



Universidad de Oviedo

LIGHTS, CAMERA ACTION! PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Santiago Andrés Sanz Dam

DNI: 54484299J

Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional

Tutor: Alfonso Carlos Rodríguez Fernández-Peña

Junio, 2024.



FACULTAD
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
Y EDUCACIÓN

Índice

Contenido

Índice	2
Resumen	4
Abstract.....	4
Introducción.....	5
Reflexión sobre el máster	6
Proyecto de innovación docente: <i>Lights, Camera, Action!</i>	11
Diagnóstico inicial.....	12
Justificación	12
Objetivos.....	16
Marco teórico.....	17
El input auténtico y lo afectivo	17
Materiales significativos: propósito y diseño	19
El DUA y proyectos previos.....	23
Desarrollo	26
Primer semestre: hablemos de cine	27
Segundo semestre: puentes digitales	30
Tercer trimestre: preparados para el <i>close-up</i>	32
Plan de actividades:	34
Agentes	39
Materiales	40
Evaluación	42
Programación.....	47
Marco legal.....	47
Competencias clave	48
Competencias específicas	52
Saberes básicos	55
Metodología.....	58
Secuenciación	61
Primera Evaluación:	63
Situación de aprendizaje 1	73
Segunda evaluación	80

Segunda situación de Aprendizaje	80
Tercera evaluación	98
Tercera situación de aprendizaje.....	102
Evaluación: criterios, instrumentos y porcentajes	113
Medidas de atención a la diversidad.....	116
Conclusión	118
Referencias bibliográficas:	119
Documentos legales	122
Filmografía:	122
Anexos	123

Resumen

En la asignatura de Inglés Como Lengua Extranjera en educación secundaria, el siguiente proyecto de innovación docente introduce el uso significativo de materiales audiovisuales en tres situaciones de aprendizaje con el cine como tema central. El uso efectivo de escenas de películas como temática podrá mejorar tanto la participación como la motivación de un alumnado que suele adoptar una postura pasiva en el aula de idiomas. Además de alinearse con el diseño universal para el aprendizaje, este proyecto toma en cuenta la hipótesis del input de Krashen (1989) y el filtro afectivo en la enseñanza de idiomas. Se busca enseñar el vocabulario y estructuras necesarias para hablar sobre el cine y dar opiniones completas sobre filmes, junto con interpretaciones de películas que incentiven el pensamiento crítico y mejoren el nivel de alfabetización mediática del alumnado. La última parte del proyecto propone realizar un cortometraje en grupos para desarrollar sus competencias orales y escritas en un trabajo creativo, que culminará en una simulación de una gala de premios para celebrar su esfuerzo.

Palabras clave: educación secundaria, enseñanza lengua extranjera, cine, filtro afectivo, hipótesis del input, diseño universal para el aprendizaje.

Abstract

The following innovation project for the *English as a second language* module in secondary education introduces the meaningful use of audiovisual class materials in three learning situations, using cinema as the central theme. The effective application of movie scenes as class materials could improve both the participation and motivation of students who normally adopt a passive state in the English classroom. This project adopts Universal Design for Learning, Krashen's Input Hypothesis (1989) and the affective filter in language teaching. The goals include learning the main vocabulary and grammar structures to talk about cinema and give full opinions about movies, alongside more thorough readings that encourage critical thinking and improve media literacy in secondary education. The last part of the project invites students to shoot their own short film to develop their oral and written skills in a creative final product; the project will end with an awards ceremony to celebrate their collective efforts.

Key words: secondary education, language teaching, cinema, affective filter, input hypothesis, Universal Design for Learning

Introducción

En el campo de la educación, es común encontrarse con una división entre una teoría para los proyectos a implementar por los futuros profesores, por un lado, y la experiencia vivida por el profesorado, por otro, ya que el día a día en un centro educativo tiene una serie de variables que hacen que la práctica pueda ser más compleja que la misma teoría. Es por ello, ciertamente, que el profesorado en formación tiene un periodo de prácticas, con el propósito no solo de relacionar el contenido del máster con la experiencia diaria, sino también de implementar los contenidos en una propuesta coherente a las necesidades del centro. Buscando la posibilidad de unir la teoría con la práctica, se desarrolla el proyecto de innovación *Lights, Camera, Action!*, que espera mejorar la motivación, comprensión y participación del alumnado usando el cine como tema central.

En la experiencia vivida en el centro de prácticas, específicamente con los grupos de 3.º de ESO, pude identificar tanto problemas a resolver como factores de los que se podría sacar mayor provecho con este proyecto. En primer lugar, sigue existiendo, como en mi época de estudiante, una carencia de materiales de clase emocionantes para el alumnado, que se encuentran en un momento en donde es común esperar mucha desmotivación. Una propuesta para lidiar con esta problemática es emplear materiales audiovisuales, pero la falta de estructura y diseño de la clase no permitía lograr este objetivo. Como la falta de interés afecta de forma específica al aprendizaje progresivo de una lengua, se debe presentar un material alternativo al de los libros de texto, que pueda garantizar su participación y mejorar su motivación. Cabe acotar, en segundo lugar, que el alumnado no estaba implicado en las clases, pero sí tenían ganas de hablar y expresarse dentro del aula. Este es un factor esencial que debe explotarse en un aula de idiomas, ya que uno de los objetivos clave es que puedan comunicarse a través de la lengua meta. Por ende, basado en las experiencias del centro, se cree que un proyecto que emplee materiales audiovisuales de forma significativa e incite al alumnado a expresar sus opiniones en el aula, proponiendo el vocabulario y gramática necesarios para esta comunicación, podría mejorar su motivación y aprovechar sus ganas de hablar al máximo.

Como cabe esperar, existe un universo amplio de estrategias, métodos y corrientes de pensamiento en el estudio pedagógico contemporáneo, y gran parte puede ser efectivo. No obstante, se debe tener en cuenta el tipo de conexión que tiene el método con el docente, ya que, si le parece interesante y motivador, lo implementará con mayor energía; por ende, el método debe asociarse con el *ethos* del profesor. Este fue mi caso, ya que el

cine me parece un tema lo suficientemente universal como para tener materiales de clases nuevos por un curso, y lo suficientemente específico como para que el alumnado transmita sus opiniones sobre lo que ven. Este proyecto será implementado, de forma parcial, en mi periodo de prácticas, en donde se esperan resultados positivos.

Una vez realizado el fundamento teórico para las clases, asociado a un contexto real, se puede diseñar un proyecto de innovación junto con una propuesta de programación para el curso escolar. La investigación y planificación permitirá la implementación de un proyecto coherente, completo y realizable en un centro. Toda la investigación pudo llevarse a cabo gracias al apoyo tanto del tutor de centro, Emilio Suárez, y el profesor Alfonso Rodríguez, tutor de la universidad. Ellos me guiaron y señalaron los puntos de mejora para este proyecto. A su vez, debo mencionar el trabajo de la profesora Marta García-Sampedro en el proyecto Didactictac, enfocado en el uso significativo de videos en clase, una gran inspiración para el diseño de cada sesión en las situaciones de aprendizaje.

Hablar de cine en el aula de idiomas va más allá del ocio y tiempo libre. Por un lado, el uso de escenas permite el alumnado estudiar el idioma en contexto, de una forma mucho más pragmática que mediante una ficha de ejercicios. Por otro, en una sociedad en donde el contenido multimedia prolifera sobre el resto, existe una gran carencia de alfabetización mediática en la educación secundaria. Parte de esto ocurre por el rechazo que se tiene hacia el uso de audiovisuales en comparación con los textos escritos, pero también se debe a la falta de una metodología estructurada y fundamentada sobre el uso de videos en el aula. Sin alfabetización mediática, el alumnado seguirá siendo altamente manipulable por los discursos dominantes que se transmiten por estos medios. Por ende, existe un motivo práctico y otro cultural para implementar este proyecto de innovación.

Reflexión sobre máster

Si consideramos los cambios que ha vivido la profesión del educador en los últimos siglos, todavía podemos ver que su formación sigue siendo una cuestión clave para su desarrollo. ¿Cómo podemos otorgar a expertos en las distintas áreas del saber de las competencias y actitudes necesarias para ejercer la profesión docente? No sólo se toma en cuenta la metodología, sino que también se debe aclarar qué tipo de contenido es necesario para ejercer exitosamente. Después de haber realizado el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación

Profesional, puedo afirmar que estas preguntas solo llevan a más dudas sobre la enseñanza, dudas que quizás sean siempre necesarias para hacer florecer el espíritu de todo docente.

Ciertamente, dentro de los contenidos a enseñar, el contexto actual juega un papel importante. Tanto el estado de la cuestión en la educación pública en España como su actual legislación y su evolución con el paso del tiempo son factores esenciales para entender a profundidad el rol de la historia, la política y la sociología en la educación. Este ha sido parte del contenido enseñado en las asignaturas de Procesos y Contextos Educativos y Sociedad, Familia y Educación, además de los aspectos problemáticos de la enseñanza en estos tiempos, como el uso de medidas de evaluación anticuadas, la pervivencia del diseño prusiano en las aulas contemporáneas y los problemas de convivencia en las aulas, entre otros contenidos. Estas asignaturas dotan al alumnado de una visión panorámica necesaria, que inspira el pensamiento crítico y permite a los futuros docentes adaptarse correctamente.

Asimismo, se dedicó gran parte de ambas asignaturas para adentrarse sobre la importancia de la atención a la diversidad, la orientación y el rol que juega la familia en la educación del alumnado. Aunque considero que estas asignaturas son esenciales para reconocer la importancia de nuestro rol como docentes en la sociedad, percibí que la organización de contenidos fue un poco confusa, ya que en la primera parte del curso vimos clases de distintas unidades con profesores/as que seguían una estructura diferente al de la clase anterior. Además del extenso contenido a enseñar, quizás esta distribución de contenidos haya influido en lo mucho que me costó comprender la legislación actual a profundidad. Finalmente, con bastante trabajo de mi parte y una orientación clave del profesorado, logré entender el contenido esperado y participar en los proyectos grupales e individuales desarrollados en cada asignatura.

Además de entender el contexto de la legislación española, un aspirante a una plaza pública en educación también debe tener las competencias necesarias para programar unidades didácticas y proponer proyectos de innovación. Por un lado, la asignatura de Diseño y Desarrollo del Currículum, con los pocos créditos asignados, logró transmitir los conocimientos claves necesarios para programar de acuerdo con la Ley de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), pero hubiese valorado una extensión de esta asignatura para afianzar estos conocimientos. Por otro, otra asignatura que sufre de pocos créditos fue Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en

donde recibí herramientas digitales que actualmente uso en todas las clases que enseño. Finalmente, la asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa abrió muchas puertas que permiten el contacto entre áreas de divulgación y la educación pública. Aunque tantas metodologías, estrategias y perspectivas sobre la profesión docente enseñadas en unos meses puedan resultar abrumadoras, también se aprecia la experiencia de entender la justificación académica detrás de los nuevos proyectos educativos que se realizan.

No obstante, en ese punto se llega a la cuestión de adaptar el contenido recibido en nuestros estudios de grado al aula de clases. Para esto, recibimos dos asignaturas: Complementos de la Formación Disciplinar y Aprendizaje y Enseñanza. En mi opinión, creo que la primera se encarga de enseñar la importancia de los distintos organismos internacionales en la evaluación de competencias de las lenguas modernas, pero en muchas ocasiones sufre de contenidos que se enseñan tanto en la parte general como en la específica. Me hubiese gustado que se dedicase más tiempo a enseñarnos a diseñar unidades de programación para nuestra especialidad. En la segunda asignatura, hemos hecho un análisis específico por todos los tipos de competencias comunicativas y recursos disponibles en el aula para la enseñanza del inglés, con un gran énfasis en transmitir distintos tipos de ejemplos, herramientas y en desarrollar nuestra propia creatividad para impartir clases. A su vez, así como en la asignatura de innovación, se nos invitó a formar parte de los proyectos de investigación de la facultad, hasta el punto de poder presentar una propuesta de actividad en uno de sus congresos. Siento que formar parte de los proyectos de investigación docente son una gran oportunidad para nutrir la pertenencia del alumnado con la institución a la que pertenece. He finalizado esta asignatura con un catálogo importante de herramientas, actividades y propuestas que me serán de gran utilidad para el futuro.

A pesar de la gran importancia del contenido a enseñar y las metodologías aplicadas, sin duda alguna se puede afirmar que dichos elementos normalmente están orientados a un alumnado homogéneo, sin prestar atención a la diversidad, las múltiples inteligencias y los estilos de aprendizaje. Fue la inclusión de estudios sobre la psicología de la educación lo que permitió que el diseño de las clases sea más inclusivos y garantice la educación de todos/as. Este contenido lo vimos de forma amena, extensa e interesante en la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, en donde comprendimos las diferencias entre las distintas posturas psicológicas (conductista, cognitivista, constructivista) con

respecto a la enseñanza. A su vez, trabajamos los distintos perfiles del alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo, desde alumnado neurodivergente hasta aquellos/as con altas capacidades, junto con ejercicios para desarrollar la creatividad y tener en cuenta las inteligencias múltiples a la hora de enseñar. Esto me parece tan importante debido a que, a pesar del uso de pizarras, proyectores y otros tipos de estímulos, la adquisición de contenidos ocurre en la mente del alumnado y, aunque la ratio de alumnos/as-docentes no contribuye al compromiso de desarrollar una enseñanza personalizada, esta asignatura nos ha dado los conocimientos necesarios para preparar clases pensando en la diversidad de perfiles educativos que existen.

Estas asignaturas, con muchos tipos de actividades y ejercicios para afianzar el contenido enseñado, imparten material que puede relegarse al campo teórico, por lo que es necesario formar parte de una experiencia real; por esta razón las prácticas externas me resultaron esenciales para este máster. En mi experiencia, pude enfrentarme a una serie de situaciones que ejemplificaban el contenido impartido: desde proyectos de innovación, reformas y diseño de clases dinámicas a gestión de conflictos, mediación y convivencia en el aula. A su vez, pude llegar a mis propias conclusiones sobre ciertos temas como la actitud del alumnado y el uso de situaciones de aprendizaje. Mientras entendí que el alumnado no fue tan conflictivo como esperaba, me di cuenta de que necesitan a una figura que los escuche y que tenga interés en entender su situación para influir en su progreso. Por otro lado, presentarles constantemente distintas situaciones de aprendizaje, con la intención de mantenerles siempre motivados, puede tener un efecto negativo y sobrecargarles. Puedo afirmar que las prácticas han sido la parte más importante del máster, ya que he podido contrastar el contenido enseñado con la realidad del centro y ver los matices de gran parte de los aspectos negativos y positivos de la enseñanza pública en España. Antes de empezar, no estaba seguro de que la educación secundaria sería mi preferencia laboral, pero ahora la idea de lograr volver a enseñar en un instituto se ha convertido en la fuente de motivación para seguir adelante.

Una vez descritas las asignaturas y la experiencia del prácticum, se pueden destacar ciertos aspectos, unos para mantener y otros para mejorar. Ciertamente, he podido entender el contexto actual y la importancia de nuestro rol como futuros educadores. Aunque en la opinión pública siempre se describe la situación de la educación en España como una crisis, comparto la visión de Zarazaga (2009), que afirma que “las dificultades del trabajo del profesor se han multiplicado conforme se diversificaban los orígenes

sociales y los niveles intelectuales de unos alumnos que ya no están seleccionados previamente por un sistema educativo que expulsaba a los alumnos más difíciles.”; por ende, lo que unos consideran una crisis nosotros asumimos como un reto de proporcionar una educación para todos/as. Algo que considero una fuente de inspiración es que la alfabetización y escolarización actualmente no tiene precedentes en la historia española, además del progreso de haber escolarizado a “la generación de españoles más cultos y preparados de nuestra historia, jóvenes de primera generación, cuyos padres y abuelos no tuvieron educación.” (44) Esto lo he visto tanto en el contenido de atención a la diversidad como en las prácticas, donde a pesar de la falta de recursos y personal, se hace el mayor esfuerzo posible para garantizar la escolarización exitosa del alumnado en su totalidad. Por ende, tanto el contenido enseñado como la disposición del profesorado para educar ha sido una fuente de inspiración para comprometerme a la profesión docente.

Sin embargo, hay factores dentro de este máster que, bajo mi perspectiva, podrían mejorar la experiencia del alumnado. En términos generales, se debe mencionar que la carga de trabajo puede resultar excesiva, ya que cada asignatura recomendaba lecturas y proponía actividades evaluadas de forma semanal. Si a estas actividades de mediano y corto plazo le añadimos la realización de proyectos más extensos, como la realización de la programación para ESO y Bachillerato en las prácticas, la redacción de la memoria del prácticum y la entrega del Trabajo de Fin de Máster, es bastante posible que el alumnado se sintiera sobrecargado. A nivel de distribución de tiempo autónomo para trabajar en estas actividades, conciliar la evaluación de las asignaturas con los proyectos del máster ciertamente roza lo inviable, ya que pasar toda una mañana en el centro de prácticas, comer y posteriormente asistir a las clases deja poco tiempo para la realización de estas obligaciones. La carga de trabajo llegó al punto en el que se relegaba la creatividad de las propuestas de actividades en el aula y, tanto yo como otros alumnos/as, optábamos por “reciclar” proyectos realizados para otras asignaturas y emplearlos en otros ejercicios, lo que, a mi parecer, va en contra del principio del aprendizaje significativo. Ciertamente, quizás no sea posible adaptar las expectativas de contenidos a un menor ritmo de trabajo, una posible solución podría basarse en sintetizar y distribuir las asignaturas en un periodo previo a las prácticas, de forma que el alumnado pueda pasar la segunda mitad del curso preparando el TFM y la memoria por las tardes y yendo al prácticum por las mañanas.

Adicionalmente, dentro de los factores a mejorar, se debe destacar el requerimiento de la asistencia obligatoria. Como el alumnado de máster normalmente tiene mejores

oportunidades laborales, se puede concebir que las personas que cursen este máster estén empleados/as. Teniendo esto en cuenta, aunque exista una evaluación diferenciada, no me parece imposible plantear las mismas actividades que tuve que entregar de forma telemática. Asimismo, no creo que realizar los proyectos y lecturas sin asistir a clases tenga un efecto en la calidad de la educación que el alumnado recibe; y si alguien requiere orientación, se pueden concertar tutorías para guiar al alumnado. Es por ello que la obligatoriedad, aunque se hace con las intenciones de garantizar una educación de calidad, podría ser un factor excluyente hacia aquellos/as que están trabajando.

Una vez analizado cada aspecto que influye en la educación, se puede llegar a la conclusión de que es una “profesión imposible”, ya que se les exige a los docentes cumplir con todos los objetivos posibles con muy pocos recursos, siendo el tiempo el más escaso. Quizás sea esta la razón por la que muchos educadores sufren de *burnout* y deciden abandonar la profesión. Con esto en cuenta, aunque no se puede negar que hemos aprendido las nociones y herramientas esenciales para convertirnos en futuros educadores, me parece importante adaptar una postura que priorice la motivación sobre el contenido. Con todo el contenido que se me ha enseñado en el máster, considero que una carga de trabajo menor no hubiese disminuido en calidad la experiencia; muy al contrario, creo que hubiese mejorado, ya que el alumnado tendrá más tiempo para comprender y menos presión de cumplir con las fechas de entrega. No obstante, se debe matizar que la propuesta a futuro de realizar este máster en dos cursos académicos no necesariamente resuelve esta cuestión, tanto por la naturaleza del contenido enseñado como por las implicaciones de extender este periodo. Mantengo mi opinión de que, con una distribución distinta de las asignaturas en la primera parte del curso, y menos carga durante la segunda parte, se podría resolver esta cuestión. Por ende, aunque se puedan lograr los objetivos del máster, priorizar el bienestar emocional del alumnado y su motivación nos colocará un paso más adelante hacia ese sistema educativo ético que todos/as queremos alcanzar, que pruebe que el aprendizaje y la conciliación no sólo es posible, sino que son fundamentalmente intrínsecos. Si tomamos estas propuestas en cuenta, se podrá contribuir a que la profesión docente sea cada vez más posible.

Proyecto de innovación docente: *Lights, Camera, Action!*

A continuación, se presenta el desarrollo de un proyecto de innovación docente diseñado para el alumnado de 3º de ESO. Dicho proyecto tendrá como tema central el cine en el

contexto anglófono y se enfocará en el uso significativo de videos como material de clase, la comprensión de escenas y la participación constante del alumnado como espectador y como protagonistas de su propio filme. Aunque toma varias metodologías para la implementación, el objetivo principal de este proyecto es presentar material en donde se emplee la lengua en contexto, que motive al alumnado y que les permita participar tanto en ejercicios como en juegos y dinámicas activas.

Diagnóstico Inicial

A partir de mi experiencia tanto como alumno como profesor en las prácticas del máster, he notado que la implementación de material audiovisual en el aula de idiomas no termina de alcanzar el potencial esperado. Durante el prácticum, fui testigo de varias sesiones en las que se usó el material audiovisual como vehículo de la clase, a veces para sintetizar y otras para familiarizar al alumnado con cierto contenido cultural. Mientras uno se trataba de la festividad de San Patricio, la otra se refería a serie televisiva *The Office* (2001). En teoría, se puede afirmar que el uso de videos en clase aumenta el nivel de motivación del alumnado y mejora la comprensión de conceptos a través de ejemplos reales y contextos (Pattier, 2019), por lo que supone un vehículo de contenido más dinámico y motivador dentro del aula. Sin embargo, tanto el contenido y características de los videos como el diseño de la clase hicieron que no se alcanzaran los objetivos esperados.

Con respecto a la visualización de videos, su duración (alrededor de 10 minutos en cada clase), su división y, particularmente, su ritmo al hablar dificultó la comprensión del tema que se buscaba enseñar, lo que requiere se vuelva a reproducir el video, por lo que ya se dedica casi la mitad de la clase solamente a ver el material audiovisual. Asimismo, una duración tan extensa, sin pausas para realizar preguntas o ejercicios de seguimiento, incitan al alumnado a asumir un rol más pasivo dentro del aula. Quizás el factor más importante que influye en esto es la metodología para trabajar con el contenido audiovisual, ya que la mera descripción de imágenes y comentarios orales puede ser inconclusa, al no explotar las distintas actividades que podrían implementarse para trabajar las competencias comunicativas para la lengua inglesa.

Justificación

La falta de metodologías sobre el uso significativo de material audiovisual fue un aspecto que notaba en mi experiencia como alumno, en donde el uso de videos generaba

aceptación en todos/as porque no implicaba trabajo en clase. Mientras que en unos casos se discutía el contenido del video o se realizaba una ficha de ejercicios, en otros simplemente se mostraba un video largo hasta que la clase terminase; por ello percibía que había lugar para desarrollar más competencias comunicativas. Era común, por ende, asociar la reproducción de videos a una clase “floja” (Scrivener,1994/2011, 376), en donde no había producción ni interacción del alumnado ni el profesorado. No obstante, existen métodos y estrategias a tener en cuenta para emplear material audiovisual dentro del aula de forma que el contenido sea relevante y las actividades interactivas (Scrivener, 1994/2011, 376), uno de los puntos clave de esta propuesta de innovación.

Si nos enfocamos en el libro de texto como material principal de un aula de idiomas, se puede notar que carecen de propuestas motivantes para el alumnado. Aunque cada vez se incluyan audios, videos y referencias a la cultura popular, centrar las clases solamente en los libros de texto sigue limitando al aprendizaje de una lengua a las destrezas escritas, dejando de lado las competencias orales y de comprensión auditiva. Se puede concebir un método en donde se emplean escenas de películas como material de clase, ya que requieren la comprensión auditiva y visual para su interpretación correcta, animan a la discusión y sirven como inspiración para actividades escritas, por lo que ninguna competencia se queda atrás.

Además de proponer distintos espacios de participación, esta propuesta busca tener un efecto positivo en la motivación del alumnado. Definida por Pintrich y Schunk (2006) como el proceso que nos dirige, instiga y mantiene hacia lograr un objetivo o meta, se busca aumentar la motivación en el aula a través de actividades distintas, con modalidades grupales o individuales, gamificación, referencias constantes a la cultura popular, y proyectos que van más allá de la expresión escrita. Adicionalmente, se busca que el alumnado pueda valorar su trabajo y el de sus compañeros/as, por lo que se propone realizar simulaciones de ceremonias de premios para celebrar su esfuerzo.

Por otro lado, la creación de material audiovisual por parte del alumnado posee un potencial excepcional. Según la investigación de Epps et al. (2021), se ha probado que los videos generados por el alumnado (*LGV* en inglés) pueden reducir la carga cognitiva, especialmente si comparamos el material audiovisual con el libro de texto. La problemática dentro de este tipo de actividades es que su implementación se sigue viendo como una novedad en vez de una metodología con una guía clara para su uso efectivo por parte del profesorado (Epps et al., 2021). Esta carencia teórica, por ende, impide la

implementación de estas propuestas de manera más estandarizada en un currículum escolar. El siguiente proyecto busca proponer una justificación y marco teórico general para impulsar la aplicación este tipo de propuestas educativas.

