere un ABP debe seguir dos criterios básicos: debe atraer a los alumnos para que les importe y quieran hacerlo bien; y que tenga un propósito educativo significativo y acorde con los estándares del currículo. (Estalayo, A., Gordillo, S. et al., 2021)

Según Vergara (2016), Trujillo (2015), y Larmer y Mergendoller (2012), los pilares del ABP son los siguientes:

1. Contenidos significativos: hay que centrarse en los estándares de aprendizaje y, a su vez, debe ser cercano e interesante para el alumnado.
2. Manifestación espontánea del interés: conforme va transcurriendo el proyecto, los alumnos hacen preguntas relacionadas con el tema. Así, los alumnos están motivados.
3. Creación de un escenario: se crea un contexto cuando se ve que el tema tiene mucha potencialidad y se puede enfocar desde varias materias.
4. Necesidad de saber: se debe empezar el proyecto con algo que llame la atención y active al alumnado para que surjan preguntas y que necesiten saber más sobre ello.
5. Una pregunta que dirija la investigación: debe comenzar con una pregunta guía que esté formulada con un lenguaje irresistible para los alumnos.

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

6. Voz y voto para el alumnado: los alumnos desarrollan su autonomía y llevan la voz cantante del grupo.
7. Competencias del siglo XXI: se mejora y desarrolla el trabajo cooperativo y se trabajan competencias que previamente se sabían.
8. La investigación lleva a la innovación: la investigación sobre algún tema, hace que los alumnos formulen una serie de preguntas y que hagan conclusiones.
9. Evaluación, retroalimentación y revisión: los maestros supervisan los borradores, las fuentes que se utilizan y monitorizan el desarrollo de la elaboración del proyecto.
10. Presentación del producto final ante una audiencia: el proyecto se debe presentar ante una audiencia real para que todos reflexionen sobre el trabajo realizado. (Estalayo, A., Gordillo, S. et al., 2021)

Estos pilares fueron establecidos por los autores mencionados anteriormente, pero el modelo del BIE (Buck Institute for Education, 2015) establece que tiene que haber un ABP estándar de oro que sirve para ayudar a los docentes a hacer bien un ABP. Este ABP estándar de oro tiene siete elementos esenciales, además de que debe tener el diseño de proyectos, que son parecidos a los pilares del ABP nombrados anteriormente. Estos elementos son: un problema o pregunta desafiante (el problema es significativo), consulta sostenida (plantear preguntas y buscar información sobre ello), autenticidad (contexto del mundo real), voz y elección del estudiante (las decisiones tomadas por los alumnos), reflexión (reflexionar sobre el aprendizaje, eficacia, calidad y estrategias para superarlos), crítica y revisión (retroalimentación), y producto público (presentación del trabajo ante un público). Este sería el esquema:

Imagen 1: Los elementos del ABP estándar de oro



Los principales beneficios de hacer un ABP son: la mejora en el trabajo cooperativo o en grupos; mejora de logros académicos; el disfrute de los alumnos, el aumento del interés y la motivación; y la mejora de las habilidades “blandas” que son las relacionadas con comunicarse, escuchar y coordinarse como son: la flexibilidad, integridad, responsabilidad y actitud positiva que, al fin y al cabo, son consideradas competencias socioemocionales. (Estalayo, A., Gordillo, S. et al., 2021)

Se considera que el ABP es una herramienta donde se trabaja de manera cooperativa y esto a su vez facilita y mejora la comunicación entre el alumnado ya que exige el intercambio de información entre los alumnos. El ABP ofrece un contexto idóneo para el desarrollo de competencias para una comunicación eficaz, entre las que cabe destacar la escucha activa y un perfil comunicativo saludable. En conclusión, se puede decir que con el ABP se desarrolla la competencia comunicativa. (Estalayo, A., Gordillo, S. et al., 2021)

La competencia comunicativa es la capacidad que tiene un alumno para entender al resto de sus compañeros y hacerse entender, para lo cual utiliza preguntas de aclaración como: “¿Entiendes lo que intento decirte?”, en otras palabras, es una negociación de significado. (Duff, P.A., 2014)

La aplicación del ABP en un aula puede ayudar en la adquisición de una segunda lengua (L2), como puede ser el inglés. Los alumnos mejoran las cuatro habilidades (listening, writing, speaking y reading) de manera implícita y no de manera tradicional como por ejemplo realizando ejercicio tras ejercicio. También trabajan de manera

cooperativa, lo que hace que aprendan unos de otros, además de desarrollar la competencia comunicativa, hablando con otro alumno e intentando entenderle y que le entiendan.

### **3. METODOLOGÍA(S)**

#### **3.1. Aprendizaje Basado en Proyectos**

Basándose en el BIE, Miguel Ángel Pereira (2015) señala que las claves para que se lleve a cabo un buen ABP son siete. La primera, y una de las más importantes, es que debe haber un reto o pregunta que desafíe y estimule al alumnado de forma concreta o abstracta que motive y cree interés en los alumnos. Esta pregunta o reto, en el caso de la creación de un proyecto en inglés, tendría que ser una pregunta que sea entendible y quede claro lo que se les pide. La segunda clave, también bastante importante, es la investigación en profundidad, esto no implica únicamente buscar información en internet o en algún libro, sino que esta investigación implica hacerse preguntas, buscar y encontrar recursos, responder preguntas, etc. En caso del inglés, los alumnos deberían realizar esta investigación en esa L2 para que así les sea más fácil y más enriquecedor en su aprendizaje. Otras de las claves son la autenticidad, que quiere decir que sea realista y coincida con el mundo real, no algo imaginario; la toma de decisiones por parte de los alumnos, lo que hace que sientan el proyecto como propio y quieran involucrarse; crear una reflexión en la que los alumnos, de manera espontánea o no, piensen sobre los aprendizajes adquiridos y para qué les ha servido el proyecto; y las dos últimas claves son la crítica y revisión lo cual se apoya en rúbricas, modelos y dinámicas de aula. Por último, el producto final público que es importante por tres simples razones. Estas razones son: que crece la capacidad de motivación, ya que como deben presentar el producto final a un público que no conocen hace que los alumnos se auto exijan, y un cierto nivel de ansiedad es un buen motivador; convierten lo aprendido en algo concreto y al exponerlo se convierte en algo debatible; y que es una buena manera para hacer llegar a las familias y a la comunidad educativa cómo es la metodología y cómo trabajan los alumnos. (Pereira, M., 2015)

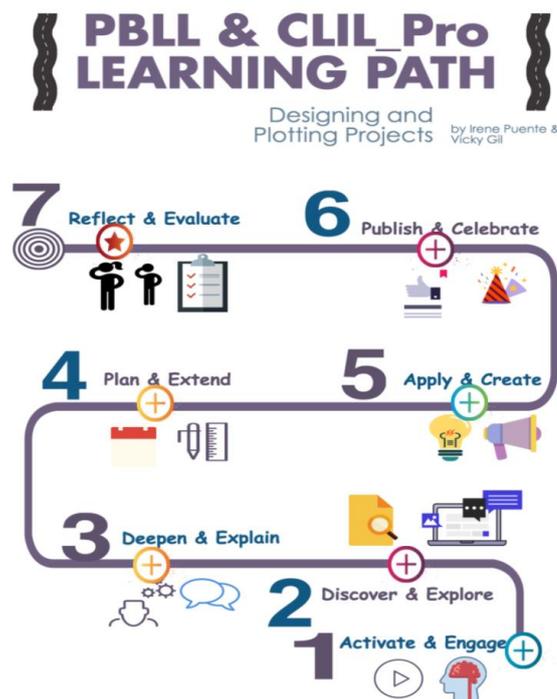
Hoy en día existen varios modelos de ABP, los más conocidos son el realizado por National Geographic, que divide el proceso de realización del ABP en cinco fases que son: Preguntar, Recogida, Visualización, Creación y Actuación; y el modelo de Vicky Gil

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

(2017), que está formada siete fases que son: activar y atraer, descubrir y explorar, profundizar y explicar, planificar y extender, aplicar y crear, publicar y celebrar, y reflejar y evaluar. La principal diferencia entre estos dos modelos es que el de Vicky Gil tiene más fases. Aunque tenga más, en los dos modelos se trabaja de igual manera, con el de Vicky Gil se trabaja de manera más específica y profundizando en cada una de las fases y en las fases del modelo de National Geographic son más generales, por ejemplo, una de las fases de National Geographic es recogida en la que se haría lo mismo que en las fases de descubrir y explorar, y profundizar y explicar del modelo de Vicky Gil. Es por esto que, el modelo de Vicky Gil, se va a trabajar en la ABP ya que al ser fases donde se puede profundizar, son más específicas y es un modelo más útil, especialmente para una primera aproximación a la metodología del ABP.

El modelo de Vicky Gil está resumido en la siguiente imagen:

Imagen 2: Fases del ABP de Vicky Gil



Este modelo consta de siete fases que se deben seguir para llegar a construir el producto final del proyecto. La primera fase es “Activar y atraer”, en la que los alumnos activan los conocimientos previos y los conectan con un nuevo conocimiento que tenga un contexto y esté relacionado con situaciones de la vida real, esto se consigue atrayéndoles

haciendo una pregunta irresistible, dándoles voz y elección de lo que les gustaría aprender.

La segunda fase es “Descubrir y explorar”, en la que los alumnos tienen que buscar información sobre el tema en grupos cooperativos y buscarán esa información por internet, preguntando a personas que sepan sobre el tema, textos, videos, etc. Esos nuevos conocimientos se adquieren, se registran y organizan en alguna rutina de pensamiento como es el “See-Think-Wonder”, y se practican las cuatro habilidades del inglés.

La tercera fase es “Profundizar y explicar”, que consiste en interactuar con el resto de alumnos usando técnicas como Rally Coach, demostrar sus conocimientos más profundos, entrevistar expertos sobre el tema y recoger información.

La cuarta fase es “Planificar y extender”, en la que los alumnos deben decidir cómo demostrar sus nuevos conocimientos, poner las ideas en común, planificar el producto final, proponer ideas, organizar y manejar demostraciones sobre lo aprendido y criticar o autoevaluar sus propias ideas y planes.

