

TRABAJO FINAL DE MÁSTER



**UNIVERSITAT
JAUME • I**

**Ciudades Sostenibles: propuesta para trabajar la exposición oral a
través del Aprendizaje Basado en Proyectos**

Máster de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Modalidad 1. Mejora educativa

Curso 2020/2021

Presentado por Isabel Pérez Molés

Dirigido por Mónica Velando Casanova

Especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Enseñanza del Español

RESUMEN

En el presente trabajo final de máster (TFM), que se incluye dentro de la modalidad de mejora educativa a través de la investigación en acción, se expone la programación implementada sobre la exposición oral en el aula de Secundaria, enmarcada en la asignatura de Proyectos. El objetivo es preparar al alumnado de 3.º de la ESO para la exposición oral final del proyecto ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible, llevado a cabo en el IES Jaume I de Burriana durante del segundo trimestre del curso 2020/2021.

El producto final de dicho proyecto consiste en la creación y exposición de una ciudad sostenible por grupos organizados de cuatro o cinco personas. Los alumnos deben ser capaces de plasmar los conocimientos adquiridos a lo largo del proyecto en este producto final, así como mostrar las habilidades discursivas orales que han ido construyendo con el trabajo de la exposición oral.

Tras haber participado en las prácticas de la carrera en dicho centro, así como en el periodo de observación de las prácticas del máster, se ha podido apreciar que la mayor dificultad que presentan los alumnos en estos proyectos y en cualquier materia es realizar un discurso oral formal. Por tanto, teniendo en cuenta el Currículo de 3.º de la ESO, a través de las tipologías expositivas y argumentativas, se muestran estrategias y herramientas lingüísticas y no-lingüísticas que favorezcan la competencia comunicativa oral.

Para todo ello, se presentan una serie de actividades bajo la perspectiva del enfoque comunicativo. Asimismo, al tratarse de una Unidad Didáctica implementada en la asignatura de Proyectos, la metodología empleada es el Aprendizaje Basado en Proyectos.

A través de la puesta en práctica de dicha Unidad Didáctica se han podido extraer una serie de conclusiones sobre su efectividad y se ha observado que los resultados han sido favorables, ya que los estudiantes han mejorado en el ámbito planteado.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, exposición oral formal, enfoque comunicativo, constructivismo, 3.º de la ESO.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. Trabajo por proyectos	5
2.1.1. Nacimiento de los proyectos en el ámbito educativo y su definición.....	5
2.1.2. Recursos didácticos en los proyectos.....	10
2.1.3. Diseño y organización de tareas	10
2.1.4. Evaluación.....	11
2.2. La lengua oral en la enseñanza	12
2.2.1. La tradición de la lengua oral en la enseñanza	13
2.2.2. Situación actual de la lengua oral	13
2.2.3. Orientaciones metodológicas: Constructivismo y Enfoque Comunicativo	14
3. CONTEXTO	16
3.1. Contexto IES Jaume I	16
3.2. Contexto del alumnado	17
4. OBJETIVOS.....	17
4.1. Generales	17
4.2. Específicos.....	18
5. CONTENIDOS	18
6. COMPETENCIAS	19
7. TEMPORALIZACIÓN.....	20
8. METODOLOGÍA	21
9. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES	22
10. EVALUACIÓN	42
11. CONCLUSIONES	43
12. BIBLIOGRAFÍA	46

1. INTRODUCCIÓN

Tras haber realizado las prácticas de la carrera y del máster en el IES Jaume I de Burriana, se me ha brindado la oportunidad de observar la puesta en práctica de una corriente metodológica muy innovadora como es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en las aulas de Secundaria.

Esta metodología se ha llevado a cabo en el centro desde hace cuatro años y, actualmente, se utiliza el ABP desde 1.º de ESO hasta 4.º de ESO, junto con la docencia compartida. Aunque cabe mencionar que no todos los cursos cuentan con las mismas horas, dado que los alumnos de 1.º y 2.º de ESO tienen proyectos diez horas semanales mientras que en 3.º de ESO realizan seis horas y en 4.º de ESO solo tres horas. Además, es importante destacar que, al igual que empezaron aplicando el ABP solo en 1.º de ESO, a día de hoy, se imparte ya hasta 4.º de ESO, y se pretende llegar a implementar esta metodología en Formación Profesional y 1.º de Bachillerato. La razón está en que los resultados de estos cursos comparados con los de otros en que no se empleaba esta metodología han sido muy favorables, sobre todo, al realizar dinámicas de participación activa por parte del alumno. Todo esto hace que la motivación de los estudiantes aumente y, por ende, su implicación en los proyectos es mayor. Así pues, se trata de un aprendizaje mucho más significativo, dado que todos los alumnos tienen la posibilidad de mostrar sus habilidades y trasladar este aprendizaje a la vida real.

Por ello, se ha pretendido basar este TFM en una propuesta de mejora sobre la exposición oral en la creación del producto final del proyecto de los ODS, esto es, la realización de una mini Cumbre de la ONU en que deben exponer la ciudad sostenible que han creado. Se considera que es oportuno tratar aspectos relacionados con la lengua oral en un ambiente educativo en el que se aprende haciendo, ya que esto ofrece un mayor asentamiento de los conocimientos.

A continuación, en el siguiente apartado, se desarrolla el marco teórico, es decir, los pilares teóricos sobre los que se asienta este TFM: el Aprendizaje Basado en Proyectos y la lengua oral en la enseñanza (Constructivismo y Enfoque Comunicativo). Seguidamente, en el punto 3, se contextualizan tanto el centro (IES Jaume I) como el alumnado de 3.º de ESO en el que se ha implementado la Unidad Didáctica. Posteriormente, se muestran una serie de puntos en los que se explican los objetivos generales y específicos sobre los que se basa este trabajo (punto 4), los contenidos siguiendo lo propuesto por el Currículo de 3.º de ESO (punto 5), las competencias que se han desarrollado (punto 6), la temporalización que se ha llevado a cabo en esta

Unidad Didáctica (punto 7) y la metodología en la que se apoya este trabajo (punto 8). Es ya en el siguiente apartado en el que se detallan las descripciones de las sesiones implementadas (punto 9). El punto 10 contempla la descripción de la evaluación y el punto 11 cierra el trabajo con las conclusiones extraídas a partir de la implementación de la Unidad Didáctica. Por último, se ofrece un apartado sobre la bibliografía consultada para la realización de este TFM (punto 12).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Trabajo por proyectos

2.1.1. Nacimiento de los proyectos en el ámbito educativo y su definición

Como bien exponen Howel y Knoll (2007, 14-15), los primeros antecedentes sobre el trabajo por proyectos aparecen en el siglo XVI en Italia, en la enseñanza de arquitectura. De ahí, pasó a París, para la formación de estudios artísticos y técnicos, y, ya en el siglo XVIII, llegó a América del Norte, y siguió extendiéndose por el resto de Europa, en estudios de ingeniería. Pero, poco a poco, dejó de centrarse solo en la enseñanza técnica y superior, y en el siglo XIX ya lo encontramos en estudios secundarios. Podemos apreciar, por tanto, que trabajar mediante proyectos es una antigua tradición de la educación; pese a ello, los avances más importantes en este campo se deben a los últimos 25 años. Según Markham (2003, 13), los grandes adelantos que encontramos en el último siglo provocan que desde las direcciones de los centros se vean en la necesidad de adaptarse a dichos progresos e innovar en la enseñanza.

Hoy en día, dada la nueva normativa que se ha establecido en España sobre el Currículo, es fundamental crear estrategias didácticas innovadoras. Es decir, originar un nuevo enfoque para que los alumnos aprendan mejor y más eficazmente. Una buena forma de tratar esto es el trabajo educativo por proyectos, como bien apunta Amparo Escamilla (2015, 5).

Siguiendo el hilo de la definición de este nuevo enfoque, Markham (2003, 13) menciona que el aprendizaje es una actividad social, que ocurre dentro del contexto cultural y se apoya en los conocimientos previos de las personas. Por ello, si nos centramos en el aprendizaje por proyectos, los estudiantes no solo recuperan la información aprendida, sino que también hacen un uso activo de aquello que saben, para explorar, negociar, interpretar, crear y construir soluciones. Por tanto, no solo se centran

en el conocimiento, sino que también ocupan un papel imprescindible las habilidades y competencias, ya que, a través de dichos proyectos, se aumentan y se extienden, esto es, se activa la competencia básica de saber hacer. Lo mencionado sigue la línea del presente trabajo, pues, en todo momento se pretende que los estudiantes activen los conocimientos previos y sean partícipes de forma activa de todo el proceso de aprendizaje, esto es, que aprendan haciendo.

Además, esta nueva perspectiva estimula todas las inteligencias, ya que, como señala Escamilla (2015, 13), se trata de un plan en acción abierto a intereses significativos de los alumnos, en el que no solo se pretende la comprensión por parte del alumnado, sino que también se busca potenciar la innovación y la creación. Para ello, en las actividades propuestas en este TFM, se intenta crear situaciones de acción-reflexión, es decir, pedir al alumnado que reflexione sobre el producto que ha elaborado a través de la retroalimentación llevada a cabo sobre las exposiciones grabadas. De este modo, se pretende que se comenten aquellos aspectos reseñables con el resto de compañeros, docentes y familias, para una toma de conciencia sobre lo que se ha hecho. En definitiva, se consigue un aprendizaje significativo.

Dichos proyectos han de responder a los intereses y las necesidades de los alumnos, pues el proyecto que nos ocupa se basa en un tema de actualidad muy importante como son los ODS. Además, la propuesta de intervención basada en la exposición oral les sirve a los alumnos tanto para las necesidades del presente como del futuro. Por otra parte, al integrar dos materias, el aprendizaje se convierte en algo transversal, de tal manera que se pueden trasladar los conocimientos a otras áreas y situaciones reales. En esta línea, Escamilla (2015, 8) afirma lo siguiente:

Las razones que impulsan nuestra estrategia metodológica (proyectos IM/CC) son la preocupación por estimular a los alumnos, por impulsar su actividad mental, por generar núcleos de trabajo basados en sus intereses reales, en sus necesidades vitales, por canalizar el trabajo cooperativo, por integrar los conocimientos de las distintas áreas y/o materias y por favorecer la transferencia de los conocimientos a diferentes situaciones de aplicación sociofamiliar.