A su vez, partiendo del uso de artes audiovisuales como material del aula, se pueden diseñar actividades que desarrollen la creatividad del alumnado. Definida como una capacidad “para producir ideas, descubrimientos, reestructuraciones, invenciones u objetos artísticos nuevos y originales, que son aceptados por los expertos como elementos preciosos en el campo de la ciencia, la tecnología o el arte” (Vernon 1989), la creatividad será un factor esencial en este proyecto de innovación, ya que progresivamente el alumnado pasará de dar sus opiniones sobre los filmes y escenas que ven a realizar un proyecto audiovisual grupal. Tanto en la producción de opiniones (especialmente en la reseña que escribirán) como en el cortometraje, se les animará a que produzcan opiniones e ideas originales, asociadas a sus experiencias personales, trazando así una línea entre su aprendizaje y sus vivencias.

Parte de la impresión general que recibí en mi periodo de prácticas fue que el alumnado se encuentra en un estado constante de desmotivación por aprender y formar parte de la clase. Sobre esto, Almécija Plaza (2012, 6) describe que los adolescentes “se comportan de forma pasiva, son menos dados a la participación y se aburren o pierden el interés mucho más fácilmente” y que, de existir un subgrupo con ganas de participar, “podemos perderlos debido a la desmotivación de los otros”. La poca motivación tiene una repercusión crucial en el desarrollo óptimo de las competencias del alumnado, particularmente en la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera. Según el lingüista John Schumman (1994, 238), el aprendizaje de una lengua se distingue como “aprendizaje profundo sostenido” y se caracteriza por su larga duración, variación personal y, más importante, por su conexión con el componente afectivo; por lo que una baja motivación es un problema importante específicamente para la enseñanza de idiomas.

Adicionalmente, el alumnado con más capacidades para expresarse dentro del aula se ve afectado por la desmotivación, razón por la que se propone emplear un contenido alternativo y dinámico para inspirarles a participar. Con respecto a la enseñanza de la cultura, he percibido que su implementación, muy similar al del uso de videos en clase, también se considera recreativa y extraordinaria, no como un recurso para adentrar al alumnado en la cultura anglófona. Es por esto por lo que el uso del cine, textos

audiovisuales compuestos, llenos de intencionalidad, referencias y situaciones que representan un contexto cultural, pudiera ser un material muy efectivo para motivar al alumnado. Entender una escena, similarmente a comunicarse en una lengua, requiere una “comprensión significativa de la información” (García-Sampedro et al. 2018, 136), lo que tiene una repercusión en su construcción de significados, y permite que se hagan cada vez más complejos, dando lugar a la progresión. Es por ello que se busca proponer actividades simples al inicio de esta situación, enfocadas en la expresión oral natural, para adquirir conocimientos que terminarán en un producto más complejo: un cortometraje.

Además del componente creativo y estético, el cine incluye lo que Almécija (2012, 4) describe como “transversalidad”, ya que inicia la conversación sobre asuntos importantes hoy en día, como “el racismo, la homofobia, el maltrato, la inmigración y el sexismo”; de esta forma, la cultura en el aula de idiomas tendría mayor substancia y conexión con la realidad. Proponiendo este tipo de contenido audiovisual, el alumnado más extrovertido podría motivarse y expresarse más dentro del aula. Esto produce el efecto contrario a lo que describía Almécija (2012, 6): en vez de ser el alumnado desmotivado los que afectan a los motivados, la participación de estos últimos podría inspirar a aquellos que no suelen intervenir a formar parte de la clase.

Se debe acotar, ciertamente, que el estudio y comprensión de material audiovisual va más allá de la asignatura de Lengua Extranjera. Gran parte del contenido que consumen, tanto en su tiempo libre como en otras clases, se presenta con este medio, ya que es eficaz en la síntesis de información, pero por esta misma razón puede volverse un instrumento de manipulación. Es por ello por lo que este proyecto busca mejorar el nivel de alfabetización mediática del alumnado, esencial para demostrar las relaciones de poder existentes en el cine y su efecto en la proliferación de discurso discriminatorio (Ardan, 2002). No sólo se busca identificar este tipo de discurso, sino que también, siguiendo la propuesta de Hall (1980), se presentan, por parte de los espectadores, interpretaciones “opuestas” o “negociadas” al discurso dominante. De esta forma, el alumnado asume un rol tan dinámico como crítico a la hora de consumir contenido audiovisual: por ende, este conocimiento es más que necesario para su formación como ciudadanos conscientes.

Finalmente, existen razones de gran importancia, tanto a nivel histórico como comercial, para enfocar el aula de inglés en la cultura cinematográfica. A pesar de inventarse en Europa a finales del siglo XIX, fue en Estados Unidos (Crystal, 1998), específicamente en Hollywood, California, en donde se crearon los cimientos de estudios y grandes

producciones de cine. Con el paso del siglo, más del 80% de los filmes con exhibición limitada tenían al inglés como lengua principal. Además de tener sus propias ceremonias mundialmente reconocidas (BAFTAS, Óscars), Crystal agrega que la mitad de los filmes que ganaron Mejor Película en el festival de Cannes eran producciones del mundo anglófono. Hoy en día, si tomamos en cuenta el giro digital tanto de las grandes productoras cinematográficas como de las redes sociales donde los usuarios emiten sus impresiones sobre las películas más recientes, existe también una necesidad de emplear el inglés como *lingua franca* para comunicarse mediante espacios virtuales en un mundo globalizado.

Por ende, la propuesta de innovación incluye, por un lado, el uso del cine como material culturalmente significativo dentro del aula y, por otro, la creación de contenido propio para evaluar las destrezas del alumnado. La historia del cine, sus profesiones, herramientas y distintos géneros sirven como un hilo conductor excepcional para el uso significativo de material audiovisual en el aula, además de inculcar la apreciación del arte y su influencia en el contexto anglófono. Este proyecto propone al alumnado distintas actividades grupales, en donde, además de desarrollar sus competencias comunicativas orales y escritas, podrán expresarse de forma creativa y apreciar el trabajo de los demás con una actividad en conjunto.

Objetivos

No se debe perder de vista que, al ser una propuesta para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por lo que se tienen en cuenta los siguientes objetivos generales:

- Desarrollar las competencias comunicativas a través de sesiones donde el tema central sea el cine.
- Mejorar las habilidades orales, escritas y de comprensión del alumnado.
- Introducir al alumnado a la cultura cinematográfica en el mundo anglófono.
- Emplear material audiovisual de forma significativa en el aula.
- Mejorar el nivel de participación y motivación del alumnado.

Se podría trazar una línea que divide estos objetivos en la mejora de habilidades comunicativas en la lengua y la comprensión de contenido cultural a través de medios dinámicos. El uso de escenas de cine, la explicación de su proceso de realización, su importancia y pervivencia en el mundo anglófono, buscarán motivar al alumnado y servir

como ejemplo para su actividad final. Los objetivos específicos de esta situación incluyen:

- Introducir al alumnado al vocabulario básico referido al mundo cinematográfico: profesiones, materiales, elementos narrativos, refranes y adjetivos para expresar opiniones.
- Comprender el uso de estructuras gramaticales necesarias para hablar sobre el cine (presente/pasado continuo y cláusulas existenciales para describir escenas, pronombres relativos para descripciones detalladas).
- Ser capaz de ver una película y expresar sus opiniones más generales en la lengua meta junto a un compañero.
- Aprender sobre los personajes más relevantes del mundo del cine, específicamente sobre películas de animación y caricaturas.
- Redactar una reseña cinematográfica (material y digital) sobre la última película que vieron.
- Llevar a cabo una escena de una película o un guion propio.

La parte más importante de estos objetivos específicos es que se mantengan conectados con los generales: una relación paralela entre estos parámetros garantiza tanto el desarrollo de las competencias comunicativas como su coherencia y cohesión con el uso del cine como temática central de este proyecto de innovación.

Marco teórico

El *input* auténtico y lo afectivo

A pesar de tener estas experiencias bastante instructivas sobre el uso de material audiovisual, se requiere una teoría específica que permita la aplicación efectiva de este proyecto de innovación. Por ello, se describirá la perspectiva que este trabajo toma sobre temas como la motivación, el factor cultural en la enseñanza de idiomas, la teoría sobre el uso significativo de textos audiovisuales reales, y las posibilidades que ofrecen las actividades para emplear el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en esta propuesta. Por otro lado, se toman otros proyectos y trabajos para reflejar la viabilidad de esta iniciativa a nivel práctico, con respecto al valor cultural del cine y a la interpretación de escenas como una actividad evaluada dinámica.

Como se busca un modelo cuyo eje central sea el alumnado, se debe analizar el efecto que tiene la motivación en el aprendizaje. Siguiendo con el planteamiento de John Schumman (1994), quien argumenta que la cognición y el componente afectivo son inseparables, describe que, en presencia de niveles altos de confianza en uno mismo y motivación, con un nivel bajo de ansiedad, el filtro afectivo será reducido y las entradas de contenido relevante serán adquiridas (232). En pocas palabras, se busca que el aula sea un ambiente a la vez activo y tranquilo, en donde los ejercicios no causen aversión hacia la lengua meta, su cultura y sus hablantes, ya que el profesorado busca garantizar que se comprendan y apliquen los conocimientos enseñados.

Asimismo, como elementos esenciales en el componente afectivo, Schumman señala la importancia de la motivación integradora y la instrumental (234): mientras la instrumental se inspira en los fines específicos, la integradora incluye el interés sociocultural e involucrarse en este contexto como un hablante. Por ejemplo, la motivación instrumental del alumnado puede que sea aprobar la asignatura, mientras que la integradora podría ser, por un lado, la apreciación de la cultura cinematográfica anglófona y, por otro, la oportunidad de formar parte de ella en una actividad grupal. Si contrastamos esto con una presentación oral tradicional o un examen escrito, podríamos argumentar que se intenta mejorar la motivación del alumnado con la propuesta una actividad creativa. Por otro lado, si incluimos un temario que, como describe Almécija, no toma en cuenta “en ningún momento los intereses y los gustos de los alumnos”, resulta complicado “proponer actividades que les resulten más amenas, atractivas y motivadoras” (2012, 7). El primer paso para velar por la motivación del alumnado se basa en el contenido que se emplea, y el simple hecho de proponer trabajar con textos diseñados para el entretenimiento puede crear una experiencia más agradable usando el cine como medio.

La introducción de una actividad grupal creativa, en vez de una evaluación tradicional, también influye en el filtro afectivo del alumnado. Aunque el desarrollo de un póster o una presentación oral puede considerarse un ejercicio creativo, el proceso de grabar y proyectar una escena contiene una serie de ejercicios que desarrollarán aún más la imaginación del alumnado. En primer lugar, se requiere redactar un guion o un storyboard con los acontecimientos de la escena, por lo que el grupo deberá diseñar los personajes de la historia y sus diálogos. Posteriormente, el alumnado grabará la escena planteada en una locación y emplearán sus dotes en las artes escénicas para este apartado; hasta en el proceso de edición existe lugar para la creatividad. Desde la selección de grupos hasta la

realización del proyecto, esta propuesta tiene un extenso lugar para la variación personal y, por ende, abre la puerta a la construcción de experiencias significativas en el aula de idiomas, mejorando su motivación. Esto puede consolidar el interés del alumnado a seguir aprendiendo el idioma a largo plazo, un factor esencial para el aprendizaje sostenido.

Dirigiendo nuestro análisis al contenido empleado, el trabajo del lingüista Stephen Krashen sugiere que cierto tipo de textos pueden influir en la adquisición de vocabulario. Su hipótesis del input plantea que la presencia de entradas de texto comprensibles, ya sean aurales o escritas, podrían mejorar la adquisición de una lengua extranjera (441). Se hace hincapié en que el input debe ser comprensible, ya que denota la capacidad del alumnado de interpretar el contenido y responder correctamente en las actividades; quizá este sea el motivo por el que se simplifican textos reales en los materiales de clase, ya que intentan reducir la carga cognitiva necesaria para comprender el texto.

A diferencia de estos materiales, diseñados específicamente para la enseñanza de idiomas, Krashen (1989) propone trabajar con lo que él denomina “*authentic texts*” (447), donde menciona el uso de textos literarios, como *A Clockwork Orange* (La naranja mecánica) o *Animal Farm* (Rebelión en la granja), para adquirir vocabulario a través de la lectura libre. No obstante, si nos referimos a textos literarios, existe la posibilidad de que la carga cognitiva resulte excesiva para el alumnado; si optamos por usar escenas de películas, preservamos la autenticidad mientras se disminuye el esfuerzo mental. El cine presenta escenas en movimiento que el alumnado debe interpretar en el momento, lo que trabaja su comprensión de forma dinámica. Por ende, existe la posibilidad de cambiar el video por el texto literario sin poner el riesgo la hipótesis de Krashen; más bien, al adaptarse a un tipo de contenido al que el alumnado está más familiarizado, se podría mejorar su nivel de motivación y participación mientras interpretan el input que reciben.

Materiales significativos: propósito y diseño

Sobre el uso efectivo de materiales de clase en el aula de inglés, Tom Hutchinson y Alan Waters proponen unos parámetros que se alinean al contenido de este proyecto en su manual *English for Specific Purposes* (1987). Lejos de un contenido que enseñe, se recomienda usar un material que motive al estudiante a aprender (107), por lo que se proponen textos y actividades emocionantes que inciten el pensamiento crítico, oportunidades para usar conocimientos previos y emplear un lenguaje que pueda ser

entendible para el alumnado. A continuación, se presentan las recomendaciones esenciales con respecto al material de clase:

- “Materials organise the teaching-learning process, by providing a path through the complex mass of language to be learnt.” (107).

Esta recomendación va de la mano con la intención de emplear material audiovisual de forma significativa en el aula, siendo el cine y las escenas de películas del mundo anglófono el hilo conductor de las clases. A su vez, tomando en cuenta la extensa cantidad de películas actualmente, su introducción como contenido relevante para el estudio de una lengua abre la puerta para que el alumnado pueda visualizar películas por su cuenta para avanzar en su proceso de aprendizaje.

- “Materials should not be so tightly structured as to produce a monotonous pattern of lessons. Avoid the assembly line approach, which makes each unit look the same, with the same type of text, the same kind of illustrations, the same type and number of exercises.” (107).

Con esto se resalta el hecho de que, por más interesante que parezca el contenido a enseñar, se debe dedicar tiempo a su diseño y estructuración para que la propuesta sea dinámica. De lo contrario, si no se cambia el orden de los ejercicios, la clase dará una impresión de monotonía. A su vez, esto apoya la noción de usar el contenido audiovisual de forma representativa y no como un recurso de distensión al final de una clase.

- “Materials embody a view of the nature of language and learning... if you think learning is enhanced by intense experiences with language, don't provide text which have been stripped of any human interest.” (107).

En este caso, considero que el cine como contenido propone un texto sobre la experiencia humana, lo que da lugar a la empatía e identificación por parte del alumnado, por lo que su aprendizaje estará caracterizado por este mismo proceso. Las películas ciertamente son un tipo de obras que causan un efecto en sus espectadores, y así sea negativo o positivo, les motiva a comunicarse en la lengua meta.

- “Materials provide models of correct and appropriate language use.” (108).

Esto sugiere que los materiales que empleamos en el aula se interpretan como un ejemplo a seguir sobre cómo usar la lengua meta. El uso de escenas de película puede ser muy

efectivo con respecto a este punto, ya que presenta situaciones reales, con intercambios más espontáneos entre los hablantes y, debido a la variedad de películas que existen, contextos muy variados para el aprendizaje de la lengua. Sobre este punto, Hutchinson y Waters ilustran que mientras el profesorado está muy interesado en la lingüística detrás de cada texto, el alumnado solo se muestra enfocado en los términos más prácticos del texto. Las escenas de cine favorecen este pragmatismo, ya que, sin necesitar conocimiento lingüístico avanzado para participar en las actividades, el alumnado será capaz de entender el hilo de la historia y sus diálogos.

A su vez, con respecto al diseño e implementación de ciertos materiales en el aula, Hutchinson y Waters proponen cuatro puntos a tomar en cuenta: *input*, *content focus*, *language focus* y *task*. Sobre el input, se categoriza de forma general como datos de comunicación, que aporta lo siguiente al alumnado:

“-Stimulus material for activities” (108).

El cine, como contenido en sí mismo, puede ser una propuesta que motive al alumnado, pero también presenta una serie de actividades interesantes para el desarrollo de la clase. Además del visionado y la discusión de lo que ocurre en el video, se pueden hacer representaciones en grupo con cambios en la trama; se puede reproducir el video sin sonido y que el alumnado proponga un diálogo, o viceversa; se puede hacer una redacción basada en el desarrollo de la trama o adentrándose en los personajes. Finalmente, tenemos el proyecto grupal a mediano-largo plazo de grabar un cortometraje en grupos y proyectarla en el aula, haciendo una simulación de una ceremonia de premios cinematográficos. Existe una gran variedad de ejercicios, actividades y proyectos que se pueden usar a partir del cine como contenido.

-New language items

-Correct models of language use

-A topic for communication

-Opportunities for learners to use their information processing skills

-Opportunities for learners to use their existing knowledge both of the language and the subject matter (Hutchinson y Waters, 1987, 108).

Estos puntos se juntan con la reflexión de Krashen sobre el uso de textos auténticos en el aula de idiomas, ya que el vocabulario presente en una película, hasta en una escena que muestre una conversación entre distintos personajes, puede tener un uso más arraigado que el léxico presente en una unidad del libro de texto. Asimismo, el hecho de que ocurra “en pantalla” le otorga un nivel mayor de representación al lenguaje, ya que se presenta “en uso” más que en un glosario o en un ejercicio de gramática. Ciertamente, el nivel de “corrección” lingüística de una escena no es la misma que en un libro de texto, pero aquí se resalta el rol del docente para explicar el uso de la lengua en contexto, por lo que este *input* propone distintos modelos del uso del inglés en situaciones reales. Posteriormente, si tomamos en cuenta el hecho de que el cine en sí mismo es un vehículo de comunicación, un tipo de lenguaje en el que se narran eventos centrados en una variedad de temas, existe un espacio muy grande para la discusión sobre el contenido de cada escena. Esto se une con el segundo elemento propuesto por Hutchinson y Waters (1987), *content focus*, en donde la lengua no es un fin, sino un medio de transmisión de información sobre algo, sin olvidar que el contenido no lingüístico (fotografía, interpretación, música) también propone temas que generan discusiones significativas en el aula. (109)

No obstante, es solo a través de la asociación entre el contenido lingüístico y las escenas que transcurren en la pantalla que el alumnado puede interpretar los acontecimientos y discutir sobre la trama y temática de la película. Esto nos lleva al *language focus*, en donde el docente debe dirigir la clase no hacia a la creación de textos tan complejos como los que se ven en las escenas, sino al uso adecuado de la lengua tomando en cuenta sus competencias. Hutchinson y Waters (1987) sugieren que los materiales de clase deben proponer oportunidades de “análisis y síntesis” (109), una noción que encaja perfectamente con el uso de cine en el aula: por un lado, se puede dedicar el tiempo necesario a la discusión e interpretación de una escena visionada en clase y, por otro, las actividades que proponen la presentación de una escena o la redacción de material adicional sobre el video requieren un vocabulario y estructuras determinadas para producir un texto breve. A pesar de las distintas dinámicas que pueden proponerse en el aula, es necesario que el docente no exija la misma fluidez y uso del lenguaje natural al alumnado, sino que exista un estándar basado en el uso adecuado del inglés en cada actividad.

Finalmente, el material de clase tiene una importancia vital para la enseñanza cultural en el aula de idiomas. En vez de limitar al grupo-clase a las referencias de los libros de texto,

comúnmente poco actualizadas y de valor anecdótico, el uso de cine perteneciente al mundo anglófono permitirá una visión más específica de la cultura estudiada. Se espera que, progresivamente, el alumnado sea capaz en primer lugar de describir escenas, personajes y acciones para luego poder interpretar material audiovisual de forma más crítica. No sólo les ayudará a entender referencias culturales, sino que también podrán identificar discursos discriminatorios en materiales considerados inofensivos, como el filme *Pocahontas* (1995) y sus implicaciones hacia los nativos americanos en Estados Unidos. Esta distorsión de la historia colonial se alinea con lo que Paulo Freire (2012/1970) consideraba una muestra de la violencia de los opresores, en donde se minimiza la identidad del oprimido de acuerdo con la visión del opresor.

Debido a que estas discusiones ocurren dentro de un aula de clases, esta investigación califica los distintos tipos de discriminación (machista, racista, xenófobo, neocolonial) como discurso del opresor. De forma inconsciente, este discurso también minimiza a todos los alumnos que pertenezcan a grupos minoritarios, ya que habilita su deshumanización (Freire, 2012/1970), por lo que es esencial enseñarles estas formas de deconstruir el contenido que consumen para poder responder a él. Por ende, este trabajo se alinea con la intención de Freire de proponer una pedagogía para personas “en la lucha permanente de recuperación de su humanidad” (33), que en ese caso se manifiesta a través de sus lecturas en oposición del discurso hegemónico que puede haber en productos audiovisuales.

Todo tipo de material empleado en el aula, además de inspirar motivación, modelos de textos auténticos y oportunidades de análisis y síntesis, debe resultar en el uso de la lengua. Por ende, los materiales usados en una unidad, según Hutchinson y Waters, deben contener las herramientas necesarias para que el alumnado participe en actividades comunicativas (109), en donde sean capaces de expresarse con el contenido aprendido. No solo se emplea material audiovisual para que los estudiantes diseñen un contenido propio siguiendo su estructura, sino que también se proponen actividades en donde expresan sus opiniones, alteran el contenido del material o desarrollan el contexto en el que ocurre, por lo que existe una variedad importante de actividades en este proyecto.

El DUA y proyectos previos

Tomando en cuenta la variedad de actividades en esta propuesta de innovación, se debe destacar su relación con el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que propone

responder a “la diversidad de necesidades de los estudiantes, de la propia comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto” (Pastor, 2019, 56). Dentro de los principios incluidos en la aplicación del DUA, se encuentran los medios de participación, representación e implicación (59), principios que se toman en cuenta para este proyecto.

Con respecto a los medios de representación, proponer clases que no estén centradas en un libro de texto, en donde se presente material audiovisual, textos cortos y esquematizaciones del vocabulario busca, a través de distintos medios, la “activación de conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo” (62). A su vez, el abanico de actividades que incluye este proyecto se asocia con el propósito de “potenciar la riqueza y variedad de propuestas de trabajo y las opciones para realizarlas”, en donde el alumnado podrá expresarse de forma oral (escena o videoensayo corto), a través de redacciones de opinión (reseña), narración (guion), o una representación visual (storyboard), por lo que se explotan todas las posibilidades de intervenir y participar en el aula.

Finalmente, los medios de implicación buscan activar las redes afectivas del alumnado, generarles interés y mantener su esfuerzo y habilitar el espacio para la autorregulación en su proceso de aprendizaje (59). En este caso, la variedad de temas que puede tratar una película y la introducción del proyecto con una tarea en donde ellos/as escogen la obra de su preferencia permite una vinculación hacia las preferencias del alumnado. Además de esta propuesta formal del proyecto, existe siempre el espacio para las adaptaciones específicas que requiera el alumnado, por lo que se mantiene el compromiso de que los estudiantes tengan “oportunidades de aprender, tener éxito, participar, socializarse y desarrollarse como personas y como ciudadanos” (57) a través de este proyecto.

A nivel práctico, se toman en cuenta dos propuestas educativas exitosas en el aula de idiomas, tanto en educación secundaria como en terciaria. El primer caso se basa en el trabajo de Inmaculada Almécija (2012), que presentaba al cine como transmisor de cultura dentro del aula de idiomas, ya que se argumenta que permite “reflejar una época, una cultura, un sistema de valores” (9), una propuesta de estudiar la cultura anglófona a mayor profundidad utilizando el cine como medio. La estructura de este trabajo sirve como un modelo para el uso del cine como hilo conductor de una unidad de programación, empleado de forma tan significativa como recreativa e informativa. Por otro lado, la propuesta educativa de Álvarez et al (2023) en la asignatura de Inglés para Fines Específicos sirve como inspiración para la actividad final de este proyecto. Su propuesta

se basaba en presentar al alumnado de inglés jurídico una simulación de un juicio que serviría como “secuela” de una película. A continuación, se presenta la actividad propuesta:

[E]n lugar de convocar a nuestros estudiantes ante un tribunal formado por los profesores de la asignatura para que fueran respondiendo a una serie de cuestiones utilizando el Inglés Jurídico aprendido en clase, en esta ocasión se les planteó, desde el principio de curso, una prueba oral enmarcada en una situación real de comunicación profesional que consistió en la elaboración de un guion en grupos (de 5 o 6 alumnos), que sería la secuela de una película de juicios seleccionada por el profesorado, que los alumnos habrían tenido que visualizar previamente por su cuenta, en el que tendrían que encausar a uno de los personajes. (2023, 133)

Se puede apreciar que esta metodología mantiene la misma intención de distanciarse de la tradición enfocada en el libro de texto y presentar al alumnado, a través del cine, situaciones reales en donde se emplee el idioma, y posteriormente invitarles a usar el inglés en una actividad de seguimiento centrada en una película. Mientras que en este caso se presenta una simulación a modo de continuación de la película sobre el tema jurídico, debido a que la asignatura estaba centrada en este uso específico de la lengua, la propuesta para educación secundaria consiste en un rodaje de un cortometraje que será proyectado en el aula. Por un lado, esto permite al alumnado seleccionar la situación comunicativa que quieren presentar y trabajar el vocabulario de esta escena, por lo que el contenido no tiene que ser específico y se permite personalizar el lenguaje empleado. Por otro, la duración reducida del video permite adaptar el contenido a la programación de la asignatura y reducir la carga de trabajo del alumnado.