La quinta fase es “Aplicar y crear”, en la que los alumnos aplicarán sus nuevos conocimientos y habilidades para idear o diseñar el producto final, crear un vehículo de comunicación para demostrar los conocimientos, transferir y aplicar los nuevos conocimientos y producir un impacto positivo en los demás.

La sexta fase es “Publicar y celebrar”, en la que los alumnos tienen que exponer su producto final junto con sus compañeros ante la audiencia como es el resto de sus compañeros, la maestra, familiares, algunos expertos u otros profesores. Además, se puede publicar a través de diferentes medios de comunicación.

La séptima fase es “Reflexionar y evaluar”, en la que los alumnos reflexionan sobre el trabajo y es evaluado el proyecto tanto por ellos mismos, como por la maestra, como otros grupos a ellos. Para esta evaluación se utilizan rúbricas o listas para ver si los resultados esperados se han cumplido y adquirido. Por último, los alumnos establecen objetivos o metas para otro ABP o trabajo futuro que pueden mejorar.

### **3.2. Aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo se consigue cuando, por grupos de estudiantes, trabajan para mejorar su propio aprendizaje y el de sus compañeros, definido así por David y Roger Johnson (1999). Esto se consigue cuando los miembros del grupo trabajan juntos para conseguir los resultados que les benefician a todos ellos. (Johnson DW y Johnson RT, 2018)

El aprendizaje cooperativo es una metodología o aprendizaje activo, esto significa que los alumnos construyen, descubren y transforman su propio conocimiento. Aunque los alumnos deben comprometerse de forma significativa, cognitiva y emocionalmente con el resto de miembros del grupo y con el proyecto o tarea asignada. En este tipo de aprendizaje se busca que los alumnos hablen los unos con los otros, interactúen entre ellos y generen nuevas ideas entre todos. (Johnson DW y Johnson RT, 2018)

Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1994), la cooperación entre los alumnos hace que se esfuercen más por lograr un buen desempeño de la actividad, lo que conlleva un rendimiento más elevado, mayor productividad, mayor posibilidad de retención de información a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las actividades del proyecto, un nivel superior de razonamiento y desarrollar el pensamiento crítico. También crea relaciones positivas entre los alumnos ya que al trabajar en equipo hace que aumente el espíritu de equipo, desarrollen la solidaridad, se comprometan más, tienen respaldo gracias al resto de compañeros, valoran la diversidad y están más cohesionados gracias a ello. Por último, la cooperación hace que se tenga mayor salud mental que incluye el fortalecimiento del “yo” o amor propio, integración, incremento de la autoestima y que desarrollen la capacidad de enfrentarse con la adversidad y las tensiones. (Johnson, DW. y Johnson RT, 1994)

Es importante señalar que no es lo mismo que el aprendizaje en grupos. Aunque los dos términos parezcan similares, no lo son. En el aprendizaje en grupos se busca el interés por el resultado del trabajo y no hay interdependencia positiva, en cambio, en el aprendizaje cooperativo si hay interdependencia positiva individual ya que se busca el máximo interés y rendimiento de cada uno de los miembros del grupo. Además, en el aprendizaje en grupos, cada uno de los grupos es homogéneo y en el cooperativo son grupos heterogéneos. En el aprendizaje por grupos las funciones de liderazgo recaen en

uno de los miembros del grupo, mientras que en el cooperativo es un liderazgo compartido. Y, por último, la meta del aprendizaje en grupos es completar la tarea que ha sido asignada y la meta del aprendizaje cooperativo es que todos los alumnos consigan aprender lo máximo posible cooperando y siendo la responsabilidad compartida. (Iglesias Muñiz et al., 2017)

Hay tres tipos de aprendizaje cooperativo diferentes, que son: aprendizaje cooperativo formal, aprendizaje cooperativo informal y grupos de base cooperativos. El aprendizaje cooperativo formal se aplica para enseñar un contenido específico y se caracteriza por el papel importante del maestro/a que se encarga de la asignación de tareas, la organización de los grupos, enseñar el contenido académico que se espera que dominen los estudiantes, supervisar el funcionamiento de los grupos y evaluar con los criterios previamente establecidos. El segundo tipo es el aprendizaje cooperativo informal que se suele utilizar al realizar tareas de corta duración, consiste en debatir entre unos tres y cinco minutos sobre un tema antes y después de la enseñanza directa por parte del maestro/a. El tercer tipo de aprendizaje cooperativo, que será el que se utilice ya que es el que más se ajusta con un ABP, es el grupo de base cooperativos. Este tipo se caracteriza por grupos heterogéneos donde los miembros de cada equipo se apoyan, estimulan y ayudan mutuamente. Los beneficios de este tipo son: mejora la asistencia, mejora la calidad y cantidad de aprendizaje, ayuda a los alumnos a desarrollarse de forma saludable cognitiva y social. Los miembros de cada grupo se proporcionan ayuda, verifican que cada uno está completando las tareas y progresando satisfactoriamente. (Johnson DW y Johnson RT, 2018)

Según Zariquiey Biondi (2016) para conseguir que haya aprendizaje cooperativo, debe cumplir las tres condiciones esenciales de la tríada cooperativa: interdependencia positiva, la participación equitativa y la responsabilidad individual. La interdependencia positiva es el sentimiento de necesidad que tiene un miembro del grupo hacia el resto de sus compañeros, es decir que, para conseguir un aprendizaje cooperativo, es necesario que los alumnos sientan que ningún miembro es imprescindible y que se necesitan los unos a los otros para alcanzar el objetivo común. La segunda condición es la participación equitativa, es decir, que todos los alumnos participen en la tarea asignada por igual. Esto se consigue diseñando actividades basadas en turnos de participación, en la división de tareas, que presenten trabajo individual y grupal, o establecer el rol de moderador. El

último componente es la responsabilidad individual, es decir, la implicación de cada miembro del grupo en la tarea asignada. Para poder favorecer su desarrollo se pueden formar grupos pequeños, promover la participación equitativa, asignar tareas concretas a los miembros del grupo, establecer una evaluación individual, etc. Según Kagan (2017) se necesitan cuatro principios para que haya aprendizaje cooperativo que los acorta como los principios PIES. Estos principios son los mismos que los de Zariquiey (interdependencia positiva, la participación equitativa y la responsabilidad individual) y le añade la interacción simultánea, que es la cantidad de participación de cada alumno y eficacia de la enseñanza en el aula.

El aprendizaje cooperativo da como resultado que los alumnos consigan más logros y desarrollen una mayor productividad. Además de que los alumnos generan nuevas ideas y soluciones, su razonamiento es de más alto nivel, el pensamiento crítico y la creatividad. También se desarrollan relaciones entre los miembros del grupo más positivas y comprometidos al ABP. (Johnson DW y Johnson RT, 2018)

Para la estructuración del aprendizaje cooperativo, Zariquiey Biondi (2016) propone dos técnicas diferentes: las técnicas cooperativas simples y las técnicas cooperativas complejas. La primera se refiere a técnicas muy estructuradas, que son una consecución de productos en poco tiempo (una sesión o unos minutos), que trabajan procesos cognitivos e implican la participación de pequeños grupos. La segunda técnica son propuestas que implican mayor capacidad de decisión, exigen el desarrollo de diversos procesos cognitivos, se pueden extender en varias sesiones y requieren un mayor nivel de destrezas cooperativas. En cambio, Kagan (2017) establece tres técnicas que son: la organización de la clase, el contenido es libre e irrepetible y la implementación de los principios PIES. La organización es importante ya que describe cómo los profesores y estudiantes interactúan con el currículo. El contenido libre e irrepetible quiere decir que las estructuras se usan para explorar el currículo, pero no están vinculadas a ningún currículo. Por último, Iglesias Muñoz et al. (2017) defiende que en el aprendizaje cooperativo las técnicas esenciales son tener un grupo cohesionado y que tanto los alumnos como los profesores tengan en mente los beneficios del aprendizaje cooperativo.

Además, el aprendizaje cooperativo hace que los miembros de los grupos se ayuden y animen mutuamente, se retroalimenten entre ellos, uno de ellos alcanza el objetivo del proyecto solo si el resto lo alcanza también, hace que trabajen la responsabilidad

individual y el profesor puede atender a sus alumnos de una manera más personalizada y cercana. (Iglesias Muñiz et al., 2017)

Con relación al aprendizaje de segundas lenguas, el aprendizaje cooperativo es muy beneficioso ya que les ofrece más oportunidades para interactuar en la L2 con otros compañeros y les ayuda a mejorar el dominio de la misma. Además de que, al trabajar en grupos cooperativos, los alumnos producen más variedad y cantidad de conversación significativa y se produce mayor variedad de funciones lingüísticas. También se crean más oportunidades de practicar el uso del inglés y de participar en una interacción directa donde se toman los turnos de palabra, cada uno aporta un punto de vista, etc. Esto no quiere decir que la L1 no se emplee en el aula, ya que también es importante aprovechar los recursos que se tienen en la lengua materna a medida que van desarrollando las habilidades de L2. (Liang, X, Mohanf, B. y Early, M, 1998)

### **3.3.Motivación**

En todos los cursos, encontramos por lo menos a un alumno con falta de motivación a la hora de aprender una segunda lengua, como es el inglés. Esto se puede deber a que los alumnos se sienten impotentes de aprender un L2, la metodología tradicional de emplear un libro y hacer ejercicios repetitivos, etc.

Según Tardif (1992), la motivación forma parte de un elemento fundamental para que los alumnos alcancen el éxito en la escuela, por lo que es importante intervenir en el aula para lograr que los alumnos estén motivados. Viau (1994) añade que la motivación viene dada de las percepciones que un alumno tiene de sí mismo y de su entorno, que le incita a comprometerse y a perseverar en la realización de algo con el objetivo de lograr el objetivo. (Gaëtan, G., 2012)

Según Croizier, las razones por las que los alumnos tienen falta de motivación pueden ser de origen escolar, individual y sociológico. Respecto a la de origen escolar es debido a que los alumnos no sienten la necesidad de buscar información, de aprender, de interesarse por el tema que se está enseñando, etc. El origen individual es que los alumnos sienten que, al aprender de manera tradicional, no entienden nada y en consecuencia no lo aprenden. Y, por último, el origen sociológico es que los alumnos sienten que sus padres no les apoyan o ayudan, lo que hace que se desmotiven. (Gaëtan, G., 2012)

Según Gardner (2007), que junto Lambert son las más importantes figuras en la motivación, existen dos tipos de finalidades de la motivación, que son la motivación para el aprendizaje de lenguas, que se refiere a la motivación que el alumno tiene a la hora de aprender un idioma o L2; y la motivación de aprendizaje en el aula, que se centra en la percepción que tienen los alumnos de una tarea y se caracteriza por la motivación tripartita: pre-accional, accional y post-accional. (Gardner, R.C., 2007)

Existen dos tipos de motivación diferentes que son la motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca es la que impulsa a las personas a hacer algo porque quiere hacerlas, por ejemplo, las ganas que tienen los alumnos de participar en las clases y actividades. En cambio, la motivación extrínseca es la que proviene desde fuera de uno mismo, en el caso de un aula sería la motivación que proviene de las actividades, el docente, etc.