En definitiva, se busca que los proyectos sean auténticos retos para los alumnos, que les sirvan para aprender a pensar y a tomar decisiones de manera crítica, para estimular todas las inteligencias, y para crear e innovar. Con ese fin, se proporcionan

técnicas y estrategias útiles para cualquier situación. Y, de este modo, aprenden a pensar, aprenden a aprender y aprenden a hacer.

Una vez recopilada toda esta información sobre los proyectos, una breve y concisa definición de estos sería la propuesta por el Instituto Buck para la educación (BIE por sus siglas en inglés):

Método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados (Markham, 2003, 14).

Pero, más que una definición de dicho aprendizaje, lo que interesa son las propiedades que posee, recogidas por Markham (2003, 14) y que se aplican al proyecto implementado:

- Reconocen al estudiante como centro del proyecto.
- Atraen a los alumnos hacia el conocimiento de una o varias disciplinas, por lo que no es periférico al Currículo, sino que, en nuestro caso, aúna tanto la materia de Castellano como la de Historia.
- Dan pie a profundizar en temas auténticos e importantes, como son los ODS.
- Usan herramientas y habilidades para el aprendizaje, como tecnologías, trabajo autónomo y trabajo cooperativo, en todo el proyecto, pero, en especial, en la fase de investigación y preparación del producto final.
- Realizan un producto que permite practicar la resolución de problemas, ya que plantean distintos dilemas como es la creación de una ciudad sostenible, que da lugar a la indagación, al razonamiento, etc.
- Ayudan a aprender a través de la experiencia, puesto que a través de las grabaciones de sus propias actuaciones se proporciona una retroalimentación de la exposición oral que han realizado.
- Incluyen una evaluación basada en el rendimiento, es decir, se trata de desafíos que requieren tanto conocimiento como habilidades.
- Promueven la colaboración, dado que se suele trabajar por parejas, por grupos, toda la clase, etc., y se atiende a la diversidad, al ser los mismos estudiantes los que se ayudan entre ellos en función de sus necesidades.

- Globalizan e integran el conocimiento de áreas y materias que se fusionan con técnicas para aprender a pensar, como así ocurre al unir las asignaturas de Castellano e Historia.
- Se organizan en torno a núcleos de especial interés y significado: curiosidad expresa del alumnado, necesidades del contexto, experiencias y estímulos socioculturales, etc. En dicho proyecto, se planteó la problemática de los ODS y el producto final se fusionó con los intereses actuales de los estudiantes al utilizar el juego del *Minecraft*, dado que se plantea el producto final en términos de reto.
- Estimulan todas las inteligencias orientadas al desarrollo de competencias. Aunque habrá algunas inteligencias que sean más importantes en el proyecto, se integran todas.
- Usan una planificación abierta y flexible en función de las necesidades del alumnado.

Otro punto importante que podríamos destacar son los beneficios que proporciona, ya que, según los últimos estudios, estamos ante un aprendizaje que puede llegar a incrementar los logros académicos de los estudiantes, puesto que promueven las habilidades. Por ello, según Markham (2003, 15):

Existe evidencia de que el aprendizaje basado en proyectos mejora la calidad del aprendizaje y conduce a un desarrollo cognoscitivo de más alto nivel, gracias a que los estudiantes se involucran con problemas complejos y novedosos. [...] enseña a los estudiantes procesos y procedimientos complejos, como la planificación y la comunicación.

Asimismo, Markham (2003: 23) explica que es importante atender a otros aspectos como la **autonomía** del estudiante, que se debe tener en cuenta tanto en el diseño del proyecto y en el rol del estudiante, como en las actividades del proyecto y los roles del estudiante (ver figuras 1 y 2).



Figura 1: Diseño del proyecto y rol del estudiante (elaboración propia)

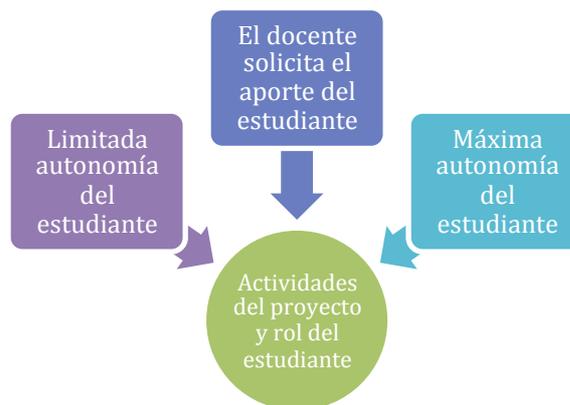


Figura 2: Actividades del proyecto y rol del estudiante (elaboración propia)

Como se puede observar, siguiendo el estudio de Markham (2003, 23), el estudiante suele tener un papel activo en todo el proceso de aprendizaje, por lo que vemos cómo los papeles del profesor y el estudiante están evolucionando. En este caso, el profesor ya no solo es un transmisor de información, sino que aquí pasa a tener un papel fundamental como mediador y guía. Su papel podrá ir variando dependiendo de las necesidades de sus estudiantes, y de cómo avancen en su proceso de aprendizaje, es decir, según su autonomía. Por ello, aquí el alumno es activo, constructivo y cooperador, por lo que debe aprender a aprender, potenciando su autonomía. Asimismo, es imprescindible la relación entre los alumnos, basada en la cooperación, para crear un clima perfecto que ayudará a la calidad del proyecto.

Se considera importante también la implicación de agentes familiares y/o sociales, para enriquecer los recursos y favorecer la transferencia de los contenidos, de tal modo que contribuye a motivar al alumnado, ya que implica mayor responsabilidad (Markham, 2003, 121). En el caso de este TFM, si no nos encontrásemos en esta situación de pandemia, se hubiese propuesto que las familias fuesen partícipes en las exposiciones orales finales, por ejemplo.

2.1.2. Recursos didácticos en los proyectos

Por lo que se refiere a los recursos didácticos en los proyectos, Escamilla (2015, 43-44) hace la siguiente clasificación:

- **Recursos ambientales, personales y materiales:** los lugares en los que se va a desarrollar el proyecto (aulas, museos, espacios naturales, etc.) y los agentes (profesorado, otros alumnos, familiares, etc.) sirven de apoyo y medio para desarrollar el proyecto, por lo que son fundamentales. En esta Unidad Didáctica se han tenido en cuenta, sobre todo, los lugares donde se lleva a cabo cada actividad. Se han buscado espacios que favorezcan el aprendizaje como son las zonas del centro donde había espejos o una aula específica y adecuada para realizar la exposición del producto final.
- **Recursos metodológicos (principios y estrategias):** principios de integración del conocimiento, aprendizaje significativo, cooperación, “Aprender a aprender” e iniciativa y autonomía en la toma de decisiones, que son fundamentales en este TFM.

2.1.3. Diseño y organización de tareas

Por lo que respecta a las tareas, siguiendo el estudio de Escamilla (2015, 55), deben utilizarse materiales variados que potencien la motivación del alumno, como las infografías que han sido creadas e impresas como soporte para los estudiantes en esta Unidad Didáctica o el material audiovisual con el uso de los vídeos. En todas ellas, se debe pensar en el desarrollo de las inteligencias y competencias de los alumnos, y pueden realizarse tanto dentro del centro como en otros espacios (espacios naturales, bibliotecas, museos, etc.).

En el presente TFM, se diseña una tarea organizada en tres fases, de acuerdo con la teoría Escamilla (2015, 57):

1. **Preparación:** en la que empieza a florecer la idea del proyecto y en la que se van introduciendo los elementos y aspectos básicos para desarrollar las fases siguientes. En este TFM, se realizan una serie de actividades para activar los conocimientos previos de los estudiantes e involucrarlos en el proyecto.
2. **Desarrollo:** en esta fase se va desarrollando el proyecto, fomentando habilidades tales como comparar, clasificar, describir, narrar, resolver problemas, etc. En el caso que nos ocupa, se trata de la fase de desarrollo del producto final, es decir, de la exposición oral de la ciudad sostenible en la Cumbre de la ONU.

3. **Presentación del producto y evaluación:** en dicha fase se expone la ciudad sostenible que han creado ante el resto de compañeros para una posterior evaluación a través de las grabaciones de las exposiciones orales.

2.1.4. *Evaluación*

En cuanto a la evaluación de los proyectos, como señala Escamilla (2015, 58), se trata de alejarse de los tradicionales exámenes de papel y lápiz para acercarse a prácticas de evaluación auténticas, en las que se valora también la colaboración, la comunicación y la resolución de problemas. Por tanto, este nuevo mecanismo de evaluación comprende todo el proceso de aprendizaje y el resultado final. Asimismo, no solo se trata de evaluar el conocimiento, sino también las habilidades, a través de actividades de resolución de problemas.

Las evaluaciones pueden ser variadas: **formativas** (permiten ofrecer retroalimentación conforme avanza el proyecto), **sumativas** (dan a los estudiantes una valoración culminante de su desempeño) o una mezcla de **ambas**. Se dan, entonces, distintos procesos de evaluación, de tal modo que es importante no solo tener en cuenta el resultado final, sino evaluar todo, lo que implica una **evaluación inicial** (determinar las necesidades, capacidades, conocimiento e intereses de los alumnos, con una función de diagnóstico), en la que se observa a través de la “videopalabra” qué saben los alumnos sobre el objeto de estudio (exposición oral), una **evaluación del desarrollo** del proyecto (valoración de todo el proceso, con función formativa), y una **evaluación final** (evaluar el resultado final de las exposiciones orales, es decir, de carácter sumativo y pronóstico) (Escamilla, 2015, 61).

Asimismo, es relevante tener en cuenta que en dicho proceso de evaluación participan todos los implicados en el proyecto, lo que da lugar a distintos tipos de evaluación: **autoevaluación** (cada equipo o agente a sí mismo), **heteroevaluación** (un agente o equipo a otro/s), **coevaluación** (agentes o equipos entre sí), como se aprecia en la rúbrica de la exposición oral final de esta Unidad Didáctica o en las rúbricas de las actividades sobre los aspectos no verbales (Escamilla, 2015, 60-61).

Una forma excelente de valorar los proyectos es mediante **rúbricas**, método empleado en este TFM, que, como explica Markham (2003, 63-64), consisten en una especie de guía de calificación que diferencia claramente los niveles de desempeño del estudiante. Estas deben estar disponibles para los estudiantes desde el inicio del proyecto, incluso los propios alumnos pueden ayudar a mejorarlas o crearlas. De esta

forma, el alumnado sabe qué se le va a evaluar de manera clara y específica y, de este modo, se le permite conocer sus logros. Además, existen dos tipos de rúbricas para valorar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Por un lado, las **rúbricas analíticas**, que recogen la información de manera más detallada, al abarcar cada parte del proceso y el resultado como la suma de todas esas partes. Y, por otro lado, las **rúbricas holísticas** o **globales**, las cuales requieren un análisis en conjunto del proceso, por lo que se trata de una calificación global.

