

***Modelo PBL en la docencia universitaria de la  
didáctica de la lengua inglesa***

***Project Based Learning applied to the teaching of didactics of  
English language***

**M<sup>a</sup> Asunción Barreras Gómez**

Universidad de La Rioja

asuncion.barreras@unirioja.es

**DOI: 10.17398/1988-8430.25.111**

Recibido el 27 de mayo de 2015

Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** Este artículo plantea su aplicación en la asignatura de didáctica de las lenguas extranjeras del grado de Educación Primaria. Se explicarán las características más importantes de este método para poder entender su aplicación en la asignatura de didáctica y se contextualizará el proyecto en la asignatura y en el Grado. La propuesta de este proyecto plantea una situación realista y el alumno universitario debe dar una respuesta correcta a dicha situación. También se explica la temporalización del proyecto sus objetivos, desarrollo del trabajo de los alumnos universitarios por grupos y evaluación del proyecto. Finalmente, se comprobará la versatilidad que esta metodología tiene en la docencia de la didáctica de las lenguas extranjeras, su importancia en el Espacio Europeo de Educación Superior y su relación con las herramientas de la *Web 2.0*.

**Palabras clave:** proyecto enseñanza; aprendizaje; Educación Primaria; *Web 2.0*.

**Abstract:** This paper explains how this method is applied to the subject “didactics of foreign languages” in the Primary Education degree. The key features of this approach are exposed so as to understand its application. The project is also contextualized both in the subject and the degree. Consequently, there is information about the timetable, the objectives, the development of the work carried out by the groups and the assessment. Finally, the flexibility of this method in the subject “didactics of foreign languages”, its importance in the European higher education area and its relationship to the *Web 2.0* tools will be explained too.

**Keyword:** project; teaching; learning; Primary Education; web 2.0.

# 1.- Introducción

La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos o *Project Based Learning* se ha aplicado siempre en la universidad en el área científica, no así en el área de humanidades. Por otro lado, entre los aspectos que se destacan para la docencia universitaria en la declaración de Bolonia se señala “la importancia de focalizar la formación en el aprendizaje del alumnado como sujeto activo a través del desarrollo de un modelo de enseñanza basado en el desarrollo de competencias” (Ricoy *et al*, 2011: 485) y, como veremos, ese papel activo se consigue con esta metodología, que le permite al alumno desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas así como habilidades para la vida y el trabajo.

Esta propuesta se basa en su aplicación en la asignatura de Didáctica de las lenguas extranjeras del Grado de Educación Primaria. Se explican las características más importantes de este método para poder entender su aplicación en la asignatura de didáctica y se contextualiza el proyecto en la asignatura y en el grado. De esta manera, se entenderá mejor la unidad didáctica para la aplicación de esta metodología (*Teaching English with literary texts in Primary Education*): su temporalización, objetivos, desarrollo del trabajo de los alumnos y evaluación del mismo. Asimismo se concluye con la versatilidad que esta metodología tiene en la docencia de la didáctica de las lenguas extranjeras, su importancia en el Espacio Europeo de Educación Superior, su relación con las herramientas de la *Web 2.0* y la explicación de la integración del aprendizaje cooperativo en el proyecto que han tenido que utilizar los alumnos para desarrollarlo con éxito. En este sentido se podría hablar de un aprendizaje más activo y experiencia por parte del alumno (Cornelius, 2008: 94), y que no se basa en una lección magistral.

## 2.- Aprendizaje basado en proyectos, aproximación teórica

En el campo de la enseñanza el que los estudiantes trabajen juntos es algo positivo, ya que aprenden unos de otros y pueden construir su propio aprendizaje (Annis, 1983; McKeachie *et al*, 1986; Major y Palmer, 2001). Los alumnos aprenden haciendo conexiones experimentales, cognitivas y sociales (Cross, 1999), y, siendo individuos distintos, realizan estas conexiones de manera diferente. Como veremos a continuación, en *Project Based Learning* destaca especialmente el aprendizaje del alumno (Barr y Tagg, 1995).

El *Back Institute for Education* (BIE) señala que el *Project Based Learning* tiene sus raíces en la filosofía de John Dewey, la figura más destacada de la denominada pedagogía progresista en Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX. Éste consideraba que la educación era una preparación y una formación con la que el alumno se tenía que desenvolver en el adiestramiento en la facultad universitaria. Era importante la experiencia, la identificación de un problema que puede surgir en la experiencia, búsqueda de soluciones y propuesta de una hipótesis (Dewey, 1997). Barrows (1992) comenta que el primer modelo de *Problem Based Learning* fue desarrollado con estudiantes de medicina en Canadá, donde esos aspectos prácticos tuvieron eco en el plan de estudios.

El *Back Institute for Education* (BIE) define *Project Based Learning* como “a systematic teaching method that engages students in learning knowledge and skills through an extended inquiry process structured around complex, authentic questions and carefully designed products and tasks”.

Esta forma de enseñanza ofrece a los alumnos la posibilidad de investigar, planificar y diseñar un proyecto. Conlleva la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la reflexión. Según diversos autores (Major y Palmer, 2001; Verma *et al*, 2011; Grant, 2011; Pinzón, 2014; Larmer *et al*, 2015 y Dooly y Sadler, 2016), *Project Based Learning* es una aproximación educativa en la que un problema planteado a los

alumnos sirve de contexto y estímulo para el aprendizaje. Al investigar cómo solventar el problema —que debe ser realista porque puede darse en su futuro laboral—, los alumnos desarrollan habilidades como recoger datos, evaluar y sintetizar recursos, que posteriormente tendrán que desempeñar en su práctica profesional, como se ha señalado anteriormente. Según Jones, Rasmussen y Moffitt (1997) y Thomas, Mergendoller (2000), el *Project Based Learning* involucra a los alumnos en el diseño, la solución de problemas, la toma de decisiones, la investigación de actividades, el trabajo autónomo y la culminación de productos realistas. Estas son algunas de las características del *Project Based Learning* que le distinguen de otras formas de conducir la clase.

- Wimer (2002) destaca que los profesores deben dedicar más tiempo a la investigación introspectiva sobre la enseñanza y aprendizaje en la universidad. También señala que, de alguna manera, tanto estudiantes como alumnos deben compartir el poder en la clase (Wimer, 2002: 23).

- Major y Palmer (2001) señala que el instructor en una clase de *Project Based Learning* facilita el proceso de aprendizaje al controlar el progreso de los alumnos y pidiendo a los alumnos que adelanten su proceso de solución del problema.

- Marx et al. (1994) destacan de esta metodología la *driving question* (el planteamiento del problema), que está anclada en una situación problemática real. Esta *driving question* ayuda a los alumnos en el enfoque que deben dar a su investigación, ya que les permite comprender conceptos, aplicar el conocimiento y representar el conocimiento y su comprensión de maneras distintas. Imaz (2015: 684) destaca que esta pregunta motriz es el punto de partida del proyecto, que permite enumerar los temas implicados para poderla contestar así como facilita un primer listado de los objetivos formativos que tendrán que conseguir. También señala que esta pregunta debe ser intrigante, compleja, problemática, relacionada con la realidad y que pueda dar varias soluciones para que los alumnos tengan que tomar su propia decisión para contestarla. También cabe señalar que esta pregunta motriz permite la

colaboración entre los estudiantes, profesores y otras comunidades, como los distintos centros laborales en los que pueden estar empleado, para que los universitarios aprendan los unos de los otros y usen medios cognitivos que les posibiliten representar su conocimiento e ideas al utilizar la tecnología.