Se distinguen tres conjuntos de componentes motivacionales en el aula que son los componentes motivacionales específicos del curso, del profesor y del grupo. Los primeros se refieren a los componentes del programa de estudios, materiales didácticos, método de enseñanza y las tareas de aprendizaje. Los componentes motivacionales específicos del profesor se refiere a la personalidad, el estilo de enseñanza, los comentarios y la relación con sus alumnos. Por último, el del grupo se refiere a la dinámica del grupo de aprendizaje. (Dornyei, Z., 1994)

Crookes y Schmidt, basándose en el sistema motivacional de Keller, establecen que hay cuatro factores motivacionales para describir la motivación en un aula de L2: interés, relevancia, expectativa y satisfacción. El interés se relaciona con la curiosidad y el deseo de saber más sobre él mismo (motivación intrínseca) y el entorno. La relevancia es la medida que el alumno siente que la actividad se relaciona con sus necesidades, valores u objetivos principales. La expectativa es la probabilidad de alcanzar el éxito en una tarea. Por último, la satisfacción es el resultado de una actividad y, además, se relaciona con las recompensas, elogios, alegría y orgullo. (Dornyei, Z., 1994)

Para que un alumno esté motivado, también es importante que el profesor sea de una manera determinada. El docente debe tener un tipo de autoridad, la cual puede ser una autoridad que es controlador o que apoya la autonomía de los alumnos. Esta última es la que intentan desarrollar los docentes. El docente debe desarrollar la socialización directa

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

y sistemática de la motivación de los alumnos. Por último, debe tener un impulso afiliativo, es decir, los alumnos deben rendir bien para lograr complacer al maestro. (Dornyel, Z., 1994)

Respecto a la motivación en un aula de L2, podemos encontrar cuatro aspectos de la dinámica que sigue un grupo cooperativo a la hora de trabajar en un ABP, por ejemplo. El primero de los aspectos es el objetivo de grupo, el cual es común para todos los miembros del equipo, este objetivo es más fácil alcanzarlo si están motivados y los alumnos se apoyan entre ellos al hacer el proyecto. Otro aspecto es el sistema de normas y recompensas del grupo que está relacionado con la motivación extrínseca, por ejemplo, una recompensa podría ser la nota final, o haberlo pasado bien, la satisfacción u orgullo de haber realizado un buen proyecto, etc. El tercer aspecto es la cohesión de grupo que es el vínculo que une a todos los miembros del grupo, lo que hará que trabajen más a gusto y más motivados. El último aspecto es el objetivo de aula que pueden ser competitivas, individualistas o cooperativas, este último es el que se trabaja en este ABP. Este tipo de objetivo promueve la motivación intrínseca ya que produce que haya menos ansiedad, mayor implicación y un tono emocional más positivo. (Dornyel, Z., 1994)

#### **4. PROPUESTA DIDÁCTICA Y COMENTARIO CRÍTICO**

La unidad didáctica propuesta se llama “A journey through Roman Zaragoza”, y va dirigida a alumnos de 4º de primaria. Se va a trabajar la asignatura de Ciencias Sociales (en inglés) en un colegio de Zaragoza. Se va a tratar el tema de la Edad Antigua, más concretamente la romanización en España, para ello, partiremos de los restos romanos que hay en Zaragoza. Esta clase de cuarto de primaria consta de 25 alumnos, con los que se agruparán en cinco grupos de cinco alumnos para llevar a cabo esta unidad didáctica.

A través del aprendizaje basado por proyectos y de grupos cooperativos, los alumnos por sí solos investigarán sobre los restos romanos de su ciudad y por qué han llegado ahí.

Las competencias clave del Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero y teniendo en cuenta que la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio modifica la Orden de 16 de junio de 2014, que se van a trabajar son:

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

- La Competencia en Comunicación Lingüística (CCL): esta se puede ver reflejada en todas las actividades ya que en todas ellas los alumnos hablan e interactúan entre ellos para realizar las actividades.
- La Competencia Social y Cívica (CSC): al trabajar en grupos cooperativos, los alumnos aprenden valores, como por ejemplo el respeto al resto de compañeros, la solidaridad o el compañerismo.
- La Competencia Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC): al trabajar los contenidos de los restos romanos de la ciudad de Zaragoza, se les enseña a los alumnos a conocer, comprender y apreciar el patrimonio cultural de la ciudad.
- La Competencia Digital (CD): los alumnos recogen información extraída de los ordenadores en una de las actividades, además de tener que usarlos para hacer el video y la visualización de videos.

Los contenidos, reflejados en el Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero y teniendo en cuenta que la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio modifica la Orden de 16 de junio de 2014, que se van a trabajar en la asignatura de Ciencias sociales pertenecen al bloque 4, que se llama “Huellas del tiempo” donde aparecen los siguientes contenidos: Edad Antigua, civilizaciones de la Antigüedad y la romanización. Además de trabajar los contenidos de inglés que son:

- Bloque 1: Comprensión de Textos Orales
  - Estrategias de comprensión:
    - Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema
    - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo
  - Funciones comunicativas:
    - Expresión de la capacidad (“It can...”, “Can you...?”), el gusto (like, love, hate), la preferencia (“My favourite...”; “I like... but I prefer...”), la opinión, el acuerdo o desacuerdo (“Of course!”), el sentimiento (shy, surprised...)

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

- Bloque 2: Producción de Textos Orales: Expresión e Interacción.
  - Estrategias de producción
    - Planificación (estructurar una presentación o una entrevista y concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales)
    - Ejecución (expresar el mensaje con claridad y coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de interacción oral.)
    - Paralingüísticos y paratextuales (pedir ayuda, usar lenguaje corporal culturalmente pertinente)
- Bloque 3: Comprensión de Textos Escritos
  - Estrategias de comprensión
    - Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
    - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo
    - Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paratextuales (imágenes y gráficos).
- Bloque 4: Producción de Textos Escritos: Expresión e Interacción.
  - Estrategias de producción
    - Planificación (movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea).
    - Ejecución (expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto; apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos).

## “A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

Los principales objetivos de la asignatura de ciencias sociales que se van a trabajar en esta unidad didáctica son:

- Obj.CS2. Desarrollar actitudes de cooperación y de trabajo en equipo, respetando y aceptando las diferencias de personas, culturas, ideas y aportaciones y utilizando el diálogo como forma de llegar a un consenso, evitar y resolver conflictos.
- Obj.CS3. Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación para la búsqueda, organización y elaboración de la información, desarrollando un espíritu crítico ante lo que encuentra, elabora y produce.
- Obj.CS10. Identificar en el medio físico, social y cultural cambios y transformaciones relacionadas con el paso del tiempo, reconociendo algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para situar momentos relevantes en la historia de Aragón y de España.

Y los principales objetivos de la asignatura de inglés que se van a trabajar son:

- ObjIN.5. Tomar parte de una conversación comunicando tareas simples y habituales.
- ObjIN.9. Hablar de acontecimientos conocidos ocurridos en el pasado y anticipar acciones futuras que pueda llevar a cabo en su entorno habitual. Escribir
- ObjIN.14. Responder a preguntas de contenido sencillo y conocido.

Los objetivos específicos que se van a trabajar en esta unidad didáctica son:

- Trabajar las cuatro destrezas: Comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita.
- Los alumnos deciden que quieren saber sobre el tema.
- Trabajar de forma cooperativa en grupos.
- Los alumnos se sienten motivados con el proyecto.
- Aprender y relacionar los contenidos de Ciencias sociales e inglés.
- Conocer su entorno, en concreto, los restos romanos de Zaragoza.

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

- Crear un video documental.
- Trabajar con las TICs
- Los alumnos reflexionan sobre ellos mismos y su trabajo.

Los criterios de evaluación y sus correspondientes estándares de aprendizaje de ciencias sociales y de inglés, que se van a trabajar en esta unidad didáctica, se pueden ver en la tabla en el Anexo 1.

Estos criterios y estándares se van a controlar mediante unos indicadores de logro que son los que nos ayudarán a saber si el alumnado ha alcanzado los aprendizajes que se deben adquirir. Los indicadores de logro son: Localizar en el tiempo y espacio el pasado romano en Zaragoza y las características básicas de la vida e identificar y apreciar el patrimonio romano de su ciudad. Además de, identificar información esencial en las conversaciones en L2, participar en las conversaciones, hacer presentaciones sobre el patrimonio romano, comprender y captar la información global de textos escritos en L2 y completar formularios sobre su trabajo.

#### 4.1.Secuenciación temporal

En esta ABP se va a seguir el modelo de Vicky Gil, cuyas fases se ven reflejadas en esta imagen:

Imagen 3: Fases del ABP de Vicky Gil



“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

En la siguiente tabla se puede observar las actividades creadas pertenecientes a cada una de las fases de Vicky Gil y las sesiones correspondientes:

Tabla 1. Secuenciación temporal

Nº sesiones: 11 sesiones		Nº estudiantes: 25 alumnos de 4º primaria	
FASES	ACTIVIDADES	SESIONES	
1. ACTIVAR Y ATRAER	“What do you know about Rome?”	Sesión 1	
	“Roman people in our city”	Sesión 2	
	“Oh no! The information is lost”		
2.DESCUBRIR Y EXPLORAR	“Searching information”	Sesión 3	
	“What do we want to know?”		
	“We are interviewers”		
3.PROFUNDIZAR Y EXPLICAR	“Celebrities in class”	Sesión 4	
	“Documentary investigation”	Sesión 5	
4.PLANIFICAR Y EXTENDER	“Documentary planification”	Sesión 6	
	“Self-assessment”		

5. APLICAR Y CREAR	“Roman Recording”	Sesión 7 y 8
	“Peer Feedback”	
6. PUBLICAR Y CELEBRAR	“Trip to the past”	Sesión 9 y 10
7. REFLEXIONAR Y EVALUAR	“Quizizz”	Sesión 11
	“Thinking about us”	

#### 4.2. Desarrollo del ABP

Como se refleja en la tabla de la secuenciación temporal del anterior apartado, este ABP va a llevarse a cabo en once sesiones. Se va a seguir el modelo de Vicky Gil, como anteriormente se ha dicho, por lo que las actividades que pertenecen a cada fase de este modelo se ajustarán a las características de estas.