Pero, como apunta Escamilla (2015, 61), aunque se trate de la técnica para evaluar más completa, no es la única. A lo largo de esta Unidad Didáctica se van a tener en cuenta otros procedimientos como:

- La observación directa de conductas.
- Los cuestionarios y encuestas.
- Análisis de trabajos (“cómo lo hago, cómo lo haré”).
- Procesos comunicativos y de intercambio grupal (debates, diálogos, “rastreador de problemas”, etc.).
- Los portafolios o carpetas de aprendizaje (que recogerán los trabajos de proceso y producto en su desarrollo).

En definitiva, como menciona Kerr (2013), estamos ante un aprendizaje rico, duradero y profundo; los estudiantes tienen la oportunidad de transferir sus conocimientos a las experiencias de la vida real, desarrollando habilidades sociales y de pensamiento crítico. En el proyecto que se presenta, se puede observar muy bien lo mencionado por este autor, pues los alumnos podrán transferir los conocimientos adquiridos sobre la exposición oral en su día a día. Asimismo, se les ha ido comentando la importancia de la comunicación oral a través de experiencias personales cercanas a ellos, lo que les hace ser conscientes de que pueden aplicarlo a su vida, tanto en el presente como en el futuro.

2.2. La lengua oral en la enseñanza

Una vez comentado el ABP, que es la metodología sobre la cual se basa este trabajo, se aborda ahora la lengua oral, dado que es el objeto de estudio, en concreto, la exposición oral.

2.2.1. La tradición de la lengua oral en la enseñanza

La escuela tradicional no tenía en cuenta la expresión oral, dado que se pensaba que ese proceso de aprendizaje se realizaba en el ámbito familiar, pues se aprende a hablar desde la infancia de manera innata. Sin embargo, en las aulas de Secundaria, cuando los alumnos se ven en la tesitura de utilizar la lengua en un contexto formal, las dificultades aumentan, ya que realmente no ha habido un proceso de enseñanza-aprendizaje como tal. El ámbito familiar, en realidad, no proporciona un aprendizaje profundo de los usos comunicativos, y, en la escuela, solo se enseña la lengua escrita, esto es, leer y escribir (Pérez Fernández, 2009, 298).

2.2.2. Situación actual de la lengua oral

La lengua oral, como explica Pérez (2009, 301), hasta el momento ha sido olvidada en las programaciones o sujeta a la improvisación. Y siempre ha sido trabajada bajo una perspectiva teórica, basada en las clases magistrales en las que el docente proporciona la información teórica sin trasladarla a la práctica, esto es, sin que los alumnos participen activamente en el aprendizaje de la lengua oral formal. Y, como resultado, no se transmite el funcionamiento de la lengua oral como medio de comunicación, en que los alumnos hagan uso real de la lengua. En palabras de Pérez (2009, 301): “las actividades son esporádicas, inconexas y no obedecen a exigencias pragmáticas”.

Como comenta Pérez (2009, 301), es esencial partir de usos lingüísticos y comunicativos reales para dominar la variedad estándar. De este modo, los estudiantes podrán enfrentarse a situaciones reales comunicativas en las que utilicen la lengua oral de forma correcta dependiendo del contexto en el que se encuentren.

En el estudio de Pérez (2009, 302), se explica cómo algunos profesores expresan que principalmente no se trata en el aula por la falta de tiempo, por la deficiencia del espacio y de recursos, por la falta de formación en este campo o, simplemente, mencionan que los alumnos ya saben hablar por sí solos y que no ven la necesidad de tratarlo en el aula. Sin embargo, en la propuesta de mejora que se presenta en este TFM, se observa cómo sí se utilizan espacios específicos para la exposición oral, como es un aula que cuenta con los recursos necesarios y una mayor amplitud. Además, se ha podido constatar que el tiempo se puede sacar priorizando algunos aspectos, y que el saber hablar y comunicarse correctamente en situaciones reales es primordial.

En esta línea, Pérez (2009, 302) comenta que algunos profesores de Lengua se quejan de que no solo ellos deben tener en cuenta estos aspectos. Lo ideal sería que se practicase la lengua oral en todas las materias, ya que, aunque muchos piensan que es parte solo y exclusivamente de la materia de Lengua, el hecho de saber comunicarse correctamente forma parte de la vida en general y no de una sola materia. La transmisión de estas competencias comunicativas a las diferentes áreas o materias hace que los estudiantes puedan apreciar la funcionalidad de la lengua en todos sus sentidos. Como ejemplo, la asignatura de Proyectos del IES Jaume I, centro en el que se han realizado las prácticas, da la posibilidad a los alumnos de trabajar la competencia comunicativa oral tanto en la asignatura de Lengua Castellana como en la de Geografía e Historia.

En definitiva, no se debe entender la lengua oral como un aprendizaje solo implícito, sino también explícito, esto es, se debe programar y evaluar, ya que, de lo contrario, se muestra como un conocimiento invisible, lo que conlleva que no se conciba como aprendizaje y sea mucho menos significativo (Pérez, 2009, 302).

2.2.3. Orientaciones metodológicas: Constructivismo y Enfoque Comunicativo

Las clases magistrales y el libro de texto hacen que los alumnos tengan una actitud pasiva ante la materia y el aprendizaje. Por ello, es esencial cambiar esta perspectiva y dirigirla hacia una participación activa del alumnado: si se aprende a escribir, escribiendo y leyendo, se aprende a hablar y a comprender un discurso oral, hablando y escuchando (Pérez, 2009, 302).

Cuando hablamos de enseñar lengua oral, nos hallamos inmersos en los procedimientos, en el manejo de habilidades. Los procedimientos se aprenden de modelos expertos. Y sólo se aprende a realizar las acciones haciéndolas todas las veces que sea necesario. Es lo que llamamos ejercitación múltiple. Esta deberá ir seguida de una reflexión sobre la actividad y posteriormente se aplicará en contextos diferenciados (Pérez, 2009, 303).

De acuerdo con esta autora, en el aula, se ha partido de modelos visuales, como son los vídeos sobre exposiciones orales, así como de la información teórica, para definir modelos expertos. Asimismo, se han realizado actividades prácticas de oralidad a modo de preparación y ensayo de la exposición oral final, tales como los ensayos de los alumnos delante de unos espejos de forma individual. Esta ejercitación múltiple de la que hablaba Carmen Pérez va acompañada de la reflexión a partir de las rúbricas que

se proporciona a los estudiantes. Además, se muestra al alumnado cómo trasladar estos conocimientos sobre la exposición oral a contextos reales diarios como es el trabajo o la Universidad, esto es, que conozcan y perciban la utilidad de estos contenidos para el presente y para el futuro.

De este modo, se observa el marco didáctico constructivista sobre el que se fundamenta este trabajo, el cual tiene en cuenta todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, de manera que son ellos los que cobran protagonismo y los que construyen los conocimientos.

Centrándose en la enseñanza de las destrezas lingüísticas, Pérez (2009, 303-304) tiene en cuenta también el enfoque comunicativo: “enseñar no es contar o transmitir conocimientos, sino crear la situación propicia para que el alumno aprenda por sí mismo esos conocimientos”.

Pero, cabe destacar que al tratarse de prácticas mucho más participativas, se debe evitar que los alumnos se las tomen como descanso, por lo que es necesario que sean programadas y evaluadas, como se comentaba anteriormente. Por ello, a lo largo de toda la Unidad Didáctica, se evalúa y se les hace ver a los alumnos la importancia de dichas prácticas, dado que se reflejará también en la exposición del producto final.

Asimismo, este tipo de enfoque permite que la motivación del alumno se vea aumentada al ser ellos los protagonistas, al trabajar con una metodología distinta a la habitual y con el uso de herramientas TIC de forma autónoma. Del mismo modo, se ofrece la oportunidad de que todos los alumnos destaquen de alguna forma, incluso aquellos más reacios al estudio:

Una asignatura como la Lengua Española ha de trabajar y evaluar no sólo la memoria, el análisis y la reflexión lingüística, sino la imaginación, la atención y la competencia comunicativa. Frecuentemente se logra que se sientan más integrados en la clase estos alumnos con menor dominio comunicativo en el registro culto y menos recursos cognoscitivos, dado que normalmente en contenidos más abstractos, no destacan (Pérez, 2009, 304).

En definitiva, lo que se pretende mostrar con lo expuesto es que:

Sin un enfoque comunicativo es factible enseñar mucha lengua, mucho léxico, pero no enseñar a los alumnos a adecuarse a una situación comunicativa determinada, teniendo en cuenta el contexto, los interlocutores, la intención comunicativa, etc. (Pérez, 2009, 304).

3. CONTEXTO

3.1. Contexto IES Jaume I

El IES Jaume I de Burriana fue creado por decreto del Ministerio de Educación y Ciencia el 2 de noviembre de 1967 como Sección Delegada Mixta de Enseñanzas Medias, adscrita al instituto de Bachillerato de Villarreal. Inició su funcionamiento el curso 1968-1969. Por Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia del 20 de junio de 1974, se transformó en Instituto Nacional de Bachillerato Mixto, todo esto con efectos desde el curso 1974-75, por lo que el centro fue ampliado añadiendo dos sectores laterales.

El centro se encuentra ubicado en Burriana, concretamente en una zona marginal y periférica del municipio, en el barrio “La Bosca”, caracterizado por un bajo nivel socioeconómico en su mayoría y con un alto índice de delincuencia. Sin embargo, el IES Jaume I no está condicionado por el lugar en el que se encuentra, ya que asisten estudiantes del CEIP “Roca i Alcaide” del barrio, pero también del CEIP “Penyagolosa” de Burriana y del municipio cercano de Les Alqueries, el CEIP “Pintor Sorolla”. El perfil general del alumnado, por tanto, procede de familias de un grado social y económico medio, con la excepción de los alumnos del CEIP “Roca i Alcaide” (centro CAES), que presentan un perfil socio-económico desfavorecido, al ser la gran mayoría de etnia gitana y marroquíes.

