



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Grado en Educación Primaria - Mención en Lengua Extranjera (Inglés)

TRABAJO FIN DE GRADO

**Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el
aula de inglés. Una propuesta didáctica**

Estudiante: D^a Claudia Arribas Valentín

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2025

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado explora el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una metodología activa centrada en el alumnado. A partir de una revisión teórica sobre el ABP y su potencial para promover aprendizajes significativos, se diseña una propuesta didáctica de diez sesiones integrada en el área de inglés. El proyecto, centrado en los derechos de la infancia, busca desarrollar la empatía, el trabajo en equipo, la expresión oral y escrita, el pensamiento crítico y el compromiso activo con el entorno, a través de la creación de una campaña de concienciación como producto final. El trabajo concluye que el ABP permite conectar el currículo con la realidad del alumnado, potenciando su motivación, participación activa y desarrollo integral.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje basado en Proyectos, Inglés como Lengua Extranjera, Propuesta de intervención, Educación Primaria.

ABSTRACT

This Final Degree Project explores Project-Based Learning (PBL) as an active, student-centered methodology. Based on a theoretical review of PBL and its potential to promote meaningful learning, a ten-session teaching proposal is designed and integrated into the English class. The project, focused on children's rights, seeks to develop empathy, teamwork, oral and written expression, critical thinking, and active engagement with the environment through the creation of an awareness campaign as the final product. The work concludes that PBL allows the curriculum to be connected to the reality of the students, promoting their motivation, active participation, and comprehensive development.

KEYWORDS

Project-based learning, English as a Foreign Language, Lesson proposal, Primary Education.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN	7
OBJETIVOS	8
MARCO TEÓRICO	9
1. El Aprendizaje del Inglés en Educación Primaria	9
1.1. Las competencias lingüística y comunicativa.	9
1.2. Enfoques metodológicos.	11
2. El Aprendizaje Basado en Proyectos en el aula de inglés.	12
2.1. Ventajas y desafíos del ABP en Educación Primaria.	12
2.2. Fases de un proyecto en el aula de inglés.	14
2.3. El rol del estudiante y del docente de inglés.	18
2.4. Estrategias didácticas.....	21
PROPIUESTA DIDÁCTICA	25
1. Marco curricular.	25
2. Recursos y materiales.	27
3. Presentación de las sesiones.	28
Sesión 1.	28
Sesión 2.	29
Sesión 3.	30
Sesión 4.	31
Sesión 5.	32
Sesión 6.	33
Sesión 7.	34
Sesión 8.	35
Sesión 9.	36
Sesión 10.	37
ASPECTOS FINALES	39
REFERENCIAS	40
ANEXOS	44

JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo Fin de Grado surge de la necesidad de incorporar nuevas metodologías que favorezcan una enseñanza del inglés más significativa y funcional. En concreto, se centra en la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Según lo establecido en el Real Decreto 157/2022, la educación debe garantizar la formación integral de los alumnos, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. En este contexto, el ABP se presenta como una metodología eficaz para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que parte de problemas reales y cercanos que motivan al alumnado a participar activamente, a trabajar en equipo, a ponerse en el lugar del otro y a utilizar el idioma de manera práctica y significativa. Además, uno de los principios pedagógicos que recoge la LOMLOE destaca la importancia de dedicar un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos relevantes para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas. Esto permite usar el idioma como una herramienta de comunicación real, desarrollando su competencia lingüística mientras fortalecen su autoestima, autonomía y responsabilidad. A través del ABP, se trabaja de forma interdisciplinar, integrando los contenidos del área en contextos diversos y reales.

Por otro lado, el Real Decreto recoge la programación por situaciones de aprendizaje que deben fomentar la curiosidad del alumnado y la observación analítica con el objetivo de formar ciudadanos capaces de transformar su realidad. El ABP responde a estas exigencias, ya que sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje haciéndolo investigar sobre temas de interés, reflexionar sobre cuestiones sociales o culturales, tomar decisiones y crear un producto final que tenga un valor comunicativo, dentro y fuera del aula.

Otra de las razones que hace pertinente el uso del ABP en el área de inglés es que fomenta las habilidades esenciales del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la autonomía.

En la clase de inglés estas habilidades se integran de forma natural cuando el alumnado trabaja en proyectos donde planifican, intercambian ideas, resuelven problemas y presentan los resultados, utilizando el idioma como vehículo para aprender y expresarse.