- John Thomas (2000) señala unas características básicas de estos proyectos. Deben ser fundamentales en sus estudios y no periféricos al currículo, como centrarse en cuestiones con las que aprendan y pongan en práctica conceptos esenciales de su disciplina y motivar a los alumnos a una investigación constructiva (Tamim y Grant, 2013: 74), ya que el contexto del proyecto planteado será realista.

- Marx et al. (1997) destacan que hay que controlar el tiempo dedicado, puesto que los alumnos pueden desarrollar el proyecto en más tiempo del pensado y tienen otras asignaturas también en las que trabajar. Este autor subraya la dirección de la clase. Los profesores deben entender que, al permitir a los alumnos trabajar en grupos, la disciplina y el silencio no serán los mismos que con una labor individual. Destaca que los profesores sienten que deben controlar la información a la que acceden los alumnos, a la vez que creen que los alumnos deben buscar la información y comprenderla (Tamim y Grant, 2013: 74). A veces los profesores tienen dificultades en dar demasiada independencia a los alumnos o poca retroalimentación. Estas tensiones pueden plantear algún desequilibrio en el aula que el docente debe solventar. También pueden darse otras dificultades que afecten a la aplicación de esta metodología en el aula. Por ejemplo, que haya profesores digitalmente poco competentes con las herramientas cognitivas o que el docente no domine cómo diseñar tipos de valoración que requieran la comprensión de los alumnos (Tamim y Grant, 2013: 76). Ciertamente es que se trata de un tipo de metodología novedosa que puede plantear retos en el aula a los que el docente tendrá que dar respuesta.

En general, podemos destacar que el *Project Based Learning* es una metodología que enfatiza la autonomía del estudiante y el aprendizaje colaborativo, aspectos que destaca Ravitz *et al* (2012: 2)

como relevantes en los contenidos académicos de la educación del siglo XXI. Además, la utilización de casos auténticos maximiza la orientación del estudiante hacia el aprendizaje y la maestría. Se consiguen unos objetivos relevantes en la docencia universitaria europea actual, que destacan Gijsselaers *et al* (2014 :23), “students need to study concepts over an extended period of time in a variety of contexts. Through linking content with context, knowledge becomes easily accessible when students are confronted with new problems”.

La propuesta que se hace en este artículo es el planteamiento de esta metodología en un tema de la asignatura de didáctica de la lengua inglesa del itinerario de inglés en el grado de Educación Primaria.

### **3.- Contextualización del proyecto**

Para que el proyecto se desarrolle de manera adecuada se entiende que los alumnos disponen de una serie de conocimientos previos y competencias adquiridas en materias cursadas anteriormente. Los alumnos han estudiado las etapas de desarrollo del niño para que en esta asignatura se pueda ahondar en sus implicaciones en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en Educación Primaria. También están familiarizados con los sistemas educativos así como con los fundamentos, historia de la educación y las metodologías en la enseñanza de idiomas para poder centrar específicamente en las que mejor se utilizan en Educación Primaria. Se seguirán las directrices señaladas en España y en la Unión Europea en materia de enseñanza de idiomas. Además, los alumnos han cursado asignaturas, como la “didáctica de la lengua castellana y su literatura”, “trastornos del desarrollo y dificultades del aprendizaje”, “educación para la convivencia”, “organización educativa del centro docente de Primaria”, “educación inclusiva y respuesta a la diversidad: 6-12”, “educación plástica y visual”, “habilidades lingüísticas para la enseñanza” así como “educación musical y su didáctica”. Esto les ha dado una buena base para entender mejor la enseñanza del inglés en un aula de Educación Primaria. Además tienen un amplio conocimiento de la lengua inglesa por las asignaturas específicas de inglés estudiadas para poder interactuar en inglés.

Estos conocimientos previos serán la base para los nuevos contenidos que se les va a presentar a los alumnos. De esta manera, la actividad constructiva se apoya en esquemas previos a los que se van incorporando nuevos elementos, que amplían y transforman el aprendizaje, tal como apuntaba Ausubel (2002), haciéndolo significativo.

### **3.1.- Resultados de aprendizaje**

Tras cursar la asignatura “didáctica de las lenguas extranjeras”, el alumno habrá profundizado en las destrezas orales y escritas de la lengua extranjera así como en métodos y técnicas de su enseñanza. También habrá aprendido a enseñar pronunciación, vocabulario y gramática de la lengua extranjera en el aula. Habrá aprendido a utilizar la literatura, recursos diversos y materiales para la enseñanza de la lengua inglesa. Finalmente, habrá alcanzado un conocimiento de las características de los alumnos de Educación Primaria y sus implicaciones en la enseñanza de la lengua extranjera.

### **3.2.- Tema del proyecto elegido dentro del temario general de la asignatura**

El proyecto bajo estudio se imparte en la unidad 4, *Teaching English with Literary Texts in Primary Education* de la asignatura mencionada anteriormente. El alumno ya conoce la realidad de la lengua inglesa en Educación Primaria y conoce las características de los alumnos de ese nivel y sus implicaciones para conseguir un buen aprendizaje del inglés en el aula de Primaria. Por tanto, este proyecto les permite poner en práctica sus conocimientos teóricos y seguir su proceso de aprendizaje. Como destaca Kemmis *et al* (2014: 61) “learning is *always* and *only* a process of being stirred into practices, even when a learner is learning alone or from participation with others in shared activities. We learn not only knowledge, embodied in our minds, bodies and feelings, but how to interact with others and the world”.



### 3.3.- Temporalización y asignación de trabajo

La asignatura “didáctica de las lenguas extranjeras” pertenece al itinerario que debe cursar el alumno para conseguir la especialidad de inglés en Educación Primaria. Se imparte en el segundo cuatrimestre y consta de 4’5 créditos ECTS, de los cuales dos son teóricas y una, práctica. El proyecto se desarrolla en una unidad didáctica completa (la unidad 4), de las seis de que consta la asignatura.

Cuando los alumnos empiezan a elaborar este proyecto ya están organizados en grupos<sup>1</sup> base de tres personas, dado que ya se ha empezado el semestre. Por lo tanto, la clase está dividida en grupos para llevar a cabo actividades como representar los personajes del cuento y realizar otros trabajos relacionados con la edición de un video, realización de un “prezi<sup>2</sup>” etc.

### 4.- Objetivos

Los objetivos generales están vinculados al temario de la asignatura didáctica de la lengua extranjera y sus resultados de aprendizaje. Además, los objetivos específicos del proyecto tienen que ver con algunas competencias claves de la asignatura y del nivel:

- Desarrollo de la capacidad de relacionar el conocimiento científico de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa con el uso activo e interactivo del mismo en el aula de Primaria.