Dada la realidad social actual del centro, por la heterogeneidad del alumnado, que se ve confirmada por la ubicación y el perfil de los colegios de primaria que el instituto tiene adscritos, se observa una gran multiculturalidad. Por ello, el centro presta especial atención a la integración y a la convivencia, contando con Planes de Convivencia, Programas de Diversificación Curricular, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, Tutorías Entre Iguales, Plan Lector, Banco de Libros, Plan de Orientación Académica y Profesional, Programa Anual de Formación permanente del profesorado, Plan de Actuación para la Mejora, Proyecto de Innovación Educativa, Programas de Educación Bilingüe y Plan de Normalización Lingüística, y Plan de Transición.

En la actualidad, este centro tiene unos 900 alumnos y su Claustro es de 93 profesores aproximadamente. Se está llevando a cabo una reforma del edificio, que contempla nuevos servicios (Comedor Escolar, Trinquet, etc.) y más aulas y

dependencias. Asimismo, desde julio de 2008 el IES cuenta con un espacio web y un nombre propio de dominio en Internet: www.iesjaumei.es.

3.2. Contexto del alumnado

La asignatura de Proyectos se cursa a la vez en 3.º ESO F y 3.º ESO D, ya que se coordinan tres profesores para implementarla. Cabe destacar que los estudiantes no están a lo largo de todo el curso en el mismo proyecto, sino que, al contar con seis grupos de 3.º de la ESO, van rotando entre tres proyectos distintos. Esta Unidad Didáctica, en coordinación con el resto de docentes, se ha implementado en 3.º ESO F. Por lo que se refiere a la caracterización del alumnado, se trata de un grupo de 20 estudiantes, 8 alumnas y 12 alumnos, procedentes de Burriana o de la localidad vecina, Les Alqueries. Cabe mencionar la multiculturalidad de la clase, pues hay una alumna de China, tres de origen árabe, una de Rumanía y otro de Nigeria. Todos ellos dominan la lengua castellana e, incluso, el valenciano, por lo que no se precisa ninguna adaptación. Con todo, cabe destacar que algunos alumnos, sobre todo la alumna procedente de China, presentan algunas dificultades en lo que a la escritura se refiere.

A pesar de ser un grupo difícil, con ciertas dificultades de atención y de consenso entre ellos, a medida que ha ido avanzando el proyecto se ha conseguido una mayor implicación y participación en el proceso de aprendizaje. Para solventar estas dificultades, se organizó a los alumnos de forma heterogénea, consiguiendo así un mayor avance. Además, el trabajo a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos ha favorecido una mejor conducta de los estudiantes y una mayor implicación, sobre todo, en el trabajo en equipo. Ello ha contribuido a un aprendizaje más significativo y a la adquisición de habilidades sociales para el presente y para el futuro.

4. OBJETIVOS

4.1. Generales

1. Desarrollar la competencia comunicativa oral.
2. Trabajar de forma cooperativa y colaborativa.
3. Construir los conocimientos entre todos partiendo de los conocimientos previos de los alumnos.
4. Fomentar la creatividad y el uso de las TIC
5. Participar activamente en el proceso de aprendizaje.

4.2. Específicos

Realizar una buena exposición oral sobre la ciudad sostenible que han creado. Para ello, a través de las actividades propuestas, se pretende:

1. Activar los conocimientos previos sobre el texto expositivo.
2. Reconocer los recursos y estrategias, verbales y no verbales, de la exposición oral. Para ello, deben saber distinguir:
 - a) La estructura.
 - b) Los contenidos.
 - c) Los aspectos paralingüísticos vinculados con la voz (volumen, ritmo y entonación).
 - d) Los aspectos kinésicos relacionados con el lenguaje corporal (gestos, postura corporal y mirada).
 - e) El apoyo digital (preparar una buena presentación digital).
 - f) La preparación de un guion de apoyo.
3. Saber llevar a la práctica lo teórico a través de las exposiciones orales sobre las ciudades sostenibles creadas.

5. CONTENIDOS

1. Características básicas del texto expositivo oral.
2. Escucha activa, comprensión, interpretación y análisis de textos orales y audiovisuales expositivos.
3. Análisis, aplicación y evaluación de los procedimientos lingüísticos de expresión oral en textos expositivos y argumentativos: orden, claridad y rigor en la exposición, riqueza expresiva, tipos de argumentos, recursos de enfatización, etc., prestando atención a las interferencias lingüísticas.
4. Aplicación, análisis y evaluación de los elementos de expresión oral no verbales, corporales y paralingüísticos: gesticulación, mirada, tono, dicción, espacio, etc.
5. Aplicación y evaluación de las propiedades textuales en los intercambios de comunicación oral (adecuación, coherencia, cohesión y corrección).
6. Adecuación de los usos formales e informales al contexto.
7. Uso de las técnicas de memorización y retención de la información: esquemas, resúmenes y comentarios personales a través del guion.
8. Utilización autónoma y en grupo de fuentes de información en el proceso de búsqueda de los datos.

9. Producción de textos orales expositivos (exposiciones y explicaciones a otros grupos del mismo nivel educativo o inferior, presentaciones de actos relacionados con la vida académica, debates de opinión, asambleas de clase, entrevistas, etc.) y los que generen sus aprendizajes y proyectos de trabajo.
10. Elaboración de presentaciones orales: planificación (activación de conocimientos previos y guion), documentación (fuentes variadas y en otras lenguas), selección y reorganización de la información, textualización y evaluación (de la organización del contenido, de los recursos, de los elementos no verbales corporales y paralingüísticos y del proceso).
11. Conocimiento de estructuras y técnicas de aprendizajes cooperativo. Asunción de diversos roles en equipos de trabajo. Responsabilidad y eficacia en la resolución de tareas.
12. Creatividad y uso de las TIC para la creación del apoyo digital.
13. Aplicación de técnicas de evaluación, autoevaluación y coevaluación en las producciones orales.
14. Utilización de guías y grabaciones.

6. COMPETENCIAS

- **Competencia en comunicación lingüística** a través del análisis, aplicación y evaluación de la exposición oral, teniendo en cuenta los aspectos verbales y no verbales, para después realizar una producción de dicha exposición. Esto se puede relacionar, asimismo, con la **competencia social y cívica**, al tener que adecuarse a la situación comunicativa formal de la tipología empleada y también al trabajar en grupo. Del mismo modo, en este proyecto se tratan temas de actualidad como son los ODS, que ayudan a la toma de conciencia de algunos de los problemas sociales de la vida por parte de los alumnos, que intentan solventar a través de la creación de una ciudad sostenible como producto final.
- **Competencia de aprender a aprender** a través del análisis de los vídeos sobre la exposición oral, partiendo de una rúbrica y unas preguntas. Asimismo, aprender a trabajar de forma cooperativa y colaborativa mediante el trabajo en grupo y aprender de forma dialógica a construir conocimiento entre todos, lo que implica aprender a trabajar de forma autónoma y participativa.

- **Competencia digital** con las herramientas audiovisuales utilizadas como el vídeo y el uso de las tecnologías para la búsqueda de información sobre el tema propuesto para la exposición oral, así como la creación del apoyo digital para la exposición del producto final.
- **Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor** a la hora de preparar una exposición oral y llevarla a cabo, al igual que la creación de una ciudad sostenible.
- **Competencia crítica** a la hora de escoger información sobre el tema de la exposición y la toma de decisiones a lo largo del proyecto.

7. TEMPORALIZACIÓN

La Unidad Didáctica propuesta cuenta con 11 sesiones de 110 minutos cada una durante los meses de febrero y marzo de 2021.



The image shows a calendar for February 2021. The calendar is set against a dark teal background with decorative white circular patterns on the left. The text 'FEBRERO 2021' is displayed in large white letters. Below the title is a grid with days of the week as columns and dates as rows. The dates 18, 19, 24, 25, and 26 are highlighted in a light green color, corresponding to 'SESIÓN 1', 'SESIÓN 2', 'SESIÓN 3', 'SESIÓN 4', and 'SESIÓN 5' respectively.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18 SESIÓN 1	19 SESIÓN 2	20	21
22	23 SESIÓN 3	24	25 SESIÓN 4	26 SESIÓN 5	27	28



8. METODOLOGÍA

La metodología empleada se centra, como se comentaba al inicio, en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Dicha metodología pone en el punto de mira el papel activo del estudiante, pues se trata de que resuelva un problema o una situación (creación de una ciudad sostenible), en un contexto real (ODS) y en un determinado tiempo, a través de la planificación, diseño y realización de una serie de actividades. Para ello, es necesario que se apliquen los conocimientos y habilidades adquiridos en una o más materias, así como que se utilicen de forma efectiva los recursos que están a su alcance o que el docente les proporciona. Así pues, los objetivos giran en torno al desarrollo de lo cognitivo (conocimientos, habilidades y destrezas), lo afectivo (actitudes, sentimientos y valores) y lo conductual (actividades prácticas) (Pérez Sánchez y Beltrán Llera, 2004).

En esta línea, la motivación en el proceso de aprendizaje cobra un papel fundamental, ya que tiene que tratarse de un tema de interés real para los alumnos. Además, este enfoque permite que los estudiantes puedan compartir experiencias y prácticas con sus compañeros, lo que hace que sea un aprendizaje más significativo y acentúe aún más su motivación. Asimismo, se potencia el desarrollo del trabajo autónomo y la creatividad a lo largo de todo el proyecto, al poner en práctica la teoría (Muñoz de la Peña, 2012).

Por lo que se refiere a la implicación en el proyecto es la misma tanto por parte del profesor como del alumnado. Por un lado, al trabajar de forma interdisciplinar, los profesores de las distintas materias (Castellano e Historia) deben saber coordinarse: la figura del profesor pasa a ser la de facilitador (Ker, 2013). Por otro lado, como se mencionaba anteriormente, el alumnado también tiene un papel distinto al tradicional, dado que su participación en el proyecto es esencial. Los estudiantes tienen que aprender a trabajar en grupos heterogéneos de forma colaborativa y coordinada, tanto con los compañeros como con el profesor: se reparten los roles, buscan información sobre el producto final coordinándose con el resto del grupo en las acciones que han de desarrollar, colaboran en la elaboración del informe del proyecto, crean una ciudad sostenible y realizan una exposición oral con el resto de compañeros.

9. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

Sesión 1 (110 min):

Objetivos:

1. Presentar la Unidad Didáctica a los alumnos.
2. Activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la exposición oral.
3. Extraer los conocimientos teóricos de la exposición oral.
4. Reconocer los recursos y estrategias de la exposición oral.
5. Trabajar de forma autónoma.
6. Trabajar de forma colaborativa y cooperativa.