Esta unidad didáctica consta de once sesiones, las cuales se encuentra explicadas a continuación:

Tabla 2. Fase 1 de la Unidad didáctica

<b>FASE 1: “ACTIVAR Y ATRAER”</b>		
<b>Sesión 1</b>		<b>Duración: 45 min.</b>
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“What do you know about Rome?”	En esta primera actividad, vamos a introducir la temática de nuestro ABP, para ello, primero vamos a averiguar y activar sus conocimientos previos.	45 min.

	<p>Se comenzará la sesión dividiendo a los alumnos en cinco grupos de cinco alumnos en cada uno. Estos grupos serán heterogéneos.</p> <p>La maestra les repartirá una imagen del interior y del exterior del Coliseo de Roma. Posteriormente, se les repartirá una ficha donde tendrán que responder, de forma escrita, a unas preguntas sobre las imágenes. Estas preguntas serán respondidas por grupos y se realizará a través de la técnica “Talking Chips”. En esta técnica, cada integrante de un equipo, dispondrá de fichas de diferente color al resto y tantas como preguntas haya, estas les da el turno de palabra. En cada pregunta, todos los miembros deben utilizar una ficha, en otras palabras, todos los miembros del grupo deben participar una vez en cada pregunta. Todas las ideas de los miembros del grupo serán apuntadas en la ficha de preguntas.</p> <p>Más tarde, elegirán un portavoz en cada grupo, que será el encargado de comunicar la información a la maestra y al resto de la clase. La maestra apuntará las ideas de los alumnos en la pizarra.</p> <p>Tras haber hecho esto, se visualizará un video sobre el Coliseo romano. Con este video deberán contrastar y corregir las respuestas que han dado. Al estar escrita la información en el vídeo será más fácil para los alumnos.</p>	
--	--	--

	Esta actividad permitirá saber qué tal trabajan los grupos y cuál es su grado de conocimiento del tema.	
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagen del Coliseo de Roma (Anexo 2)</li> <li>- Fichas del “Talking Chips” (Anexo 3)</li> <li>- Ficha de preguntas (Anexo 4)</li> <li>- Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1cfgcqbsWYw">https://www.youtube.com/watch?v=1cfgcqbsWYw</a></li> </ul>	
<b>Sesión 2</b>		<b>Duración:</b> 45 min.
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Roman people in our city”	<p>Con la anterior actividad la maestra ya sabe el conocimiento previo que tienen los alumnos sobre Roma, por lo que, en esta actividad, se verá qué conocimiento tienen sobre el pasado romano de Zaragoza.</p> <p>La maestra traerá imágenes de los restos romanos de Zaragoza, que son: las murallas romanas, el teatro romano, las termas, el museo del foro y el museo del puerto fluvial romano. Los alumnos en ningún momento sabrán que esos restos están en Zaragoza.</p> <p>Los alumnos rellenarán una ficha, con la técnica See-think-wonder. Donde tienen que poner lo que ven, lo que piensan sobre la imagen y lo que se preguntan o les gustaría saber. En la ficha, aparecen las estructuras que deben seguir para realizar la actividad.</p>	20 min
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imágenes restos romanos Zaragoza (Anexo 5)</li> </ul>	

	- Ficha See – Think - Wonder (Anexo 6)	
ACTIVIDAD	DESARROLLO	TIEMPO
“Oh no! The information is lost”	<p>La maestra les dirá a los alumnos que acaba de recibir un correo con una mala noticia y que deben leerlo ya que va dirigido a ellos. En él, se explicará que se va a realizar una excursión por las ruinas de Zaragoza pero que no tendrán disponible un guía por lo que los alumnos deben buscar una solución. Deberán tener en cuenta que no podrán aprenderse la información de memoria, sino plasmarla de alguna manera que le pueda llegar a todo el mundo.</p> <p>La maestra repartirá el correo impreso para que los alumnos lo lean y lo entiendan. Para saber que han comprendido el correo, los alumnos rellenarán una ficha en la que aparecen preguntas sobre este. Si no entienden alguna palabra, podrán coger diccionarios de inglés donde aparezcan las definiciones de las palabras en inglés o preguntarle a la maestra.</p> <p>Todos los grupos, tras haber terminado de rellenar la ficha, comparten las respuestas.</p> <p>Posteriormente, con la maestra de guía y mediadora, hablarán sobre las soluciones y deberán llegar a la conclusión de que lo mejor que pueden hacer es un video para no tener que aprendérselo de memoria ni leerlo. Si no responden esto, la maestra les orientará para llegar a esa solución.</p>	25 min

	Con esta actividad se quiere que los alumnos piensen y lleguen a la conclusión de que deben hacer un video documental para ponerlo en la excursión.	
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correo (Anexo 7)</li> <li>- Ficha referente al correo (Anexo 8)</li> <li>- Diccionario de inglés</li> </ul>	

Tabla 3. Fase 2 de la Unidad didáctica

<b>FASE 2: “DESCUBRIR Y EXPLORAR”</b>		
<b>Sesión 3</b>		<b>Duración: 45 min.</b>
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Searching information”	<p>En esta actividad, los alumnos se irán a la sala de informática donde tendrán que buscar los nombres de los cinco restos romanos que hay en Zaragoza.</p> <p>Cada miembro del grupo estará en un ordenador y cada uno apuntará la información que encuentre en un papel. Posteriormente, lo pondrán en común entre ellos. Tras esto, se compartirán los nombres de los restos romanos de Zaragoza con el resto de la clase. Los restos romanos que deben aparecer son las murallas, el teatro romano, las termas, el museo del puerto fluvial y el museo del foro.</p>	15 min.

	Finalmente, se asignarán los restos romanos entre los grupos, uno para cada grupo.	
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folios</li> <li>- Ordenadores</li> </ul>	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“What do we want to know?”	Los alumnos, en círculo, generarán un brainstorming sobre lo que quieren saber sobre el resto romano de Zaragoza asignado. Esto lo harán utilizando la técnica RoundRobin, en la que todos los alumnos, por turnos dirán cosas que quieren saber sobre el resto romano asignado. Lo que se quiera saber se apuntará en una ficha de “To know list”. Además, en esta ficha tendrán ideas que pueden utilizar. Cada vez que un alumno diga alguna idea, se hará una votación, a mano alzada, de si les interesa saber esa información propuesta o no. Si la mayoría vota que si quiere saberlo se apuntará en la “to know list”.	10 min.
<b>RECURSOS</b>	- Ficha de “To know list” (Anexo 9)	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“We are interviewers”	Se visualizará un video para aprender o recordar cómo es la estructura de Wh-questions. Tras ver el video, deberán crear preguntas sobre lo que quieren saber, que habrán apuntado en la “to know list” Estas preguntas las escribirán en una ficha. Esta actividad se realizará utilizando la técnica del folio giratorio (el folio pasa de un miembro a	20 min.

	<p>otro del grupo y hasta que no se escriba algo, no puede pasar al siguiente). Cada alumno escribirá una pregunta con un color diferente de rotulador.</p> <p>Estas preguntas deberán guardarlas para la siguiente actividad.</p>	
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video: <a href="https://youtu.be/IdxlW-ljLbc">https://youtu.be/IdxlW-ljLbc</a></li> <li>- Ficha de preguntas (Anexo 10)</li> <li>- Rotuladores de diferentes colores</li> </ul>	

Tabla 4. Fase 3 de la Unidad didáctica

<b>FASE 3: “PROFUNDIZAR Y EXPLICAR”</b>		
<b>Sesión 4</b>		<b>Duración: 45 min.</b>
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Celebrities in class”	<p>Tras haber escrito las preguntas de lo que quieren saber sobre el edificio romano atribuido, se organizará una rueda de prensa en el aula. Vendrá un guía turístico que sepa sobre todos los lugares romanos de Zaragoza. Si no es posible, vendrá un profesor de historia del colegio que esté informado sobre el tema. Esta rueda de prensa se realizará en inglés.</p> <p>Los grupos tendrán que formular las preguntas que han realizado, por turnos, y apuntar la información que les diga el experto en la ficha debajo de la pregunta correspondiente. Cada miembro del grupo formulará una de sus</p>	45 min.

	preguntas y apuntará lo que le diga, así todos los alumnos preguntan al experto y participan.	
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de la anterior actividad. (Anexo 10)</li> <li>- Bolígrafo</li> </ul>	
<b>Sesión 5</b>		<b>Duración:</b> 45 min.
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Documentary investigation”	<p>En esta actividad, se les pondrá un video documental a los alumnos. Se visualizará dos veces, la primera vez sin subtítulos y la segunda con subtítulos para una mejor comprensión. Los alumnos se tendrán que fijar en diferentes aspectos. Uno se fijará en los conectores que se emplean en el video, otro en los tiempos verbales, otro en las imágenes, otro en la estructura del video que emplean y otro en la voz del que habla. Y tendrán que rellenar una ficha sobre lo que se han fijado.</p> <p>Cuando termine el video, se realizarán grupos de expertos. Se reunirán los miembros de los diferentes grupos que se hayan fijado en el mismo aspecto. Estos hablarán y compararán la información que tengan, si alguno no tiene la información que dice otro, la apuntará. Para esto, tendrán quince minutos.</p> <p>Tras haber comparado la información, volverán al grupo base y, por turnos, explicarán cómo es lo que han estado observando y cómo deberían hacerlo en su video documental.</p>	45 min.