Otro proyecto que destacar para el diseño de este trabajo es la investigación-acción de García-Sampedro et al. (2018) centrada en el uso de fotografías y videos en el aula. Además de enfocarse en el uso significativo de materiales audiovisuales en clase, este proyecto otorgaba importancia a la motivación del alumnado, considerándola una “característica diferenciadora” en la enseñanza de idiomas. A su vez, esta propuesta no solo empleaba material audiovisual, sino que también invitaba al alumnado a crear sus propios productos. Estos fueron los comentarios del profesorado en el que se desarrolló este proyecto:

En relación a la competencia comunicativa se puede decir que los alumnos, en general, hicieron un gran esfuerzo por comunicarse en lengua inglesa...En general, se sintieron muy orgullosos de sus productos y estaban deseosos de hablar sobre ellos. (2018, 145).

Con todo esto, el proyecto de innovación *Lights, Camera, Action!* toma en cuenta el componente afectivo en la enseñanza de idiomas, mientras se alinea al uso de material auténtico sobre el libro de texto; aunque Krashen empleaba textos literarios, el dinamismo y el nivel de composición de escenas de películas pueden motivar al alumnado y aligerar la carga cognitiva. A su vez, el proyecto presenta un uso y diseño significativo del material que ramifique en diversas actividades, estimulando distintas áreas de la expresión oral y escrita; esto resulta en una proposición que sigue los principios del DUA y que propone un contenido con el que la clase se mantendrá en constante interacción. A nivel práctico, toma como justificación teórica la implementación de dos propuestas educativas a distintos niveles: una basada en el cine como ampliación cultural en el aula de inglés y otra en las actividades grupales orales basadas en el cine para la evaluación de competencias comunicativas. Se puede afirmar, por ende, que el cine tiene un gran potencial educativo en el aula de idiomas, por su efecto en la motivación y por la variedad de actividades que se pueden proponer a partir de este medio audiovisual.

Desarrollo

El proyecto de innovación *Lights, Camera, Action* presenta una estructura de tres situaciones de aprendizaje a lo largo de un curso académico. En el caso de la primera, se llevará a cabo al final del primer trimestre para introducir la temática cinematográfica una vez el alumnado ya se encuentre acostumbrado a la dinámica de la asignatura, mientras que la segunda situación se presentará al inicio del segundo trimestre, ya que implica un seguimiento y desarrollo, una *secuela*, de la primera situación, por lo que es esencial que el contenido enseñado sea reciente para su implementación adecuada. La última situación de aprendizaje se llevará a cabo en la mitad del tercer trimestre, ya que conlleva la realización de un proyecto de mayor carga para el alumnado. Esta propuesta presenta una clara división entre la visualización y comprensión de contenido audiovisual y la expresión y creación inspirada en este mismo contenido: habrá sesiones en las que se buscará impartir conceptos, vocabulario y estructuras básicas para comunicarse, y otras en las que el enfoque principal será emplear estas estructuras para expresar opiniones de

forma oral y escrita. Finalmente, se busca que todo el contenido enseñado sirva para la creación de una escena entre todos.

Primer semestre: hablemos de cine

Para esta situación de aprendizaje, se asignará previamente un cuestionario sobre una película del mundo anglófono que el alumnado escoja. Las preguntas estarán divididas en tres partes: antes del visionado, durante y después de la película. Más que enfocarse meramente en el uso de la lengua en el filme, este ejercicio se propone como una introducción a la interpretación y reflexión del cine: se deja de *consumir* la película y se propone empezar a *pensar* sobre la película. Sin embargo, existe una pregunta que tiene un breve enfoque lingüístico, ya que se les invita a escribir su frase favorita del filme y explicarla, por lo que este ejercicio ciertamente introduce la relación entre el uso de una lengua y su relación con el cine.

La primera sesión de esta situación tiene como objetivo comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales necesarias para hablar sobre una película con frases cortas, además de conceptos básicos del cine y su creación. A través de diapositivas cortas y dinámicas, se buscará enseñarles sobre las distintas herramientas en la producción de una película, introduciendo el contenido gramatical de las *causative clauses*, en donde se agrega un sintagma a la frase para explicar su propósito. En vez de dedicar tiempo a la explicación de la gramática a través de fórmulas, se utilizarán ejemplos de frases para entender su uso. Los ejercicios sobre este contenido consisten en unir el uso de las herramientas relacionadas al cine (“*a camera*”) con su función (“*to record scenes*”), respondiendo a los ejercicios con frases completas, como “*you use a camera to record scenes*”. A continuación, se mostrarán ejemplos de pronombres relativos (utilizados en sintagmas similares a los anteriores), para explicar las distintas profesiones en el cine, como en “*an actor is someone who performs the role of a character in the movie*”, seguido de ejercicios similares a los de la primera parte. Como los ejercicios se encuentran en la presentación y no se emplea una ficha, se lanza una pelota de forma aleatoria, de forma que la persona que la atrape podrá responder al ejercicio. De esta forma, se emplea un elemento que dinamiza una actividad que se ha repetido dos veces en el aula.

La parte final de esta clase plantea el uso de pronombres relativos para describir los elementos narrativos de una película. Se utilizará la película *Cars* (2016, Lasseter), de un estudio de animación estadounidense y bastante conocida por el alumnado, para explicar

las distintas etapas de una historia. Por ejemplo, se usa un cuadro de la parte inicial de la película y con el texto “*when we initially meet the characters in the story*”, incitando a que sea el alumnado que responda que se trata de la introducción. Con todos los elementos aprendidos, se presentarán distintos cuadros de la película *Lilo & Stich* (2004, Deblois y Sanders), que el alumnado tendrá que ordenar según los elementos narrativos enseñados (introducción, conflicto, clímax, resolución, contexto). En vez de presentar otro ejercicio mecánico, ahora será su turno de interpretar las partes de una película real y asociarlas con el contenido enseñado, por lo que se evita la estructuración de “línea de montaje” que Scrivener desaconsejaba.

En la segunda sesión de esta situación de aprendizaje, se empleará la expresión oral y la mímica para recordar el vocabulario enseñado en la clase anterior. Con un recipiente que tenga papeles con las distintas profesiones, herramientas y partes de una película, un alumno tendrá un minuto para representar o definir la palabra que les aparezca. Por ejemplo, si se trata de un camarógrafo, el alumno/a tiene la opción de hacer mímica o usar las estructuras trabajadas (“*it’s someone who shoots the scenes of a movie*”) para completar la actividad. Esto se presenta como una introducción al juego “*time’s up*”, una dinámica grupal que, a través de la gamificación, busca consolidar el contenido enseñado. Se finaliza esta sesión aplicando esta misma dinámica a una serie de personajes y películas clásicas y de animación. Como no se espera que estén completamente familiarizados con los personajes, se presentará una definición que se leerá en voz alta antes de empezar, como “*Stitch is an alien who is sent to Earth and becomes Lilo’s pet*”. Si se lleva a cabo esta dinámica, se habrá consolidado el contenido enseñado mediante ejercicios tradicionales y juegos grupales.

En la tercera clase, se enseñarán ejemplos de géneros cinematográficos convencionales: comedias y acción, con el propósito de describir escenas empleando *existential clauses*. Además de describir los acontecimientos utilizando el tiempo progresivo, se buscará que utilicen marcadores espaciales (*on the right/left, in the background, at the top, ect.*) para sus descripciones. En primer lugar, se utilizará un extracto de la película *Modern Times* (1936) de Charlie Chaplin para que el alumnado describa los acontecimientos. Como se trata de una película muda, hace que el espectador se concentre en los acontecimientos presentados. En segundo lugar, se presentará una escena de la película *Barbie* (2023, Gerwig) que hace homenaje a *2001: Space Odyssey* (1968) de Stanley Kubrick, con el propósito de que comenten las diferencias y similitudes entre ambas escenas, empleando

las estructuras y marcadores espaciales enseñados. Finalmente, se presentará una escena de la saga estadounidense *Fast & Furious* (2001) para consolidar la descripción de acciones con las estructuras aprendidas. Una vez terminada esta parte, el alumnado escogerá su escena favorita y se comentarán los distintos géneros cinematográficos que existen. Para finalizar la clase, se le pedirá al alumnado que piense sobre el género de la película que escogieron para el cuestionario y lo apunten en una lista; esto puede ser útil para la asignación de parejas en el ejercicio oral de la próxima clase.

La cuarta clase de esta primera situación de aprendizaje se centra en una dinámica oral en parejas. En primer lugar, como esta actividad se basa en hablar sobre la película que visionaron, se enseñarían los elementos que pueden comentarse de una película (la trama, las actuaciones, fotografía, banda sonora, etc.), junto con los adjetivos calificativos para expresarse sobre una película. En vez de presentar el vocabulario en una lista, se presentarán mapas mentales en los que un adjetivo simple en el medio (*good*) tendrá ramificaciones en vocabulario más descriptivo (*interesting, outstanding, dazzling, captivating*). Esto sirve como una propuesta para expandir el vocabulario del alumnado partiendo de términos básicos. Finalmente, se realizará una clase de trivia siguiendo el formato *two truths and a lie*. Se presentarán frases al alumnado, en donde, por grupos, deberán votar por la opción que consideran que es falsa para acumular puntos. Estas frases emplearán las estructuras trabajadas en clase, haciendo énfasis en la comprensión del *input* para participar correctamente en la actividad. Manteniendo una dinámica similar a la de las *quiz nights* en el Reino Unido, la primera parte estará dedicada a proyectar las distintas frases, mientras que la segunda será dedicada a la corrección y explicación de cada parte, además del nombramiento del equipo ganador.

En la quinta sesión, a modo de cierre, se propondrá una actividad oral en parejas: los grupos deberán comentar sus respuestas al cuestionario sobre la película que vieron y, entre ellos, escribir tres películas similares, a modo de recomendación. Finalmente, cada grupo pasará al centro de la clase y hablará sobre la película que vio su compañero/a, incitando así la escucha activa en la conversación y el uso de la tercera persona en la producción. De esta forma, se pueden evaluar las competencias orales del alumnado.

A partir de todas estas sesiones, se ha llevado a cabo una situación que introduce al alumnado a la cultura cinematográfica, por un lado, y al uso del vocabulario específico y estructuras gramaticales para expresarse sobre ello. Se hace énfasis en el uso de cláusulas porque son elementos sintácticos muy fáciles de emplear en una frase simple: en vez de

decir “me gusta la escena”, se enseñan las herramientas para decir “me gusta la escena en la que salvan al protagonista”. A su vez, se proponen ejercicios en donde se emplea la expresión corporal y la gamificación para consolidar el contenido, además de una dinámica grupal para empezar con la producción de opiniones estructuradas sobre el contenido audiovisual que consumen.

Segundo semestre: puentes digitales

Esta situación de aprendizaje está diseñada para iniciar junto con el segundo trimestre, con tal de que el contenido anterior se mantenga reciente, y estará centrada en la expresión escrita sobre las películas que consumen. Estas sesiones buscan adentrar al alumnado en la interpretación crítica del cine y sus referencias culturales, introducirles a la aplicación *Letterboxd* (2013), familiarizarles con la redacción de reseñas y producir una dentro del aula. Finalmente, se hará una ceremonia para premiar a las mejores reseñas, simulando las premiaciones cinematográficas de los Oscars.

La primera sesión servirá como un punto de contacto entre la primera situación de aprendizaje y esta, ya que se realizará un repaso del contenido enseñado de dos formas: con una ficha de ejercicios y con un juego. En la ficha inicial, además de ejercicios sobre el uso de *relative pronouns* también habrá una serie de expresiones y proverbios del inglés cuyo origen nace del contexto cinematográfico. Como estas frases se usan en la cotidianidad (por ejemplo, el uso de *to be calling the shots* para referirse al líder de una actividad), se hará énfasis en cómo el uso de la lengua en un contexto específico puede trasladarse a uno más general. Asimismo, para que el alumnado pueda prepararse con tiempo para la etapa final de la situación de aprendizaje, se les entregará un cuestionario similar al del primer semestre para ver otra película del mundo anglófono. Como alternativa, para el alumnado que tenga adaptaciones con la escritura, se les presentará la oportunidad de hacer un videoensayo o una prueba oral centrada en la película de su preferencia. Para todos los casos se mostrará una rúbrica sobre lo que se evaluará de sus textos, de forma que el alumnado sepa desde el comienzo los parámetros a tomar en cuenta.

En la segunda sesión, como un repaso dinámico de los *relative pronouns*, se seguirá el formato del juego *time's up* refiriéndose a personajes clásicos del cine y de las animaciones. En primer lugar, se juntarán grupos de 4-5 personas, que tendrán que asignar a una persona por ronda para dar definiciones, hacer mímica o decir una sola palabra para

que el equipo adivine el máximo número de personajes en un minuto. Previo a la clase, el docente habrá escrito los nombres de los personajes en pedazos de papel y los habrá colocado en un recipiente, junto con otros dos; cada recipiente representa una ronda del juego: hablar, hacer mímica o decir una palabra. Asumiendo que el alumnado no tiene por qué conocer a todos los personajes presentados, o que no recuerda el vocabulario/estructuras para expresarse, se presentará una diapositiva con los distintos personajes a adivinar y se incluirán explicaciones breves de quiénes son, con frases como *“Mike Wazowski is a green, round monster who works as a scarer”*. De esta forma, se presenta un juego cuya clave para participar se basa en entender de lo que diga su compañero, es decir, de la interpretación correcta del input recibido. Por ello, más allá de un juego dentro del aula, esta dinámica emplea la gamificación para enfocar al alumnado en la interpretación eficaz y adecuada de contenido.

La tercera sesión se plantea con la intención de incitar el pensamiento crítico a la hora de interpretar películas. Almécija (2012) argumentaba que el cine permite reflexionar sobre “asuntos que son de actualidad y vital importancia” como puede ser “el racismo, la homofobia, el maltrato, la inmigración y el sexismo” (4). A continuación, se presentará al alumnado una escena de la obra *Pocahontas* (1995, Gabriel y Goldberg), en donde primero se contextualizará la inspiración de la película y su vínculo con el colonialismo en América, específicamente sobre la historia de la tribu Powhatan. Posteriormente, se les presentará una escena en la que John Smith califica tanto a Pocahontas como a su comunidad como “salvajes” e “incivilizados”, a lo que ella responde que salvaje significa “distinto a vosotros” (39’42”), refiriéndose al hombre blanco occidental.

Esta escena se asociará al concepto de “orientalismo” desarrollado por Edward Said, como una forma en la que el cine sirve como discurso para dirigir, estructurar y producir opiniones sobre lo que él describe como el Oriente (1979), pero este discurso también se ha empleado sobre cualquier comunidad marginada, como en este caso lo son los nativos americanos. Tomando en cuenta este concepto y la resolución del filme, se hará una reflexión sobre el rol de la película para limpiar el pasado colonial de los Estados Unidos. Finalmente, se le asignará al alumnado el ejercicio de escribir un final alternativo a la trama de Disney que se acerque más a la realidad o que tome en cuenta la perspectiva de Pocahontas. De esta forma, habiendo empleado el pensamiento crítico para interpretar una película de animación aparentemente inocente, el alumnado, a través del ejercicio creativo, podrá proponer una alternativa al discurso colonialista de la película.

Habiendo trabajado el análisis crítico del cine, en la siguiente sesión el alumnado será familiarizado con la comunidad cinéfila en el mundo digital. Se hablará de la reseña de películas presentando la aplicación *Letterboxd*, activa desde el año 2013, junto con reseñas que servirán como ejemplos de sobre cómo escribir una crítica atractiva y concisa. Como momento de distensión en la clase, se incluirán reseñas de una frase graciosa que el alumnado deberá explicar. Se hará énfasis sobre el uso del inglés como *lingua franca* en esta aplicación, ya que gran parte de las reseñas se escriben en esta lengua, por lo que es una gran oportunidad para practicar la redacción con *Letterboxd*. Posteriormente, como dinámica oral, se le mostrará al alumnado un formato de video del personal de la aplicación en el que le preguntan a figuras públicas sus cuatro películas favoritas. Luego de comentar el video, el alumnado dispondrá de cinco minutos para hacer una lista que explicarán de forma oral. Finalmente, se presentará la actividad de una reseña cinematográfica para la siguiente clase. En esta redacción, tendrán que describir sus expectativas antes de la película, su escena o frase favorita (o menos favorita, si no les gustó), su opinión final y su valoración sobre cinco estrellas.

En la sesión dedicada a la redacción de las reseñas, se les ofrecerá apoyo visual con respecto al vocabulario que pueden emplear, tanto sobre los adjetivos para expresar opiniones como los marcadores espaciales para describir escenas. Mientras una parte de la clase redacta su reseña, el alumnado con adaptaciones prepara su videoensayo o realiza una prueba oral en donde hablan sobre la película que vieron. Luego de haber corregido todos los textos, esta situación de aprendizaje termina con una simulación de una ceremonia de premios, en este caso dedicados a la mejor reseña escrita. Se revelarán los nominados y se entregará una estatuilla al ganador. Durante esta última sesión, se repetirá el formato de *Four Favourites* de *Letterboxd* con el alumnado que no haya podido participar en las anteriores clases. Esta representación de una gala de premios está orientada a celebrar el trabajo del alumnado y hacerles sentir conectados a todo el contenido trabajado durante esta etapa del curso, además de prepararles para la última situación de aprendizaje en el tercer trimestre.

Tercer trimestre: preparados para el *close-up*

En el primer semestre el grupo-clase se enfocó en la introducción del cine como tema central, su vocabulario y estructuras; en el segundo, se desarrolló la interpretación crítica del contenido y la composición de redacciones; finalmente, el foco de esta última situación de aprendizaje será la creación de material audiovisual. Esta propuesta se

desarrollará a mediados del tercer trimestre, dedicando en primer lugar una semana para hablar de la creación del corto y familiarizarse con el contenido. Luego de la introducción, el alumnado dedicará un día a la semana a la elaboración del proyecto en grupos.

La primera sesión de esta propuesta estará orientada al formato de cortometrajes en el cine. Para familiarizar al alumnado con este tipo de obra, se proyectarán cortometrajes de animación, en donde se buscará describir la estructura narrativa de cada obra, reflexionar sobre el uso de moralejas en el cortometraje y sus diferencias con el largometraje. Para finalizar la clase, se proyectará un cortometraje sin diálogo, para el que el alumnado tendrá que escribir el diálogo o una narración sobre el mismo. De esta forma, se trabaja el uso de la lengua en contexto.

Como el alumnado tendrá que escribir un guion para su proyecto grupal, se dedicará una clase a la creación de una historia corta, que incluya personajes, diálogos y una estructura comienzo-desarrollo-fin. El alumnado tendrá recibirá una serie de indicaciones para el texto: palabras claves que incluir, contextos distintos y elementos fantásticos. De esta forma, se introducirá un ejercicio creativo para preparar al alumnado de cara a la creación de un cortometraje.

En la siguiente sesión, se crearán los grupos para realizar un cortometraje que será proyectado al final de la situación de aprendizaje. Antes de trabajar, se explicará que este trabajo será parte de la evaluación oral y escrita del curso, con las respectivas rúbricas con los elementos a tener en cuenta. Además del apartado de creatividad, habrá un punto otorgado por la votación del alumnado, quien elegirá al mejor proyecto, las mejores interpretaciones y la mejor historia. Se dedicarán tres clases en el transcurso de tres semanas para trabajar en el aula: desde la asignación de responsabilidades hasta la redacción del guion y el ensayo de las escenas. Finalmente, se darán dos semanas más de plazo para que el equipo se reúna, grabe la escena y edite el contenido, que será proyectado en la penúltima clase, una simulación de un cine en donde todas las obras serán proyectadas. Una vez finalizada esta sesión, el alumnado dispondrá de tiempo limitado para agregar una reseña corta en el campus virtual, por un lado, y votar en las categorías de interpretación, historia y mejor cortometraje. La situación de aprendizaje finalizaría con una ceremonia en donde se premiarán todas las categorías anteriores.

De esta forma, finalizaría un proyecto de innovación en el que el alumnado, además de aprender sobre las artes audiovisuales y su relación con el mundo anglófono, habrá

desarrollado sus competencias comunicativas mediante la comprensión, producción oral y escrita de textos audiovisuales. Además de los juegos y distintas metodologías empleadas, la simulación de eventos sociales como una gala de premios o una proyección de películas están orientadas a motivar al alumnado sobre su trabajo, por lo que existe un esfuerzo constante por mantenerles involucrados en todo momento.