Actividades:

- **1.ª Parte (55 min):**

Actividad 1: “videopalabra”

Se comienza presentando la Unidad Didáctica e introduciendo la exposición oral haciendo una lluvia de ideas para valorar los conocimientos previos. Seguidamente, a partir de la dinámica “videopalabra”, se proyectan dos vídeos¹ (una buena exposición oral y una mala exposición oral) y los alumnos deben extraer unas primeras conclusiones y comentarlas entre todos. De este modo, se activan los saberes de los estudiantes.

¹ Se trata de vídeos de otros estudiantes, por lo que los alumnos pueden sentir más cercanía y

Después de una primera toma de contacto con el tema propuesto y de haber comentado entre todos lo que se ha percibido, se vuelven a reproducir los vídeos. En este caso, se les proporciona una rúbrica (ver apartado de recursos) para que sepan aquellos aspectos que deben tener en cuenta en esta segunda reproducción de los vídeos. Dicha rúbrica se completa de forma individual a medida que van observando los ítems propuestos, trabajando así de forma autónoma. Al terminar, se ponen en común las respuestas y se les proporciona información complementaria sobre aquellos puntos que no hayan visto o que precisen de comentario y aclaración. De este modo, son ellos los que van labrando su aprendizaje, y el docente es el facilitador de la información o guía del proceso de aprendizaje.

A continuación, los alumnos se disponen en grupos (los grupos que van a realizar la exposición del producto final), ya que en la misma hoja de la rúbrica se presenta una actividad grupal, en la que, a partir de unas cuestiones, se les invita a reflexionar sobre lo visto hasta entonces. En esta línea, el alumnado aprende a trabajar en grupo, a compartir ideas y opiniones, y a debatir para crear entre todos los miembros del grupo una única respuesta.

- **2.ª parte (55 min):**

- Continuación Actividad 1

- Se retoman los grupos y se terminan las preguntas para comentarlas con el resto de compañeros. De este modo, entre todos se crea una respuesta común, pues los alumnos deben ir apuntando aquello que exponen sus compañeros y aportando información que no hayan dicho.

- Para cerrar la parte teórica de la exposición oral, se proyecta una infografía (ver apartado de recursos) que recoge los aspectos teóricos más destacables y se les reparte una a cada alumno. De este modo, se comenta todo lo visto para aclarar las dudas que puedan surgir. Además, se incluyen trucos para realizar la exposición oral. Y se les proporciona recursos digitales (*Canva, Genially, Prezi, Power Point, Google Presentaciones*, etc.) para preparar la presentación. Se muestra cómo trabajar con estos recursos y se proporcionan ejemplos de otras presentaciones, para así fomentar la creatividad y motivarlos.

- Por último, se proyectan dos vídeos (ver apartado de recursos) para guiarlos a la hora de realizar una exposición oral. Por un lado, un primer vídeo es sobre una liga de debates en que alumnas de otro centro cuentan su experiencia en los debates y proporcionan consejos. Al ser otras estudiantes las que explican su experiencia, se

acerca más a la realidad del alumnado. Por otro lado, el segundo vídeo es un breve resumen sobre la exposición oral, de forma muy visual, para cerrar la teoría. Asimismo, mientras se va mostrando la infografía, se retoman los ejemplos que se han ido viendo a lo largo de la primera sesión con los vídeos y se realizan preguntas para captar la atención de los estudiantes, así como promover el conocimiento.

Espacios y materiales:

Dicha actividad se lleva a cabo en el aula de proyectos y los materiales esenciales para esta sesión son: proyector, altavoces, ordenador e Internet.

Recursos:

- Vídeos:
 - Buena exposición: https://www.youtube.com/watch?v=tf6_ngG0pKk&t=3s
 - Mala exposición: <https://www.youtube.com/watch?v=VU7cvjyprbk&t=1s>
- Ficha con la rúbrica de los vídeos y las preguntas:

Alumno:			
Curso:			
<u>RÚBRICAS SOBRE EL VISIONADO DE VÍDEOS</u>			
Vídeo 1	SÍ	A VECES	NO
Se observa una preparación previa			
Se utiliza un lenguaje formal			
Postura y expresión corporal adecuadas			
Volumen, entonación y velocidad correctos			
Lectura del guion			
Recursos audiovisuales claros y refuerzan la exposición			
Se tiene en cuenta a la audiencia (miran a los receptores, utilizan fórmulas para captar la atención de los oyentes...).			
Contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Ideas claras • Orden lógico de las ideas • No hay repeticiones o lagunas • Búsqueda previa de la información 			

<ul style="list-style-type: none"> • Dominio del tema tratado 			
Se utiliza una estructura clara: presentación/introducción, desarrollo del tema y conclusiones/cierre			

Vídeo 2	SÍ	A VECES	NO
Se observa una preparación previa			
Se utiliza un lenguaje formal			
Postura y expresión corporal adecuadas			
Volumen, entonación y velocidad correctos			
Lectura del guion			
Recursos audiovisuales claros y refuerzan la exposición			
Se tiene en cuenta a la audiencia (miran a los receptores, utilizan fórmulas para captar la atención de los oyentes...).			
Contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Ideas claras • Orden lógico de las ideas • No hay repeticiones o lagunas • Búsqueda previa de la información • Dominio del tema tratado 			
Se utiliza una estructura clara: presentación/introducción, desarrollo del tema y conclusiones/cierre			

Debatid con vuestro grupo estas cuestiones:

1. ¿Cómo prepararíais vosotros la exposición oral?
2. ¿Se debe utilizar un lenguaje formal o informal?
3. ¿Qué estructura debería presentar una buena exposición oral? ¿Qué información presentarías en cada parte?

4. ¿Qué no puede observarse en una buena exposición oral?

- Infografía:



ORALIDAD

EXPOSICIÓN ORAL

¿Qué es?

Un acto comunicativo oral no espontáneo, para informar de un acto concreto

Condiciones del mensaje

- CLARIDAD
- EXACTITUD
- PRECISIÓN

PARTES DE LA EXPOSICIÓN ORAL

1 APERTURA/INTRODUCCIÓN

- Saludo y presentación:
 - Buenos días...
 - Mi nombre es...y somos el grupo...
- Planteamiento del tema:
 - El tema que vamos a abordar es...
- Indico las partes del tema que voy a tratar y el orden:
 - En primer lugar, en segundo lugar, seguidamente...

2 DESARROLLO DEL TEMA

EXPONEMOS
LAS IDEAS
DESPACIO Y
CON CLARIDAD



- Apoyo audiovisual
- Uso de **datos** o **ejemplos** para despertar la curiosidad del auditorio
- Selección de las **ideas más importantes**

3 CONCLUSIONES Y CIERRE

←
END

- **Conclusión:**
 - En definitiva, a modo de conclusión, para concluir, en resumen, etc.
- **Comentarios** o **valoraciones personales** sobre las conclusiones de la investigación
- **Cierre/agradecimientos/dudas**

RECOMENDACIONES

No leer directamente el material de apoyo 

 **Dirige tu mirada a la audiencia**

Vocaliza, utiliza un tono claro y gestualiza 

EM... **No utilices muletillas o un lenguaje coloquial**

Documentate bien (busca datos, citas y ejemplos) y utiliza fuentes fiables 

Revisa el material de apoyo para evitar errores 

RECURSOS DIGITALES PARA APOYAR TUS PRESENTACIONES



Prezi



genially



Canva

Otros: Power Point, Presentaciones con Google Drive, etc.

VÍDEOS QUE TE PUEDEN AYUDAR



<https://www.youtube.com/watch?v=LQEBHsUCmdk&t=1s>
<https://www.youtube.com/watch?v=9dEiK0uMbXY>

- Vídeos recopilación de la teoría:
 - <https://www.youtube.com/watch?v=LQEBH5UCmdk&t=3s>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=9dEiK01MbXY>

Evaluación de la sesión:

La evaluación de esta sesión se realiza siguiendo los datos obtenidos de las rúbricas individuales y de las respuestas finales debatidas en clase. A partir de estos resultados, se aprecia que los estudiantes han captado las cuestiones más importantes sobre la exposición oral y han sabido extraerlas de los vídeos sin dificultades.

Asimismo, a través de la observación directa por parte de la profesora, se tiene en cuenta la actitud del alumnado tanto en el trabajo autónomo como en el trabajo en grupo. En todo momento, se muestran participativos y surgen debates muy positivos para afianzar los conocimientos.

Sesión 2 (110 min):

Objetivos:

1. Adquirir conocimientos teóricos y digitales sobre la creación de una ciudad sostenible.
2. Trabajar de forma cooperativa y colaborativa.
3. Saber trabajar de forma autónoma.
4. Utilizar de forma correcta las TIC.
5. Contrastar fuentes de información para escoger los datos correctos.

Actividades:

• 1.ª parte (55 min):

Dado que se parte del objetivo de la creación de una ciudad sostenible, uno de los alumnos del grupo expone cómo crearla a través del juego de *Minecraft*. Seguidamente, a partir de unas preguntas, se introduce el tema de la sostenibilidad mediante la realización de un estudio sobre ello (qué es la sostenibilidad, qué tiene una ciudad sostenible y ejemplos de ciudades sostenibles). Los alumnos deben responder estas preguntas y redactarlas recurriendo a la búsqueda de dicha información en grupo, para después comentarlo entre todos y comenzar con la investigación y la creación de su propia ciudad partiendo de las preguntas proporcionadas.

• 2.ª parte (55 min):

Comienza la investigación sobre las ciudades sostenibles que se van a crear. Por grupos, se distribuyen diversos países, teniendo en cuenta que en cada grupo hay, al menos, un alumno que procede de ese país. Por ejemplo, dado que en el aula hay una

alumna china, su grupo realiza el producto final sobre una ciudad china. Además, el estudiante originario del país tiene que realizar su intervención en la exposición final en el idioma de su país de origen y el resto de componentes del grupo la hacen en castellano y se encargan de ejercer de intérpretes de lo expuesto por su compañero. De este modo, se atiende a la multiculturalidad y al multilingüismo del que se hablaba en el contexto de la clase.

En definitiva, se trata de que los estudiantes escojan una ciudad del país que les ha tocado y la conviertan en una ciudad sostenible. La docente proporciona un guion, que han de seguir para buscar la información sobre la ciudad elegida, y comienza así la fase de investigación: han de indagar sobre las características del espacio, revisar los problemas actuales y pensar cómo pueden hacer de esa ciudad una ciudad sostenible, en base a las características que han observado. Previamente, a partir del estudio de sostenibilidad (qué es la sostenibilidad, qué tiene una ciudad sostenible y ejemplos de ciudades sostenibles), se habían activado esos conocimientos, que en esta fase se ponen en práctica. Durante toda esta búsqueda, los estudiantes trabajan de forma cooperativa y colaborativa con su grupo.