<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=b9bcohqsTGk">https://www.youtube.com/watch?v=b9bcohqsTGk</a></li> <li>- Fichas sobre el video (Anexo 11)</li> </ul>
-----------------	--

Tabla 5. Fase 4 de la Unidad didáctica

<b>FASE 4: PLANIFICAR Y EXTENDER</b>		
<b>Sesión 6</b>		<b>Duración: 45 min.</b>
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Documentary planification”	<p>Los miembros de cada grupo se reunirán, organizarán la información y planificarán lo que van a decir, siguiendo la estructura del video que aprendieron en la actividad anterior. Deberán hacer un guion para explicar el resto romano de Zaragoza asignado, es decir, de las murallas romanas, el museo del foro, el museo del puerto fluvial, las termas y el teatro romano. Este guion tiene que seguir la estructura, los conectores y los demás aspectos que se han trabajado en la anterior actividad. Además, deberán indicar el tiempo (en total 5 minutos cada grupo) que va a durar cada parte y los planos o imágenes que quieren que aparezcan.</p> <p>En la creación del guion tendrán en cuenta los conectores, el lenguaje, cómo grabarán esas partes, etc.</p>	30 min.
<b>RECURSOS</b>	- Folios	

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Self-assessment”	Después de realizar el guion del video, deberán rellenar una ficha con las cosas que son necesarias poner en el guion, o la manera de ponerlas, o cosas necesarias para este. De este modo los alumnos verán lo que tienen que cambiar.  Modificarán su guion en función de la checklist que han rellenado.	15 min.
<b>RECURSOS</b>	- Checklist (Anexo 12)	

Tabla 6. Fase 5 de la Unidad didáctica

<b>FASE 5: APLICAR Y CREAR</b>		
<b>Sesión 7 Y 8</b>		<b>Duración: 90 min.</b>
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Roman Recording”	Cada grupo ya tiene su guion preparado y bien hecho de la anterior sesión, por lo que en esta sesión van a grabarlo. Lo primero que harán los alumnos es practicar el guion y aprenderlo. Cuando lo hayan hecho irán a grabarlo a otra aula, como el salón de actos. Lo grabarán con una aplicación que se llama EdPuzzle, ya que es una aplicación muy intuitiva y lo pueden grabar y a la vez montar.  Todos los miembros del grupo tienen que aparecer en el video. Tiene que ser un video creativo y pueden darle un toque cómico o lo	75 min.

	<p>que ellos prefieran. El video de cada grupo debe durar máximo 5 minutos.</p> <p>Los primeros que terminen de grabar el video se encargarán de realizar la presentación del video, la despedida y se encargarán de unir los videos de los grupos donde correspondan. Si no les da tiempo a montarlo, lo realizará la maestra. La estructura del video, tendrán que montarla de esta manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del tema: Edificios de la antigua Roma en Zaragoza</li> <li>2. Murallas</li> <li>3. Museo del Foro</li> <li>4. Museo del puerto fluvial</li> <li>5. Termas</li> <li>6. Teatro romano</li> <li>7. Despedida.</li> </ol>	
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cámara</li> <li>- Otro aula</li> </ul>	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Peer Feedback”	Cada grupo ya ha grabado su video, por lo que volveremos a clase todos y se les repartirá una ficha con una checklist a cada grupo para evaluar el vídeo de otro grupo.	15 min.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha peer assessment (Anexo 13)</li> </ul>	

Tabla 7. Fase 6 de la Unidad didáctica

<b>FASE 6: “PUBLICAR Y CELEBRAR”</b>		
<b>Sesión 9 y 10</b>		<b>Duración: 90 min.</b>
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Trip to the past”	<p>Todos los alumnos de cuarto de primaria se van de excursión junto con sus respectivos profesores y algún padre o madre de alumnos de cuarto que quieran o puedan venir.</p> <p>Antes de salir del colegio, se proyectará el video documental montado en el salón de actos a todos los que vayan a ir.</p> <p>La excursión comenzará en los restos de las murallas romanas, después se irá a al Museo del Foro, al Museo del puerto fluvial, a las termas y, por último, al teatro romano. En cada uno de esos sitios se volverá a poner el vídeo, pero solo la parte que corresponda con dicho resto histórico. Además, se contará con el profesor de historia o experto que había participado en una de las anteriores actividades para contarnos algo más sobre esos restos romanos.</p> <p>Este vídeo además, será subido por la maestra a la página web del colegio para que lo puedan ver los padres y los alumnos.</p>	90 min.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video de elaboración propia</li> <li>- Salón de actos</li> <li>- Tablet/ordenador con altavoz</li> </ul>	

Tabla 8. Fase 7 de la Unidad didáctica

<b>FASE 7: “REFLEXIONAR Y EVALUAR”</b>		
<b>Sesión 11</b>		<b>Duración: 45 min.</b>
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Quizizz”	<p>En esta sesión, iremos a la sala de ordenadores.</p> <p>Los alumnos realizarán un quiz en la página web de Quizizz que habrá creado la maestra.</p> <p>Este quiz será sobre los contenidos aprendidos durante estas sesiones acerca de Roma, la romanización y los restos romanos de Zaragoza.</p> <p>Este cuestionario se utilizará para evaluar a los alumnos y saber cuánto han aprendido con este proyecto.</p>	35 min.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quizizz:</li> <li><a href="https://quizizz.com/admin/quiz/62a75ac092ec33001d47043c?source=quiz_page">https://quizizz.com/admin/quiz/62a75ac092ec33001d47043c?source=quiz_page</a></li> <li>- Ordenadores</li> </ul>	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>TIEMPO</b>
“Thinking about us”	<p>Los alumnos, de manera individual, rellenarán una ficha donde aparecerá una serie de preguntas sobre su trabajo cooperativo y sobre la utilidad y motivación del proyecto. En ella deberán realizar una reflexión de lo que deben mejorar para próximos trabajos o proyectos.</p>	10 min.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha (Anexo 14)</li> </ul>	

### 4.3. Comentario crítico

Con el paso del tiempo, las metodologías de enseñanza de una segunda lengua han ido cambiando, como hemos visto anteriormente. Una de las principales metodologías de la enseñanza de la segunda lengua es el enfoque comunicativo. Este enfoque emplea las tareas para enseñar, se aprende practicando o haciendo, la información que se da tiene que ser rica en contenidos (significativa y comprensible), promueve el aprendizaje cooperativo y reconoce y respeta los factores afectivos (como la motivación). El enfoque comunicativo, está muy relacionado con los principios de aprendizaje de idiomas de Ellis, R. (2005), por lo que me voy a basar en ellos en este apartado.

El primer principio de Ellis (2005) es que, en la enseñanza de una segunda lengua, en este caso el inglés, a los alumnos se les debe dotar de estructuras. Las personas que están aprendiendo un nuevo idioma, lo primero que hacen es interiorizar la gramática para posteriormente ser capaz de analizarlas y utilizarlas en otros contextos. Es por esto que, en esta unidad didáctica, se les dan estructuras gramaticales antes de realizar una actividad, para que ellos practiquen y, más adelante, puedan utilizarlo. Esto lo podemos ver en la actividad “Roman people in our city”, en cuya ficha de See-Think-Wonder (Anexo 3.5), tienen puestas las estructuras para que puedan escribir lo que ven, lo que piensan y lo que se preguntan. Otra de las actividades donde podemos verlo es “We are interviewers”, en la que antes de realizar la ficha donde crean preguntas (Anexo 4.2), visualizan un video en el cual se explica la estructura gramatical que deben tener las preguntas.

El segundo principio de Ellis (2015) es que la enseñanza de una L2 debe conllevar que los alumnos se centren en el significado. En otras palabras, los alumnos deben atender, no tanto a la precisión de la gramática, sino a la fluidez del lenguaje. En esta unidad didáctica, los alumnos se centran en el significado, ya que se trabaja más el tema del proyecto (los restos romanos), que la forma en que dicen o escriben las frases. Este principio tiene alguna similitud con el enfoque comunicativo, una de las metodologías en las que se basa esta unidad didáctica, ya que los dos dan importancia a la fluidez y no a los errores. Al trabajar el enfoque comunicativo, los alumnos establecen una conversación entre ellos en inglés, en la que lo más importante es que, dentro de un contexto, hablen y se entiendan mutuamente. Además, aunque los alumnos cometan errores hablando, al comunicarse entre ellos pueden darse cuenta de sus fallos y, con ayuda de sus

compañeros, corregirlos. La importancia de centrarse en el significado se puede ver en todas las actividades de esta unidad didáctica.

El anterior principio está unido con otros dos, el séptimo principio establece que el éxito del aprendizaje de una L2 requiere de oportunidades de producción. Los alumnos, al hablar entre ellos o al escribir algo sin ningún tipo de estructura, están produciendo por ellos mismos, lo cual es muy importante para mejorar el input y el procesamiento sintáctico, ponen a prueba los conocimientos existentes y les ayuda a desarrollar una voz personal. En todas las actividades de esta unidad didáctica en las que se trabaja la expresión oral y escrita se practica la producción libre de los alumnos. En la actividad en la que más claro se puede ver es en “Documentary planification”, donde los alumnos tienen que producir un guion de un video en el que lo hacen de forma escrita y oral, ya que deben producir ideas todos los miembros del grupo y comentarlas entre ellos. El octavo principio, también vinculado con estos, es que los alumnos deben interactuar entre ellos para aprender la L2. Esta interacción, a su vez, se consigue gracias al aprendizaje cooperativo, que es una de las metodologías en las que se basa esta unidad didáctica. El aprendizaje cooperativo en grupos hace que los alumnos interactúen, se ayuden los unos a los otros, tengan más interés, etc. Además, al ser grupos heterogéneos, las diferencias individuales se trabajan ya que los unos se apoyan en los otros, lo que hace que aprendan. Por último, una de las características del aprendizaje cooperativo es que los alumnos están motivados, que es otra de las metodologías en las que se basa esta unidad didáctica. La motivación en esta unidad didáctica se consigue a través de los grupos cooperativos y de las actividades que se realizan.