---

<sup>1</sup> Tamim y Grant (2013: 76) destacan que lo más complicado de la aplicación del *Project Based Learning* es el trabajo en grupos, porque supone la creación de una cultura de colaboración en el aula, donde cada alumno se sienta realmente responsable de ayudar a sus compañeros por el beneficio común y donde sea consciente que puede aprender de sus errores. Estos aspectos se trabajan especialmente en la labor que los grupos deben desarrollar en esta metodología.

<sup>2</sup> Es un programa de presentaciones para exponer y compartir ideas con zoom para acercar o alejar el contenido y una plataforma que permite presentar la información de manera línea y no lineal, pudiendo introducir letra o imágenes (Duffy, 2015: 615). Además está en la undécima posición de la lista de herramientas de aprendizaje más útiles del *Centre for Learning & Performance Technologies, C4LPT*, del año 2015.

- Realización de exposiciones orales en lengua inglesa con eficacia comunicativa (a través de la representación de un cuento elegido por ellos).
- Apreciación de numerosos valores humanos, éticos y grupales a través de la dinámica de interacción que requiere la preparación de la representación coral.
- Conocimiento de aspectos destacados de la literatura infantil y la cultura de habla inglesa.
- Utilización de recursos informáticos y las nuevas tecnologías - ya que tendrán que realizar un vídeo del cuento que luego se verá en clase-.
- Elaboración de actividades prácticas que impliquen la localización, manejo y aprovechamiento de instrumentos informáticos y de Internet, en relación con la lengua objeto de estudio, el inglés. Esto supone que el alumno tendrá que aprender a trabajar con la *Web 2.0*,<sup>3</sup> tan utilizada en el contexto docente actual.

## **5.- Pregunta motriz: “¿Por qué un cuento puede ayudar a mejorar la enseñanza del inglés en el aula de Primaria?”**

La literatura, en general, permite a los alumnos comprender y apreciar otras culturas e ideologías diferentes de las suyas. Por tanto, aprenden a respetar esas otras culturas y a involucrarse en ellas. Además, todos los niños están dispuestos a escuchar un cuento: crea factores afectivos positivos que facilitan la adquisición de la lengua extranjera. Además al oír un cuento, los niños imaginan escenarios o personajes de la historia, por lo que les ayudamos a ejercitar la imaginación. A esto se le puede añadir el hecho de que, a su vez, pueden unir la fantasía e imaginación con el mundo real, ya que los protagonistas de muchos cuentos son de su edad o aparecen situaciones parecidas a las que viven nuestros jóvenes alumnos. Los niños pueden entender mejor la vida cotidiana de su alrededor (Brumfit, Moon y Tongue, 1991: 185). Además, entenderán más fácilmente aquellas

---

<sup>3</sup> Entre los máximos exponentes de la *Web 2.0* se hallan blog, bitácora, agregador, RSS, wiki, *Bloglines*, *Flick*, *Wikipedia*, *tags*, etc., que pueden ofrecer un gran potencial educativo (de la Torre, 2006).

historias cercanas a ellos (por su contenido o su expresión) y se le facilita el llamado aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), ya que se utilizan conocimientos previos del alumno para presentarle otros nuevos y ampliarlos.

Por otro lado, escuchar un cuento no deja de tener un valor emocional y social. Escuchar historias en clase es una experiencia común que provoca una respuesta compartida de risa, tristeza, excitación y anticipación que ayuda al desarrollo social y emocional del niño. Cuando un personaje hace una gracia todos se ríen, cuando la bruja está engañando al protagonista todos sufren, por ejemplo. Además, siempre hay una interacción entre el que cuenta el cuento y el que lo oye. Por tanto, el narrador puede pedir la colaboración de sus oyentes para decir lo que va a pasar a continuación o para ayudarlo a contar algo en ese momento, por ejemplo. El niño se introduce en la historia que le estamos contando y le facilitamos la adquisición de ese nuevo lenguaje.

Además, escuchar historias permite al profesor introducir o revisar nuevo vocabulario, estructuras y pronunciación inglesa en contextos significativos por medio de dibujos, gestos, entonación, expresión facial etc. Los niños lo adquieren de forma inconsciente, puesto que ellos escuchan la historia por el significado, para saber lo que pasa. Por lo tanto, los niños son participantes activos en la construcción del significado. El niño aprende a deducir lo que ocurre, deduce el significado del vocabulario o de ciertas expresiones. Además, es más fácil para ellos recordar ese vocabulario y expresiones, porque se les ha dado en un contexto significativo y motivador para ellos. Los niños son capaces de aprenderse frases o palabras, ya que también el tono y la acentuación y, especialmente, el ritmo facilitan el aprendizaje "hasta el punto de que los niños son capaces de retener de memoria retahílas o estribillos carentes de significado, pero dotados de sonoridad y de ritmo" (Cervera, 1993: 172). Esto les ayuda a desarrollar su autoconfianza y les predispone positivamente hacia esa nueva lengua.

Contar cuentos supone un ejemplo de *input* (lengua inglesa que el alumno recibe por medio de la escucha o la lectura de esa lengua

extranjera) para que el niño active y desarrolle sus propios mecanismos de aprendizaje. Además, el proceso de hacer el *input* comprensible es un proceso de construcción de significado activo. Al hablar del *input hypothesis* Krashen (1988) afirma que una condición importante para que la adquisición del lenguaje tenga lugar es que el alumno comprenda un *input* que contenga un nivel de inglés ligeramente por encima de la competencia del alumno. Por tanto, el alumno puede comprender casi todo, pero se ve estimulado para seguir progresando (Brown, 1987: 188). En este sentido, los cuentos introducen nuevo vocabulario y expresiones. Sus significados están contextualizados y se pueden deducir por los dibujos o los gestos del profesor. Además, el profesor usualmente les da tiempo a los alumnos a pensar sobre el significado o mirar los dibujos. Hay que añadir que contar cuentos es una actividad que se desarrolla durante el periodo silencioso del alumno (que tiene lugar en los primeros estadios de adquisición de la lengua extranjera) en el que el alumno recibe e internaliza el *input*, pero no es capaz de hablar en la lengua extranjera correctamente.

El hecho de contar un cuento supone también desarrollar la capacidad de escucha y concentración del niño por medio de pistas, como su conocimiento general o los gestos del maestro. En las escuelas los niños pueden entender la historia y están motivados para el aprendizaje de la lengua inglesa. El profesor puede mantener su atención, por ejemplo, pidiéndoles que busquen el argumento de la historia. De esta forma, el alumno se da cuenta de que puede comprender el texto sin conocer el significado de cada palabra. Los niños necesitan mucha práctica para entender una historia, por lo que el profesor puede utilizar los cuentos para poder realizar actividades atrayentes para los alumnos como dramatizaciones, bailes, juegos etc. Pueden ser actividades en las que los niños tengan que trabajar con colores, formas, tamaños con lo que les ayudamos en su desarrollo conceptual. Se les puede ofrecer actividades en las que tengan que comparar o clasificar personajes, deducir el significado de una palabra inglesa, etc., por lo que se le ayuda a reforzar sus estrategias de aprendizaje y empiezan a aprender por sí mismos. Pero también los cuentos son una poderosa forma de ayudar a los alumnos a aprender en todas las áreas de curriculum. Las historias pueden ser seleccionadas

para consolidar el aprendizaje de asignaturas del currículum. Así sucede, por ejemplo, en asignaturas como ciencias naturales con cuentos que tengan que ver con animales, flores etc., en historia, con animales prehistóricos o historias medievales.