Asimismo, cabe destacar que dos alumnas son repetidoras, por lo que, en lugar de volver a hacer el mismo producto final, se encargan de hacer de presentadoras. Para ello, realizan una breve introducción sobre de la ONU y todas las ciudades sostenibles que van a exponer sus compañeros, a través de una presentación digital.

Espacios y materiales:

Al dividirse el trabajo entre los que preparan el apoyo digital y los que preparan la ciudad sostenible digital, la sesión se lleva a cabo en el aula de proyectos y en el aula de informática, puesto que se necesitan muchos ordenadores o tablets. Por tanto, para esta sesión son necesarios los ordenadores, las tablets e Internet.

Evaluación:

Se supervisa la información que están extrayendo para la creación de la ciudad sostenible. El docente sirve de guía para la búsqueda de información y la creación del apoyo digital, así como de la ciudad sostenible digital. Los estudiantes preguntan y se sirven de lo expuesto sobre algunas plataformas como *Canva* o *Genially*.

Sesiones 3-4-5-6-7:

Continúan con la fase de investigación, con la creación de la ciudad sostenible y con el apoyo digital.

Sesión 8 (110 min):

Objetivos:

1. Realizar el guion de apoyo para la presentación oral.
2. Practicar los aspectos kinésicos y paralingüísticos.
3. Trabajar la presentación oral.
4. Colaborar y cooperar en grupo.
5. Saber trabajar de forma autónoma.

Actividades:

- **1.ª Parte (55 min):**

Actividad 2: el guion

Preparación del guion por parte de los alumnos a partir de las instrucciones comentadas en las clases y de la infografía. Una vez realizado el guion, la docente lo supervisa para aportar una retroalimentación y propuestas de mejora. En este caso, se tiene en cuenta también la parte de ortografía, pues, aunque es revisado por la profesora, en el caso de las faltas ortográficas solo las señala y son ellos mismos los que han de ser capaces de corregirlas y de reescribir el guion de forma correcta. Si la docente observa que algunos errores ortográficos no se han subsanado de forma correcta o necesitan de una explicación, se proporciona la corrección y explicación necesaria de forma individual. Además, se comienza a preparar la exposición oral y se ensaya.

- **2.ª Parte (55 min):**

Al inicio de esta segunda parte, tras haber realizado el guion, se tratan los aspectos no verbales de la exposición oral. Para ello, se presenta a los alumnos una ficha con trucos para tener en cuenta los aspectos paralingüísticos y los kinésicos (ver apartado de recursos). De este modo, se activan los conocimientos sobre estas cuestiones y se comienza a trabajar a partir de dos actividades.

Actividad 3: espejos

Aprovechando los espejos grandes con los que cuenta el centro en la entrada, se ensaya la exposición oral ante ellos, para, de este modo, trabajar los aspectos kinésicos. Con el objetivo de conseguir una mayor concentración en la actividad, se realiza de manera individual. Para terminar, se lleva a cabo una autoevaluación, a partir de una rúbrica (ver apartado de recursos), que recoge aquellas actitudes que se deben tener en cuenta. Una vez realizada esta actividad, se practican con el resto de compañeros tanto los aspectos kinésicos como los paralingüísticos.

Actividad 4: practicamos juntos

El objetivo final del proyecto es la presentación, por parte de los estudiantes, de su ciudad sostenible. En un principio, entre todos los miembros de cada grupo de cinco o cuatro personas, han buscado información sobre la ciudad y cómo hacerla sostenible, para pasar, posteriormente, al trabajo en grupos más reducidos, de dos o tres personas. En estos grupos, unos se encargan de la creación de la presentación digital y de su exposición oral, y el resto, de la creación de la ciudad a través del *Minecraft* y de la exposición oral sobre la construcción digital de la ciudad sostenible. En el caso de las alumnas que han repetido, trabajan juntas en la preparación de la presentación que deben hacer.

En el aula se lleva a cabo un ensayo de la exposición oral por grupos de dos o tres personas, que viene acompañada de una retroalimentación por parte de los mismos compañeros sobre los aspectos que se deben mejorar y cómo mejorarlos. Para ello, se presenta a los alumnos una ficha con una rúbrica (ver apartado de recursos), que incluye aspectos paralingüísticos y kinésicos, al inicio de la actividad. También se ofrece la posibilidad de grabarse, lo que permite que los propios alumnos puedan completar la ficha a modo de autoevaluación. Además, a través de esta actividad, los estudiantes pueden cronometrarse y tener en cuenta el tiempo disponible, para no excederse en la exposición oral final.

Espacios y materiales:

Aula de proyectos y espejos.

Recursos:

- **Ficha con trucos para mejorar los aspectos paralingüísticos y kinésicos:**

Cómo mejorar los aspectos paralingüísticos y kinésicos

Aspectos kinésicos	Aspectos paralingüísticos
<p style="text-align: center; background-color: #546e7a; color: white; padding: 5px;">GESTOS; ayudan a reforzar aquello que decimos con las palabras </p> <ul style="list-style-type: none"> Evitar excesiva gesticulación. Evitar tics: tocarnos el pelo, tocarnos una pulsera o anillo, etc. Truco: bolígrafo para gestualizar, señalar la presentación y evitar poner las manos en los bolsillos, mostrando seguridad. 	<p style="text-align: center; background-color: #546e7a; color: white; padding: 5px;">VOLUMEN </p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar un volumen adecuado para que el mensaje llegue de forma correcta. No hablar muy alto ni muy bajo. Realizar cambios de volumen, para enfatizar y evitar que sea una presentación monótona. Además, al enfatizar en lo más importante, captamos la atención del auditorio.
<p style="text-align: center; background-color: #546e7a; color: white; padding: 5px;">POSTURA CORPORAL </p> <ul style="list-style-type: none"> Mostrar relajación y seguridad, evitando la rigidez corporal. No ocultarnos detrás de otro compañero, de la pantalla del ordenador o del papel. Evitar posturas que limitan el movimiento (cruzar los brazos, sentarnos o poner las manos en los bolsillos). 	<p style="text-align: center; background-color: #546e7a; color: white; padding: 5px;">RITMO </p> <ul style="list-style-type: none"> Tener en cuenta el tiempo: <ul style="list-style-type: none"> • Sin tiempo --> no hablar más rápido, el auditorio puede perderse. Comentar aquello que sea más importante y eliminar datos innecesarios. Tema: conocido --> ritmo más rápido, no conocido --> detenernos más
<p style="text-align: center; background-color: #546e7a; color: white; padding: 5px;">MIRADA </p> <ul style="list-style-type: none"> Establecer un vínculo con el auditorio para captar su atención y evitar que se pierdan o se aburran. Desplazarla mirada hacia todo el público, no solo centrarse en un compañero/a. Evitar mirar al suelo todo el rato o el apoyo digital. 	<p style="text-align: center; background-color: #546e7a; color: white; padding: 5px;">TONO </p> <ul style="list-style-type: none"> Rasgos emocionales y expresivos en aquello que decimos. Variar el tono para evitar monotonía.

- **Rúbrica autoevaluación sobre los aspectos kinésicos (actividad 3):**

Nombre:	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Rúbrica autoevaluación kinésica			

Gestos: realizo gestos y señalo la presentación digital. No tengo las manos en los bolsillos.			
Postura corporal: me muestro relajado y seguro, sin mostrar rigidez. No me oculto. Evito posturas que limiten el movimiento.			
Mirada: evito mirar al suelo o a la presentación digital.			

- **Rúbrica sobre los aspectos kinésicos y paralingüísticos (actividad 4):**

Nombre: Rúbrica aspectos kinésicos y paralingüísticos.	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Gestos: realiza gestos y señala la presentación digital. No tiene las manos en los bolsillos. Evita los tics.			
Postura corporal: se muestra relajado y seguro, sin mostrar rigidez. No se oculta detrás del material y otro compañero. Evita posturas que limiten el movimiento.			
Mirada: no mira al suelo. Señala la presentación, pero no la mira y la lee continuamente. Crea un vínculo con el auditorio, dirigiendo la mirada a todo el público.			
Volumen: utiliza un volumen adecuado, ni muy alto ni muy bajo. Realiza cambios de volumen.			
Ritmo: tiene en cuenta el tiempo, pero no va muy rápido ni muy lento.			
Tono: varía el tono.			

Evaluación de la sesión:

En esta sesión se tienen en cuenta las rúbricas y la actitud que muestran los estudiantes a la hora de participar en las actividades a través de la observación directa por parte de la profesora.

En el caso de la actividad de los espejos, a partir de los resultados de la rúbrica, se aprecia que sí han ido teniendo en cuenta estos aspectos, pero falta mejorarlos. Además, mediante la observación directa sobre la actitud del alumnado se observa que los estudiantes se muestran al inicio un poco reacios a la actividad, pues sienten vergüenza y les cuesta mirarse al espejo. Sin embargo, la actividad consigue su objetivo al apreciar que nunca habían tenido en cuenta los aspectos kinésicos y, al trabajarlos a través de esta actividad, lo tienen más presente y acaban aplicándolo en sus exposiciones.

En referencia a la actividad cuatro, en la que practican en grupos de dos o tres personas, los estudiantes se muestran mucho más seguros y, gracias a la retroalimentación de la rúbrica y de los comentarios por parte del resto de compañeros, tienen en cuenta los aspectos kinésicos y paralingüísticos y los emplean en sus discursos orales.

Sesión 9 (110 min):

Esta sesión sirve para terminar de preparar el producto final de la Unidad Didáctica, esto es, la exposición oral sobre la ciudad sostenible.

Sesión 10 (110 min):

Objetivos:

1. Saber comunicarse oralmente en un contexto formal.
2. Tener una actitud cooperativa y colaborativa.
3. Escuchar de forma activa.
4. Fomentar el desarrollo de valores como el respeto, la educación, la tolerancia, la colaboración y la responsabilidad.
5. Desarrollar la capacidad crítica en el proceso de evaluación.

Actividades:

Actividad 5: exposiciones orales del producto final

Se desarrolla la exposición oral del producto final delante del resto de compañeros y de los profesores. Comienzan las presentadoras y, seguidamente, el resto de las exposiciones. Al contar con grupos de cinco o cuatro alumnos, como ya se ha comentado anteriormente, dos o tres de ellos realizan la exposición oral de la ciudad

sostenible y los otros dos se encargan de exponer la ciudad a través del *Minecraft*. Las exposiciones cuentan con un tiempo aproximado de cinco a siete minutos, y todas ellas se graban, para así poder obtener una retroalimentación. Además, cabe mencionar que las exposiciones se realizan de manera continuada, a modo de mini Cumbre Final de la ONU. Posteriormente, se evalúan a través de tres rúbricas idénticas (ver apartado de recursos), esto es, rúbrica del docente, de autoevaluación y de coevaluación.