El cuarto principio de Ellis (2015) dice que las actividades que se realizan deben estar dirigidas y el décimo principio es que la producción debe ser tanto libre como controlada, estos principios se asemejan bastante. Los alumnos necesitan producir (como hemos visto anteriormente), sin embargo, habrá estructuras o conocimientos para los que el control es necesario. Por lo que, en esta unidad didáctica, hay actividades en las que los alumnos pueden producir sin necesidad de estar controlados como es la de “Documentary planification” y otras que deben ser controladas porque son términos nuevos como es la de “We are interviewers” en la que se les da las estructuras de las preguntas. Por otra parte, decir que algunas de las actividades de esta unidad didáctica están guiadas y todas ellas siguen una secuencia que es la taxonomía de Bloom (recordar, comprender, aplicar,

analizar, evaluar y crear). Esta estructura es la que sigue esta unidad didáctica que se basa en otra metodología que es Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta metodología se caracteriza por tener una serie de actividades, que una da lugar a la siguiente y en las que se trabajan contenidos que serán empleadas para la creación de un producto final, que en este caso es crear un video documental sobre los restos romanos de Zaragoza.

Por último, el quinto principio de Ellis (2015) que dice que los contenidos que se trabajan, deben encontrarse en el “plan de estudios integrado”, también se ve reflejado en esta unidad didáctica. Los contenidos que se trabajan se encuentran en el currículo en la asignatura de Ciencias Sociales y la lengua extranjera, inglés. Además, en esta unidad didáctica también se trabajan algunas de las competencias del currículo que son la Competencia Lingüística, ya que se trabajan estructuras del inglés y lo que más se realiza es hablar e interactuar; la Competencia Conciencia y Expresiones Cultural, ya que los alumnos aprenden sobre su entorno y sobre cómo es posible la conservación de los restos romanos; la Competencia Social y Cívica, ya que los alumnos al trabajar en grupos cooperativos desarrollan muchos valores, como el respeto; y la Competencia Digital, ya que los alumnos utilizan ordenadores para buscar información y editar los videos.

## **5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL**

Tras terminar tanto la parte teórica, como la práctica del trabajo, puedo decir que ha sido un gran reto el crear una propuesta de intervención que se ajustase a las metodologías elegidas, como al modelo de ABP de Vicky Gil. Además, opino que me ha ayudado en muchos aspectos ya que he aprendido muchas cosas sobre cómo ha ido cambiando a lo largo del tiempo la adquisición de una segunda lengua, lo que ha hecho que me decante por el enfoque comunicativo, y cómo se puede motivar a los alumnos junto con la elaboración de una propuesta de intervención para cuarto de primaria con la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Con respecto a la propuesta de intervención creada, opino que se adapta correctamente a las metodologías descritas como son el modelo de ABP de Vicky Gil, el aprendizaje cooperativo y la motivación de los alumnos. Además, se ajusta a los objetivos tanto generales como específicos planteados desde el inicio de la propuesta didáctica.

Creo que esta propuesta didáctica es muy novedosa y que los alumnos aprenderían mucho a la vez que se divertirían y elegirían los contenidos que quieren estudiar y la

manera de hacerlo. Pienso que el ABP es muy original. Cuando iba al colegio no estudiábamos con estas metodologías activas, seguíamos el modelo tradicional que consistía en seguir el libro y aprender mediante la repetición y la memorización. Estoy convencida de que esta metodología activa ayuda a los alumnos a aprender sin estudiar los contenidos de memoria o la repetición, sino investigando sobre un tema.

Mi propuesta didáctica y sus correspondientes metodologías tienen tanto puntos fuertes, como débiles. Por una parte, los puntos fuertes de la propuesta son: se aborda la adquisición de una segunda lengua (el inglés), se trabaja de una manera contextualizada y cercana al entorno del alumno, los grupos cooperativos permiten que todos los alumnos participen y se ayuden mutuamente con las dificultades que tienen, este tipo de aprendizaje genera motivación e interés por parte del alumnado, los alumnos deciden lo que quieren aprender y cómo lo van a aprender, hay interacción entre todo el alumnado debido al enfoque comunicativo que se le da y, por último, todos los alumnos tienen un objetivo común el cual solo pueden lograr juntos, no individualmente.

Por otra parte, los puntos débiles de la propuesta son: habría que adaptar la propuesta dependiendo de la diversidad del alumnado, aunque gracias a los grupos cooperativos se puede conseguir una gran mejora, además el docente necesita mucho tiempo para realizar esta propuesta, y en los grupos puede que surja algún tipo de problema si la clase en la que se lleva a cabo se llevan mal entre ellos o no hay compañerismo.

Otro de los puntos que me gustaría hablar es el de las dificultades que se han encontrado en la realización de este trabajo. La principal dificultad ha sido la elaboración de la propuesta didáctica. Al principio, creía que iba a ser lo más fácil de hacer, pero a la hora de llevarlo a cabo me he dado cuenta de que es muy complicado diseñar una propuesta didáctica en la que las actividades tengan que desembocar la una en la otra, seguir el modelo de ABP de Vicky Gil y que las actividades de cada fase reflejen las características de cada una de ellas.

Por último, con respecto al futuro del trabajo, me gustaría llegar a ponerlo en práctica, porque creo que es una de las maneras más efectivas que hay para saber si la propuesta de intervención funcionaría y si se adquirirían todos los objetivos. Y, aunque la primera vez que se implantase esta propuesta no resultase exitosa, escribiría lo que ha salido mal y estudiaría lo que hay que mejorar para poder llevarlo a cabo de nuevo.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anónimo. *Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements*. (2022, 12 abril). PBLWorks. Recuperado de <https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design>
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_40/ALEJANDRA\\_BARO\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf)
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the «Post-Method» Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. En *English Language Teaching in the Post- Method* (pp. 9-18).
- Celce-Murcia, M. (2013). An Overview of Language Teaching Methods and Approaches. En Celce (2013) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 2-14).
- Cenoz, J. (2022, 20 marzo). CVC. *Antologías de textos de didáctica del español. El enfoque comunicativo*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz03.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz03.htm)
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the Foreign Language Classroom. En *The Modern Language Journal* (78.<sup>a</sup> ed., Vol. 3, pp. 273–284). Blackwell.
- Duff, P.A. (2014) *Communicative Language Teaching* (pp.15-30)
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Estalayo, A., Gordillo, S., et al. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación*. Universidad de La Rioja.
- Francisco Sáez. (2022). *Motivación intrínseca*. FacileThings. Recuperado de: <https://facilethings.com/blog/es/intrinsic-motivation>
- Gaëtan, G. (2012) *Coaching Escolar*. Narcea
- Gardner, R. C. (2007). *Motivation and Second Language Acquisition*. Universidad de Granada. Porta linguarum.
- Gil, V. (2017, abril). *Interactive Learning Path for CLIL\_Pro and PBLL*. Genial.Ly. Recuperado de: <https://view.genial.ly/58f52efa8b5bcf21a08ca946/interactive-content-interactive-learning-path-for-clilpro-and-pbll-april-2017>
- Gobierno de Aragón (2014). Orden ECD/850/2016, de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014, Anexo II, Lengua Castellana. Educaragon. España

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

- Iglesias Muñiz, J. C., González García, L. F., & Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del curriculum*. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de: <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Johnson, D., y Johnson, R. (2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*. London: IntechOpen.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2017). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- L, A. (2021). *Principles of communicative language teaching task based instruction*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/44870350/PRINCIPLES\\_OF\\_COMMUNICATIVE\\_LANGUAGE\\_TEACHING\\_TASK\\_BASED\\_INSTRUCTION](https://www.academia.edu/44870350/PRINCIPLES_OF_COMMUNICATIVE_LANGUAGE_TEACHING_TASK_BASED_INSTRUCTION)
- Larsen-Freeman, D., y the U.S. Information Agency. [American English]. (2013, 25 enero). *Language Teaching Methods: Audio-Lingual Method* [Video]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Pz0TPDUz3FU>
- Liang, X., Mohanf, F., & Early, M. (1998). *View of Issues of Cooperative Learning in ESL Classes: A Literature Review*. Recuperado de: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/698/529>
- Littlewood, W. (1981) *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.
- Pereira, M. (2017, 26 julio). *Artículo: 7 elementos esenciales del ABP | Cedec*. Gobierno de España. Recuperado de: <https://cedec.intef.es/7-elementos-esenciales-del-abp/>
- Richards, J.C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press
- Richards J. C. & Rogers, T.S. (2001) A brief history of language teaching. En *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 6-13).
- Richards, J. C. & Rodgers T.S. (2001). *Communicative Language Teaching*. En *Approaches and Methods in Language Teaching*. (Cambridge University Press).(pp. 153-174)
- Zariquiey Biondi, F. (2016). *Cooperar para aprender*. Ediciones SM.
- Zottola, M. (2019). *'Soft skills': the new key to professional success | Sustainable Talent ACCIONA*. Acciona People. Recuperado de: <https://people.acciona.com/trends-and-inspiration/soft-skills-the-new-key-to-professional->

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

[success/?gclid=Cj0KCQjw1ZeUBhDyARIsAOzAqQI2zYma-Tt-QXYPxR7Eqg0pcrNSHukPXDQ0JctiQTrr7YjL3zX9-gkaAlOJEALw\\_wcB](#)

## 7. ANEXOS

### 7.1. Anexo 1: Criterios y estándares

CIENCIAS SOCIALES	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Crit.CS.4.3. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio algunos de los acontecimientos históricos más relevantes de la historia de Aragón y España (Prehistoria, Edad Antigua).	Est.CS.4.3.2. Localiza en el tiempo y en el espacio algunos de los hechos fundamentales de la historia de Aragón y de España y lo comunica oralmente y/o por escrito.
	Est.CS.4.3.6. Data la Edad Antigua y describe las características básicas de la vida en aquel tiempo.
Crit.CS.4.4. Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado.	Est.CS.4.4.1. Identifica el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico de Aragón en imágenes.
	Est.CS.4.4.2. Respeta los restos del pasado histórico y reconoce el valor que nos aporta para el conocimiento del pasado
Crit.CS.4.5. Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura.	Est.CS.4.5.2. Aprecia la herencia cultural a escala local, y autonómica, como riqueza compartida que hay que conocer, preservar y cuidar.