Plan de actividades:

Hablemos de cine (Primer semestre)	
Clase 0	<p>Entrega de cuestionario: ver una película y responder a las preguntas.</p> <p>Estructura de preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de ver la película 2. Durante el visionado 3. Después de haberla visto <p>Se les comenta que este cuestionario formará parte de una actividad evaluada en la quinta clase.</p>
Clase 1	<p>Introducción del contenido a trabajar en esta situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario sobre el cine <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceptos clave ¿Qué es una película? ○ ¿Qué herramientas se necesitan para hacer una película? ○ ¿A qué se dedica la gente que trabaja en el cine? • Estructuras gramaticales <ul style="list-style-type: none"> ○ Cláusulas causativas ○ Cláusulas relativas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronombres relativos <p>Aplicamos el conocimiento de forma práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unir las herramientas y profesiones con las estructuras trabajadas <p>Se enseñan las partes de una historia utilizando la película de animación <i>Cars</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Conflicto • Clímax

	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución • Contexto <p>Se aplica esta estructura a las distintas partes de la clase.</p>
Clase 2	<p>Repaso de contenido: gamificación a través del juego <i>time's up</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En grupos de 4, se asignará a un alumno como portavoz que describirá la palabra o hará mímica para conseguir que el resto adivine el máximo de palabras que se puedan en un minuto. • Mientras la primera ronda es de definiciones, la segunda será de mímicas. • Una vez repasado el vocabulario, se aplicará el mismo juego con personajes y películas famosas
Clase 3	<p>Visualización y descripción de escenas. Antes de empezar con las actividades, se explicarán dos géneros cinematográficos: las comedias y las películas de acción. Posteriormente, se enseñará el uso de las cláusulas existenciales y los marcadores especiales para realizar descripciones. Una vez entendido esto, se proyectan tres escenas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comedias <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Modern Times</i> de Charles Chaplin <ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir las acciones ○ Comparación entre la primera escena de <i>Barbie</i> y <i>2001: A Space Odyssey</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferencias y similitudes • Acción <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Fast & Furious</i> <p>Finalmente, se hablarán de otros géneros cinematográficos y el alumnado deberá mencionar el de la película que seleccionaron para el cuestionario.</p>
Clase 4	<p>Para preparar al alumnado a la expresión de sus opiniones sobre una película, se enseñarán los elementos que se pueden tomar en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones • Trama

	<ul style="list-style-type: none"> • Banda sonora • Efectos especiales <p>Una vez comprendido este apartado, se muestra una forma de visualizar un vocabulario más descriptivo partiendo de los términos más simples:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Good→Interesting→Outstanding→Dazzling • Bad→Repetitive→Offensive→Excessive <p>Finalmente, se realiza el juego grupal de trivia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera parte: se muestran tres datos sobre películas en los que los grupos deberán determinar cuál es falso. Esta parte se lleva a cabo varias veces • Segunda parte: se revela en cada apartado cuál era la frase falsa y la justificación detrás de cada una.
Clase 5	<p>Discusión en parejas: se pueden utilizar los géneros cinematográficos que emplearon para la película que seleccionaron para asignar las parejas. En esta dinámica, el grupo-clase tendrá que comentar sus respuestas al cuestionario, en donde juntos escribirán tres películas similares a las que seleccionaron. A modo de verificar la escucha activa del alumnado y su capacidad de expresar sus opiniones, la pareja explicará al resto de la clase la película que su compañero/a escogió, reproduciendo las opiniones que dijeron y haciendo el uso de la tercera persona. Tanto la presentación como las respuestas al cuestionario serán usadas para evaluar las competencias comunicativas del alumnado.</p>

Puentes digitales (segundo semestre)	
--------------------------------------	--

Clase 1	<p>Para retomar el contenido trabajado en la primera situación de aprendizaje, se realizará una ficha de ejercicios sobre el contenido gramatical aprendido. Adicionalmente, se explicarán las distintas expresiones cuyo contexto de origen es el mundo cinematográfico, que tendrán que añadir a frases dentro de la ficha.</p>
---------	---

	<p>Posteriormente, se explicará la actividad de esta situación, que se basa en redactar una reseña cinematográfica o un videoensayo, en donde se tendrá que responder a un cuestionario similar al trabajado previamente. De forma que el alumnado pueda comprender las expectativas que se tienen sobre su trabajo, se les mostrará una rúbrica con los puntos a evaluar de sus textos.</p>
Clase 2	<p>Con el propósito de activar de forma dinámica el contenido trabajado hasta el momento, se realizará el juego <i>time's up</i> con más personajes del cine de animación y tradicional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de grupos: entre 4 y 5 alumnos/as, seleccionando a un portavoz por turno que estará a cargo de la representación de la palabra • Tres rondas: definición, mímica y una palabra • Un punto por cada palabra y un minuto por turno • Repaso de cada palabra antes de comenzar
Clase 3	<p>Esta clase introduce el pensamiento crítico a la interpretación del cine, ya que se realizará un análisis de la película de Disney “<i>Pocahontas</i>” desde la perspectiva postcolonial. Con esto, el alumnado aprenderá sobre</p> <ul style="list-style-type: none"> • La historia colonial de Estados Unidos • El orientalismo como discurso hegemónico • El rol del cine como discurso sobre temas sociales • La importancia de la lectura crítica de contenido audiovisual <p>Como propuesta de escritura creativa, se les pedirá una redacción corta que proponga un final alternativo a la película, en donde se tome en cuenta la perspectiva de los nativos americanos.</p>
Clase 4	<p>Habiendo trabajado la interpretación crítica de las películas, ahora se realiza un giro digital, introduciendo la aplicación digital <i>Letterboxd</i> al alumnado. Se mostrarán distintas reseñas con elementos discursivos, coherencia y estructura, de forma que se tomen como modelos a seguir. Se hará énfasis del uso del inglés como <i>lingua franca</i> en esta aplicación.</p> <p>Finalmente, se realizará la actividad oral de <i>Four Favourites</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Primera parte: visualización de videos cortos en los que actores y figuras públicas dan sus cuatro filmes preferidos • Segunda parte: 5 minutos para escribir su selección y justificación • Tercera parte: hablar por 3-5 minutos sobre sus elecciones de forma oral.
Clase 5	<p>Redacción de reseña cinematográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 100 palabras • Expectativas previas a la película • Escena/frase favorita • Valoración final sobre 5 estrellas
Clase 6	<p>Ceremonia de premiación: una vez leídas las reseñas, se reunirá al alumnado y se simulará una gala de premios como los Óscars, en donde se entregará una estatuilla a la mejor reseña del grupo clase.</p>

Preparados para el <i>close-up</i> (Tercer trimestre)	
Clase 1	<p>Introducción al formato de cortometrajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualización de distintos proyectos <ul style="list-style-type: none"> ○ Brevedad ○ Moraleja ○ Uso de diálogos • Actividad: reproducción de un cortometraje sin diálogo que el alumnado deberá rellenar con una narración
Clase 2	<p>Ya que el alumnado tendrá que escribir un guion/storyboard para su evaluación, se realizará un ejercicio de escritura creativa en la que deberán escribir una historia corta haciendo uso de diálogos. A su vez, tendrán indicaciones a cumplir, como el uso de palabras o situaciones graciosas para motivarles a escribir. Aunque este texto no será evaluado, sirve como preparación para su cortometraje.</p>

Clase 3	Esta será la última clase antes de empezar con la preparación de la escena. Se diseñarán los grupos y se describirá la rúbrica de evaluación. A su vez, se explicará que la votación y participación del alumnado será considerada para la puntuación final. Se terminará la clase revelando que los cortometrajes serán proyectados y habrá una gala para premiar las mejores actuaciones, historias y proyectos. El resto de la clase puede emplearse para que cada grupo distribuya responsabilidades sobre el proyecto
Clase 4	Primera clase de preparación: enfoque sobre la redacción del guion <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos • Acotaciones • Locaciones
Clase 5	Segunda clase de preparación dedicada al uso de herramientas de edición (CapCut) y a terminar el guion
Clase 6	Clase de preparación final
Clase 7	Proyección de los cortometrajes en una sala. Una vez terminada la clase, el alumnado deberá escribir reseñas breves sobre todos los proyectos en el Campus Virtual y votar por el mejor elenco e historia. Esta última parte será considerada en la evaluación como participación.
Clase 8	Gala final de premios: entrega de estatuillas al mejor <ul style="list-style-type: none"> • Elenco • Trama • Proyecto <p>El alumnado podrá dar un discurso de agradecimiento y, posterior a la premiación, completarán un formulario donde aporten su valoración a la situación de aprendizaje</p>

Agentes

Los participantes principales de este proyecto se dividen en el profesorado de inglés y el alumnado, pero el desarrollo de esta innovación podría incluir a más miembros

del centro. Se busca en todo momento invitar al alumnado a emplear la lengua meta para comunicar sus opiniones, además de desarrollar sus habilidades descriptivas. Por un lado, podrán consolidar el contenido del currículum con una propuesta que incita la creatividad y busca aumentar su motivación. Por otro, el proyecto finalizará con distintos productos creados por el alumnado: reseñas, guiones, storyboards y material audiovisual. Aunque se premiaran los mejores proyectos, cabe destacar que todos serán evaluados bajo los mismos parámetros, y que se requiere el mayor nivel de participación por parte del grupo-clase para que el proyecto sea interesante y motivador.

Otras asignaturas en donde se enseñan lenguas, como Francés o Lengua y Literatura, podrían emplear el mundo de las artes audiovisuales para desarrollar un proyecto interdisciplinar. A su vez, las asignaturas de las humanidades que tienen como propósito enseñar vasto contenido o materiales muy abstractos, como Historia o Filosofía, el uso del cine en el aula como proyecto puede servir como solución para este reto. Cualquier asignatura que pueda beneficiarse del uso significativo del cine en el aula, relacionado con el tipo de aprendizaje que Schumman consideraba sostenido y profundo (1994), podrían adaptar esta situación a su asignatura. Por ende, una propuesta interdisciplinar podría incluir una proyección en conjunto de todos los cortometrajes creados.

Como el impacto de este proyecto ciertamente depende del nivel de motivación del alumnado, y aunque se estima que será positivo, un grupo suficiente de alumnos/as interesados en esta propuesta podría inspirar la creación de actividades extracurriculares. Además de perseguir una carrera audiovisual por cuenta propia a partir de este proyecto, se podría plantear la fundación de un club de audiovisuales en el centro, en donde, similar al club de lectura, se celebrarían reuniones bimensuales en donde se discutirían las películas de la actualidad. A su vez, se podrían dedicar reuniones a la realización de proyectos audiovisuales grupales. De esta forma, su motivación e interés por este tema podría ayudar al alumnado a crear comunidades y llevar a cabo obras por su propia cuenta.

Materiales

Un proyecto dedicado a las artes audiovisuales, por su naturaleza, deberá tener acceso a los materiales necesarios para la visualización y creación de videos. Por un lado, se requiere un proyector, equipo de sonido y acceso a internet para presentar las diapositivas de la clase y reproducir las escenas de distintas películas. Preferiblemente, se recomienda descargar previamente las escenas e incluirlas en las presentaciones, ya

que depender de un enlace externo, debido internet de velocidad lenta o a que el video dejó de existir, podría interrumpir la clase. Aunque es opcional, el uso de una pelota para hacer preguntas aleatorias al alumnado también puede ser efectivo para mantener al alumnado involucrado en la clase. En vez de reproducir muchas escenas y depender del contenido de la clase enteramente, se recomienda sintetizar y trabajar con las reacciones del alumnado al contenido para conducir la clase, ya que se busca evitar sobrecargarles.

Con respecto al material de trabajo, se deben tener preparadas tanto las fichas de ejercicios y la actividad de la reseña como los cuestionarios para el visionado de películas por cuenta propia. Mientras las fichas serán corregidas en grupo, las reseñas deberían ser evaluadas y entregadas de vuelta al alumnado, para que puedan recibir indicaciones para mejorar sus competencias. Ya que el alumnado se encuentra a un año de terminar la ESO y a tres de finalizar el bachillerato, estos ejercicios deben realizarse para mantenerles familiarizados con el método tradicional para evaluar las competencias de una lengua.

A nivel digital, se requiere el acceso a la aplicación *Letterboxd* y un espacio para el proyecto en el Campus Virtual de la asignatura. Para desarrollar la competencia digital y presentar al alumnado un caso en el que se usa el inglés como *lingua franca*, se entrará a *Letterboxd* para revisar reseñas, leerlas en voz alta y familiarizarse con la reseña digital como tipo de texto. A nivel del campus virtual, se deberá crear un espacio para subir el cortometraje, y otro en formato de encuesta para que el alumnado vote por su proyecto favorito. A su vez, se necesitará otro espacio para redactar reseñas de los proyectos de sus compañeros/as, ya que formará parte de la evaluación de la participación.

Para el rodaje del cortometraje, se debe verificar que todos los grupos poseen un dispositivo móvil (Tablet, teléfono móvil, cámara) para grabar las escenas. Antes de empezar esta parte del proyecto, se debe verificar si algún alumno/a tiene algún acuerdo de privacidad con respecto al uso de su imagen personal; de darse el caso, se limitaría su rol a la narración por audios y la redacción del guion. No se necesitaría emplear un micrófono para el rodaje de las escenas, ya que el guion servirá para el profesorado a la hora de comprender lo que se dice en el video. A su vez, se les enseñarían aplicaciones básicas gratuitas de edición de video (CapCut, YouCut), y se podría trabajar la edición en conjunto en una de las clases de preparación. Finalmente, con el fin de adaptarse a las necesidades específicas del alumnado, todas las actividades que deban entregarse de forma analógica podrán subirse y corregirse en el campus virtual de la asignatura.

A nivel de espacios, principalmente se buscaría la posibilidad de hacer uso de la sala de ordenadores y el salón de actos para este proyecto. Dentro de la sala de ordenadores, se realizaría la clase de preparación del cortometraje dedicada a la edición de escenas. Por otro lado, el salón de actos, o un área de usos múltiples en su defecto, serviría para la proyección adecuada de los cortometrajes, dándole un nivel de relevancia y prestigio a su trabajo importante para su motivación. También, serviría para la gala de premiaciones en la segunda (reseña cinematográfica) y tercera (mejor guion, mejor elenco y cortometraje) situación de aprendizaje. Ciertamente, estas no condiciones no se consideran necesarias, y en su defecto la proyección y premiación podría efectuarse dentro del aula sin problema, pero en un escenario ideal el uso de estos espacios contribuiría a la motivación del alumnado.

Evaluación

Para justificar tanto el tipo de evaluación como los criterios a tomar en cuenta en dicho proceso, se emplea el trabajo de los lingüistas Penny Ur (1996), por un lado, y Arthur Hughes (1989), además, considerando el contexto europeo de esta investigación, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), abreviado MCERL, El proyecto de innovación, a pesar de su gran variedad de actividades, se dedica a evaluar dos competencias: la producción y la comprensión. Es bajo esta división que se incluyen los ejercicios orales, las redacciones escritas y la comprensión textual y audiovisual.

Ur (1996, 33) describe la evaluación como una actividad cuyo propósito principal se basa en demostrar al evaluador las habilidades y destrezas que el alumnado tiene sobre cierto tema. El producto de esta evaluación es una valoración numérica basada en parámetros establecidos que, hasta cierto punto, describen el nivel de conocimiento de la persona evaluada. Adentrándonos en la evaluación orientada al uso de una lengua, en el MCERL (2002, 177) se describe como la “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario”, en donde este marco se usa como referencia para “establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje” (178). Como se ha descrito que las actividades están relacionadas a formas específicas de comprensión y producción, se emplearán los parámetros establecidos para valorar la producción del alumnado, específicamente en la redacción de un guion corto y una reseña, la producción oral en su cortometraje y en las entrevistas en pareja. Aunque se trate de formas de expresión con diferencias bastante marcadas, podremos verificar que las complejidades a

la hora de evaluar la producción oral y escrita tienen puntos de encuentro, por lo que se deben trazar unos criterios de evaluación específicos.

Según Ur (1996, 41), las actividades centradas en la redacción de un texto ensayístico tienen un potencial importante para demostrar las habilidades generales de escritura. Por un lado, resulta fácil presentar un tema para la redacción, algo que se hace mucho más sencillo si se busca una reseña cinematográfica. Trabajar con una película en particular hace que el tema a desarrollar sea más conciso, ya que se busca expresar una opinión sobre un filme en particular en vez del cine en general, mientras que el tipo de texto ofrece un gran espacio para la subjetividad y la descripción de imágenes. Por ende, existe un tema de discusión limitado (la película) a la par con un espacio para la expresión de gran amplitud (la opinión sobre dicha película). A nivel lingüístico, Ur (41) propone prestar atención tanto a los elementos formales (fórmulas de expresión, gramática, puntuación y ortografía) como a los textuales (contenido, efectividad de expresión, ideas claras y creatividad).

A su vez, el trabajo de Hughes (1989, 75) define los parámetros más comunes en la relevantes de la expresión escrita, que claramente se deben asumir en este proyecto de innovación. El autor lo divide de la siguiente forma:

- 1) *We have to set writing tasks that are properly representative of the population of tasks that we should expect the students to be able to perform.*
- 2) *The tasks should elicit samples of writing which truly represent the students' ability.*
- 3) *It is essential that the samples of writing can and will be scored reliably.*

Estos parámetros hacen énfasis en la necesidad de asignar una actividad similar a los textos aprendidos en el aula. En el caso de la redacción de una reseña o guion, el alumnado debe estar expuesto y comprender distintos ejemplos de guiones o reseñas antes de redactar por cuenta propia. Llegados a este punto, aunque los ejemplos sean variados, el profesorado deberá referirse a los textos más concisos, aquellos que demuestran un uso correcto y sintetizado de la lengua, para que el alumnado los tenga en cuenta. Esto implica que el texto creado por el alumnado, en vez de mostrar el mismo dominio de la lengua que los materiales en el aula, siga una estructura similar y haga al lector entender su opinión de forma clara y detallada.

Se hará uso de los criterios de Hughes para evaluar la producción escrita, tomando en cuenta elementos tales como la cualidad comunicativa, la organización, argumentación y precisión lingüística (95-96). Se reescribirán los apartados para adaptar la rúbrica a las actividades de escribir un guion o una reseña, y la parte de corrección lingüística será renombrada como “textualidad”, refiriéndose a la capacidad del alumnado de adaptarse a las formas del texto que se está trabajando. A continuación, se muestra la tabla:

	Cualidad comunicativa	Organización	Argumentación ¹	Precisión lingüística	Textualidad
9					
8					
7					
6					
5					
4					
3					
2					
1					

1: Mientras que el apartado de la reseña será de argumentación, en el guion se cambiará por “Creatividad”, debido a que es un texto literario

Con respecto a la producción oral, Hughes define esta destreza como la capacidad de interactuar correctamente en la lengua meta, lo que, además de la producción, también incluye la comprensión (101). Sin embargo, los problemas dentro de la evaluación oral, según Hughes, son similares a los de la redacción: utilizar materiales representativos de la comunicación oral y presentar evaluaciones que demuestren verídicamente las habilidades del alumnado. Como se espera que la evaluación sea representativa de las competencias del alumnado, se emplea la siguiente rúbrica incluida en el CERF, orientada a la producción de videos grupales, donde se incluyen criterios como el alcance, la corrección, fluidez, interacción y coherencia (195).

Criterios para la prueba	Escalas Ilustrativas	Otras categorías
Alcance	Alcance general Riqueza de Vocabulario	Creatividad

Corrección	Corrección gramatical Control de vocabulario	Participación
Fluidez	Fluidez	
Interacción	Interacción global Turnos de palabra Colaboración	
Coherencia	Coherencia	

Para esta rúbrica, se han agregado dos categorías adicionales, que a continuación se explican a mayor profundidad:

- **Creatividad:** en el apartado “Usos estéticos de la lengua” en el MCERL(2002, 60) se encuentra la producción de “textos imaginativos”, por lo que tomar en cuenta la creatividad en esta actividad, además de ser coherente con la temática, contextualiza el producto final considerando su función poética y la capacidad del alumnado de expresarse mediante el arte. Se busca desarrollar este apartado, ya que los fines de estos textos son” educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales”, por lo que resaltan el rol del lenguaje tanto en la cultura como en la actualidad.
- **Participación:** como el funcionamiento de esta propuesta va de la mano con la interacción del alumnado, se considera necesaria la participación de los grupos sobre los cortos de sus compañeros/as. Esto incluye las valoraciones, opiniones y reseñas tanto en el campus virtual de la asignatura como en la ceremonia de proyección de cortometrajes.

Existen otros parámetros que, a pesar de no tener influencia en la valoración final, sirven para disminuir la ansiedad del alumnado sobre las calificaciones. La celebración de un evento de proyección y galas de premiación desvían la atención sobre las notas de los proyectos, ya que son independientes y toman en cuenta la votación del alumnado. Sobre la importancia de animar la producción de contenido audiovisual, Epps et al. (2021, 409) destaca que, en vez de depender enteramente del docente, crear su propio contenido motiva intrínsecamente al alumnado a seguir aprendiendo. Mientras el estudio de Epps et al. se basaba en los videotutoriales, este proyecto se enfoca en el rodaje de cortometrajes, por lo que la creación de historias y diálogos desarrolla la creatividad y el trabajo en

equipo. Por su parte, la interacción tanto en clase como en el campus virtual incita la retroalimentación.

Tomando en cuenta el tipo de textos utilizados en el aula (escenas de películas) y que el proyecto está orientado a un alumnado de 3º ESO, se establecen los siguientes niveles de competencia sobre la comprensión de material audiovisual (2002, 73):

“B1→Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.”

Además de las competencias del alumnado para comprender una escena, este apartado también implica que existe una coherencia narrativa entre las imágenes, acciones y diálogos en la escena; y cuando existe disonancia, se hace con un fin específico para la audiencia (humor, intriga, asombro). La legislación actual plantea este nivel para 3ºESO, y las escenas empleadas son aptas para este tipo de alumnado.

“A2→ Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso. Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.” (2002, 73).

A pesar de que se espera un mayor nivel de comprensión, en esta etapa educativa del alumnado claramente existe lugar para la fluctuación. Por ende, es de esperarse que el alumnado tenga dificultades con este tipo de textos, razón por la que se incluirán materiales audiovisuales menos complejos, con el fin de asegurar la progresión paulatina a textos más detallados. A su vez, para lidiar con estas posibles dificultades de comprensión existe la figura del docente como intermediario, a cargo de verificar que entiendan el contenido, explicar y guiar a aquellos que no entiendan. Aunque la comprensión no se evalúa directamente en esta situación, es de vital importancia para seguir el hilo conductor de la situación de aprendizaje y garantizar una participación efectiva.

Programación

Marco legal

Para la implementación adecuada de esta propuesta de programación docente, alineada con el proyecto de innovación *Lights, Camera, Action!*, se deben describir y estructurar la serie de requerimientos legales en la enseñanza pública, presentes en la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre del 2020, conocida generalmente como la Ley Orgánica que Modifica a la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Los apartados más importantes tanto para la programación como el proyecto de innovación son los objetivos, las competencias claves y específicas y los saberes básicos para la asignatura de Lengua Extranjera, que están relacionados al decreto 59/2022 de 30 de agosto en el Principado de Asturias.

De acuerdo con el artículo 7 del real decreto 217/2022 de 29 de marzo, se establece que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria tendrá que desarrollar capacidades que les permitan lograr una serie de objetivos. A continuación, se describen dichos objetivos:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.

- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Competencias clave

Las competencias claves se refieren a esa serie de conocimientos prácticos, teóricos, personales y sociales que el alumnado desarrollará durante su proceso educativo, específicamente en la ESO. Estas competencias no tienen una conexión a una única asignatura, sino que serán fomentadas en todas las asignaturas. A continuación, se presentan dichas competencias:

- Comunicación Lingüística (CCL): se refiere al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, que desarrollará sus habilidades de comprensión y expresión a través de actividades que ejercitan *reading*, *listening*, *speaking* y *writing*. Esta mejora de las destrezas del alumnado en lengua inglesa amplía sus

posibilidades de acceso a diferentes intercambios lingüísticos. Es importante señalar que, la práctica de la competencia comunicativa tiene que ocurrir en distintos formatos que presenten situaciones comunicativas variadas y asociadas a la vida real para que lo aprendido tenga un impacto significativo más allá del aula de inglés como lengua extranjera.

Claramente, esta es una de las competencias más relacionadas con la asignatura de Lengua Extranjera. No solo se dedican clases al estudio de las normas gramaticales y la pronunciación, sino que se desarrollan actividades en donde el alumnado trabaje sus habilidades de comprensión y producción en la lengua clase. A su vez, se incluye la cultura como elemento esencial para la enseñanza de idiomas, ya que se concibe a la lengua como un medio de expresión inherentemente conectado a la cultura de los países hablantes de este idioma. Asegurando esto, nos permite enseñar una lengua “en contexto” y no “al vacío”, aislada de los acontecimientos actuales. Por ende, garantizar la comprensión y producción de una lengua en contexto es una de las formas en las que se trabaja esta competencia.

- Competencia Plurilingüe (CP): se asocia a la capacidad de extrapolar lo que se conoce de una lengua al aprendizaje o a la comunicación en otra. Es decir, que la Competencia Plurilingüe es la que permite comparar y relacionar conocimientos gramaticales, de vocabulario, de etiqueta, etc. en beneficio de todas las lenguas que se conocen. El desarrollo de la competencia plurilingüe permitirá, por ejemplo, que el alumnado adquiera recursos como la paráfrasis para la improvisación en situaciones en las que esté teniendo dificultades para comunicarse.

En la actual sociedad globalizada a la que se busca insertar al alumnado, se debe buscar concienciarles sobre la existencia de múltiples lenguas y la reflexión que conlleva entender esto. En la asignatura de Lengua Extranjera, esto se lleva a cabo de forma directa cuando se compara la lengua meta, sea inglés o francés, con la lengua hablada en la región. Más allá de entender la morfología y conjugaciones verbales, se busca que el alumnado pueda entender las distintas fórmulas lingüísticas que existen, sus orígenes históricos y su relación con la cultura. A pesar de ser consciente de las peculiaridades de las lenguas aprendidas, también se hace énfasis en la intención de comunicar como punto de encuentro entre todos los idiomas.

- Competencia Ciudadana (CC): tiene que ver con el pensamiento crítico y la ampliación de las habilidades del alumnado para rechazar discursos discriminatorios.

El estudio de la cultura en el aula de idiomas abre muchos espacios de reflexión sobre nuestro rol como ciudadanos ya que nos permite estudiar la lengua junto con temas de crucial importancia actualmente, como todos los tipos existentes de discriminación social: racismo, sexismo, homofobia, aporofobia y el rol de la comunicación a la hora de crear discursos a favor de la igualdad. Parece relevante en pleno siglo XXI la necesidad de que la enseñanza de idiomas adopte una postura menos neutral y se incite al pensamiento crítico mientras se aprende una lengua

- Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC): esta competencia se centra en un aspecto sociocultural. Promueve la conversación en torno a las culturas, centrándose en la importancia de su conocimiento, transmisión, apreciación y respeto.

La necesidad de la asignatura de Lengua Extranjera de emplear textos diversos como materiales para trabajar implica un gran espacio para el uso de diversas expresiones culturales. El mismo proyecto de innovación en este trabajo emplea un tipo de expresión cultural, el cine, como hilo conductor de varias situaciones de aprendizaje. A su vez, las distintas competencias comunicativas pueden desarrollarse con distintos medios de expresión cultural: desde las pinturas y las novelas, a los formatos de contenido en redes sociales, y el aula de idiomas es el espacio idóneo para desarrollar esta competencia.

- Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender (CPSAA): se centra en la mejora del autoconocimiento del alumnado para el desarrollo de nociones en torno a su propio aprendizaje. Esta competencia tiene como objetivo que el alumnado comprenda de qué forma aprende, para así poder contribuir a que el proceso de aprendizaje mejore en el transcurso de su educación formal y continúe en aspectos ajenos a sus estudios a lo largo de toda la vida.