Espacios y materiales:

Se realiza en el aula multiusos del centro, de mayores dimensiones que el aula de clase y que cuenta con una escenografía más acorde para la exposición oral. Se necesitan dos proyectores, dos ordenadores, altavoces, Internet, cronómetro, móvil y trípode para grabar la exposición.

Recursos:

- Rúbrica exposiciones orales:

Producto final: exposición oral de la ciudad sostenible	Experto 4	Avanzado 3	Aprendiz 2	Novato 1	Nombre:	Nombre del grupo:
Contenido	Se demuestra un completo entendimiento del tema. Se presentan soluciones muy atractivas y claras. Se siguen todos los puntos que debía tener la presentación del producto final.	Se demuestra un buen entendimiento del tema. Se presentan soluciones viables y claras. Se siguen casi todos los puntos que debía tener la presentación del producto final.	Se demuestra un entendimiento de algunas partes del tema. Se presentan algunas soluciones, pero no quedan claras. Se siguen pocos de los puntos que debía tener la presentación del producto final.	No parece que se entienda muy bien el tema. No se presentan soluciones. No se sigue ningún punto.		
Conocimientos/ guion	Utiliza puntualmente el guion como apoyo.	Utiliza muy a menudo el guion para seguir la exposición.	Utiliza el guion como lectura casi siempre, transmitiendo inseguridad sobre los conocimientos que expone.	No conoce los apartados y lee constantemente.		

Estructura (apertura, desarrollo y cierre)	Se sigue la estructura de la exposición oral.	Se sigue la estructura de la exposición oral parcialmente.	No se sigue alguna de las partes de la estructura de la exposición oral.	No se sigue ninguna de las partes de la exposición oral.		
Aspectos paralingüísticos	Volumen adecuado, realizando cambios para evitar la monotonía. Ritmo adecuado, ni muy lento ni muy rápido. Variaciones en el tono, dando énfasis en aquello que es más importante.	Volumen adecuado, pero sin cambios. Ritmo bastante adecuado, que nos permite seguir sin dificultad la presentación. Tono adecuado, con algunas variaciones.	Volumen muy bajo, lo que dificulta el seguimiento de la presentación. Ritmo muy rápido o muy lento. No se presentan variaciones en el tono, por lo que es muy monótono y no capta la atención del auditorio.	Volumen, ritmo y tono no adecuados, no se ha podido seguir la presentación.		
Aspectos kinésicos	Se muestra una postura correcta, relajada y segura, sin ocultarse. Se <u>gestualiza</u> y se señala el apoyo digital.	Se muestra una postura correcta sin ocultarse. Se <u>gestualiza</u> bastante y se señala el apoyo digital. Se observa un	Se muestra una postura rígida. Se <u>gestualiza</u> poco y apenas se señala el apoyo digital. Se fija la mirada en un	Se muestra una postura rígida, ocultándose. No se <u>gestualiza</u> ni se tiene en cuenta el apoyo digital. No se dirige la		

	Se observa un vínculo con el auditorio, desplazando la mirada a todo el público.	vínculo con el auditorio, desplazando la mirada a parte del público.	punto o se desplaza la mirada al suelo o a un punto fijo.	mirada al auditorio.		
Léxico y registro	Utiliza léxico específico y un registro formal.	Utiliza parte del léxico específico y un registro formal, aunque algunas veces emplea el registro coloquial.	Raramente emplea léxico específico y utiliza un registro informal.	No emplea léxico específico y utiliza un registro informal e, incluso, vulgar.		
Oraciones Completas	Habla con oraciones completas siempre. Evita las muletillas y enlaza con conectores.	La mayor parte del discurso habla usando oraciones completas. Utiliza en algunas ocasiones muletillas. Pocos conectores.	Algunas veces habla usando oraciones completas. Utiliza muy a menudo muletillas. No emplea apenas conectores.	Raramente habla usando oraciones completas. Continuamente emplea muletillas y no utiliza conectores.		
Preparación	Se observa una muy buena preparación previa. Se han organizado perfectamente.	Se observa una preparación previa. Se han organizado bien.	Falta una mayor preparación. Apenas se han organizado.	No se observa ningún tipo de preparación ni organización.		

Recursos	El apoyo visual refuerza la presentación y la hace más clara. Aporta bastantes datos y ejemplos. No tiene a penas letra, pues es muy visual.	El apoyo visual refuerza la presentación y la hace más clara. Aporta algunos datos y ejemplos. Poca letra y muy visual.	El apoyo visual no refuerza la presentación y la hace más confusa. Aporta pocos datos y ejemplos. Se pone toda la información, no se selecciona lo más importante. Muy poco visual.	El apoyo visual no es nada claro y perjudica la presentación oral. No aporta datos ni ejemplos. Es todo letra.		
Creatividad	Se muestra gran creatividad en las propuestas y en las presentaciones.	Se muestra creatividad en las propuestas y en las presentaciones.	Falta de creatividad en las propuestas.	Nada creativo.		

Puntuación individual	Puntuación del grupo

Evaluación:

En esta actividad, a través de la observación directa de las exposiciones, se rellena la rúbrica sobre las exposiciones orales (rúbrica del docente, de autoevaluación y de coevaluación).

Gracias a estos resultados, se aprecia que la mayoría de los estudiantes han aplicado lo comentado a lo largo de todas las sesiones, sobre todo, aquello que más les costaba, los aspectos no verbales. La dificultad principal ha sido la mascarilla, pues perjudica el volumen de las exposiciones. Con todo, los resultados han sido favorables y se cree que se ha consolidado la información proporcionada gracias a las actividades realizadas, por lo que el aprendizaje ha resultado significativo.

Sesión 11 (110 min):

Objetivos:

1. Participar de forma activa.
2. Ser críticos.
3. Saber reflexionar y extraer la información de los vídeos de las exposiciones.

Actividades:

• 1.ª parte (55 min):

Actividad 6: retroalimentación

Como ya se ha mencionado, las exposiciones quedan grabadas, por lo que en esta sesión se desarrolla un proceso de retroalimentación. Se reproducen las exposiciones grabadas y se realiza una reflexión común oral a partir de estas preguntas:

1. ¿Has observado una evolución en la exposición oral?
2. ¿Hay algo que no te haya quedado claro y en lo que te gustaría profundizar?
3. ¿Tienes claro cómo realizar una buena exposición oral?
4. ¿Crees que la exposición oral ha sido más fácil al trabajar en equipo?
5. ¿Os habéis organizado de manera correcta y por eso habéis obtenido buenos resultados en la exposición del producto final?
6. ¿Todos habéis trabajado por igual?
7. ¿Han surgido problemas a lo largo de la creación del producto final? ¿Cómo se han solventado?
8. ¿Qué podrías mejorar?
9. ¿Qué otros aspectos te gustaría comentar?

• **2.ª Parte (55 min):**

Una vez finalizada la reflexión común sobre las exposiciones orales, se les proporciona a los alumnos una rúbrica (ver apartado recursos) sobre la Unidad Didáctica, se les explica en qué consiste y la completan.

Espacio y materiales:

Se realiza en el aula de Proyectos y los materiales necesarios para dicha sesión son: ordenador, grabaciones de la presentación oral, proyector y altavoces.

Recursos:

- Rúbrica Unidad Didáctica:

Rúbrica Unidad Didáctica		IES JAUME I			
Alumno:	Grupo:				
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
He asistido a todas las sesiones.					
He participado activamente en las actividades propuestas.					
He trabajado en equipo.					
Me he mostrado cooperativo/a y					

colaborativo/a con mis compañeros/as.					
He tenido en cuenta las críticas constructivas y las he utilizado para mejorar.					
He sido responsable con mis tareas, asumiendo mi rol.					
Hemos tomado las decisiones entre todos, teniendo en cuenta las aportaciones de todos.					
He sabido escuchar.					
<p>Trabajo en equipo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Crees que todos los miembros del grupo os habéis implicado por igual? ¿Por qué? Pon ejemplos de situaciones que reafirmen tu respuesta. 2. ¿Han surgido problemas con el grupo? ¿Cuáles y cómo los habéis solventado? 3. ¿Crees que al trabajar en equipo ha sido más fácil preparar el producto final? 					
<p>Sobre las sesiones de la preparación de la exposición oral:</p>					

7. ¿Qué te ha parecido más difícil?

8. ¿Qué cambiarías?

Aportaciones/ comentarios:

Evaluación:

Se tiene en cuenta la participación en la reflexión final y la evaluación sobre la Unidad Didáctica a modo de evaluación formativa que proporcione al docente retroalimentación sobre la misma y así saber qué ha funcionado y qué se puede mejorar. Esta evaluación sirve para extraer el resultado de este TFM, que se recoge en el apartado de conclusiones.

10. EVALUACIÓN

Por lo que se refiere a la evaluación, como determina el Real Decreto 1105/14, “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora” (Art. 20, RD 1105/2014).

En este sentido, se trata de una evaluación continua, al tener en cuenta todo el proceso de aprendizaje del alumnado, más allá del examen final. Es, asimismo, formativa, al evaluar no solo a los estudiantes y su nivel de adquisición de las competencias y contenidos propuestos, sino que también el propio docente realiza una autoevaluación de la programación llevada a cabo y de su adecuación en función de los imprevistos que vayan surgiendo. Y, por último, es integradora, al unir dos materias (Historia y Castellano) con unos objetivos generales estipulados por el Currículo.

Por otra parte, el método de evaluación es a través de rúbricas, para así abarcar todo el proceso de aprendizaje, y ello conlleva la participación del alumnado en el sistema de evaluación. Con el objetivo de que se conozca qué se va a evaluar, las rúbricas se les entregan a los estudiantes al inicio del proyecto.

En el caso del producto final, se rellenan tres rúbricas idénticas, una para la evaluación del docente, otra para la autoevaluación y, por último, la de coevaluación. De este modo, los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar y de ser conscientes del proceso de aprendizaje, favoreciendo en todo momento una participación activa, tanto a lo largo de todo el proyecto como en su evaluación, y, de este modo, el aprendizaje es mucho más significativo.