LENGUA EXTRAJERA: INGLÉS	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>Crit.ING.1.1. Identificar los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras básicas y léxico de uso muy frecuente, articulados de manera lenta y clara, sobre temas cercanos relacionados con las propias experiencias en el ámbito personal, público y educativo fundamentalmente, articulados con claridad y lentamente, con condiciones acústicas buenas, se pueda volver a escuchar el mensaje y se cuente con la colaboración del interlocutor.</p>	<p>Est. ING.1.1.3. Identifica lo que se le dice en transacciones habituales sencillas (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos) que le son transmitidas de manera lenta y clara, aunque sea necesario volver a escuchar lo dicho, pedir confirmación o apoyo gestual para aproximarse a la comprensión del texto oral.</p>
	<p>Est. ING.1.1.5. Identifica información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participa que traten sobre temas cercanos para aproximarse a la comprensión del texto oral y poder interactuar adecuadamente.</p>
	<p>Est. ING.1.1.6. Reconoce las ideas principales en presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas de su interés, apoyándose en imágenes e ilustraciones y se hable de manera lenta y clara para hacer una aproximación al significado del texto</p>
<p>Crit.ING.2.1. Participar de manera simple en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares (uno mismo, el entorno inmediato,</p>	<p>Est. ING. 2.1.3. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (juegos simulados de llamadas de teléfono) en las que establece contacto social (saludar, despedirse, dar las gracias, dirigirse a alguien, interesarse</p>

<p>personas, lugares, actividades, gustos), utilizando expresiones y frases sencillas y de uso muy frecuente, enlazadas con conectores básicos aunque en ocasiones la pronunciación no sea muy clara, sean evidentes las pausas y titubeos y sea necesaria la repetición y la cooperación del interlocutor para mantener la comunicación o el apoyo gestual para reforzar el mensaje.</p>	<p>por el estado de alguien, felicitar a alguien, presentarse), se intercambia información personal básica y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos de manera muy básica o se dan instrucciones (p.e. en una manualidad) en un registro neutro o informal, utilizando frases sencillas de uso frecuente y conectores para enlazarlas, aunque la pronunciación no sea muy clara.</p>
<p>Crit.ING.2.2. Conocer y saber aplicar algunas estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, p. ej., fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresar.</p>	<p>Est. ING. 2.2.4. Participa en una entrevista sencilla preguntando y respondiendo sobre la rutina diaria, los amigos, el fin de semana... Demostrando que conoce algunas estrategias básicas para producir textos orales.</p>
<p>Crit.ING.2.3. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción oral adecuada al contexto, respetando las convenciones comunicativas más elementales.</p>	<p>Est. ING. 2.3.3. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (juegos simulados de llamadas de teléfono) en las que establece contacto social (saludar, despedirse, dar las gracias, dirigirse a alguien, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien, presentarse), se intercambia información personal básica y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos de manera muy básica o se dan instrucciones (p.ej.: en una</p>

	<p>manualidad), utilizando fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas.</p>
<p>Crit.ING.2.5. Manejar estructuras sintácticas básicas (p. ej.: enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “pero”, "o", “porque”), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, p. e., tiempos verbales o en la concordancia.</p>	<p>Est. ING. 2.5.1. Hace presentaciones muy breves y sencillas preparadas y ensayadas sobre sí mismo (dar información personal, presentarse, describirse físicamente y a su familia) o sobre temas de su interés (sus amigos, la ciudad, sus vacaciones...) mostrando dominio básico de estructuras sintácticas sencillas aunque se cometan errores en los tiempos verbales o en la concordancia.</p> <p>Est. ING. 2.5.3. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (juegos simulados de llamadas de teléfono) en las que establece contacto social (saludar, despedirse, dar las gracias, dirigirse a alguien, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien, presentarse), se intercambia información personal básica y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos de manera muy básica o se dan instrucciones (p.e. en una manualidad), reproduciendo estructuras sintácticas aprendidas (como nexos de unión o tiempos verbales), aunque se cometan errores.</p>

<p>Crit.ING.2.8. Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, las repeticiones y las pausas para corregir lo que se quiere decir.</p>	<p>Est. ING. 2.8.3. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (juegos simulados de llamadas de teléfono) en las que establece contacto social (saludar, despedirse, dar las gracias, dirigirse a alguien, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien, presentarse), se intercambia información personal básica y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos de manera muy básica o se dan instrucciones (p.e. en una manualidad), aunque sean frecuentes las repeticiones y pausas para corregir lo que se está diciendo.</p>
<p>Crit.ING.2.9. Interactuar de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales (p. ej.: gestos o contacto físico) para iniciar, mantener o concluir una breve conversación.</p>	<p>Est. ING. 2.9.3. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (juegos simulados de llamadas de teléfono) en las que establece contacto social (saludar, despedirse, dar las gracias, dirigirse a alguien, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien, presentarse), se intercambia información personal básica y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos de manera muy básica o se dan instrucciones (p.e. en una manualidad), utilizando técnicas lingüísticas o no verbales muy sencillas para iniciar una conversación</p>

<p>Crit.ING.3.1. Identificar la intención de los textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos, en lenguaje adaptado y con un léxico muy sencillo, y en los que el tema tratado y el tipo de texto resulten muy familiares, cotidianos o de necesidad inmediata, siempre y cuando se le proporcione ayuda y se cuente con apoyo visual y contextual.</p>	<p>Est. ING. 3.1.3. Comprende mensajes breves y sencillos (nota, postal, felicitación, email...) relativos a temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre limitado por las horas, la descripción de un objeto o lugar para aproximarse a la comprensión del texto escrito.</p>
<p>Crit.ING.3.4. Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto e interpretar los aspectos más elementales de los mismos (p. ej. una felicitación, petición de información) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (p. ej. en descripciones, saludos y despedidas y expresión de gustos).</p>	<p>Est. ING. 3.4.3. Comprende mensajes breves y sencillos (nota, postal, felicitación...) relativos a funciones comunicativas como, por ejemplo, la utilización de un plano para localizar un lugar, expresión de la hora con las rutinas diarias, descripciones de objetos, actividades y planes.</p> <p>Est. ING. 3.4.4. Captan el sentido global a través del significado inferido de las palabras y frases cortas de artículos breves en revistas impresas o páginas web/blogs utilizando información previa sobre temas que sean de su interés y hagan uso de las funciones comunicativas básicas (deportes, animales, juegos en formato digital) (saber usar una aplicación informática).</p>
<p>Crit.ING.4.1. Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y CCL sencillos, compuestos a partir de frases simples aisladas, en un registro</p>	<p>Est. ING. 4.1.1. Completa una ficha con datos personales o un breve formulario (por ejemplo, para registrarse en un blog escolar...), aunque sea necesario el uso</p>

<p>neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación, para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana, en situaciones familiares y predecibles.</p>	<p>de elementos paratextuales o la consulta de un diccionario, etc; y en el que se respeten las convenciones ortográficas.</p>
<p>Crit.ING.4.6. Conocer y utilizar los conocimientos previos para empezar a utilizar CCL un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias.</p>	<p>Est. ING.4.6.1. Completa una ficha con datos personales o un breve formulario (por ejemplo, para registrarse en un blog escolar...), usando un vocabulario sencillo dentro de unos campos léxicos definidos (p.ej.: tiempo libre, ocio y deporte, el tiempo, las horas, etc)</p>
	<p>Est. ING. 4.6.2. Escribe correspondencia breve y simple (mensajes, notas, postales) , en la que habla sobre temas cercanos, da las gracias, felicita a alguien, hace una invitación, da instrucciones o habla de sí mismo y de su entorno más cercano (familia o amigos), utilizando un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia propio de estas situaciones.</p>

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

## 7.2. Anexo 2: Imágenes del Coliseo de Roma



Sacado de: <https://www.lugaresquevisitar.com/coliseo-roma>



Sacado de: <https://www.deia.eus/cultura/2017/03/08/coliseo-romano-inaugura-exposicion-cuenta/561534.html>

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

### 7.3. Anexo 3: Fichas de “Talking Chips”



Sacado de: <https://parentiseducacion.com/talking-chips/>

#### 7.4. Anexo 4: Ficha de preguntas

Group members: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

What do you think the picture is?  
\_\_\_\_\_

Where do you think it is?  
\_\_\_\_\_

Is there any similar building? What?  
\_\_\_\_\_

What do you think it was for?

- > \_\_\_\_\_
- > \_\_\_\_\_
- > \_\_\_\_\_

How do you describe it?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Elaboración propia

“A journey through Roman Zaragoza”: Una propuesta de intervención para...

### 7.5. Anexo 5: Imágenes de restos romanos Zaragoza

Imagen 1: Las murallas



Sacado de: <https://vilssa.com/las-murallas-romanas-de-zaragoza>

Imagen 2: El teatro romano



Sacado de: <https://www.zaragoza.com/museos-zaragoza/teatro-romano-zaragoza/>

Imagen 3: Las termas



Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/495466396504026896/>

Imagen 4: El Museo del foro



Recuperado de: <https://www.europapress.es/aragon/noticia-museo-foro-caesaraugusta-primer-centro-arqueologico-ciudad-cumple-25-anos-20201106145746.html>

Imagen 5: El museo del puerto fluvial



Recuperado de: <https://www.zaragoza.es/sede/servicio/equipamiento/2176>

### 7.6. Anexo 6: Ficha de See – Think – Wonder

**SEE - THINK - WONDER**

What do you see?

What do you think is going on?

What does it make you wonder?

I can see a/an ...

In the foreground, there is/are...

On the left, there is/are...

On the right, ...

In the middle, ...

I think that the name is...

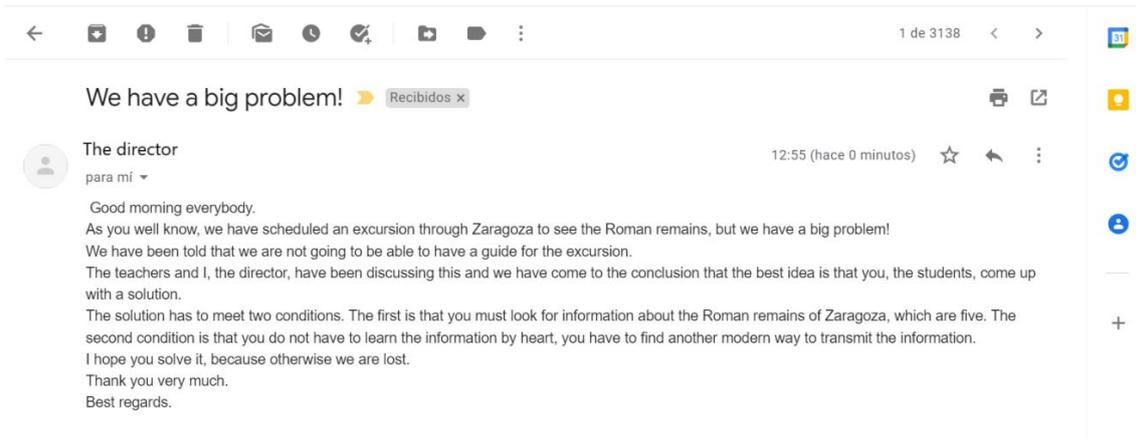
I think it is in ...