Con la pregunta motriz, antes citada, “¿Por qué un cuento puede ayudar a mejorar la enseñanza del inglés en el aula de Primaria?”, los alumnos universitarios descubrirán que los cuentos pueden ser utilizados para dar variedad a la clase, práctica de lengua extra y predisponer al alumnado de Primaria positivamente hacia la lengua extranjera.

## **6.- Enunciado del proyecto**

El proyecto en esta asignatura consistirá en preparar una versión del cuento elegido por los alumnos; de tal manera que apliquen un modelo de enseñanza teórica a otro experiencial y realista. Los alumnos universitarios tendrán que valorar didácticamente el cuento propuesto y luego reflexionar sobre su utilización para la enseñanza del inglés en Primaria para llevarlo a cabo.

Para ello, la preparación de una obra teatral del cuento se afrontará como una experiencia de trabajo grupal y colaborativa entre los estudiantes. En el proceso de aprendizaje, los modelos de ejercicios irán destinados a permitir que todos los alumnos tengan la oportunidad de hablar y contribuir con sus propuestas, incluso los más tímidos. Las actividades diseñadas obligarán al alumno a mantener un grado de responsabilidad en el trabajo y una implicación ineludible. El papel del profesor dejará de ser el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y se limitará a tomar nota de errores comunes que se produzcan en el aula sobre cada práctica planteada, para ofrecer la retroalimentación o *feedback* necesario, alabando las intervenciones positivas y resolviendo dudas para que los alumnos progresen en su conocimiento de la materia.

Por último, la representación del cuento se plantea como una actividad motivante que capte la atención de los alumnos y les permita desarrollar su competencia literaria<sup>4</sup>, su expresión lingüística y gestual, así como su sensibilidad plástica y musical, la utilización de la imagen, el color y la música en la representación del cuento. También tendrán que ser conscientes de que el objetivo final en el aula de primaria es la enseñanza del inglés con ese cuento, por lo que tendrán que plantearse actividades antes, durante y después del cuento para trabajar el inglés con sus alumnos de Primaria (Villaroel, 1997).

## **7.- Planificación del proyecto**

En esta sección se explican los criterios de valoración y evaluación del proyecto en la asignatura así como las actividades y el trabajo que los alumnos llevan a cabo para la correcta realización del proyecto.

### **7.1.- Programación de actividades**

Cada miembro del grupo estudiará las características del cuento y las posibilidades reales de enseñanza de inglés que pueda tener en una clase de Primaria. Después compartirá las ideas más destacables con el resto de los miembros del equipo. Para este trabajo utilizarán los apuntes del profesor y un artículo de la bibliografía recomendada para ello (véase anexo 1).

---

<sup>4</sup> Con la competencia literaria se aprecian los estilos, formas, convenciones o símbolos de las obras. Brumfit y Carter (1986: 18) definen la competencia literaria como "[...] an interesting combination of linguistic, socio-cultural, historical and semiotic awareness", aunque hay autores como Aguiar e Silva (1980) que, aparte de centrarse en la competencia literaria, también hablan de la experiencia literaria (1979: 39), constituida por estructuras lingüísticas, poéticas, estilísticas, etc. La competencia literaria permite una sensibilidad especial para apreciar el uso de la lengua y supone también el conocimiento literario de estilos, autores y obras (Barreras, 2003 b: 62).

Los resultados de este trabajo lo subirán a una de las *wikis*<sup>5</sup>, diseñadas para ello, del aula digital de la asignatura y luego proseguirán su labor en el proyecto de la siguiente manera:

- Reunión de expertos. Cada miembro del grupo comentará los capítulos del libro que han tenido que leer con miembros de distintos grupos base. Todos ellos pondrán en común las ideas más relevantes para tenerlas en cuenta a la hora de redactar el guión del cuento elegido por cada grupo y actividades encaminadas a la enseñanza y aprendizaje del inglés en Primaria.
- Cada grupo base diseña las actividades de calentamiento antes de la lectura del cuento, actividades de mantenimiento de la atención de los niños durante la escenificación del mismo y las actividades de aprendizaje y refuerzo después de la lectura. También se plantean cómo van a trabajar el cuento con los niños: cuenta cuentos, escenificación, *prezi*, video, etc. Son conscientes de que, al menos tienen que hacer uso de una herramientas de las nuevas tecnologías.
- Cada grupo base expone su trabajo al resto de sus compañeros, explicando cómo utilizarían todos los materiales necesarios para una mejor representación del cuento, sin tenerlos totalmente terminados, así como el tipo de actividades que diseñarían para el cuento. También hacen un comentario didáctico sobre el tipo de cuento elegido y las actividades elegidas y diseñadas, teniendo en cuenta los destinatarios últimos, alumnos de Primaria, a los que van destinados. Esto supone que tienen que demostrar conocer

---

<sup>5</sup> Es una palabra procedente de la hawaiana “rápido” y ésta es seguramente la característica más destacable de esta herramienta, ya que los usuarios pueden crear, cambiar o borrar sus contenidos de forma interactiva, sencilla y rápida (Bárcena, Read y Arús, 2014: 159). La herramienta de *wikispaces* aparece, en la lista de herramientas de aprendizaje más útiles del *Centre for Learning & Performance Technologies* (C4LPT) del año 2014, en la posición octogésimo cuarta y la *Wikipedia*, en la decimotava. Esta herramienta se dispone en cualquier aula digital de las asignaturas de la universidad de La Rioja. Otra metodología que también hace uso de las wikis es la denominada *Flipped classroom* (Léase Barreras, 2016)

las características de los niños de Primaria para una mejor enseñanza del inglés, las técnicas de enseñanza de vocabulario o pronunciación, etc. Todos los grupos valoran a los otros grupos.

- Mientras compañeros de cada grupo acaban de diseñar todos los materiales necesarios para utilizar en el trabajo del cuento, un experto de cada grupo base expone la valoración hecha por su grupo al resto de los grupos. Se trata de una reflexión justificada sobre la utilización del cuento y las actividades diseñadas. Al terminar la exposición de las valoraciones, cada experto se reúne con sus compañeros de su grupo base para comentar las valoraciones obtenidas en la reunión de expertos. Todos esos comentarios deben ser tenidos en cuenta para la mejora del trabajo que están diseñando.