El autoconocimiento, la paciencia y el desarrollo de estrategias de estudio efectivas son esenciales para el aprendizaje de idiomas. A diferencia de la enseñanza de temas en los que la experiencia personal y la subjetividad no afectan al proceso, la comprensión de un idioma se ve bastante afectada por la individualidad y, por el periodo extenso que conlleva el dominio de una lengua, puede ser propenso a la frustración y desmotivación. Es por

ello que el desarrollo de esta competencia en la asignatura de Lengua Extranjera será efectivo tanto para progreso del alumnado en la asignatura como para desarrollar técnicas propias de aprendizaje.

- Competencia Emprendedora (CE): pretende promover que el alumnado desarrolle sus habilidades de planificación, evaluación de riesgos, decisión e interacción para la resolución de problemas, a la vez que se promueva su sentido de la iniciativa.

Más que llevar a cabo un modelo de negocios o proponer una feria para el final de un trimestre, esta competencia está relacionada con el trabajo en equipo y la administración de tareas grupales. Este tipo de actividades son constantes en el aula de idiomas, en donde el alumnado debe interactuar con sus compañeros/as para trazar un plan de trabajo, elaborar los objetivos a lograr y asignar responsabilidades a cada miembro del grupo. Esto lleva a un producto final, ya sea una presentación, póster o representación, que requiere a su vez prestar atención al proceso de organización y distribución de trabajo detrás del producto, por lo que el aula de idiomas ciertamente se vuelve un espacio muy positivo para esta competencia.

- Competencia Digital (CD): tiene como propósito desarrollar la ciudadanía digital del alumnado, que no sólo adquiriría habilidades relacionadas con el uso de nuevas tecnologías, sino que también aprendería a acceder a información veraz y a relacionarse con otros usuarios a través de la lengua extranjera.

Tanto el proyecto de innovación como la programación aprovecha las posibilidades que tiene la asignatura de Lengua Extranjera para el desarrollo de la competencia digital. En el caso del proyecto de innovación, muchas partes de las situaciones de aprendizaje propuestas incluyen el uso efectivo de las aplicaciones digitales para comunicarse con el resto del mundo utilizando el inglés como *lingua franca*. A su vez, tanto en las modalidades de trabajo en casa como en el material de clase, la programación de esta asignatura busca promover la competencia digital siempre que se pueda.

- Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM): tiene como objetivo que el alumnado conciba el inglés como una lengua que ofrece la posibilidad de participar, interactuar o, simplemente, acceder al ámbito científico a nivel internacional.

Quizás esta competencia sea una de las más complejas de imaginar que se desarrollan en el aula de inglés, pero ciertamente existe un espacio para desarrollar esta competencia en el aula. En primer lugar, se trabaja esta competencia cuando el contenido de la asignatura se diseña utilizando lecturas o materiales centrados en el STEM, especialmente para resaltar la posición del inglés como lengua de comunicación y prestigio en la investigación científica. En segundo lugar, existen diversas actividades y ejercicios que requieren pensamiento lógico: ya sea deducción en una adivinanza o juego dentro el aula o inducción respondiendo a un apartado de selección múltiple, la competencia matemática ciertamente se aplica en la enseñanza de idiomas.

Competencias específicas

Adentrándonos en la asignatura de Lengua Extranjera, se detallan una serie de competencias específicas relacionadas a la asignatura en sí. Estas se mantienen durante todos los cursos, pero su nivel de destrezas y dominio van cambiando mientras según se va progresando. A continuación, se describen las competencias específicas de la asignatura, específicamente la parte para 3.º de ESO:

- **Competencia específica 1.** Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas.
- **Competencia específica 2.** Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autoreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.
- **Competencia específica 3.** Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.
- **Competencia específica 4.** Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.

- **Competencia específica 5.** Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.
- **Competencia específica 6.** Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales.

Criterios de evaluación de tercer curso

1.1 Deducir el sentido global y las ideas principales, y reconocer información pertinente de textos orales, escritos y multimodales de extensión media sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.

1.2 Interpretar y valorar de forma guiada el contenido y los rasgos discursivos de textos de extensión media, progresivamente más complejos, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación social y del aprendizaje, así como de textos literarios adecuados al nivel de madurez del alumnado.

1.3 Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos más adecuados en cada situación comunicativa para formular hipótesis acerca de la intención del texto y comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; inferir significados, reconocer estereotipos e interpretar elementos no verbales; y buscar seleccionar y gestionar información veraz.

2.1 Expresar oralmente textos sencillos, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, con el fin de describir, narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, utilizando con cierto grado de autonomía recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.

2.2 Redactar y difundir textos sencillos sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta y a

la tipología textual, mediante el uso de herramientas analógicas y digitales, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.

2.3 Seleccionar, organizar y aplicar con cierto grado de autonomía conocimientos y estrategias para planificar, producir, revisar y cooperar en la elaboración de textos coherentes, cohesionados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados y de manera guiada en función de la tarea y de las necesidades de las personas a las que se dirige el texto.

3.1. Planificar, participar y colaborar activamente con ayuda de modelos vistos previamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público cercanos a la experiencia del alumnado, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.

3.2. Seleccionar, organizar y utilizar estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas.

4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que se precise atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las personas participantes en la interacción y por las lenguas empleadas e interviniendo de forma cada vez más autónoma en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno cotidiano, apoyándose en diversos recursos y soportes.

4.2. Seleccionar y aplicar estrategias pertinentes que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y reformular textos, conceptos y mensajes y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales de uso común y la tipología textual elemental usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

5.1. Comparar y contrastar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.

5.2. Utilizar de forma creativa y progresivamente autónoma los conocimientos y las estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otras personas y de soportes analógicos y digitales.

5.3. Registrar y analizar, de forma progresivamente autónoma, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera seleccionando las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y consolidar el propio aprendizaje, realizando actividades de planificación, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.

6.1. Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y proponiendo vías de solución a aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación.

6.2. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera, teniendo en cuenta los derechos humanos y favoreciendo el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.

6.3. Aplicar, de forma progresivamente autónoma, estrategias para defender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.

Saberes básicos

Estas competencias, a su vez, están unidas a tres pilares, llamados saberes básicos, que son clave para desarrollar la asignatura a su máximo potencial. Los tres saberes básicos en la asignatura de lengua extranjera son la **comunicación**, que se enfoca en las distintas formas en las que el alumnado produce enunciados inteligibles, el **plurilingüismo** en donde, mediante la inmersión en el estudio de la comprensión de una lengua y su contexto adyacente, y finalmente el de la **interculturalidad**, que se refiere a la conexión intrínseca entre la diversidad cultural y las lenguas. A continuación, se describen todos los apartados de los saberes básicos, con una referencia numérica que servirá como leyenda en la programación.

A) Comunicación

1. Autoconfianza e iniciativa. El error como parte integrante del proceso de aprendizaje.
2. Estrategias de uso común para la planificación, la ejecución, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales.
3. Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten llevar a cabo actividades de mediación en situaciones cotidianas o relacionadas con experiencias cercanas.
4. Funciones comunicativas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludar y despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos, lugares, fenómenos y acontecimientos; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; dar y pedir instrucciones, consejos y órdenes; ofrecer, aceptar y rechazar ayuda, proposiciones o sugerencias; expresar el gusto o el interés y las emociones; narrar acontecimientos pasados, describir situaciones presentes y enunciar sucesos futuros; expresar la opinión, la posibilidad, la capacidad, la obligación y la prohibición; expresar argumentaciones sencillas; realizar hipótesis; expresar la incertidumbre y la duda; reformular.
5. Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto (participantes y situación); expectativas generadas por el contexto; organización y estructuración según el género y la función textual.
6. Unidades lingüísticas de uso común y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y cualidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas habituales.
7. Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, salud y actividad física, trabajo, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación, sistema escolar y formación.
8. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común, y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.

9. Convenciones ortográficas de uso común y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos.
10. Convenciones y estrategias conversacionales de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, etc.
11. Recursos para el aprendizaje y estrategias de uso común de búsqueda y selección de información: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, recursos digitales e informáticos, etc.
12. Respeto de la propiedad intelectual y derechos de autor sobre las fuentes consultadas y contenidos utilizados.
13. Herramientas analógicas y digitales de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas etc.) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

B) Plurilingüismo

1. Estrategias y técnicas para responder eficazmente, con progresiva autonomía y con niveles crecientes de fluidez, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
2. Estrategias de uso común para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.
3. Estrategias y herramientas de uso común, analógicas y digitales, individuales y cooperativas, para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación.
4. Expresiones y léxico de uso común para intercambiar ideas sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).
5. Comparación entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.

C) Interculturalidad

1. La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, como fuente de información y como herramienta de participación social y enriquecimiento personal.
2. Interés e iniciativa en la realización de intercambios y contactos comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.
3. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a la vida cotidiana, las condiciones de vida y las relaciones interpersonales, convenciones sociales de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital; cultura, normas, actitudes, costumbres y valores propios de países donde se habla la lengua extranjera.
4. Estrategias de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.
5. Estrategias de uso común de detección y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

Metodología

Tomando en cuenta tanto la propuesta de programación como el proyecto de innovación, se puede identificar la intención de adoptar una metodología activa que, a pesar de tomar de distintas corrientes pedagógicas, se mantiene coherente y prioriza el aprendizaje del alumnado antes que nada. Dentro de las metodologías empleadas, se encuentra el aprendizaje basado en proyectos (APB) para el diseño de actividades y evaluaciones, la gamificación para los ejercicios dentro del aula, el *visual thinking* para trabajar con el vocabulario y estructuras, la hipótesis del input comprensible de Stephen Krashen para el uso de materiales y, finalmente, el diseño universal del aprendizaje (DUA) para poder diseñar clases para todos/as.

Con respecto al diseño de materiales y su presentación en el aula, tanto la disposición dinámica de materiales como el uso de textos “auténticos” tendrán un efecto positivo en la enseñanza de idiomas. Para ser capaz de comprender y expresarse en una lengua, se requiere interiorizar una serie de contenidos formales, como vocabulario, conjugaciones verbales y reglas gramaticales, que, si se presentan de forma tradicional, pueden resultar poco motivantes. Es por ello que parece necesario proponer vistas distintas de este contenido formal, ya que el dinamismo visual puede tener un efecto positivo en el proceso de interiorización del contenido. Por otro lado, a pesar de que los textos utilizados en el

aula de idiomas se adaptan con el propósito de asegurar la comprensión del contenido, la lectura de de textos reales tiene un efecto positivo en la adquisición de una lengua y su vocabulario específico (Krashen, 1989). A pesar de que Krashen se enfoca en la lectura de textos literarios, actualmente existen diversos medios, audiovisuales y digitales, que aligeran la carga cognitiva y permiten una mayor comprensión del contenido sin la necesidad de adaptar o sintetizar el contenido para una clase. Por ende, el diseño y selección de textos para esta programación se hace de forma consciente, con el propósito de asegurar la motivación del alumnado y garantizar que entren en contacto con textos reales de la cultura anglófona.

A su vez, las actividades más importantes del proyecto de innovación están basadas en el aprendizaje basado en proyectos, una que los miembros de UNICEF Xavier Aragay y Mariana Martínez (2020, 7) consideran que es “flexible y permite diferentes niveles de implementación y profundización, incorporando más o menos elementos y con diferentes intensidades”, por lo que es tan maleable como dinámica, lo que hace que esta metodología sea ideal para las actividades de este proyecto de innovación. Una definición general de este método lo considera una forma de integrar a los estudiantes a los contenidos de la asignatura, a través de un proceso de investigación de varios niveles, con la creación de un producto particular en su conclusión (2020, 10). Esta metodología prioriza vincular al alumnado con el contenido enseñado, por lo que existe una valoración más subjetiva de lo que se ve en cada sesión, e incluye la organización e interacción constante entre todos los miembros del aula para la creación de un producto final. Para ser más específicos, se incluye el tipo de proyecto que más se acerca a lo que se propone en este trabajo:

- Diseñar, elaborar o construir un producto: proyectos en los cuales el alumnado elabora o construye algún producto concreto, por ejemplo, un modelo de motor eficiente, un modelo de puente resistente, una cúpula, una escultura o una instalación artística (2020, 11).

Estos parámetros claramente se relacionan a una de las actividades dentro de la programación, e incluye la creación de un guion, su rodaje y proyección dentro del aula, lo que puede calificarse como una producción artística que sintetiza el contenido enseñado en la situación de aprendizaje.

Por otro lado, la necesidad de dedicar sesiones a la comprensión de contenidos extensos sobre un tema genera un deseo de distensión, de desconectar de lo formal por un momento. Este deseo se puede aprovechar diseñando juegos en los cuales se trabaje el contenido enseñado; desde ejercicios de *total physical response* (TPR), hasta la adaptación de juegos más complejos como *Time's Up*, hasta el lanzamiento de una pelota para hacer preguntas al alumnado. Tanto el juego *Time's Up* como el TPR se tratan de juegos cuya clave para participar y avanzar en la dinámica requieren la comprensión del *input* que recibe el alumnado. Si uno es capaz de interpretar la mímica con la palabra correcta, el grupo recibe puntos. No solo es un diseño de ejercicios que aumentan la motivación (Figueroa, 2015, 509), sino que alimenta los dos tipos de motivación: la extrínseca, que en ese caso se refiere a ganar en el juego, y la intrínseca, relacionada con la comprensión y producción adecuada de los contenidos de clase. Esto se lleva a cabo a través de puntuaciones, tablas, niveles y rondas en las que participan subgrupos identificados como equipos. Por ende, tomando en cuenta estos elementos, se pueden usar los momentos de relajación que requiere el alumnado para llevar a cabo estos juegos.

Al emplear una serie de diversas metodologías activas, y teniendo en cuenta la atención a la diversidad desde el momento de diseñar esta programación, se sigue el modelo del diseño universal para el aprendizaje (DUA). Esta corriente pedagógica plantea, según Alba Pástor (2018, 58), una conexión entre las redes neuronales y los medios de acción, representación e implicación. Los medios de representación se definen como argumenta que la comprensión e integración del contenido se logra mediante distintos medios para presentar el contenido (2018, 61). Por otro lado, tomar en cuenta las múltiples formas de participar y expresarse en el aula se refiere a los medios de acción, mientras que los medios de implicación se refieren a la importancia que se asigna a la motivación del alumno/a en su proceso de aprendizaje (2018, 59). Es por esto que el diseño universal se concibe no como una única forma de presentar la información, realizar actividades y justificar el aprendizaje, sino como el uso de distintos modelos y aplicaciones del contenido de clase y las actividades para poder adaptarse a todas las necesidades del alumnado.

A modo de conclusión, se puede apreciar que esta variedad de metodologías en la propuesta de programación puede abrumar al alumnado y presentar al proyecto con unas expectativas demasiado altas. Este ciertamente puede ser el caso, pero el elemento diferenciador que garantiza el desarrollo correcto de esta propuesta es la priorización del

aprendizaje del alumnado. En pocas palabras, en vez de someter a la clase a un método específico durante un curso para probar su éxito, se emplea una metodología diversa enteramente a la merced del aprendizaje del alumnado.

Secuenciación

Con el fin de proporcionar una secuenciación alineada al marco legal actual, se considera un curso escolar de 175 días lectivos, que se traducen en 35 semanas. Todo esto basado en la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre. Por otro lado, se toma en cuenta el Anexo IV del Decreto 59/2022 de 30 de agosto, en donde se señala que los grupos de 3.º de ESO tendrán tres sesiones semanales de la asignatura de Lengua Extranjera, en clases con una duración de 55 minutos, conformando alrededor de 140 horas lectivas en la que se distribuye la programación didáctica.

Una vez trazadas las sesiones, se pasa al calendario académico. Según la Consejería de Educación del Principado de Asturias, se establece que el curso empezará el 11 de septiembre del 2023 y finalizará el 21 de junio de 2024, en donde se plantean, además de los festivos regionales y nacionales, dos periodos vacacionales en el transcurso de los trimestres.

Semanas	Primera evaluación
1	Introducción
2-3	Unidad 1
4	Describir una pasarela de modas
5-6	Unidad 2
6-7	Revisión para el examen
8	Examen
9 -10	Unidad 3
11-12	Revisión y examen
13-14	Proyecto innovación: Hablemos de cine

Semanas	Segunda evaluación
15-16	Proyecto de innovación: Puentes digitales
16-17	Unidad 4
17-18	Unidad 5
19	Crea tu propio país: normas y costumbres
20	Revisión y examen
21-22	Unidad 6
23	Revisión
24	Examen
25	Unidad 7

Semanas	Tercera evaluación
26	Introducción
27-28	Unidad 8
28-30	Proyecto Innovación: Preparados para el <i>close-up</i>
31-32	Unidad 9
31-33	Revisión y examen
34	Ceremonia de premios: Preparados para el <i>close up</i>
35	Actividad de despedida

Primera Evaluación:

A continuación, se presentan el desarrollo de las actividades propuestas en el primer semestre del curso escolar:

Primera evaluación		
Introducción: <i>Cooking as a visual art</i>		Duración: 3 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2
	1.3	
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3
	2.2	
	2.3	
CE3	3.1	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3
CE5	5.1	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5
	5.2	
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1
Saberes básicos		
Bloque A. Comunicación: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13. Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4, 5. Bloque C. Interculturalidad: 1, 3, 4, 5.		
Objetivos específicos de la unidad y evaluación		
El alumnado muestra la capacidad de:		

- Identificar y emplear el vocabulario básico sobre instrumentos y procesos dentro de una cocina
- Comprender las diversas unidades de medición empleadas en el mundo anglófono
- Identificar y emplear el vocabulario básico sobre alimentos, platos y métodos de cocción
- Aprender las diferencias entre las recetas, videorecetas y filmes del mundo culinario
- Elaborar una redacción de una receta incluyendo ingredientes y preparación
- Aprender las distintas culturas culinarias en el mundo e identificar los puntos de encuentro e influencias de la cocina
- Valorar el género cinematográfico culinario y aprender las técnicas que se emplean para representar platos en pantalla
- Elaborar un texto audiovisual cocinando una receta y expresando el valor personal de ese plato
- Repasar el uso del verbo *to be*, el presente simple para dar instrucciones en una receta escrita y el continuo para describir procesos en una videoreceta

Contenidos

Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión auditiva	Expresión oral	Expresión escrita
<i>The art of cooking:</i> el alumnado podrá familiarizarse con el vocabulario culinario, desde los instrumentos que se emplean en una cocina hasta los adjetivos que se emplean para hablar de tipos de cocciones y sabores.	To be/ have got There is/ There are Present simple vs present continuous Diferencia entre verbos estativos y progresivos dentro de la cocina	<i>NYT Cooking</i> Utilizando las recetas de la renombrada escritora culinaria Melissa Clarke, se verá la estructura de una receta: introducción, ingredientes y preparación	<i>Cooking in cinema vs real life</i> Se empleará una escena de la serie de televisión <i>The Bear</i> (2022). Al comienzo, solamente empleando el título del clip, se hará una lluvia de ideas sobre el vocabulario	<i>Chef's Table:</i> El alumnado deberá grabarse a sí mismo haciendo una receta. En primer lugar describirá los ingredientes, luego el proceso de cocinar y terminará justificando la selección de ese plato (receta familiar, gustos)	<i>Write your own cooking recipe</i> El alumnado, tomando en cuenta el video que tuvieron que grabar, deberá hacer una redacción de la receta que llevaron a cabo

			relacionado con la palabra <i>omelette</i> Posteriormente, se hará una descripción visual de los eventos empleando solamente el audio audio. Finalmente, se reproducirá el video completo con pausas para describir las acciones que ocurren	personales, receta que quiso intentar de las redes sociales)	
Materiales y recursos					
<ul style="list-style-type: none"> • Proyector de presentaciones • Ordenador • Pizarra • Folios • Materiales fotocopiables • Acceso a videos: The Bear (2022) y receta de Melissa Clark • Acceso: Receta NYT 					

Primera evaluación		
Unidad 1/ Proyecto en grupos		Duración: 6 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2
	1.2	
	1.3	
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3
	2.2	
	2.3	
CE3	3.1	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3
	3.2	
CE4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.
	4.2	
CE5	5.1	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5
	5.2	
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1
	6.2	
	6.3	
Saberes básicos		
Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4, 5. Bloque C. Interculturalidad: 1, 2, 3, 4, 5.		
Objetivos específicos de la unidad y evaluación		
El alumnado muestra la capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> Comprender y llevar a cabo descripciones detalladas sobre la ropa 		

- Aprender a diferenciar entre los distintos estilos, colores y materiales empleando el inglés
- Concienciarse sobre el impacto cultural y medioambiental de la moda actualmente
- Trabajar en equipo para presentar un video modelando varios atuendos con una descripción detallada
- Repasar el uso de estructuras gramaticales como “it looks like” y preguntas como “How many/how much?”
- Interiorizar una serie limitada de verbos auxiliares modales para dar consejos de estilo
- Redactar un artículo dando recomendaciones de moda

Contenidos

Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
<p>Moda y ropa: colores, diseños, y materiales</p> <p>Dentro de una tienda de ropa</p> <p>Adjetivos descriptivos</p> <p>Aplicar la idea de “<i>Pet peeves</i>” (manías) a la moda</p>	<p>Articles & quantifiers: How many/ How much?</p> <p>“It looks like...”</p> <p>Orden de los adjetivos</p>	<p>Empleando un artículo corto de la revista de moda GQ, el alumnado podrá leer y discutir las recomendaciones que da el artículo, su validez y comparación en España</p>	<p>-<i>Fashion catwalk description</i>: se discutirá el tema de las pasarelas y los desfiles de moda, empleando varios extractos de pasarelas. En primer lugar, se escuchará solo la descripción de los atuendos, en donde el alumnado tendrá entre 1-2 minutos para dibujar la ropa que se describe. Finalmente, se mostrará el video con imagen.</p> <p>-Discusión en clase: se empleará una escena del filme <i>The Devil Wears Prada</i> (Frankel, 2006) para hablar sobre la relevancia de la moda actualmente, haciendo énfasis en la relación entre la industria del <i>fast-fashion</i> y la crisis ambiental</p>	<p>Como proyecto colaborativo, grupos de alumnos/as tendrán que diseñar varios atuendos, presentarlos y describirlos como en un desfile de modas.</p> <p>Outfit check (recess edition): durante el recreo, el alumnado debe preguntar sobre la ropa que llevan y hacer que la describan. Aunque</p>	<p><i>Fashion advice</i>: el alumnado, tomando como referencia el artículo leído en clase, deberá escribir un artículo corto con consejos de moda actualmente.</p>

			- Para hablar de formatos audiovisuales en redes sociales, se hablará del <i>outfit check</i> con una ficha de ejercicios.	la gente responda en español, ellos/as deben asegurarse de hablar en inglés y mediar con la gente entrevistada.	
Materiales y recursos					
<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Ordenador • Ficha de ejercicios “Outfit check” • Pizarra • lápices y rotuladores de colores • Acceso a videos: “Outfit check” “Paris fashion runway Spring Summer 2024” 					

Primera evaluación		
Unidad 2		Duración: 3 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2
	1.2	
	1.3	
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3
	2.3	

CE3	3.2	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3			
CE4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.			
CE5	5.2	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5			
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1			
	6.2				
Saberes básicos					
Bloque A. Comunicación: 1, 2, 4, 5, 7, 8. Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 5. Bloque C. Interculturalidad: 1, 2, 3.					
Objetivos específicos de la unidad y evaluación					
El alumnado muestra la capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> • Comprender y emplear el vocabulario relacionado a los deportes y al cine • Describir acciones físicas, entornos y personas en material audiovisual empleando el presente simple o el continuo • Expresar su opinión en una discusión informar • Utilizar el pasado simple para narrar una historia corta • Apreciar el valor cultural de los deportes con respecto a los países del mundo anglófono 					
Contenidos					
Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
Films & Sports: enmarcados como actividades de tiempo libre, se enseñará el vocabulario del cine y los deportes.	Present simple/ Continuous Stative verbs Past simple	<i>Sports & Movies:</i> lectura y discusión sobre el artículo de Medium sobre la relación entre el deporte y el cine	<i>One sport, one movie:</i> se usarán escenas de películas para trabajar la descripción de eventos. Además se aprenderá el	<i>Speaking: over or under</i> Formato de juego tomado de la página web <i>Pitchfork</i> . Se sacarán papeles con figuras deportivas/	<i>Change the story: Creative writing</i> Al alumnado se le presentarán seis películas: tres serán de géneros deportivos, y las otras tres serán de otros. El alumnado deberá cambiar el final de la

		Preguntas de seguimiento: -Are sports different to the arts? How? -What are some of your favourite sports movies? -Are sports movies inspiring or unrealistic?	vocabulario específico de tres deportes -Space Jam (1996): Basketball - Rocky training scene (1976) -Baseball: Twilight (2008)	películas del género de deportes, y el alumnado deberá argumentar si es un tema sobrevalorado (“overated”) o infravalorado (“underated”)	historia; si la película es de deportes, deberá tornarse a otro género (comedia, fantasía, ciencia ficción). No obstante, si la película es de otro género, el alumnado escribirá un cambio de guion en torno a un deporte
--	--	---	---	--	--