I think it was for...

I wonder if...

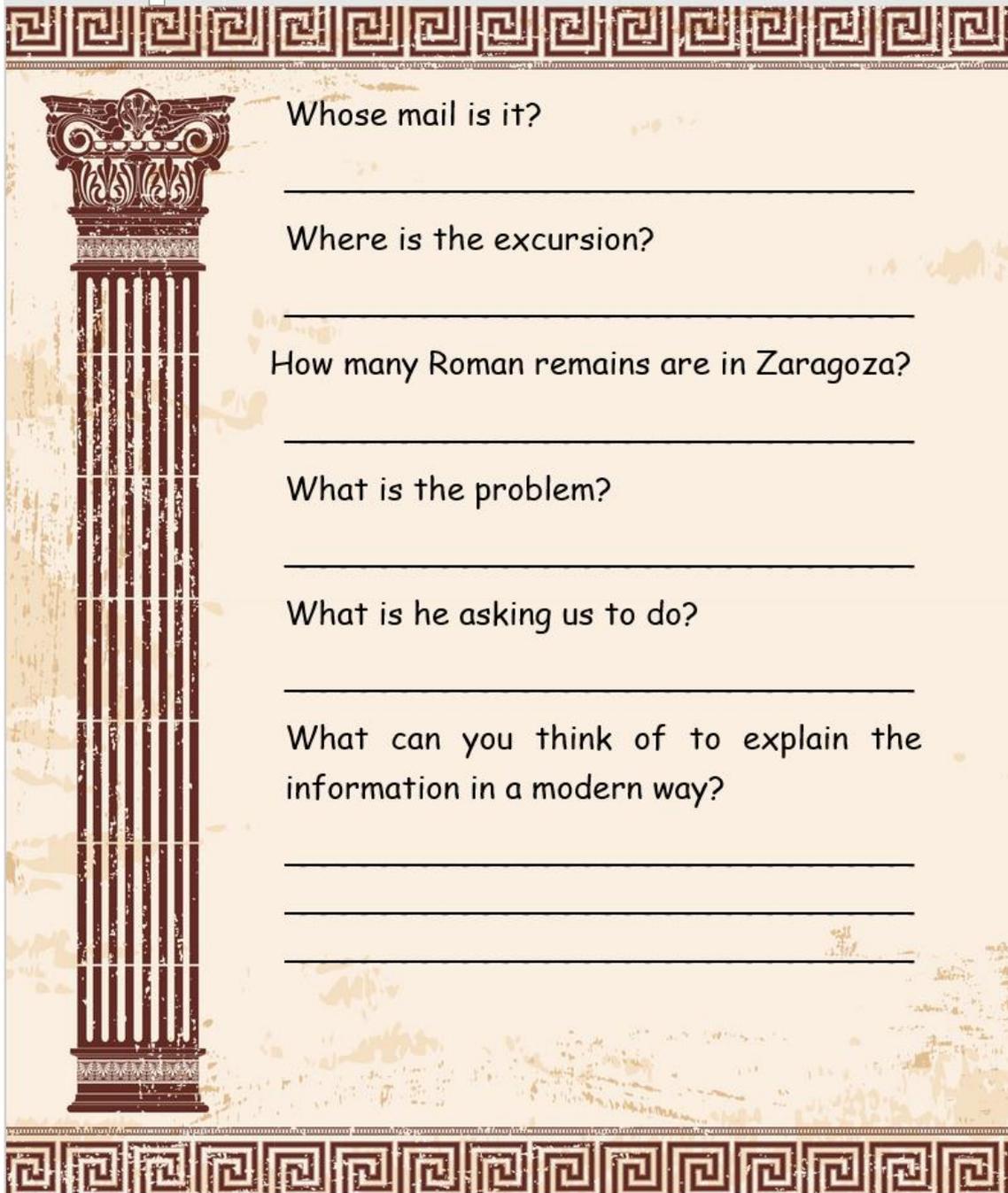
Elaboración propia

## 7.7. Anexo 7: Correo



Elaboración propia

**7.8. Anexo 8: Ficha referente al correo**



Whose mail is it?  
\_\_\_\_\_

Where is the excursion?  
\_\_\_\_\_

How many Roman remains are in Zaragoza?  
\_\_\_\_\_

What is the problem?  
\_\_\_\_\_

What is he asking us to do?  
\_\_\_\_\_

What can you think of to explain the information in a modern way?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Elaboración propia

**7.9. Anexo 9: Ficha de “To know list”**

**TO KNOW LIST**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

 **EXAMPLES:**  
Age, utility, visitors, ...

Elaboración propia.

**7.10. Anexo 10: Ficha para poner las preguntas realizadas**

The worksheet is a yellow rectangular form with a central cartoon illustration of a man with brown hair, wearing a white shirt and a blue tie, standing behind a podium. The form is divided into six numbered sections for writing questions:

- 1**: A red circle with the number 1, located in the top-left corner. It contains two stacked rectangular boxes.
- 2**: An orange circle with the number 2, located in the top-right corner. It contains two stacked rectangular boxes.
- 3**: A gold circle with the number 3, located on the left side. It contains a single wide rectangular box.
- 4**: A pink circle with the number 4, located on the right side. It contains a single wide rectangular box.
- 5**: A blue circle with the number 5, located in the bottom-left corner. It contains two stacked rectangular boxes.
- 6**: A red circle with the number 6, located in the bottom-right corner. It contains two stacked rectangular boxes.

Elaboración propia

7.11. Anexo 11: Fichas sobre el video (Elaboración propia)

Ficha 1: Connectors

## CONNECTORS

Circle the connectors shown in the video:

<b>ANd</b>	<b>WHile</b>
<b>BuT</b>	<b>NeXt</b>
<b>ALSO</b>	<b>IF</b>

Classify the connectors:

And	Then	But	Secondly	If
	Finally	First of all	However	
Also	Too	Moreover	Although	

<b>SEQUENCING</b> (At the beginning of sentences) (To order)	<b>ADDING</b> (To add)	<b>QUALIFYING</b> (Negative)
---	---------------------------	---------------------------------

Ficha 2: Verb tenses

**VERB TENSES**

**Circle some verbs shown in the video:**

Are going to explain	will explain
Was founded	Founded
Became	Turn
Make the decisions	Solve
Used to be	Am
Were	will be
Carry	Carry on

**Write and classify some verbs from the text:**

PAST	PRESENT	FUTURE

Ficha 3: Pictures

## PICTURES

Circle the adjectives that describe the pictures:

Colorful

Realistic

Old

Ugly

What do you think the perfect video shots are? Circle them



Ficha 4: Structure

**STRUCTURE**

**Circle the correct structure:**

The farewell. Presentation. Greeting The explanation	Greeting. Presentation of the topic. The explanation. The farewell	Greeting The explanation. Presentation of the topic. The farewell.
---	---	---

**Complete the sentences:**

1. Hello friends, \_\_\_\_\_ to a new happy learning video.
2. Today we are going to learn about \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_ was founded almost 2800 years ago.
4. How did the romans \_\_\_\_\_?
5. Roman society was divided into several \_\_\_\_\_
6. The romans were also great \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_
7. But that's another \_\_\_\_\_

Ficha 5: Voice

**VOICE**

**Circle the words that describe the voice:**

Slow      Fast

With intonation      Low voice

**How do you think the perfect voice in a video has to be?**

BREATHY	LOW	ROUGH
RINGING	LOUD	MELODIC
NOISY	VOICELESS	WEIRD

7.12. Anexo 12: Ficha checklist

**CHECKLIST**

		
1. It follows a documentary structure (Greeting, presentation, explanation, farewell)		
2. In the screenplay, we use connectors.		
3. We have used appropriate language.		
4. The words have been spelled correctly.		
5. We have put the time of each part.		
6. We have put the pictures or scenes shots		
7. We have chosen who is going to say each part		

Elaboración propia.

**7.13. Anexo 13: Ficha peer assessment**

**PEER ASSESSMENT**

1. It follows the correct structure.	
2. They explain well the assigned Roman remainder.	
3. They put images that correspond to the theme	
4. They make good shots in the video	
5. They have a good intonation	
6. Participation of all members of the group	
7. It lasts a maximum of 5 minutes.	
8. What is said is understood	

Elaboración propia.

**7.14. Anexo 14: Ficha autoevaluación**

REFLECTION ON WORK	     Very Unsatisfied    Unsatisfied    Neutral    Satisfied    Very Satisfied				
	1. I have actively participated in the team	1	2	3	4
2. I have given ideas that we have or have not used.	1	2	3	4	5
3. I have respected the ideas of the other team members.	1	2	3	4	5
4. I have encouraged the team	1	2	3	4	5
5. I have done my best	1	2	3	4	5
6. I have helped the other members of my group and others	1	2	3	4	5
7. I have respected the right to speak	1	2	3	4	5
8. I have asked my colleagues for help when I did not understand something.	1	2	3	4	5
9. I have given my point of view at all times	1	2	3	4	5
10. I have organized the tasks with my colleagues	1	2	3	4	5

REFLECTION ON WORK	     Very Unsatisfied    Unsatisfied    Neutral    Satisfied    Very Satisfied				
	1. I liked the project.	1	2	3	4
2. I have learned a lot	1	2	3	4	5
3. I knew that there were Roman remains in Zaragoza	1	2	3	4	5
4. The project has made me want to know more about it.	1	2	3	4	5
5. I have been motivated doing the project	1	2	3	4	5
6. I liked how we learned	1	2	3	4	5
7. I had a lot of fun	1	2	3	4	5

What I liked the most is:  Working in a group.  Doing the project.  
 The interview.  Other activity: \_\_\_\_\_

What I need to improve is:  Participation  Respect  Quality of work  
 Organization  Cooperation  Other: \_\_\_\_\_

Elaboración propia.