- Cada grupo base presenta una parte de la representación del cuento elegido. En buena medida pueden ya tener parte del material diseñado: posters, *prezi*, video, marionetas, etc. También tienen ya preparado la contextualización del cuento en el curso de Primaria, la justificación, el cuento, materiales, etc. Por otra parte, el profesor puede intervenir y hacer preguntas individuales a cada miembro del equipo, que tiene que saber contestar para justificar, entre otras cosas, su involucración y trabajo personal en el grupo.

- Cada alumno interviene de manera activa en la valoración de la lectura/representación del cuento. Estas exposiciones pretenden mejorar la calidad de los trabajos de los grupos.

- Cada grupo presenta al resto de la clase el trabajo final. Para ello han podido utilizar la herramienta de la *Web 2.0* que hayan quisieran. En esta última presentación del trabajo cada grupo evalúa al resto con una plantilla de valoración propuesta para el mismo.

- Una vez presentados todos los trabajos oralmente, cada alumno hace uso responsable de su aprendizaje autoconstructivo y se autoevalúa en función de la comparativa con los compañeros, a



través de un modelo de encuesta *online* (véase anexo 2).

- Después de la valoración, cada grupo sube a otra página *wiki* del aula digital el cuento, actividades, comentario y materiales utilizados: *ppt*, *link* de *prezi*, fotografías digitales de marionetas o posters utilizados.

Estas actividades tienen como objetivo que los alumnos puedan utilizar los conocimientos teóricos sobre la enseñanza del inglés con cuentos en Primaria de una forma realista. Para ello tendrán que tomar decisiones sobre qué cuento utilizar, razonar su decisión y reflexionar sobre el tipo de actividades que quieren plantear a sus alumnos de Primaria, de manera que los jóvenes aprendices consigan los objetivos marcados.

## 7.2.- Criterios de evaluación del proyecto

El profesor tendrá en cuenta la valoración reflexiva que los alumnos han dado al resto de sus compañeros. Sin embargo, éste especificará una serie de criterios de valoración del proyecto en una rubrica<sup>6</sup> (Véase anexo 3) que los alumnos podrán conocer con anterioridad y que guiarán la evaluación de los trabajos presentados. Estos son algunos de ellos:

- Conocimiento del currículo escolar del curso de Primaria seleccionado para la propuesta del proyecto presentado.
- Conocimiento y utilización de la comunicación verbal y no verbal, así como de las destrezas orales y escritas en lengua inglesa.
- Capacidad de exponer oralmente en inglés.
- Utilización correcta, motivada e imaginativa de recursos y materiales didácticos para la enseñanza del inglés en la utilización del cuento.

---

<sup>6</sup> Es “un instrumento utilizado para medir el desempeño de los aprendices en el desarrollo de una tarea concreta. Son especialmente adecuadas y útiles, por tanto, para evaluar competencias. Suele tener el formato de una tabla con un listado de criterios graduados en unos niveles de calidad. . . Una de las grandes ventajas del uso de las rubricas es que la evaluación es más efectiva si los aprendices entienden y comparten las metas del aprendizaje” (del Pozo Florez, 2012: 11)

- Utilización correcta, motivada e imaginativa de tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza del inglés en la utilización del cuento.
- Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información obtenida en bases de datos e Internet.
- Capacidad localizar y manejar información bibliográfica en inglés.
- Capacidad de incorporar en los niños de Primaria el aprendizaje funcional de una lengua extranjera.
- Explicación de aspectos culturales que aparezcan en el cuento.
- Capacidad para la selección y diseño material educativo procedente tanto de la literatura en la lengua objeto como los medios de comunicación oral y escrito de la lengua extranjera.
- Capacidad de planificar lo que va a ser enseñado y evaluado; así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase contextualizados en el cuento elegido.
- Capacidad de aplicación de medios para evaluar el aprendizaje de los alumnos: previsión de lo que será evaluado, el grado de éxito, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.
- Capacidad de análisis y síntesis de información en la lengua objeto de estudio.
- Capacidad de razonamiento crítico y reflexivo en inglés.
- Capacidad identificar problemas, aportar soluciones y evaluar críticamente su relevancia

Estos criterios podrán ser conocidos por los alumnos universitarios, bien por explicación directa del profesor en el aula o bien por aviso a todo el grupo a través de las herramientas que ofrece el aula digital de la asignatura. Además, Calvo *et al* (2015: 58) consideran una ventaja de esta metodología, que se evalúen todas las actividades de manera continua y personalizada y que las rubricas faciliten un *feedback* entre el alumno y el profesor así como entre los propios alumnos.

## 8.- Plan de trabajo

De acuerdo con la ficha de la asignatura didáctica de las lenguas extranjeras, de 4'5 créditos, en la universidad de La Rioja, la organización de las actividades presenciales y de trabajo autónomo del estudiante es el siguiente:

Clases prácticas en grupo grande. . . . .	13 h
Clases teóricas en grupo grande.. . . .	15 h
Preparación en grupos de trabajo (presenciales orales) en grupo reducido. . . . .	15 h
Pruebas presenciales de evaluación en grupo grande. . . . .	2 h
-----	
Total de horas presenciales	45h
Trabajo autónomo (Actividades en biblioteca, lectura obligatoria de textos seleccionados, realización de comentario didáctico y preparación de prueba escrita) . . . . .	67'50 h
-----	
Total de horas de la asignatura	112'50h

El proyecto se planteará de la quinta a la décima semana de la asignatura. Los alumnos, divididos en sus grupos base, utilizarán las dos horas de clases prácticas cada semana para la realización de las reuniones de expertos, exposición de bosquejos del proyecto y el proyecto en sí, así como su valoración y debates. En su trabajo personal tendrán que realizar las actividades de los proyectos, materiales y utilización de las herramientas de la *Web 2.0* para el proyecto.

## 9. -Valoración del Aprendizaje Basado en Proyectos en la utilización de un cuento para la enseñanza de inglés en Primaria

En este apartado se valoran los aspectos más relevantes de esta nueva propuesta metodológica en el contexto de la asignatura de didáctica de las lenguas extranjeras del Grado de Educación Primaria en la universidad de La Rioja.

## **9.1.- Interdependencia positiva**

El proyecto pretende promover la interdependencia positiva a través del trabajo grupal. Cada alumno tiene que hacerse responsable de sus conocimientos sobre las posibilidades didácticas de la utilización de un cuento en Primaria para la enseñanza de inglés, porque el profesor podrá hacer una pregunta a cualquier miembro y podrá servir de nota grupal. Por otro lado, tendrán que desarrollar su capacidad de trabajo colaborativo al tener que diseñar actividades y realizar materiales para el proyecto. Cada uno de ellos tendrá que prestar colaboración y disponibilidad al grupo para poder llevar a cabo el proyecto.

## **9.2.- Trabajo individual**

El proyecto incluye tareas significativas de aula que requieren la responsabilidad individual del alumno, las ideas de cada uno de los grupos base en cada reunión de expertos, el estudio de artículos significativos y la creación de textos y materiales diversos.

Además, el proyecto incluye la realización de una entrevista final en la que el profesor puede preguntar a cualquier miembro del grupo sobre los detalles de su exposición y cuya respuesta será importante para la calificación del grupo base correspondiente.