Materiales y recursos

- Pizarra
- Folios
- Proyector
- Ordenador
- Acceso a: [Artículo de Medium](#)
- Acceso a: video de Pitchfork de [Olivia Rodrigo](#)
- Escenas de películas: [Rocky](#), [Twilight](#), [Space Jam](#)
- Recipientes con pedazos de papel con figuras relevantes del deporte y del cine escritos

Primera evaluación

Unidad 3		Duración: 3 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2

	1.2				
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3			
	2.2				
	2.3				
CE3	3.1	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3			
	3.2				
CE5	5.2	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5			
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1			
	6.2				
Saberes básicos					
<p>Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9.</p> <p>Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4.</p> <p>Bloque C. Interculturalidad: 1, 2, 3, 4.</p>					
Objetivos específicos de la unidad y evaluación					
<p>El alumnado muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar entre las distintas tradiciones culturales su conexión con el mundo anglófono • Aprender a describir las habilidades y destrezas del alumnado empleando el auxiliar “can” utilizando el tema de los superhéroes • Adentrarse en el género cinematográfico de superhéroes y sus implicaciones para el cine como cultura • Ser capaz de responder a cuestionarios orales • Escuchar un extracto de un podcast de un medio de comunicación establecido del mundo anglófono • Redactar un perfil de un personaje ficticio existente o creado. 					
Contenidos					
Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita

<p>Customs and traditions around the world: se hará una actividad de comprensión lectora centrada en las tradiciones alrededor del mundo</p> <p>Adjectives to describe abilities: bajo el tema de superhéroes, se aprenderán los adjetivos y adverbios utilizados para describir habilidades</p> <p>Verbs:</p>	<p>Comparisons: too..., (not)... enough</p> <p>Adverbs vs</p> <p>Adjectives</p> <p>Can/Could</p>	<p><i>Believe it or not: funerary rites</i></p> <p>Se presentará al alumnado un texto sobre tradiciones funerarias en Irlanda, en donde se agregarán costumbres falsas o de otros países que el alumnado deberá identificar. Este ejercicio se realizará en grupos dentro del aula</p>	<p>Superhero movies: too amazing?</p> <p>Se presentará al alumnado un extracto de un podcast del NYT en donde un crítico de cine argumenta en contra de las películas de superhéroes</p>	<p><i>Doing a survey: what can you do?</i></p> <p><i>Very special powers</i></p> <p>El alumnado deberá responder oralmente a un cuestionario sobre habilidades peculiares.</p>	<p><i>The best villain:</i></p> <p>-El alumnado deberá diseñar a un villano o, siguiendo el formato de “What’s in my bag?” de Vanity Fair, el alumnado deberá especular sobre los objetos que los villanos más famosos del cine llevan en sus respectivos bolsos.</p>
Materiales y recursos					
<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Ordenador • Pizarra • Ficha de cuestionario de destrezas peculiares • Impreso para actividad en grupo con texto manipulado de tradiciones funerarias • Acceso a: video de Vanity Fair con el formato <i>What’s in my bag?</i> • Extracto de podcast: <i>Our Film Critic on Why He’s Done with Movies</i> (<i>The New York Times</i>) 					

Primera situación de aprendizaje

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN Nº 1 <i>“Lights, Camera, Action!”</i>		Temporalización	Dos semanas	Sesiones	5
Etapa	ESO	Curso	3º		
Materia		Lengua Extranjera Inglés			
Relación interdisciplinar entre áreas		Posibilidad de desarrollar un proyecto junto al departamento de Lengua y Literatura			
Situación de aprendizaje nº 1		<i>Let's Talk About Cinema!</i>			
Intención Educativa		<p>La cultura y el contexto que recibe el alumnado en su libro de texto muchas veces les resulta limitado. Aunque ahora tiene contenido audiovisual incluido en cada unidad, sigue existiendo una distancia entre el mundo real y el mundo que se presenta en un libro de inglés. Es por ello que se ha optado por tomar la cultura cinematográfica anglosajona y se ha diseñado una unidad en donde el cine sea el tema central. Las películas no solo se considerarán como entradas significativas de audio y texto para trabajar la comprensión, sino que también incluyen referencias de la cultura estudiada y desarrollan varias competencias comunicativas. Entre ellas, se encuentra la oral para emitir opiniones, describir e interpretar una escena, la escrita a la hora de redactar un guion y una reseña de cine, además de actividades que desarrollen la creatividad y el trabajo en equipo. Finalmente, no se dejará de lado las estructuras gramaticales específicas para cada actividad, como las cláusulas relativas y existenciales.</p> <p>Uno de los problemas generales de inglés como materia para enseñar es que el contexto que propone esta asignatura está bastante limitado al aula en donde se encuentra el alumnado. Por</p>			

	<p>ende, el uso del cine dentro del aula permite expandir el contexto trabajado para el alumnado; con la preparación de escenas de distintas películas, los estudiantes podrán trabajar el mismo contenido pensando en distintos espacios, dándole un toque necesario de versatilidad a la enseñanza de idiomas. A su vez, como redactarán textos sobre películas que ellos/as podrán escoger y tendrán la oportunidad de interpretar una escena original, se considera la opinión del alumnado como parte importante de la unidad</p> <p>Otro aspecto que se busca reforzar con esta unidad es presentar una pequeña introducción a la narratología y la interpretación de imágenes, relacionado con la alfabetización mediática (<i>media literacy</i>). Existe una queja común de que el alumnado no lee y prefiere ver películas, series y contenido en redes sociales, pues esta unidad es una propuesta de solución: podemos enseñarles a aplicar el pensamiento crítico al contenido audiovisual que consumen diariamente. Por ende, al usar el cine como tema central, se pueden desarrollar situaciones en las que el alumnado se exprese por distintos medios, trabajar la comprensión y los mismos contenidos formales de una clase tradicional, estimular la creatividad y el trabajo en equipo</p>	
Relación con ODS 2030	<p>ODS 4-Educación de Calidad: Presentar al alumnado de secundaria las artes audiovisuales de forma extensa se alinea con la intención de enseñar la cultura de forma completa y significativa para una generación que cada vez más consume contenido audiovisual. No sólo se enfoca en el vocabulario y las estructuras, sino que también se centra en la relevancia del cine tanto en el contexto anglófono como en el global. Finalmente, esta situación se puede concebir como un esfuerzo para lograr que el alumnado alcance un nivel adecuado de alfabetización mediática</p>	
CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida

CE1	1.1.	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.
	1.2	
	1.3	
CE 2	2.1.	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3.
	2.2	
CE3	3.1	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.
	3.2	
CE 4	4.2	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.
CE 5	5.2	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1.
	6.2	
Saberes Básicos		
Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4, 5. Bloque C. Interculturalidad 1, 3, 4.		
METODOLOGÍA		

<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el pensamiento <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input type="checkbox"/> Estaciones de aprendizaje <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Pensamiento de diseño (Design Thinking) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aprendizaje – servicio <input type="checkbox"/> Aprendizaje por contrato <input type="checkbox"/> eLearning <input checked="" type="checkbox"/> Visual Thinking <input type="checkbox"/> Clase invertida <input checked="" type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Aprendizaje por descubrimiento 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pensamiento computacional <input checked="" type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input checked="" type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Otras _____
AGRUPAMIENTOS		
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Grupos de expertos/as <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase <input checked="" type="checkbox"/> Grupos fijos 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Equipos flexibles <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo individual <input type="checkbox"/> Grupos interactivos <input type="checkbox"/> Otros..... 	
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		

Recursos	Descripción de la actividad, tarea, proceso
-Cuestionario para responder mientras ven una película en casa	<p>Actividad “0”. Entrega de cuestionario.</p> <p>-Esta será una tarea importante para trabajar en la segunda actividad de la unidad de programación. En una clase antes de iniciar la unidad <i>Lights, Camera, Action</i>, se hace entrega de un cuestionario que el alumnado deberá responder en casa mientras ve una película. El cuestionario contiene 9 preguntas divididas en 3 partes: antes de ver la película, durante el visionado y finalizada la experiencia.</p>
-Pizarra -Proyector -Ordenador -Cuestionario	<p>Sesión 1. Introducción al mundo cinematográfico</p> <p>Utilizando unas presentaciones simples pero atractivas, se hablaría en primer lugar del concepto y origen del cine. Una vez diseñada su definición, se realizarían ejercicios en gran grupo haciendo uso del proyector. Por un lado, estos ejercicios usan las <i>causative clauses</i> y, por otro, el uso de pronombres relativos. El vocabulario que se trabaja en estos ejercicios comienza con las herramientas que se necesitan para hacer una película, como una cámara o un guion. Posteriormente, el vocabulario estará orientado a las profesiones dentro del mundo del cine y finalmente, sobre las partes de la trama de una película o historia.</p> <p>Como el alumnado ya habrá hecho suficientes ejercicios de gramática, aplicarán su conocimiento sobre las partes de una historia a la película de Disney <i>Lilo & Stitch</i> (2002).</p>
-Proyector -Ordenador -Pizarra -Recipientes con papeles que contengan el vocabulario trabajado en la clase anterior	<p>Sesión 2. Repaso mediante juegos</p> <p>Con el propósito de repasar el contenido y estructuras gramaticales de la sesión pasada, se diseñarán grupos de 5-6 alumnos para realizar se hará un juego de charadas. Siguiendo el formato del juego <i>Time's Up</i>, el alumnado tendrá que definir la palabra a su equipo o hacer mímica conseguir puntos. Al dar definiciones orales, deberán emplear las estructuras enseñadas anteriormente.</p>
-Proyector	Actividad 3. <i>Film buffs</i> : descripción de escenas

<p>-Ordenador -Extractos de escenas de películas Cuestionario</p>	<p>Una vez trabajadas las profesiones, tramas, herramientas y elementos narrativos, se presenta al alumnado con distintas escenas de películas que tendrán que describir. Existen dos posibles formas de organizar este ejercicio; en primer lugar, se les enseña el contenido gramatical (cláusulas existenciales) y el vocabulario para hacer descripciones espaciales, luego se le presenta un género cinematográfico y una escena de dicho género que el alumnado tendrá que describir. Este sería una estructura tradicional. En segundo lugar, se les podría presentar primero la escena, que el alumnado tendría que describir y luego adivinar su género (y, de ser posible, su título). Indiferentemente del orden, como lo importante es comprender los distintos géneros cinematográficos, el alumnado escribirá el género de la película que seleccionaron</p>
<p>Proyector Ordenador Presentación con datos sobre películas Folios</p>	<p>Sesión 4. ¿Cómo hablar de una película? Con el propósito de preparar al alumnado para su discusión oral, se enseñarán los distintos aspectos a comentar de una película: actuaciones, elenco, trama, efectos especiales, ritmo, etc. Junto con estos elementos, se presentará un método para desarrollar los adjetivos calificativos; se presentará un mapa mental con un término básico en el centro y ramificaciones con adjetivos más descriptivos. De esta forma, en vez de utilizar palabras como “<i>good</i>” para referirse a las actuaciones, emplearán términos como “<i>dazzling</i>”. El alumnado podrá apuntar los elementos que más les gustaron de la película que vieron en su cuestionario. Una vez aprendido estos conceptos, se llevará a cabo un juego de trivia siguiendo el formato “<i>two truths and a lie</i>”, en donde, de tres enunciados con datos curiosos sobre películas reconocidas, el alumnado, en grupos, deberá determinar cuál es falso.</p>
<p>-Proyector -Cuestionario -Pizarra</p>	<p>Clase 5: Hablemos de cine Habiendo trabajado con las profesiones, herramientas y elementos narrativos de una película, ahora se hará hincapié en los elementos que componen un filme, como la interpretación, la cinematografía, la banda sonora, etc. A continuación, se hará una actividad oral en parejas: el alumnado, haciendo uso del cuestionario entregado anteriormente, comentará las preguntas establecidas con su compañero/a durante un tiempo determinado. Para realizar un diseño de parejas relevante a la actividad, se podrían distribuir</p>

	los grupos según el género cinematográfico seleccionado. Al finalizar, cada alumno va a hablar de la película que su compañero visionó, utilizando la tercera persona del presente simple, una estructura gramatical con la que el alumnado suele tener dificultades. Esto se llevará a cabo en medio de la clase y será parte de la evaluación oral, mientras que la entrega del cuestionario será tomada como participación en la evaluación.	
EVALUACIÓN		
Procedimientos	Actividad/Producto	Instrumento
Evaluación de competencias orales en la discusión en pareja Observación de la participación diaria, supervisión durante las dinámicas grupales y apoyo	Reseña de película trabajada en cuestionario	Rúbrica de expresión oral y escrita Formulario de evaluación de la situación de aprendizaje.
ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES		
<p>En el caso de ser necesario, se presentarán adaptaciones, recursos y explicaciones personalizadas al alumnado con necesidades específica. Dentro de las propuestas, se incluye el envío de las diapositivas, una audio-descripción de las escenas y la posibilidad de responder al cuestionario a través del campus virtual y de publicar un videoensayo hablando de la película que vieron. Tratando de seguir los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, se diseñarán las diapositivas, materiales y actividades de la clase para permitir distintos tipos de participación.</p> <p>Se podrán aplicar las siguientes medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación o agrupación del alumnado en el aula. • Tipo de productos de la tarea • Reconsideración de ítems en las rúbricas para su evaluación. • Variación de la ponderación de los criterios de calificación en la evaluación del desempeño en las tareas. • Refuerzo de saberes básicos para desarrollar toda la potencialidad del aprendizaje. 		

- Reconsideración del grado de exigencia de los saberes básicos implicados en las tareas para facilitar el aprendizaje.

Por ende, se lleva a cabo la siguiente programación didáctica de modo que logre cumplir las expectativas y objetivos contemplados en el Programa de Atención a la Diversidad (PAD)

VINCULACIÓN CON PLANES PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CENTRO

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

Creación de un club de audiovisuales

Segunda evaluación

Segunda situación de Aprendizaje

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN Nº 1 <i>Lights, Camera, Action!</i>		Temporalización	Dos semanas	Sesiones	6
Etapas	ESO	Curso	3º		
Materia	Lengua Extranjera Inglés				
Relación interdisciplinar entre áreas	Posibilidad de desarrollar un proyecto junto al departamento de Lengua y Literatura				
Situación de aprendizaje nº 2		The Digital Bridges of Cinema			

Intención Educativa

Hoy en día, sería un error no diseñar proyectos de innovación sin tomar en cuenta el rol de los espacios virtuales, y el uso de lenguas extranjeras dentro de estos mundos digitales, en la era de la globalización. En muchos casos, se emplea el inglés como *lingua franca* para comunicarse entre usuarios de distintas partes del mundo. Esto ocurre en la aplicación *Letterboxd*, creada en el 2013 con el propósito de crear comunidades digitales entre aficionados al cine, el tema central de este proyecto de innovación.

A su vez, las redes sociales y la creación de contenido online está tan sobrecargada que muchas personas expresan opiniones sin fundamentos ni descripciones, es decir: sin esforzarse para que la comunicación sea efectiva. Como se busca formar alumnos/as capaces de expresarse de forma completa, respetuosa y natural, se utilizará la tipología de la reseña cinematográfica y el gran catalogo de reseñas en *Letterboxd* para animar al alumnado a escribir una reseña sobre la última película que vieron.

Con el fin de justificar la importancia de la crítica cinematográfica y la alfabetización mediática en el siglo XXI, se enseñará el uso de perspectivas críticas para analizar películas categorizadas como “animación infantil”, con la intención de revelar el discurso hegemónico que puede haber en el cine. Habiendo trabajado la estructura formal y los diversos métodos para analizar una película, la actividad del alumnado será redactar una reseña sobre la última película que vieron. Con la intención de simular un evento en la cultura cinematográfica anglófono, se realizará una simulación de una ceremonia de premios para dar las mejores reseñas escritas. De esta forma, se les ha presentado un espacio digital donde pueden informarse sobre el cine y practicar el uso del inglés, junto con una forma crítica de interpretar contenido audiovisual, esta situación de aprendizaje se enfoca en desarrollar las opiniones personales del alumnado y crear comunidades a través de esta expresión.

Relación con ODS 2030		
	<p>ODS 4-Educación de Calidad: En un mundo en donde los medios digitales y audiovisuales tienen tanta relevancia, parece importante educar al alumnado sobre su valor, interpretación y creación. En este caso, tienen la oportunidad de cultivar su alfabetización mediática, de forma que podrán identificar discursos discriminatorios en productos audiovisuales que antes consideraban “inofensivos”.</p> <p>ODS 5- Igualdad de Género: Como en esta situación de aprendizaje se enseñará a interpretar el contenido audiovisual bajo perspectivas críticas, se mencionará el uso de la “mirada masculina” (<i>male gaze</i>), por lo que revisará la representación femenina en el cine bajo una visión más analítica.</p> <p>ODS 10-Reducción de Desigualdades: Un paso importante para la reducción de desigualdades es lograr identificar situaciones que consideramos discriminatorias, especialmente en la representación mediática. Por ello, el alumnado aprenderá la relación entre el cine, la representación, el discurso que se transmite en ciertos proyectos y proponer una lectura desafiante.</p>	
CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1.	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.
	1.2	
	1.3	
CE 2	2.1.	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3.

	2.2	
	2.3	
CE3	3.2	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.
CE 4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.
CE 5	5.2	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.
CE6.	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1.
	6.2	
	6.3	
Saberes Básicos		
Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4, 5. Bloque C. Interculturalidad: 1, 3, 4, 5.		
METODOLOGÍA		
<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el pensamiento <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas	<input type="checkbox"/> Aprendizaje – servicio <input type="checkbox"/> Aprendizaje por contrato <input checked="" type="checkbox"/> eLearning <input checked="" type="checkbox"/> Visual Thinking <input type="checkbox"/> Clase invertida <input checked="" type="checkbox"/> Gamificación	<input type="checkbox"/> Pensamiento computacional <input checked="" type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input checked="" type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Otras _____

<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input type="checkbox"/> Estaciones de aprendizaje <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Pensamiento de diseño <i>(Design Thinking)</i>	<input type="checkbox"/> Aprendizaje por descubrimiento	
AGRUPAMIENTOS		
<input type="checkbox"/> Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Grupos de expertos/as <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase <input type="checkbox"/> Grupos fijos	<input type="checkbox"/> Equipos flexibles <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo individual <input type="checkbox"/> Grupos interactivos <input type="checkbox"/> Otros.....	
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
Recursos	Descripción de la actividad, tarea, proceso	
-Cuestionario nuevo para reseña -Pizarra -Proyector -Ordenador -Fichas de ejercicios	Sesión 1. Regreso a la pantalla grande Con el propósito de repasar el vocabulario y estructuras gramaticales trabajadas previamente, se realizará una ficha de ejercicios gramaticales dentro del aula. A su vez, se hablará de los distintos proverbios y expresiones que nacieron de la profesión cinematográfica y se usan para la vida cotidiana. Esto se hace con el propósito de demostrar cómo los contextos específicos generan enunciados que luego se reproducen en la cotidianidad.	

	<p>En segundo lugar, se les entregará el cuestionario de la reseña que tendrán que escribir para el final de esta situación. Se les recomendará empezar con la reseña la siguiente semana y dedicar esta escoger y ver una película procedente del mundo anglófono para su trabajo. También, se les enseñará la rúbrica por la que serán evaluados; de esta forma, a pesar de la diversidad de reseñas que vamos a leer, tendrán claras las expectativas de su trabajo desde el inicio.</p>
<p>-Pizarra -Proyector -Ordenador -Tres recipientes con pedazos de papel con nombres de personajes del cine de animación -Cronómetro</p>	<p>Sesión 2. Cine de animación</p> <p>En vez de aplicar una interpretación crítica de una película, esta situación se enfoca en que el alumnado pueda comprender el discurso detrás de los filmes que parecen más inocentes, como los del género de animación infantil. Para ello, se diseñará un catálogo con personajes del cine de animación, específicamente procedentes de estudios que pertenezcan al contexto anglófono; el alumnado tendrá fichas con una definición breve de cada personaje. Luego de haber leído todas las fichas, que emplean los pronombres relativos para dar información adicional sobre un sujeto, se organizarán grupos para jugar <i>Time's Up</i> con tres rondas específicas: definición, mímicas y una palabra. Al finalizar la clase, el alumnado habrá repasado todas las estructuras y aprendido el vocabulario general sobre el cine de animación.</p>
<p>-Proyector -Ordenador -Escena de “<i>Pocahontas</i>” -Pizarra -Recipientes con papeles que contengan el vocabulario trabajado en la clase anterior</p>	<p>Sesión 3. Lo audiovisual y lo poscolonial</p> <p>Toda esta sesión estará dedicada a la deconstrucción de una escena de <i>Pocahontas</i>, producido por Disney. Antes de presentar la escena, se le preguntará al alumnado si está familiarizado tanto con la trama de la película como con el pasado colonial que está “representando”. Es de esperarse que el alumnado no tenga tanto conocimiento sobre la historia detrás de Pocahontas y la tribu Powhatan, por lo que se dedicará una parte de la sesión para explicar al alumnado el contexto colonial de la película y su efecto sobre los nativos americanos actualmente. Con esto en cuenta, se reproducirá la escena, en donde se discutirá el concepto de “salvaje” y “incivilizado” utilizando una perspectiva postcolonial; el objetivo principal de esta parte es que comprendan el concepto del orientalismo y su uso en muchos tipos de discursos para justificar el legado colonial. Asimismo, se les mostrará reseñas de <i>Letterboxd</i> que replican esta postura crítica, y se les animará a tomar una postura crítica ante el contenido que</p>

	<p>consuman. El objetivo no es que “creen” contenido problemático, sino que sean capaces de justificar su rechazo hacia una película por su discurso discriminatorio, posicionándose en contra de estos comportamientos.</p>
<p>-Proyector -Ordenador -Acceso a <i>Letterboxd</i> -Capturas de reseñas a películas preparadas -Enlaces/Videos de entrevistas de <i>Letterboxd</i>: Denis Villeneuve, Billie Eilish y FINNEAS</p>	<p>Sesión 4. Comunidades digitales</p> <p>Habiendo aprendido las posturas y repasado el vocabulario/estructuras, ahora el alumnado se familiarizará con la aplicación <i>Letterboxd</i> y la reseña cinematográfica digital. En primer lugar, se les explicará que fue creada para la creación de comunidades que comparten una pasión por el cine para escribir reseñas, crear listas y seguir a gente con gustos afines. La clase consistirá en la lectura en voz alta de reseñas, prestando atención a la estructura, coherencia y cohesión del texto. De esta forma, el alumnado será capaz de enfocarse en elementos específicos de la película que seleccionaron para redactar su reseña, en vez de producir un texto demasiado ecléctico y poco entendible.</p> <p>Para terminar la clase, se adoptará el formato de video-entrevista que tienen llamado <i>Four Favourites</i>, en donde se preguntan las cuatro películas favoritas de celebridades. Primero se reproducirán dos entrevistas cortas que siguen este formato: el de Denis Villeneuve, director francocanadiense, y el de Billie Eilish y Finneas, artistas musicales contemporáneos de California. A continuación, el alumnado tendrá dos minutos para escribir cuatro películas y justificar oralmente por qué esos son sus filmes preferidos.</p>
<p>Proyector Ordenador Acceso a: video tutorial de AO Scott Folios</p>	<p>Sesión 5. Manos a la obra</p> <p>Todas estas sesiones han estado orientadas a enseñarle al alumnado cómo escribir una reseña, y en esta clase tendrán todo el tiempo para redactar su reseña. Antes de empezar, se reproducirá un video corto del crítico de cine del <i>New York Times</i> AO Scott, en donde da cuatro consejos para escribir una reseña. Finalmente, el alumnado tendrá el resto de la clase para escribir la reseña. En el caso de una adaptación para las necesidades específicas de un alumno/a; mientras el resto escribe su reseña, se haría una entrevista oral en la que darían su opinión sobre la película</p>

-Proyector -Estatuillas -Opcional: espacio de usos múltiples o salón de actos para ceremonia -Pizarra	Sesión 6. La selección de la crítica Una vez revisadas las reseñas de todo el alumnado, se realizará una simulación de una gala de premios- En el campus virtual, se subirán una selección de reseñas en las que el alumnado podrá votar por su favorita, por lo que será la selección del alumnado. En esta sesión, a pesar de ser una ceremonia, se repetirá el formato de <i>Four Favourites</i> de <i>Letterboxd</i> para incitar la expresión oral. Finalmente, se hará entrega del premio del profesorado y el premio del alumnado como cierre de esta situación de aprendizaje.	
EVALUACIÓN		
Procedimientos	Actividad/Producto	Instrumento
Evaluación de competencias escritas en la redacción de reseña Observación de la participación diaria, en el campus virtual, supervisión durante las dinámicas grupales y apoyo	Reseña de película	Rúbrica de expresión escrita Formulario de evaluación de la situación de aprendizaje.
ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES		
<p>En el caso de ser necesario, se presentarán adaptaciones, recursos y explicaciones personalizadas al alumnado con necesidades específica. Dentro de las propuestas, se incluye el envío de las diapositivas, una audio-descripción de las escenas y la posibilidad de responder al cuestionario a través del campus virtual y de publicar un videoensayo hablando de la película que vieron. A su vez, mientras una parte de la clase escribe la reseña, el alumnado con necesidades específicas tendrá una modalidad distinta (entrevista, dibujo) para expresar su opinión. Tratando de seguir los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, se diseñarán las diapositivas, materiales y actividades de la clase para permitir distintos tipos de participación.</p> <p>Se podrán aplicar las siguientes medidas:</p>		

- Ubicación o agrupación del alumnado en el aula.
- Tipo de productos de la tarea
- Reconsideración de ítems en las rúbricas para su evaluación.
- Variación de la ponderación de los criterios de calificación en la evaluación del desempeño en las tareas.
- Refuerzo de saberes básicos para desarrollar toda la potencialidad del aprendizaje.
- Reconsideración del grado de exigencia de los saberes básicos implicados en las tareas para facilitar el aprendizaje.