Pero no solo se utiliza este único método sino que, como se plantea en el marco teórico de este TFM, también se tiene en cuenta la conducta de los estudiantes a través de la observación directa y la toma de anotaciones al respecto, los procesos comunicativos y de intercambio grupal mediante los diálogos, debates y puesta en común de las actividades, así como las fichas realizadas a lo largo del proyecto y recogidas a modo de portafolio. Y, por último, el cuestionario y la encuesta final sobre la Unidad Didáctica potencia la evaluación formativa, al poder valorar cómo ha funcionado y qué se puede mejorar o modificar.

11. CONCLUSIONES

En virtud de la observación directa y de las rúbricas realizadas a lo largo de toda la Unidad Didáctica, se ha podido extraer una serie de conclusiones sobre la implementación de la propuesta de mejora en la exposición oral, en el curso de 3.º de ESO.

En cuanto a la actitud por parte de los estudiantes, en general, se han mostrado participativos y colaborativos, lo que ha derivado en un buen desarrollo de las clases, ajustándose a la temporalización propuesta. Asimismo, realizar prácticas dialogadas y

actividades grupales ha proporcionado un mayor dinamismo en el aula y que el alumnado se sintiese más motivado e implicado. Cabe mencionar que incluso las alumnas repetidoras, que al inicio mostraban una actitud pésima, han ido cambiando su comportamiento, implicándose más en el proyecto.

Desde el inicio, se ha podido observar que muchos de los alumnos conocían los contenidos de forma muy parcial y sin haberlos tratado de manera práctica o más visual, como es el caso de los vídeos propuestos al inicio de esta Unidad Didáctica. Así pues, se ha intentado activar los conocimientos previos de los estudiantes, para ampliarlos y llevarlos a la práctica.

En general, los aspectos kinésicos son los que más dificultades han presentado, dado que la mayoría comentaban que no los habían puesto en práctica nunca. Por ello, al realizar la actividad de los espejos, los estudiantes han tenido la oportunidad de enfrentarse a sí mismos, de mirarse cara a cara y de apreciar estas cuestiones. Esta tarea ha resultado la más compleja, pues, aunque parezca algo contradictorio, no se sentían cómodos o seguros a la hora de realizar una exposición delante de un espejo, a pesar de haber sido ellos los que pidieron al centro que pusiesen espejos por el instituto. Con todo, si bien al principio la actividad no se desarrollaba del modo esperado y les costaba ponerse serios, al terminar muchos han señalado que realizar este tipo de prácticas tanto en clase como en casa, de forma individual, les serviría para ver cómo mejorar los errores kinésicos y aplicarlos a las exposiciones orales. Además, estas cuestiones se han podido ver reflejadas también en las rúbricas que han tenido que rellenar. No obstante, se considera que habría que enfocar la actividad de otra manera, dado que algunos de ellos se sentían tan nerviosos que se olvidaban del objetivo principal, los aspectos kinésicos.

En cuanto al producto final, como ya se ha comentado en el apartado de la evaluación, se ha completado la misma rúbrica tanto por parte del equipo docente como por parte de los estudiantes, a modo de autoevaluación y coevaluación. Al poder realizar una retroalimentación de las exposiciones orales finales, a través de las grabaciones, el alumnado ha podido observar de forma detenida todos los aspectos que se habían trabajado a lo largo de las sesiones. Como resultado, al rellenar las rúbricas, los estudiantes se han mostrado muy críticos a la hora de puntuarse (las rúbricas de autoevaluación ejemplifican muy bien lo exigentes que son con ellos mismos). Además, gracias a las rúbricas de coevaluación se ha podido llegar a la conclusión de que la nota común del grupo era más alta que la individual, lo que evidencia que el trabajo en

equipo proporciona mejores resultados. En esta línea, tras completar la rúbrica del docente, se ha apreciado que se aplicaba lo tratado en las sesiones: las cuestiones relacionadas con el apoyo visual, las partes cohesionadas de una exposición oral, cuestiones relacionadas con los aspectos kinésicos y paralingüísticos, entre otros. Sin embargo, hay algunos puntos que se podrían mejorar y en los que cabría profundizar para evitar algunos errores. Este es el caso de las muletillas o el uso de un lenguaje más formal, dado que se ha apreciado dificultad en el cambio de registro. Además, otro de los problemas que se ha contemplado es el volumen de la voz, aumentado por el uso de la mascarilla.

Por último, gracias a la rúbrica que han rellenado los estudiantes al final de todas las sesiones, se han podido extraer mejores conclusiones sobre la Unidad Didáctica. Así pues, a continuación, se detallan estos resultados para realizar una evaluación formativa de esta.

Todos los estudiantes han evaluado de forma positiva la participación, el trabajo en grupo, el ser conscientes de la utilidad de cada sesión, la responsabilidad y la escucha activa. Por una parte, se ha logrado que sean partícipes de todo el proceso de aprendizaje a través de la implicación. Y, por otra parte, que sean conscientes de ello. En esta línea, los comentarios generales sobre el trabajo en equipo han sido muy buenos, ya que se ha evidenciado que el trabajar en grupo de forma cooperativa y colaborativa ha dado lugar a resultados más óptimos en el producto final. En palabras de una alumna: “al trabajar todos juntos y a la vez podemos obtener más resultados en menos tiempo”. Asimismo, hay grupos que han funcionado mejor que otros y, gracias a estos comentarios, se tendrá en cuenta para el próximo proyecto, ya que tienen que ser grupos heterogéneos, de modo que sean equilibrados en todos los sentidos.

En cuanto a las sesiones, las respuestas más frecuentes han sido que les han ayudado a realizar una mejor exposición oral y a sentirse más cómodos y seguros, sobre todo, gracias a los trucos planteados que han hecho disminuir los nervios. Asimismo, se ha comentado que una de las actividades que mejor ha funcionado y más les ha servido para aprender es la de “videopalabra”, dado que, gracias a la observación de experiencias reales de otros alumnos, han podido ver qué debían mejorar y qué errores no tenían que cometer. Por el contrario, como se ha mencionado anteriormente, la actividad que más les ha costado es la de los espejos, aun así la han considerado útil y necesaria para tener en cuenta los aspectos kinésicos que no suelen trabajar. Y, por último, han señalado la falta de tiempo en la preparación de la exposición oral final y

del producto final, lo cual ha sido trasladado al resto del equipo docente para que lo tengan presente en el próximo proyecto.

En definitiva, los estudiantes sabían de forma parcial algunos de los contenidos propuestos en la Unidad Didáctica, pero no habían profundizado en ellos ni los habían trasladado a la práctica. Por ello, han mostrado gratitud hacia las clases propuestas, destacando que les han resultado muy claras, dinámicas y visuales. Igualmente, las sesiones han hecho que las exposiciones finales hayan sido más adecuadas, sobre todo, teniendo en cuenta los aspectos no verbales. Y, para terminar, cabe destacar que el alumnado ha acabado dándose cuenta de la utilidad de la Unidad Didáctica para su día a día, dado que se ha comentado que lo podrían trasladar a cualquier situación de su vida y en un futuro les serviría para el trabajo o para la Universidad.

Para concluir, se podría decir que esta Unidad Didáctica ha funcionado según lo previsto, aunque se podría cambiar o mejorar la dinámica de los espejos. Del mismo modo, gracias a la metodología ABP, se puede afirmar que los alumnos tienen una participación más activa, y el aprendizaje resulta mucho más significativo, sobre todo, al realizar dinámicas más cooperativas y colaborativas con el resto de compañeros. Y todo esto hace que los estudiantes sean conscientes del proceso de aprendizaje y de su utilidad en contextos reales, lo que ayuda a desarrollar la capacidad crítica y social. Con todo esto, se podría terminar diciendo que es una forma de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, formando así alumnos mucho más competentes en todos los campos. Esto es, se trabaja con dos asignaturas de forma transversal, se tratan temas reales, se promueve la resolución de problemas, se trabaja en equipo y de forma autónoma, y se desarrollan una serie de competencias mencionadas al inicio de este trabajo, lo que favorece el aprendizaje significativo del alumnado del que hablamos a lo largo de todo este TFM.

12. BIBLIOGRAFÍA

Candelier, M.; Camilleri-Grima, A. y Castellotti, V. y otros (2008). *Marco de referencia europeo para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas*.
<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>

Cortés de las Heras, J. (2014). *Diseño de rúbricas. Cuaderno de instrumentos de*

evaluación. <https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2017/08/Dise%C3%B1o-de-r%C3%BAbricas.pdf>

Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Graó.

Fresquet Fayos, R.; Navarro Tormo, V. A., Linares Zambrano, I. (2019). *Documento puente de secundaria, Mestre a casa*.
https://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500014770246&name=DLFE-928178.pdf

Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport (2018). Currículo ESO. Recuperado el 5 de febrero de 2021 de <https://ceice.gva.es/documents/162640733/162655319/Llengua+castellana+i+Literatura+%28ESO%29/14d88420-d782-417c-8692-e435a360e2dd>

Hernández, F. y Ventura, M. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Graó.
https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/los_proyectos_de_trabajo.pdf

Kerr, D. (2013). Project Based Learning. *The International Educator*. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <http://blog.tieonline.com/project-based-learning/>

Markham, T. (2003). *Manual para el aprendizaje basado en proyectos*. Buck Institute For Education (BIE).

Muñoz de la Peña, P. (2012). Aprendizaje basado en proyectos con Aitor Lázpita. *Red de buenas prácticas* 2.0.
<http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/educacion-secundaria-obligatoria/734-aprendizaje-basado-en-proyectos-con-aitor-lazpita>

Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2004). *Ministerio de Educación y Ciencia. La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información.*

Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <http://ares.cnice.mec.es/informes/08/documentos/32.htm>

Pérez Fernández, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 21, 297 - 318. Recuperado a partir de

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110297A>

Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias.* Cooperación Educativa. [https://sosprofes.es/wp-](https://sosprofes.es/wp-content/uploads/2017/06/Libro-Trabajo-por-Proyectos-Pozuelos.pdf)

[content/uploads/2017/06/Libro-Trabajo-por-Proyectos-Pozuelos.pdf](https://sosprofes.es/wp-content/uploads/2017/06/Libro-Trabajo-por-Proyectos-Pozuelos.pdf)

Pujolàs, P (2011). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo.* Graó.

https://elearning3.hezkuntza.net/015248/pluginfile.php/926/mod_label/intro/Dokumentuak/Nueve_ideas_clave_apendizaje_cooperativo.pdf

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2015). Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015, sec. I, pp. 169-546.

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender.* Graó.

<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluarparaaprender.pdf>