Asimismo, el proyecto incluye un procedimiento sumativo de autoevaluación del alumno, a través del cuál se pretende incentivar el autoaprendizaje significativo y la exigibilidad individual.

## **9.3.- Interacción cara a cara**

El proyecto facilita las tareas con contacto visual a través, por ejemplo, de las reuniones de expertos o las diversas exposiciones. Las pruebas orales de conocimiento, con las exposiciones y evaluaciones de las mismas por parte de los propios alumnos, facilitan su interacción en el aula. Además la interacción entre alumno y profesor tendrá lugar en la resolución de dudas, la respuesta a preguntas planteadas por el profesor a miembros del grupo o la valoración de la exposición.

## 10.- Conclusiones

El presente proyecto *PBL* ha pretendido reflejar la versatilidad que esta metodología docente puede ofrecer en la docencia de la didáctica de la lengua inglesa, a través de la planificación de una unidad didáctica de la asignatura de Didáctica de las lenguas extranjeras, que lleva por objeto la enseñanza del inglés con textos literarios en Educación Primaria.

Ricoy *et al* (2011: 485) destacan de la declaración de Bolonia “la importancia de focalizar la formación en el aprendizaje del alumnado como sujeto activo a través del desarrollo de un modelo de enseñanza basado en el diseño de competencias” y “la incorporación de modelos de formación orientados hacia el dominio de la competencia tecnológica”. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) da una oportunidad al profesor para replantearse metodologías distintas con respecto a sus asignaturas. Este estudio ha presentado un ejemplo de la metodología *PBL* aplicada a la didáctica de la lengua inglesa como una de las posibles respuestas a este reto.

Esta metodología permite un aprendizaje significativo y mejora la motivación de los alumnos, como ya dejaba patente Benjamin Franklin en su famosa cita: “Tell and I forget, teach me and I may remember, involve and I learn”. Las tareas que llevan a cabo pasan a tener un valor significativo para ellos y comprenden la relevancia del trabajo colaborativo que desarrollan en grupos, puesto que unos alumnos aprenden de otros. Walling (2014: 111) resalta la eficacia del aprendizaje que desarrollan los alumnos en comunidad. Este aspecto se trabaja con el *PBL*, ya que los alumnos tienen que trabajar en grupos de tres y esto facilita que la competencia específica del saber hacer la compartan con sus compañeros. Por tanto, se les facilita “la explicitación de las propias ideas, contrastarlas con las de los compañeros y comenzar un proceso de construcción compartida (dialógica) del conocimiento” (Sales, 2006: 211). De esta manera trabajan las destrezas comunicativas en inglés con las exposiciones orales, ensayos y escenificaciones (*listening and speaking*) así como

resúmenes escritos y guiones (*reading and writing*) en un contexto comunicativo real y con una necesidad comunicativa real concreta. Además los alumnos aprenden a exponer y defender sus ideas o cambiar sus opiniones, si es necesario, por las razones expuestas por sus compañeros. Son competencias que les permite desarrollar su confianza y autoestima así como su autonomía a la hora de trabajar, encontrando, por ejemplo, fuentes de información distintas a la que pueda suponer la figura del profesor en sus compañeros. Ibáñez y Gómez Alemany (2004: 69) destacan que la gestión cooperativa del aula permite la autorregulación del aprendizaje, la autogestión de errores, favorece la discusión, el desarrollo de estrategias y la toma de decisiones, por lo que los estudiantes están desarrollando destrezas que les ayudarán en su futuro profesional. En este sentido también cabe señalar cómo López Ruiz (2011: 291) plantea que el enfoque basado en competencias supone el cambio de perspectiva sobre los papeles de los agentes en el proceso de enseñanza: “de un docente transmisor de conocimientos a un profesor que guía, facilita y supervisa la adquisición de competencias por parte del alumnado. En paralelo, los estudiantes han de modificar su tradicional papel pasivo y receptivo por un papel más activo, participativo e indagativo”. El nuevo contexto docente que se plantea con la declaración de Bolonia propicia un replanteamiento de la metodología en las aulas universitarias. Definitivamente se ha dejado atrás la figura del *magister dixit* de antaño y el profesor no tiene que ser siempre el protagonista de la interacción del aula. La metodología *PBL* favorece que el centro del proceso del aprendizaje sea el alumno, aunque el docente siga manteniendo una labor activa planificando las tareas del alumno y el tiempo dedicado a las mismas, facilitando su aprendizaje o evaluando.

En sintonía con el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, con esta propuesta en la didáctica de la lengua inglesa se ha tenido en cuenta la utilización de las herramientas de la *Web 2.0*, ya que las nuevas tecnologías son un elemento clave en el aula y facilitan que el alumno sea el núcleo de la interacción en el aula (Pilgrim, Bledsoe y Reily, 2012: 16 y 8). En este caso los alumnos subirán sus comentarios y resúmenes de las lecturas teóricas así como sus trabajos escritos a las *wikis* del aula virtual y utilizarán bien *prezi* o *ppt* como la herramienta

digital que les ayude visualmente en sus presentaciones orales. De esta manera trabajarán la competencia específica de saber hacer con las nuevas tecnologías, un aspecto señalado en la declaración de Bolonia y básico en la educación del siglo XXI. Onrubia (2007: 21) destaca que las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser utilizadas “como apoyo al aprendizaje colaborativo entre estudiantes, como ayuda a la adquisición de capacidades de aprendizaje autónomo y autorregulado, y como andamiaje a la resolución de problemas complejos enmarcados en tareas auténticas” y que “pueden emplearse como herramientas de presentación de los resultados finales de la tarea, haciendo que los estudiantes se conviertan en diseñadores y productores de contenidos digitales” (Onrubia, 2007: 33). Evidentemente esto supone que tanto los alumnos como el docente sean digitalmente competentes y que conozcan las posibilidades didácticas de estas herramientas.

Ya se ha señalado la importancia que otorga la declaración de Bolonia al aprendizaje activo del alumno en una enseñanza basada en el diseño de competencias. La propuesta de la utilización del modelo *PBL* en la didáctica de la lengua inglesa facilita la consecución de otras competencias relevantes en la asignatura y en el desarrollo profesional de los alumnos. Por ejemplo, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad crítica, las habilidades de investigación, la capacidad para crear nuevas ideas, el diseño y gestión de proyectos, la capacidad de programar y evaluar unidades didácticas, la capacidad de seleccionar y diseñar material educativo, la planificación de lo que va a ser enseñado así como los criterios e instrumentos de evaluación. Son competencias que les ayudarán a ser críticos con su propia docencia de inglés en la educación obligatoria. Ion y Caro (2012: 259) entienden que “el enfoque por competencias, la necesidad de formar profesionales adaptados a los nuevos contextos laborales, adaptables a la sociedad actual, es otro motivo por el interés hacia una formación adecuada por competencias”. En este sentido la consecución de todas las competencias expuestas con este ejemplo de *PBL* capacita de forma eficiente al alumno universitario para la reflexión y mejora de su futura práctica docente en las aulas de Primaria del siglo XXI. Este es precisamente el objetivo final que el docente universitario debe buscar

en sus alumnos y que le facilita la utilización del modelo *PBL* en la asignatura de didáctica de la lengua inglesa.