Por ende, se lleva a cabo la siguiente programación didáctica de modo que logre cumplir las expectativas y objetivos contemplados en el Programa de Atención a la Diversidad (PAD)

VINCULACIÓN CON PLANES PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CENTRO

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

Creación de un club de audiovisuales

Segunda evaluación		
Unidad 4		Duración: 6 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2
	1.2	
	1.3	
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3

	2.2				
	2.3				
CE3	3.1	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3			
	3.2				
CE4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.			
	4.2				
CE5	5.2	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5			
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1			
	6.2				
Saberes básicos					
Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.					
Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4, 5.					
Bloque C. Interculturalidad: 1, 3, 4.					
Objetivos específicos de la unidad y evaluación					
El alumnado muestra la capacidad de:					
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y emplear el vocabulario relacionado a los medios de comunicación digitales contemporáneos • Describir acontecimientos, entornos y acciones en material audiovisual • Reconocer las acciones que requieren el <i>past continuous</i> y el <i>past simple</i> para el relato • Familiarizarse con el formato del reportaje periodístico • Utilizar el pasado simple para reportar acontecimientos ficticios • Apreciar el valor sociocultural de la radio y su relación con el formato del podcast • Reconocer el rol de los medios de comunicación en el mundo anglófono 					
Contenidos					
Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita

<i>Current Affairs</i> : el vocabulario de estas sesiones estará dedicada a los medios de comunicación: noticieros digitales, radioreportajes y podcasts	Past simple continuous vs Past simple	Lectura de la radiotransmisión teatralizada de <i>War of the Worlds</i> (BBC) de Orson Welles junto con segmentos de la transmisión original.	Ficha de ejercicios de listening de un video resumen de la radiotransmisión de <i>War of the Worlds</i> .	Realizar una radiotransmisión en grupos de máximo 5 minutos relatando un evento fantástico.	Se discutirá el fenómeno periodístico de <i>Florida Man</i> y se le pedirá al alumnado que, en grupos, diseñen un reportaje de una noticia increíble.
Materiales y recursos					
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Folios • Proyector • Ordenador • Extractos de transmisión de War of the Worlds junto con artículo y video explicativo del acontecimiento • Ficha para realizar la redacción del reportaje utilizando el formato <i>Florida Man</i> 					

Segunda evaluación		
Unidad 5/Proyecto "Make your own country"		Duración: 9 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2
	1.2	
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3
	2.2	

	2.3	
CE3	3.1	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3
	3.2	
CE4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.
	4.2	
CE5	5.1	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5
	5.2	
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1
	6.2	
Saberes básicos		
<p>Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10. Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4, 5. Bloque C. Interculturalidad: 1, 3, 4, 5.</p>		
Objetivos específicos de la unidad y evaluación		
<p>El alumnado muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender y emplear el vocabulario relacionado a describir las costumbres de distintos países • Describir acontecimientos, entornos y acciones en material audiovisual • Reconocer las acciones que requieren el <i>past continuous</i> y el <i>past simple</i> para el relato • Entender el uso de los modales para especular sobre la veracidad de estos hechos • Trabajar en equipo para hacer un proyecto corto • Utilizar el presente perfecto con modales para hablar de rumores y mitos • Apreciar el valor sociocultural del folclore y su relación con las costumbres de cada país • Aprender a escribir historias cortas a partir de <i>prompts</i>. 		
Contenidos		

Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
Traditions, myths and legends Adjectives to describe emotions	<i>Past simple/continuous, present perfect,</i> e introducción a verbos modales.	Mitos y leyendas de Estados Unidos: se leerán extractos de relatos y supersticiones en los Estados Unidos y se comparará con el folclore de la comunidad autónoma en España.	-Descripción de una escena de la película <i>Monster House</i> -Reflexión sobre el género del terror	-Proyecto <i>Make your own country</i> Para este proyecto, el alumnado deberá diseñar un póster describiendo un país ficticio: hablarán de su economía, gobierno y describirán un mito/superstición de ese país. Como se trata de un póster, se podrán dibujar banderas y mapas de dicho país. Se les pedirá que asocien alguno de los aspectos de su país con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030. -Dicho póster se realizará en grupos y se presentarán en clase. Las presentaciones serán de 5-10 minutos y el alumnado podrá votar por el país al que más les gustaría viajar.	<i>Short speculative horror story:</i> El alumnado deberá escribir un cuento corto o microrrelato basado en una frase que describa un ruido, de forma que la narración empezará con la especulación sobre qué podría haber sido el ruido.
Materiales y recursos					

- Pizarra
- Folios
- Proyector
- Ordenador
- Extractos de escenas de *Monster House* (2006)
- Extracto artículo sobre folclore [norteamericano](#)
- Ficha para realizar la redacción del cuento corto o microrrelato utilizando los verbos modales para especular

Segunda evaluación		
Unidad 6		Duración: 6 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2
	1.2	
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3
	2.2	
	2.3	
CE3	3.1	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3
	3.2	
CE4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.
CE5	5.1	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1

		6.2			
Saberes básicos					
Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10.					
Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4, 5.					
Bloque C. Interculturalidad: 1, 3, 4.					
Objetivos específicos de la unidad y evaluación					
El alumnado muestra la capacidad de:					
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y emplear el vocabulario relacionado al mundo digital, desde software y hardware hasta jergas que provienen del Internet • Describir proyectos digitales, como videojuegos y aplicaciones, a partir de sus funciones y reglas • Identificar los verbos modales para expresar funciones, probabilidades, obligaciones y necesidad • Familiarizarse con el formato de <i>Shark Tank</i> para aprender a presentar proyectos a un grupo • Aprender sobre la gran variedad de aplicaciones del mundo digital actual y su relación con el mundo anglófono • Valorar el uso del internet como <i>lingua franca</i> para conectar con otras culturas • Lograr imaginar un videojuego original y explicar sus funciones y reglas en sus propias palabras 					
Contenidos					
Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
Tecnología: el Internet, aplicaciones, redes sociales y videojuegos	Modals: can could, should, must, mustn't, have to	<i>Believe it or not: the weirdest apps</i> es una actividad en la que el alumnado leerá descripciones de aplicaciones y, en grupos, decidirá cuál es falsa y cuál es verdadera.	Discusión de escena de <i>Wreck it Ralph</i> (2012) y ejercicios con modales hablando sobre el rol de los héroes, villanos y jugadores en videojuegos	<i>Shark Tank</i> : Haciendo seguimiento al ejercicio escrito de crear su propio videojuego/aplicación, el alumnado tendrá entre 3-5 minutos para vender la idea al resto de sus compañeros/as. Los espectadores	Crear su propio videojuego/aplicación: preparar un texto corto describiendo de qué trata el videojuego/aplicación a todo el alumnado.

				tendrán dinero falso que podrán decidir invertir en uno u otro proyecto de emprendimiento al final de la clase.	
Materiales y recursos					
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Folios • Proyector • Ordenador • Extractos de escenas de <i>Wreck-it Ralph</i> (2012) • Extracto artículo de aplicaciones extrañas • Ficha para realizar ejercicios relacionados al uso de verbos modales 					

Segunda evaluación		
Unidad 6		Duración: 6 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptores del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2
	1.2	
	1.3	
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3
	2.2	

	2.3				
CE3	3.1	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3			
	3.2				
CE4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.			
CE5	5.1	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5			
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1			
	6.2				
Saberes básicos					
Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10.					
Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4, 5.					
Bloque C. Interculturalidad: 1, 3, 4, 5.					
Objetivos específicos de la unidad y evaluación					
El alumnado muestra la capacidad de:					
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y emplear el vocabulario relacionado al medioambiente, animales, recursos y la crisis climática • Describir relaciones de causa y efecto con respecto al medioambiente utilizando la primera forma del condicional • Hablar sobre escenarios imaginarios en el futuro utilizando la segunda forma del condicional • Familiarizarse con el documental como instrumento cinematográfico para relatar hechos reales y concientizar al público • Aprender sobre los distintos animales en peligro de extinción • Relatar historias en el momento empleando la primera forma del condicional 					
Contenidos					
Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
El medioambiente, su fauna y la crisis climática:	Future: will, be going to and progressive forms	Ejercicio de lectura en artículo sobre	-Documental versus cine: Visualización de	<i>Apocalypse plan:</i>	<i>Chain story:</i> Utilizando solamente la primera forma de

<p>-Animales en peligro de extinción -Efecto invernadero -Productos básicos</p>	<p>Conditionals: zero, first and second</p>	<p>animales en peligro de extinción con preguntas de verdadero y falso, selección múltiple y desarrollo breve</p>	<p>escena de <i>The Aquatic Life of Steve Zissou</i> (2004) en comparación con video de Jacques Cousteau, para apreciar la diferencia entre cine y documental. Finalmente, para apreciar las similitudes entre la realidad y la ficción, se verá un video de una etóloga reaccionando a los filmes más recientes de la saga <i>Planet of the Apes</i>.</p>	<p>De la mano con un reportaje sobre los “preparacionistas” en Estados Unidos, El alumnado se familiarizará con el concepto del “apocalipsis” y, como dinámica para trabajar las estructuras y el contenido de forma amena, se sacarán papeles con preguntas al alumnado, en grupos, sobre qué harían en distintos escenarios.</p>	<p>las estructuras condicionales, el alumnado deberá diseñar una historia de forma oral en grupos.</p>
Materiales y recursos					
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Folios • Proyector • Ordenador • Extractos de escenas de <i>The Aquatic Life of Steve Zissou</i> (2012), video de preparacionistas y video explicativo de los simios en <i>Planet of the Apes</i> (2024) • Artículo de animales en extinción (International Fund for Animal Wealthfare) • Ficha para redactar una historia utilizando la primera forma del condicional 					

Tercera evaluación

Tercera evaluación		
Introducción: repaso de gramática aprendida		Duración: 3 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2
	1.3	
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3
	2.2	
	2.3	
CE3	3.2	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3
CE4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.
	4.2	
CE5	5.2	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5
	5.3	
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1
Saberes básicos		
Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9. Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4, 5. Bloque C. Interculturalidad: 1, 3, 4.		
Objetivos específicos de la unidad y evaluación		
El alumnado muestra la capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> • Aclarar las diferencias entre el <i>past simple</i>, <i>continuous</i> y <i>present perfect</i> • Repasar el vocabulario a través de juegos como crucigramas y <i>wordles</i> • Relacionar estructuras gramaticales con frases en películas para contextualizar correctamente cada frase 		

- Comprender la relación entre la gramática y el sentido de un enunciado
- Interiorizar las respuestas rápidas a través de ejercicios cortos
- Reflexionar sobre su propio aprendizaje y determinar cuáles son los temas más difíciles de todo el curso
- Desarrollar habilidades para que el alumnado pueda explicar a sus compañeros/as con sus propias palabras el contenido del curso
- Familiarizar al alumnado con juegos que pueden desarrollar su vocabulario
- Valorar el uso de recursos digitales para comprender la gramática y vocabulario

Contenidos

Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
Repaso de vocabulario general de todo el curso	Tiempos verbales aprendidos: presente, futuro y pasado Verbos modales Frasas condicionales	Vocabulario: crucigramas y <i>wordles</i> Fichas de ejercicios	Ejercicio de comprensión: uso de recurso <i>Playphrase</i> El alumnado deberá escribir una frase con una estructura gramatical específica que se buscará en la aplicación <i>Playphrase</i>	Aprendiendo juntos: en un cuestionario previo a la clase, el alumnado va a escribir los temas gramaticales más complejos y, utilizando la metodología de aula invertida, el alumnado hará una clase de 5 minutos explicando el tema con un poco de ayuda del docente si es necesario.	Redacción con enunciados específicos: se hará una redacción de tema libre que debe tener ciertas estructuras gramaticales. No obstante, en vez de escribir que la frase debe estar en <i>present perfect</i> , se describirá su uso, de forma que el alumnado pueda asociar la estructura con el uso.

Materiales y recursos

- Pizarra
- Folios
- Proyector
- Ordenador

- Acceso a la aplicación *Playphrase*
- Fichas de ejercicios sobre tiempos verbales
- Espacio digital o folios para que cada alumno escriba los temas gramaticales que menos entiende

Tercera evaluación		
Unidad 8		Duración: 6 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2
	1.2	
	1.3	
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3
	2.2	
	2.3	
CE3	3.1	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3
	3.2	
CE4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.
CE5	5.2	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1
	6.2	
	6.3	
Saberes básicos		
Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9.		
Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4.		

Bloque C. Interculturalidad: 1, 3, 4.					
Objetivos específicos de la unidad y evaluación					
El alumnado muestra la capacidad de:					
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y emplear el vocabulario general sobre profesiones y rutinas • Familiarizarse con el formato de creación de contenido para hablar de las rutinas e identificar discursos dentro de estos videos • Identificar y rechazar el uso de estereotipos para referirse a otras culturas • Listar acciones realizadas en un punto determinado del día haciendo uso del <i>present perfect</i> • Introducir el tiempo verbal del <i>present perfect</i> a partir de acciones o eventos que no han terminado • Creación de video corto hablando de lo que han hecho en el día • Identificar profesiones a partir de textos redactados en forma de adivinanzas/acertijos • Comprender la diferencia entre el <i>past simple</i> y el <i>present perfect</i> • Aprender sobre las nuevas profesiones del siglo XXI • Escribir redacciones cortas a partir de preguntas abiertas 					
Contenidos					
Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
Profesiones. y rutinas	Present Perfect Simple Time expressions	Profesiones misteriosas: el alumnado leerá la rutina de distintos profesionales que han terminado su jornada laboral. A partir de las acciones que han hecho, en grupos, el alumnado	<i>A day in my life</i> : discusión y comentario sobre este formato de video, junto a dos muestras. Ambos videos tienen un mensaje, una idea escondida, sobre la que el alumnado debe reflexionar.	<i>A day in your life vs So far</i> -Se buscará proponer un nuevo formato alternativo a los de <i>a day in my life</i> llamado <i>so far</i> en la que el alumnado va a grabarse en un punto del día (mediodía, tarde, noche) comentando las acciones que han	<i>So far: what have you done?</i> Ejercicio de redacción corta en el que el alumnado deberá responder a la pregunta “Hasta ahora ¿Qué has hecho?” en cuatro dimensiones distintas: -El día en el que estamos hablando -El mes actual -El año -Su vida en general

		deberá adivinar sus profesiones		realizado, haciendo uso del <i>present perfect</i> .	
Materiales y recursos					
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Folios • Proyector • Ordenador • Videos cortos con el formato de <i>A day in my life</i> • Redacción de comprensión lectora sobre profesiones misteriosas • Ficha para realizar la redacción de <i>so far</i> 					

Tercera situación de aprendizaje

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN Nº 1 <i>Lights, Camera, Action!</i>		Temporalización	Tres semanas	Sesiones	9
Etapa	ESO	Curso	3.º		
Materia	Lengua Extranjera Inglés				
Relación interdisciplinar entre áreas	Posibilidad de desarrollar un proyecto junto al departamento de Lengua y Literatura				
Situación de aprendizaje nº 3	<i>Getting Ready for Our Close-up</i>				
Intención Educativa	Durante este curso escolar, hemos creado un espacio para la visualización de cine en clase, en donde el alumnado ha aprendido sobre la profesión cinematográfica y su relevancia cultural actualmente. Posteriormente, aprendimos a emplear un ojo crítico a la hora de interpretar				

	<p>contenido audiovisual, desarrollando opiniones concisas pero conscientes, lo que terminó en la redacción de una reseña cinematográfica completa. Luego de estas situaciones, llega el momento de animar al alumnado a ponerse manos a la obra e involucrarse directamente en la creación de cine.</p> <p>Ciertamente, no se espera que el alumnado redacte y cree un producto cinematográfico por sus propios medios. En primer lugar, se establecerán unos parámetros claros del tipo de proyecto que deben hacer con una serie de géneros de los que pueden hacer su propio cortometraje. Por un lado, se expresarán oralmente y trabajarán en equipo en la producción, rodaje y edición del video. Por otro, deberán desarrollar sus habilidades escritas para redactar un guion del proyecto que van a crear.</p> <p>A pesar de vivir cambios drásticos a lo largo de la historia, el cine ha sido un sector de las artes que generalmente se asigna a las élites, por lo que solo las personas con recurso pueden imaginarse llevando a cabo una película. Es por ello que este proyecto busca demostrar al alumnado que tienen las herramientas para desarrollar un proyecto junto: ya sea de parte de centro que proporciona recursos, del profesorado que propone este tipo de actividades, y hasta de la iniciativa de sus propios compañeros/as para trabajar juntos/as. A su vez, el alumnado podrá asociar el uso del cine y la lengua como medios de expresión que van de la mano, por lo que esta situación de aprendizaje sirve como la culminación de este proyecto de innovación centrado en el cine como tema central.</p>
Relación con ODS 2030	<p>ODS 4-Educación de Calidad: En un mundo en donde los medios digitales y audiovisuales tienen tanta relevancia, parece importante educar al alumnado sobre su valor, interpretación y creación. En este caso, tienen la oportunidad de crear material audiovisual en el aula de idiomas, lo que les permite desarrollar su imaginación y mejorar su nivel de motivación</p>

	<p>ODS 10-Reducción de Desigualdades: como en otras carreras artísticas, el cine es un tipo de creación en que el alumnado de la clase obrera no imagina posible participar. No obstante, este proyecto busca demostrar que, con un equipo organizado, creatividad, acceso a dispositivos básicos y software gratuito pueden llevar a cabo sus propios proyectos. Estos cortometrajes que produzcan, en el contexto de la situación de aprendizaje, tendrán la misma importancia que las prestigiosas galas de premios en el mundo anglófono (<i>Oscars, BAFTAS, Sundance, etc.</i>)</p>	
CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1.	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.
	1.2	
	1.3	
CE 2	2.1.	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3.
	2.2	
	2.3	
CE3	3.1	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3.
	3.2	
CE 4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.
	4.2	
CE 5	5.1	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.
	5.2	

CE6.	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1.
	6.2	
	6.3	
Saberes Básicos		
Bloque A. Comunicación: 1,2,3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Bloque B. Plurilingüismo: 1, 2, 4, 5. Bloque C. Interculturalidad 1, 3, 4, 5.		
METODOLOGÍA		
<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el pensamiento <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input type="checkbox"/> Estaciones de aprendizaje <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Pensamiento de diseño <i>(Design Thinking)</i>	<input type="checkbox"/> Aprendizaje – servicio <input type="checkbox"/> Aprendizaje por contrato <input checked="" type="checkbox"/> eLearning <input checked="" type="checkbox"/> <i>Visual Thinking</i> <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Aprendizaje por descubrimiento	<input type="checkbox"/> Pensamiento computacional <input checked="" type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input checked="" type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Otras _____

AGRUPAMIENTOS	
<input checked="" type="checkbox"/> Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Grupos de expertos/as <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase <input checked="" type="checkbox"/> Grupos fijos	<input type="checkbox"/> Equipos flexibles <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo individual <input type="checkbox"/> Grupos interactivos <input type="checkbox"/> Otros.....
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA	
Recursos	Descripción de la actividad, tarea, proceso
-Cuestionario nuevo para reseña -Pizarra -Proyector -Ordenador -Acceso a videos referenciados -Acceso a sala de ordenadores (opcional)	<p>Sesión 1. Cortometraje, moralejas y diálogo</p> <p>Se empezará la discusión con una breve discusión sobre las diferencias entre un largometraje y un cortometraje, en donde se espera que el alumnado responda que la gran diferencia es su duración. A partir de esta respuesta, se explicarán las implicaciones que tiene la duración en la creación de una película. A continuación, se presentarán 3 cortometrajes en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cortometraje For the Birds del studio Pixar <p>Como este cortometraje tiene diálogos inteligibles, el alumnado, en grupos, primero visualizará el cortometraje y luego redactará un diálogo para el cortometraje. Esta actividad podría realizarse en la sala de ordenadores. Este proyecto se usará para hacer énfasis en las acciones en un filme corto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Are You Okay? (Barbara Sinatra Children’s Center Foundation) <p>Para esta visualización, primero se advertirá al alumnado que van a ver contenido relacionado al acoso escolar, por lo que cualquiera para el que esto sea un tema sensible, será advertido y tendrá la libertad de salir por un momento. Esta obra marca la importancia de la moraleja en el formato del cortometraje, sobre la que se dirigirá una discusión sobre el acoso escolar después de este proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ollie (2022) <p>Este proyecto es ideal para la presentación de la siguiente actividad: como esta historia gira alrededor de la narración del protagonista, un perro, se reproducirá solamente el audio de una parte de la historia, con la que</p>

	<p>el alumnado, trabajando en grupos, deberá determinar de qué trata la película, su contexto y su personaje principal. Antes de visualizar el proyecto con imagen, los grupos escribirán en la pizarra sus conjeturas. Como el director tiene raíces en Cuba, se hará énfasis en el uso del inglés como <i>lingua franca</i> a partir de este video.</p>
<p>-Pizarra -Proyector -Ordenador -Ficha de redacción de historia con diálogos</p>	<p>Sesión 2: Guion Para preparar al alumnado con respecto al guion, se les presentará la actividad de escribir una historia corta con diálogos basada en su experiencia más graciosa. Se hará énfasis en incluir diálogos y acotaciones. Hacia el final de la clase, se recordará que en la próxima sesión se diseñarán los grupos para el proyecto.</p>
<p>-Proyector -Ordenador -Fichas de rúbrica</p>	<p>Sesión 3. Instrucciones del proyecto En esta clase, se presentará la actividad de crear un cortometraje al alumnado. Se mostrarán los parámetros y rúbricas por los que serán evaluados. Antes de asignar los grupos, se verificará si alguno de los alumnos/as tiene un acuerdo de privacidad en el que no se puede mostrar su imagen, por lo que su rol estará orientado a la redacción del guion, edición y uso de extractos de audio. Se les explicará que el rodaje del proyecto no podrá realizarse dentro del aula, por lo que deberán hacerlo fuera de las horas lectivas. Una vez creados los grupos, se les animará a organizarse y preparar un plan de trabajo para las siguientes sesiones.</p>
<p>-Proyector -Ordenador -Folios</p>	<p>Sesión 4. Primera clase de preparación En esta clase, los grupos podrán empezar a redactar el guion de su historia. El profesorado hará énfasis en los elementos de una historia (estructura, personaje, conflicto, resolución) y en estrategias creativas grupales como tormentas de idea o cadenas de eventos. A su vez, se presentará la posibilidad de redactar un storyboard, en donde el alumnado tendrá la opción de dibujar los acontecimientos de su historia, con pequeños diálogos o descripciones en la parte superior/inferior del cuadro. Se les recordará que tendrán otra sesión para terminar el guion y que, terminado el guion, podrían establecer una fecha para empezar el rodaje.</p>

Proyector Ordenador Folios	Sesión 5. Segunda clase de Preparación Se seguirán los mismos parámetros de la clase anterior, pero se recomienda que el profesorado tenga un rol más dinámico supervisando el trabajo del alumnado: se les debería preguntar sobre el desarrollo del proyecto, sus dudas y cuestiones que necesitan para finalizar esta parte del proyecto. Se terminará la clase recordando que deberían empezar el rodaje después de esta sesión.
-Proyector -Sala de ordenadores	Sesión 6. última clase de preparación En la sala de ordenadores, se dedicará esta clase a la edición del video, recomendando aplicaciones gratuitas de edición, como CapCut, en donde podrán ensamblar las escenas, agregar el audio y efectos. Se les recordará que en las próximas sesiones se verán los proyectos en el aula, por lo que deberían preparar una pequeña introducción a su proyecto antes de reproducirlo. Además, se recordará que el video deberá estar subido al campus virtual para poderse evaluar y proyectar en las siguientes clases.
Ordenador Proyector Acceso rápido a los videos Sala de usos múltiples/salón de actos (opcional)	Sesión 7. Proyección Cada grupo presentará el proyecto, hablará de sus temas principales y retos asumidos durante el rodaje. Se necesita que la mayoría del alumnado vea los proyectos para la ceremonia, ya que habrá un voto del alumnado para las mejores actuaciones, historia y proyecto. El profesorado involucrado también tendrá una categoría especial llamada “selección de la crítica”, en donde seleccionará su proyecto preferido.
Ordenador Proyector Acceso rápido a los videos Sala de usos múltiples/salón de actos (opcional)	Sesión 8. Proyección (2ª parte) Se seguirá el mismo proceso de la sesión anterior. Se le recordará a los grupos que deben votar por sus proyectos favoritos y agregar un pequeño comentario sobre cada selección.
Ordenador Proyector Estatuillas para premiar al alumnado	Sesión 9. Ceremonia Esta será la culminación de la situación de aprendizaje. Similar al final de la segunda situación de aprendizaje, el alumnado tendrá una simulación de una gala de premios, con la característica especial de que gran parte de los galardones serán otorgados por ellos/as mismos/as. Se agradecerá

Sala de usos múltiples/salón de actos (opcional)	inmensamente su participación en este proyecto, que es una de las razones principales de esta simulación: el alumnado de secundaria pasa mucho tiempo lidiando con muchas inseguridades, por lo que un proyecto en donde tanto los estudiantes como el profesorado puedan valorar su trabajo de forma positivo tendrá un gran efecto en su autoestima. Antes de entregar los premios, se realizará un formulario breve para que el alumnado valore la situación de aprendizaje y el proyecto de innovación.
--	---

EVALUACIÓN

Procedimientos	Actividad/Producto	Instrumento
Evaluación de competencias escritas en el guion del cortometraje Evaluación de competencias orales en el cortometraje Observación de la participación diaria, en el campus virtual, supervisión durante las dinámicas grupales y apoyo	Guion Cortometraje Participación en la votación Trabajo en clase	Rúbrica de guion Rúbrica de cortometraje Formulario de evaluación de la situación de aprendizaje Formulario de evaluación del proyecto de innovación

ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

En el caso de ser necesario, se presentarán adaptaciones, recursos y explicaciones personalizadas al alumnado con necesidades específica. Dentro de las propuestas, se incluye el envío de las diapositivas, una audio-descripción de las escenas y la posibilidad de llevar a cabo un storyboard describiendo su cortometraje. Tratando de seguir los principios del diseño universal de aprendizaje, se diseñarán las diapositivas, materiales y actividades de la clase para permitir distintos tipos de participación.