## Referencias bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (1979). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria: sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de Méjico: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento : una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Annis, L. F. (1983). The process and effects of peer tutoring. *Human Learning*, 2, 39-47.
- Bárcena, E. Read, T. y Arús J. (2014) *Langugae for specific purposes in the digital era*. Nueva York: Springer.
- Barr, R. y Tagg J. (1995) From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 12-25.
- Baroncelli, S. Farneti, R. Horga, I. y Vanhoonacker S. (Ed.). (2014). *Teaching and learning the European Union. Traditional and innovative methods*. Nueva York: Springer.
- Barreras Gómez, M. A. (2003 a). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Barreras Gómez, M. A. (2003 b). *El juego intelectual. Ironía y textualidad en las narraciones breves de Vladimir Nabokov*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Barreras Gómez, M. A. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a Primary Education English class?. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, 23, 31-52.
- Barreras Gómez, M. A. (2016) Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 34, 173-196.
- Barrows, H. S. (1992). *The Tutorial Process*. Springfield, IL.: Southern



Illinois University School of Medicine.

- Bennet, B. (1991). *Start with a Story. Supporting Young Children's Exploration of Issues*. Birmingham: Development Education Centre (Birmingham) Press.
- Boaler, J. (1998). Open and closed mathematics: Students experiences and understandings. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 41-62.
- Brown, J. S. Collins, A & Duguid, P. (1989). Situated cognition learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brumfit, C. y Carter, R. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C. Moon, J. y Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Collins ELT.
- Calvo, I. Quesada, J. Olalde, K y García, B. (2015). Experiencias docentes de la aplicación de PBL en Ingeniería. *Ikastorratza e-Revista de didáctica*, 14 (4), 39-71.
- Cervera, J. (1993). *Literatura y lengua en la educación infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cross, K. P. (1999). *Learning is about making connections: The cross papers number 3*. Mission Viejo, C. A.: League for Innovation in the Community College and Educational Testing Service.
- Cornelius, S. y Gordon, C. (2008). Providing a flexible, learner-centered programme: Challenges for educators. *Internet and higher education*, 11, 33-41.
- Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education*. Oklahoma: New Forums Press.
- Del Pozo Flórez, J. A. (2012). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Dewey, J. (1997) *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dooly, M. y Sadler, R. (2016). Becoming little scientists: technologically-enhanced Project-based language learning. *Language learning and technology*, 20 (1), 54-78.

- Duffy, R. M. Guerandel, A. Casey, P. Malone, K. y Kelly, B. D. (2015). Experiences of using Prezi in psychiatry teaching. *Academic Psychiatry*, 39 (6), 615-619.
- Ellis, G. y Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Nueva York: Penguin Books.
- Grant, M. (2011). Learning, Beliefs, and Products: Students' Perspectives with Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5 (2), 37-69.
- Gijsselaers, W. H. Dailey-Hebert, A y Niculescu A. C. (2014). Shaping the New Professional for the New Professions. En S. Baroncelli, R. Farneti, I. Horga, y S Vanhoonacker (Ed.). *Teaching and learning the European Union. Traditional and innovative methods* (págs. 9-25). , Nueva York: Springer.
- Howe, A. y Johnson, J. (1992). *Common Bonds. Storytelling in the Classroom*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Ibáñez, V. y Gómez Alemany, I. (2004). ¿Qué pasa cuando cooperamos? Hablan los alumnos. *Investigación en la escuela*, 54, 69-79.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educatio XXI*, 15, 249-270.
- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad?. *Revista complutense de educación*, 26, 679-696.
- Johnson, D. W., Roger T. Johnson y Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity. ASHE-ERIC Report on higher education*. Washington D. C.:The George Washington University.
- Jones, BF. Rasmussen, C.M. y Moffitt, M.C. (1997). *Real life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Krashen, S. (1988). *The natural approach language acquisition in the classroom*. Nueva York: Prentice Hall International.
- Kemmis, S. Wilkinson, J. Edwards-Groves, C. Hardy, I. Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Nueva York: Springer.

- López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copérnico en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Major, C. H., Palmer, B. (2001). Assessing the effectiveness of problem-based learning in higher education: lessons from literature. *Academia Exchange Quarterly*, 5 (1), 4-9.
- Marx, R. W. Blumenfeld P. C, Krajcik J. S y Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 341-358.
- Marx, R. W. Blumenfeld, P. C. Krajcik, J. S., Blunk, M. Crawford, B. Kelley, B. y Meyer K. M. (1994). Enacting project-based science: Experiences for our middle grade teachers. *Elementary School Journal*, 94 (5), 517-538.
- McKeachie, W.J. Pintrich, P.R., Lin Y-G y Smith D.A.F. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of research literature*. Ann Arbor: University of Michigan: National center for research to improve postsecondary teaching and learning.
- Onrubia, J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 21 (1), 21-37.
- Pilgrim, J. Bledsoe, C. y Reily, S. (2012). New technologies in the classroom. *The Delta Kappa Gamma bulletin*, 78, 16-22.
- Pinzón Castañeda, R. J. (2014). English teaching through Project based learning method in rural area. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 23, 151-170.
- Ricoy, C. Sevillano, M. L. y Feliz, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en al educación. *Revista de Educación*, 356, 483-507.
- Rinvolveri, M. y Morgan, J. (1983). *Once upon a time. Using stories in the language classroom*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), 201-219.

- Tamin, S. R. y Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: case study of teachers implementing Project Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem- Based Learning*, 7 (2), 72-101.
- Verma, A. K. Dickerson, D. y McKinney, S. Engaging Students in STEM careers with Project-Based Learning - Marine Tech Project. *Technology & Engineering Teacher*, 71 (1), 25-31.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Education Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Villaroel, M. (1997). Los cuentos en el aula de Primaria. *Teacher Line. News, Views and Things to Do. Longman*, 1, 3-6.
- Walling, D. (2014). *Designing Learning for Tablet Classrooms. Innovations in Instruction*. Nueva York: Springer.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wright, A. (1996). *Cuenta cuentos*. Madrid: Oxford university press.
- Zaro, J. J. y Salaberri, S. (1993). *Contando cuentos*. Oxford: Heinemann.

## Referencias electrónicas

- De la Torre, A. (2006). Web educativa 2.0. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). Obtenido 17 de octubre de 2011, desde <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec20/anibal20.htm>
- Ravitz, P. Hixson, N. English, M. Mergendoller, J. Nate Hixson, M. y Mergendoller, J. (2012) Using project based learning to teach 21st Century skills: Findings from a statewide initiative. *PBL and 21st Century Skills*, (1) 1-9. Obtenido 5 de mayo de 2016 desde <http://bie.org/images/uploads/general/21c5f7ef7e7ee3b98172602b29d8cb6a.pdf>
- Ritz, S. (2008). Why project based learning (PBL)? Buck Institute for Education. Obtenido 15 de agosto de 2015, desde <http://www.bie.org/index.php/site/PBL/>
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, C.A.: Autodesk Foundation. Obtenido

28 de Julio de 2011, desde

<http://www.autodesk.com/foundation>

Thomas, W.J. y Mergendoller, J.R. (2000). Managing Project Based Learning: Principles from the Field. En Annual meeting of the American Research Association, New Orleans. Obtenido 27 de Julio de 2011, desde <http://www.newtechnetwork.org/sites/default/files/news/researchmanagepbl.pdf>.

## **Anexo 1**

- Barreras, M. A. (2003). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Barreras, M. A. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a Primary Education English class? *RESLA*, 23: 31-52.
- Bennett, B. *et al.* (1991). *Start with a Story. Supporting Young Children's Exploration of Issues*. Birmingham: Development Education Centre (Birmingham) Press.
- Brumfit, C. y Carter, R. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford university press.
- Ellis, G. y Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. New York: Penguin Books.
- Howe, A. y Johnson, J. (1992). *Common Bonds. Storytelling in the Classroom*. London: Hodder & Stoughton.
- Rinvoluceri, M. y Morgan, J. (1983). *Once upon a Time. Using Stories in the Language Classroom*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Wright, A. (1996). *Cuenta cuentos*. Madrid: Oxford University Press.
- Zaro, J. J. y Salaberri, S. (1993). *Contando cuentos*. Oxford: Heinemann.

## Anexo 2

Nombre del alumno:	Puntuación (de 0 a 10)
Año académico:	Puntuación general:
Conocimiento de las posibilidades del cuento para la enseñanza del inglés:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Nivel aplicación de la teoría sobre el cuento al diseño de actividades, materiales y puesta en escena del mismo en un aula de Primaria	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Conocimiento y práctica de enseñanza de las destrezas orales y escritas con el cuento propuesto:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Conocimiento y práctica de técnicas de enseñanza de vocabulario, gramática y pronunciación con el cuento propuesto:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Explicación de aspectos culturales que aparezcan en el cuento:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Nivel de competencia digital utilizada en el proyecto (material audiovisual, ppt, prezi, etc):	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Creación y utilización de materiales para la dramatización/visualización del cuento:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Nivel de acierto en el diseño y la utilización de los materiales elegidos para el proyecto:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Presencia y seguridad de los miembros del grupo en su exposición:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Acierto en las respuestas dadas en el debate de clase sobre su presentación del trabajo:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:
Nivel de novedad e innovación del proyecto:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Comentarios:

## Anexo 3

Crterios	1-4	5-7	8-10	Valor %
<b>Conocimiento del currículo y de contenidos</b>	Hay varias partes del proyecto que no han sido tratadas o que están mal interpretadas. No muestra conocimiento de los contenidos didácticos explicados a lo largo del curso.	Incluye suficiente información sobre el currículo escolar del curso de Primaria seleccionado para el proyecto presentado. Muestra suficiente conocimiento de los contenidos didácticos explicados a lo largo del curso. Sin embargo, falta algún apartado o no esta suficientemente bien enfocado.	Demuestra conocimiento en profundidad del currículo escolar del curso de Primaria seleccionado para el proyecto presentado. Muestra muchísimo conocimiento de los contenidos didácticos explicados a lo largo del curso.	30
<b>Utilización de las destrezas orales y escritas en inglés</b>	En se expresión escrita y oral en inglés hay bastantes errores de pronunciación, de ortografía, y gramaticales. El texto es muy difícil de comprender. Las frases son largas, confusas y en su expresión oral no tiene fluidez.	En se expresión escrita y oral en inglés hay algunas faltas de ortografías, despistes y errores gramaticales así como de pronunciación. Algunas frases son confusas y difíciles de entender. Tiene poca fluidez oral.	En se expresión escrita y oral en inglés no hay faltas de ortografía, ni errores gramaticales, ni de pronunciación. Las frases y expresiones son claras y comprensibles. Tiene fluidez oral.	20
<b>Utilización de material didáctico y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs)</b>	No se utilizan recursos, el material didáctico y las TICs o las que se utilizan no aclaran nada. Su utilización no está motivada ni es imaginativa para la enseñanza del inglés en la utilización del cuento. No hay capacidad para la selección y diseño de material educativo procedente tanto en la literatura en la lengua objeto como los medios de comunicación oral y escrito de la lengua inglesa	Faltan recursos, material didáctico y TICs que ayuden a entender mejor el cuento en inglés. Algunos de los recursos, material didáctico y TICs son superfluos o innecesarios. Hay poca utilización es motivada e imaginativa para la enseñanza del inglés en la utilización del cuento. Hay poca capacidad para la selección y diseño de material educativo procedente tanto en la literatura en la lengua objeto	Los recursos, el material didáctico y las TICs están correctamente aplicados, tienen sentido, ayudan a entender la explicación. Su utilización es motivada e imaginativa para la enseñanza del inglés en la utilización del cuento. Hay buena capacidad para la selección y diseño de material educativo procedente tanto en la literatura en la lengua objeto como los medios de comunicación oral y	15



		como los medios de comunicación oral y escrito de la lengua inglesa	escrito de la lengua inglesa	
<b>Capacidad de obtener información</b>	No se ha sabido localizar, manejar y aprovechar la información obtenida en bases de datos e Internet. No se ha sabido localizar y manejar información bibliográfica en inglés.	Poca capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información obtenida en bases de datos e Internet. Poca capacidad para localizar y manejar información bibliográfica en inglés.	Buena capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información obtenida en bases de datos e Internet. Buena capacidad para localizar y manejar información bibliográfica en inglés.	10
<b>Planificación e interacción</b>	No se ha sabido planificar lo que va a ser enseñado y evaluado; así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase contextualizados en el cuento elegido. No tiene en cuenta el tiempo que se emplea en las actividades. No se ha sabido incorporar en los niños de Primaria el aprendizaje funcional del inglés.	Poca capacidad de planificar lo que va a ser enseñado y evaluado; así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase contextualizados en el cuento elegido. Tiene poco en cuenta el tiempo que se emplea en las actividades. Poca capacidad de incorporar en los niños de Primaria el aprendizaje funcional del inglés.	Buena capacidad de planificar lo que va a ser enseñado y evaluado; así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase contextualizados en el cuento elegido. Tiene en cuenta el tiempo que se emplea en las actividades. Buena capacidad de incorporar en los niños de Primaria el aprendizaje funcional del inglés.	15
<b>Evaluación</b>	No hay capacidad de aplicación de medios para evaluar el aprendizaje de los alumnos: previsión de lo que será evaluado, el grado de éxito, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.	Poca capacidad de aplicación de medios para evaluar el aprendizaje de los alumnos: previsión de lo que será evaluado, el grado de éxito, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.	Buena capacidad de aplicación de medios para evaluar el aprendizaje de los alumnos: previsión de lo que será evaluado, el grado de éxito, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.	10