Se podrán aplicar las siguientes medidas:

- Ubicación o agrupación del alumnado en el aula.
- Tipo de productos de la tarea
- Reconsideración de ítems en las rúbricas para su evaluación.

- Variación de la ponderación de los criterios de calificación en la evaluación del desempeño en las tareas.
- Refuerzo de saberes básicos para desarrollar toda la potencialidad del aprendizaje.
- Reconsideración del grado de exigencia de los saberes básicos implicados en las tareas para facilitar el aprendizaje.

Por ende, se lleva a cabo la siguiente programación didáctica de modo que logre cumplir las expectativas y objetivos contemplados en el Programa de Atención a la Diversidad (PAD)

VINCULACIÓN CON PLANES PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CENTRO

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

Creación de un club de audiovisuales

Tercera evaluación		
Unidad 9		Duración: 6 sesiones
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
CE1	1.1	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2
	1.2	
	1.3	
CE2	2.1	CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC3
	2.2	
CE3	3.2	CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3
CE4	4.1	CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.
	4.2	

CE5	5.1	CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5			
	5.2				
CE6	6.1	CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1			
	6.2				
	6.3				
Saberes básicos					
<p>Bloque A. Comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10. Bloque B. Plurilingüismo: 1, 3, 4, 5. Bloque C. Interculturalidad: 1, 3, 4, 5.</p>					
Objetivos específicos de la unidad y evaluación					
<p>El alumnado muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar los distintos tiempos verbales para describir un cuadro • Expresar sus opiniones sobre una obra de arte y relacionarla con otra • Comprender el vocabulario del museo y la pintura • Comprender la relevancia de obras de arte y su influencia en otros medios con el paso del tiempo • Redactar unas entradas simples describiendo su visita al museo • Identificar las estrategias para la traducción de un texto en español a otro en inglés • Valorar la visita al museo como una experiencia para expresarse con el inglés 					
Contenidos					
Vocabulario	Gramática	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
Arte, museos, colores, materiales y emociones.	Presente simple Pasado Condicionales para dar recomendaciones.	Introducción de traducción comparativa: sitio web del Museo de Bellas Artes de	Ejercicio de <i>listening</i> en tres partes basada en una explicación del	Viaje al museo: con el aprobado de las familias y el centro, se realizará una excursión al Museo de Bellas Artes en	Posterior a la excursión, el alumnado deberá escribir un texto usando el formato de entrada de diario relatando todo lo que ocurrió en la visita.

		Oviedo en inglés y comparación con texto en Español.	cuadro American Gothic. Discusión sobre el cuadro y su relevancia.	Oviedo. Entre diversas actividades en la estancia, se les pedirá escoger su cuadro favorito y explicar su elección. Finalmente, se le hará una recomendación al alumnado, empleando los condicionales con el modal <i>should</i> , relacionando el cuadro con otra obra de arte (película, canción, libro).	
Materiales y recursos					
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Folios • Proyector • Ordenador • Acceso a los recursos digitales (artículo de Museo de Bellas Artes y videoensayo sobre American Gothic) • Fichas de ejercicio de comprensión sobre el videoensayo dividida en tres partes 					

Evaluación: criterios, instrumentos y porcentajes

A través de la evaluación, se verifica que el alumnado ha alcanzado los objetivos propuestos en cada parte del curso escolar. Sin embargo, la cuestión es que el acto de rellenar un formulario con ejercicios escritos, ciertamente, solo representa una parte de la comprensión y uso adecuado de una lengua. La propuesta se implementa la evaluación continua de carácter progresivo: no solo se van a presentar distintas actividades en donde se valore el desempeño del alumnado en diversas competencias, sino que también estas dinámicas empezarán con el menor nivel de dificultad e irán incrementando mientras el alumnado desarrolle sus destrezas.

Como se ha descrito que la participación es esencial para aumentar la motivación e implicación del alumnado en el proyecto, parece coherente incluir notas de campo y observación que permitan valorar la intervención del alumnado en cada ejercicio. A su vez, se valorará la “huella digital” que deje la participación de cada alumno en el campus virtual. Dentro de las dinámicas grupales, la participación se transforma en trabajo en equipos, ya que se espera que el grupo pueda regular el flujo de trabajo equitativamente y se note el aporte de todos/as, por lo que también formará parte de la rúbrica. Cabe acotar que, además de estas actividades, se empleará la evaluación final para que el alumno refleje parte del contenido aprendido en una prueba.

Finalmente, además de estos descriptores incluidos en el marco legal actual, debido a que esta propuesta se centra en las artes audiovisuales, se incluirá un apartado para la creatividad. Más que valorar aquello que parezca “estético” a la percepción humana, se busca incentivar la imaginación y pensamiento propio por parte del alumnado. Parece una decisión coherente debido a que, dentro de las competencias específicas, existen apartados que describen implícitamente destrezas relacionadas a la obra creativa. Por ejemplo, el primer descriptor del saber básico “Comunicación” describe al “error como parte integrante del proceso de aprendizaje”, tan necesario para la comunicación como para el trabajo creativo. Por ende, a continuación, se presentan los instrumentos de evaluación:

Competencia específica	Procedimiento de evaluación	Instrumentos de evaluación
CE1: Comprensión	<ul style="list-style-type: none">• Observación: valoración de las interacciones en el aula• Valoración de respuestas a ejercicios	<ul style="list-style-type: none">• Actividades de comprensión oral y escrita• Rúbricas

		<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo
CE2: Producción	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de producción individual y grupal • Observación constante en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas de expresión oral y escrita <ul style="list-style-type: none"> ○ Discusión en parejas ○ Reseña ○ Guion ○ Cortometraje
CE3: Interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de participación en actividades grupales • Observación constante en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenciones en discusiones grupales • Participación en actividades en subgrupos • Escucha activa e interacción con compañeros/as • Participación en el campus virtual • Apartado de participación en rúbricas
CE4: Mediación	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de actividades y pruebas • Observación constante en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción frases equivalentes en lengua nativa • Expresión autónoma • Notas de campo
CE5: Plurilingüismo	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de actividades y pruebas • Observación constante en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de herramientas: diccionarios, foros, recursos digitales • Habilidad de asociar su lengua nativa con la meta • Notas de campo
CE6: Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de actividades y pruebas • Observación constante en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades grupales: historias, reseñas, cortometraje, expresiones culturales • Apartado de creatividad en rúbrica • Intervenciones • Notas de campo

Competencia específica	Criterios de evaluación	Porcentaje	Evaluación
CE1: Comprensión	1.1	10%	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de comprensión oral y escrita • Rúbricas • Notas de campo
	1.2	10%	
	1.3	10%	
CE2: Expresión	2.1	10%	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas de expresión oral y escrita <ul style="list-style-type: none"> ○ Discusión en parejas ○ Reseña ○ Guion ○ Cortometraje
	2.2	10%	
	2.3	10%	
CE3: Interacción	3.1	4%	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenciones en discusiones grupales • Participación en actividades en subgrupos • Escucha activa e interacción con compañeros/as • Participación en el campus virtual • Apartado de participación en rúbricas
	3.2	4%	
CE4: Mediación	4.1	4%	<ul style="list-style-type: none"> • Producción frases equivalentes en lengua nativa • Expresión autónoma • Notas de campo
	4.2	4%	
CE5: Plurilingüismo	5.1	3%	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de herramientas: diccionarios, foros, recursos digitales • Habilidad de asociar su lengua nativa con la meta • Notas de campo
	5.2	3%	
	5.3	3%	
CE6: Interculturalidad	6.1	5%	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades grupales: historias, reseñas, cortometraje, expresiones culturales • Apartado de creatividad en rúbrica • Intervenciones • Notas de campo
	6.2	5%	
	6.3	5%	

Cabe destacar que, en pro de evitar sobrecargar al alumnado ni presentar unidades demasiado similares en sus actividades, no todos los apartados serán incluidos en cada unidad. Como cabe esperar, en estos casos se compensarán los porcentajes para la unidad. De esta forma, se preserva el uso de distintos ejercicios para comprobar la comprensión y producción, mientras se permite enfocar unidades al desarrollo de destrezas específicas.

Medidas de atención a la diversidad

Como se ha explicado previamente, este proyecto se adhiere al diseño universal para el aprendizaje para presentar actividades, contenido y evaluación que presten atención a la diversidad, desde su diseño hasta su implementación. A continuación, se presentan las propuestas de adaptación para el proyecto

- **Comprensión del contenido:** además de un libro de texto y fichas de ejercicios, se presenta contenido audiovisual, extractos de audio, artículos de revistas, y, principalmente, diapositivas simplificadas. Sobre esta última parte, las presentaciones minimizan tanto el uso de imágenes como texto, siendo más dependientes de la disposición y la interacción profesorado-alumnado. Se espera que el resultado de esto sea que el contenido sea presentado con diversos **medios de representación**. A su vez, el uso de películas tiene bastantes posibilidades de motivar al alumnado, lo que significa una oportunidad de mejorar sus **medios de implicación** con la asignatura.
- **Participación:** además de la variedad de actividades que se presentan en el proyecto, existe un gran espacio para adaptar una parte importante de las actividades a las necesidades del alumnado. Dentro de esto, se incluye:
 - Alternativa a la discusión en parejas: entrevista con el docente, videoensayo, podcast, lectura de texto en voz alta.
 - Dificultades o adaptaciones en la visualización de películas: audio o ensayo explicando la forma en la que este alumnado consume cine (audiodescripción, *closed captions*, cines que ofrezcan adaptaciones, etc.).
 - Alternativa a la redacción de reseña: videoensayo y entrevista con el docente.
 - Alternativa a redacción de guion: presentación de *storyboard*, dramatización o narración dramática a través de archivo de audio.
 - Alternativa a la presentación de un curso: presentación de *storyboard* en clase con narración.

Ciertamente, estas distintas alternativas se proponen para ampliar los **medios de acción** disponibles para el alumnado. A su vez, al centrar estas actividades en el cine e implicar al alumnado en la creación de material basado en sus propias experiencias y opiniones, por lo que estos **medios de implicación** ayudan a desarrollar el factor afectivo

- Evaluación: el alumnado con cambios significativos en su evaluación pactará, junto a miembros del Departamento de Orientación, los apartados principales a valorar durante el curso escolar.

Programas de refuerzo

El alumnado que demuestre, a través de los resultados de la evaluación o de la observación del profesorado, dificultades para comprender el contenido, participar, y por ende aprobar la asignatura, tendrá un programa específico de refuerzo. En primer lugar, el alumnado deberá escribir o explicar al profesorado las partes de la asignatura con las que más presenta dificultades, para incitar la reflexión de su proceso de aprendizaje. Con esta información, se diseñarán ejercicios de repaso de estos apartados mientras que la evaluación de recuperación se centraría en esos aspectos donde tiene mejores destrezas. Dentro de las alternativas en el proyecto de innovación, se incluyen:

- Ejercicio de comprensión y producción escrita: descripción de una escena corta con preguntas de seguimiento.
- Ejercicio de producción escrita: visualizar una escena y cambiar un aspecto de esta en una redacción.
- Ejercicio de producción oral: descripción de la rutina de un personaje de ficción utilizando el formato de redes sociales *A day in my life*.
- Ejercicio de comprensión lectora y producción oral: leer una reseña y sintetizar las opiniones del autor de forma oral.
- Ejercicio de comprensión lectora y producción escrita: leer una escena de una película en un guion y redactar una conclusión a partir del texto o viceversa.

Estas actividades se presentan como propuesta para asegurar el desarrollo de competencias en aquel alumnado que tiene más dificultades en esta asignatura. Se busca diseñar las clases del aula de idiomas que incluyan a todos/as y presenten oportunidades de aprobar la asignatura a quienes lo necesiten.

Actividades complementarias

Uno de los proyectos que pueden crearse a raíz de este proyecto de innovación es la creación de un club de audiovisuales en el centro. El cine como tema central de la asignatura puede generar motivación o incitar una pasión por este medio, y de ser suficientes alumnos/as como para formar un grupo, se podrían llevar a cabo reuniones similares a las de un club de lectura. Por un lado, se pueden asignar películas para ver de forma regular durante el curso, que luego serán discutidas en las reuniones del club. Por otro lado, se puede implicar al club con instituciones y miembros de la comunidad del centro para realizar coloquios, foros y proyectos creativos con el cine como tema central. Finalmente, se puede crear un espacio digital para desarrollar el sentimiento de comunidad de este club. Este club podría garantizar tanto la evolución del pensamiento crítico a la hora de ver cine como la creación de proyectos audiovisuales propios.

Conclusión

Habiendo presentado todas las etapas del proyecto *Lights, Camera, Action!*, se ha logrado diseñar un proyecto que incluya todos los tipos de participación de forma progresiva en un curso escolar. Al inicio del curso, se aprende el vocabulario y estructuras necesarias para hablar de cine en términos generales, haciendo mucho énfasis en el uso de escenas de películas, personajes y referencias como materiales centrales de cada clase. Posteriormente, se introduce el pensamiento crítico a la hora de interpretar contenido audiovisual, lo que supone unas ideas más estructuradas y por ende la posibilidad de redactar una reseña con su perspectiva sobre un filme. Finalmente, el proyecto acaba poniendo la cámara en sus manos, dándoles la oportunidad de realizar un cortometraje en grupos, con una gala de premiación para celebrar su trabajo. Este proyecto empieza con el conocimiento general sobre un tema, lo desarrolla a nivel crítico y después finaliza con un producto audiovisual propio.

Uno de los motivos por los que se implementó este proyecto en el aula de idiomas, además de que cada lengua extranjera tiene un amplio catálogo audiovisual, es la gran relación entre la lengua y el cine. Ambos son vehículos de información; ambos contienen una serie de convenciones a seguir; ambos requieren comunicación y ambos están llenos de intencionalidad. En este caso, el cine se empleará como vehículo para estimular la comunicación, comprensión y producción en una lengua específica. Esta evidente

correlación aumenta las probabilidades de conseguir los objetivos propuestos en el proyecto.

Con todo esto dicho, la implementación exitosa de este proyecto ciertamente dependerá de más factores. Puede que parte del alumnado se sienta más motivado, y que la introducción del cine como tema central anime a los/as que tengan dificultades con la asignatura, pero lograr que todo el alumnado pueda comprender y participar en las clases sigue siendo la labor diaria del docente. Por ende, el éxito de este proyecto también depende de un factor humano.

Sin embargo, teniendo esta programación, justificación y estructura, se puede transmitir al alumnado el deseo de presentarles un proyecto especial para ellos/as. Ciertamente, el alumnado es capaz de percibir que las clases están preparadas, y en muchos casos valoran este esfuerzo. A su vez, el profesorado debe valorar el aprendizaje de todo el alumnado por encima de la implementación de un itinerario de clases. Por ende, el docente debe encontrar el equilibrio entre la preparación de materiales para sus clases y la atención constante a las necesidades diarias del alumnado. Esto lo pude verificar en mi experiencia en el centro, ya que en muchos casos la clase planificada no suele coincidir con el resultado final. Las reacciones, adaptaciones y circunstancias a veces se vuelven incalculables, por lo que la profesión docente, más que del contenido y el marco legislativo, termina dependiendo en el compromiso por mantener la motivación y progreso del alumnado.

Referencias bibliográficas:

Almécija, Inmaculada. (2012). *El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura*.

[Trabajo de Fin de Máster] Universidad de Almería.

<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2082/El%20cine%20en%20el%20aulaInmaculada%20Almecija%20Plaza.pdf>

Álvarez Faedo, María José, Martínez López, Sergio y Rodríguez Fernández-Peña, Alfonso Carlos. (2023). Metodología activa para mejorar la destreza de comunicación oral en inglés jurídico, en *Modalidades de aprendizaje para la innovación educativa*. 133-140. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

https://www.researchgate.net/publication/374922458_Metodologia_activa_para_mejorar_la_destreza_de_comunicacion_oral_en_Ingles_Juridico

Aragay, Xavier, y Mariana Martínez. (2020). *UNICEF. El Aprendizaje Basado en Proyectos de PlaNEA. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*. Unicef.

<https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-ABP.pdf>

Arikan, Arda (2002). Chapter Nine: Critical Media Literacy and ESL/EFL Classrooms. *Counterpoints*, 176, 113–124. <http://www.jstor.org/stable/42977175>

Crystal, David (1998) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Epps, Bridgette; Tian Luo; y Pauline Muljana. (2021). Lights, Camera, Activity! A Systematic Review of Research on Learner-Generated Videos. *Journal of Information Technology Education: Research*. 20, 405-427.

<https://doi.org/10.28945/4874>

Fompedriña, Ana. (2022). Programación de Materia: Inglés. IES Astures. Principado de Asturias. [Documento interno].

Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía del Oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores. (1970)

García-Sampedro, Marta, Miranda Morais, Mirian, & Iñesta Mena, Eva. (2018).

Comunicación oral y m-learning en el aula de inglés de primaria: la fotografía y el vídeo como recurso. Fonseca, *Journal of Communication*, (16), 135–154.

<https://doi.org/10.14201/fjc201816135154>

Hall, Stuart. (1980). Encoding/decoding. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language: Working papers in cultural studies, 1972-79* (pp. 128-138). London: Hutchinson.

Hughes, Arthur. (1989). *Testing for Language Teachers*. (2002) Cambridge Handbooks for Language Teachers.

Hutchinson, Tom y Waters, Alan. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

- IES Astures. (2023). Programación General Anual, curso 2023-2024.
<https://alojaweb.educastur.es/documents/2436703/9511551/PGA+2022-23.pdf/dd2f8747-9ab6-4939-a4d8-e7e800ff0ac0>
- IES Astures. (2019). Proyecto Educativo de Centro, curso 2019-2020 [documento interno].
- IES Astures, Plan Integral de Convivencia, curso 2019-2020. Disponible en
<https://alojaweb.educastur.es/documents/2436703/9511551/RRI+2022/65fcf166-96c4-467f-b941-57d421ec2e91>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Instituto Cervantes. (2024). Diccionario de términos clave de ELE: Constructivismo.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm
- Johnson, Brian C. (2015). Introduction: Movies as Edutainment. *Counterpoints*, 474, 1–10. <http://www.jstor.org/stable/45178401>
- Krashen, Stephen. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis, *The Modern Languages Journal*, 73 (4), 440–464. <https://doi.org/10.2307/326879>
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Penguin.
- Schumann, John H. (1994). WHERE IS COGNITION? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 16 (2), 231 – 242. <http://www.jstor.org/stable/44487725>
- Pastor, Carmen Alba. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, Vol. 6, Nº 9, 55-68. Universidad Complutense de Madrid.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>

Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, Pearson. Salmerón, H.; Gutiérrez Braojos, C.; Salmerón, P. y Rodríguez Fernández, S. (2011).

Ur, Penny. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* (2000). Cambridge Teacher Training and Development.

Vernon, P. E. (1989). *The Nature-Nurture Problem in Creativity*. New York: Plenum Publishing Corporation.

Zarazaga, J. (2009, 12 junio). Discurso de Aceptación de la Investidura como Doctor Honoris Causa. Procesos y Contextos Educativos. Bloque II: Interacción, comunicación y convivencia en el aula [pp. 39-44]. Universidad de Oviedo.

Documentos legales

Consejería de Educación. (2022a). Currículo LOMLOE: Educación Secundaria Obligatoria. Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022.

Filmografía:

Anderson, Wes (Director). (2004) *The Life Aquatic with Steve Zissou*. Touchstone Pictures.

Avildsen, John (Director). (1976). *Rocky*. United Artists.

Cannon, Ryan (Director). (2020). *are you okay?* [Cortometraje] Wonder Media.

DeBlois, Dean y Sanders, Chris. (Directores). (2002). *Lilo & Stitch* [Película] Walt Disney Pictures.

Eggleston, Ralph (Director). (2001). *For the Birds*. [Cortometraje] Pixar Animation Studios.

Frankel, David [Director]. (2006) *The Devil Wears Prada*. 20th Century Fox.

Gabriel, Mike y Goldberg, Eric. (Directores). (1995). *Pocahontas*. Walt Disney Pictures.

Gerwig, Greta (Directora). (2023). *Barbie*. Warner Bros Pictures.

Gómez, Sadiel (Director). (2023). *Ollie*. [Cortometraje]

Hardwicke, Catherine (Directora). (2008). *Twilight*. Summit Entertainment.

Kenan, Gil [Director]. (2006) *Monster House*. Columbia Pictures.

Kubrick, Stanley (Director). (1968). *2001: A Space Odyssey*. Metro-Goldwyn-Mayer.

Lasseter, John. (Director). (2006). *Cars*. Pixar Animation Studios.

Moore, Rich. (Director). (2012). *Wreck-it Ralph*. Walt Disney Animation Studios.

Pytko, Joe. (Director). (1996). *Space Jam*. Warner Bros Pictures.

Storer, Christopher (Director). (2022). *The Bear* [Serie de televisión]. FX Productions.

Anexos

A) Rúbrica de evaluación de producción escrita

	Cualidad comunicativa	Organización	Argumentación /Creatividad	Precisión lingüística	Textualidad
9					
8					
7					
6					
5					
4					
3					
2					
1					

B) Rúbrica de evaluación de producción oral

	Comunicación	Alcance y Vocabulario	Argumentación /Creatividad	Corrección	Fluidez y Pronunciación	Creatividad	Participación
9							
8							
7							
6							
5							

4							
3							
2							
1							

C) Formulario de situación de aprendizaje

A continuación, se presenta la rúbrica presentada al alumnado para evaluar la situación de aprendizaje, que sigue la siguiente ponderación:

1. Necesita mejorar
2. Ha sido insuficiente
3. El resultado ha sido satisfactorio
4. Ha sido muy satisfactorio
5. Se ha logrado exitosamente

Apartado a evaluar	1	2	3	4	5
El/la profesor/a se ha mostrado accesible para resolver cualquier duda durante la clase					
He comprendido el tema y las actividades de las clases					
Me ha parecido un tema interesante que me ha motivado					
Estas clases han sido muy útiles para mi aprendizaje					
Estas clases han tenido distintos tipos de apoyo y recursos: visual, audiovisual, textual y kinético					