En definitiva, el ABP no solo responde a lo establecido por la ley, sino que también se adapta a las necesidades reales del alumnado y del entorno educativo actual. Es una metodología que transforma el aprendizaje en una experiencia más completa, motivadora y conectada con la vida real, preparando al alumnado para comunicarse de manera efectiva en contextos internacionales y multiculturales, y para convertirse en ciudadanos globales capaces de actuar con sentido crítico y compromiso.

OBJETIVOS

Una vez expuestos los motivos que hacen pertinente abordar en este trabajo el desarrollo del ABP en el aula de Inglés de Educación Primaria, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Recoger las características principales del Aprendizaje Basado en Proyectos e indagar sobre su aplicación en el aula de inglés como lengua extranjera.
- Diseñar un proyecto de diez sesiones, como propuesta para un aula de inglés de sexto curso de Educación Primaria.
- Establecer conclusiones en torno a la importancia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.

MARCO TEÓRICO

1. El Aprendizaje del Inglés en Educación Primaria

1.1. Las competencias lingüística y comunicativa

La competencia lingüística, según Chomsky (1965), se refiere al conocimiento implícito que tiene un hablante de las reglas gramaticales de una lengua, incluyendo aspectos como la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. Este conocimiento se trabaja mediante la enseñanza explícita de vocabulario, estructuras gramaticales básicas, pronunciación y ortografía, los cuales son fundamentales para construir un uso correcto del lenguaje.

Sin embargo, el aprendizaje del inglés en el aula no puede limitarse a la mera adquisición de reglas gramaticales. Como señala Hymes (1972), es necesario considerar también la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar el lenguaje de manera apropiada en diferentes contextos sociales. Esta competencia incluye no solo el conocimiento de las normas lingüísticas, sino también la capacidad de adaptarse al contexto, interpretar intenciones comunicativas y utilizar estrategias que permitan mantener la comunicación de forma efectiva.

Canale & Swain (1980) ampliaron este concepto y propusieron un modelo de competencia comunicativa que incluye cuatro componentes: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

Este enfoque integral resulta especialmente relevante ya que permite desarrollar las cuatro habilidades esenciales del idioma: comprensión auditiva (listening), comprensión lectora (reading), expresión oral (speaking) y expresión escrita (writing).

La comprensión auditiva es uno de los pilares básicos en el aprendizaje del inglés. A través de diversas actividades como escuchar canciones, diálogos o cuentos, los estudiantes comienzan a familiarizarse con los sonidos y ritmos del idioma (Canale & Swain, 1980). Estas actividades no solo mejoran su capacidad para entender el idioma hablado, sino que también ayudan a reconocer el vocabulario y las estructuras gramaticales, así como a identificar diferentes acentos y entonaciones en contextos

reales (Vandergrift & Goh, 2012). Para mejorar esta habilidad, se recomienda utilizar técnicas que asocien sonidos a imágenes, facilitando la creación de representaciones mentales que mejoren la retención y comprensión de lo escuchado.

La comprensión lectora, considerada como la capacidad de leer y entender textos en inglés, se promueve mediante la exposición a materiales adaptados a la edad y el nivel de los estudiantes. El uso de cuentos, artículos, libros ilustrados o materiales digitales permite desarrollar progresivamente su capacidad para interpretar y analizar los contenidos de manera significativa (Colomer, 2012). La lectura no solo enriquece el vocabulario de los alumnos, sino que también les permite adquirir habilidades lingüísticas, así como comprender estructuras gramaticales y contextos culturales (Grabe & Stoller, 2019). A medida que los estudiantes avanzan en su aprendizaje, se les anima a realizar actividades que fomenten la inferencia y la deducción, fortaleciendo su competencia lingüística y desarrollando habilidades críticas y analíticas.

La expresión oral es otra habilidad fundamental que implica la producción de un discurso, abarcando aspectos como la pronunciación, el léxico, la gramática y los conocimientos socioculturales y pragmáticos. Los niños deben sentirse cómodos al hablar en inglés, ya sea en situaciones formales o informales (Pérez-Cañado, 2012). La práctica regular en un entorno seguro y motivador permite a los alumnos superar la ansiedad que a menudo acompaña al uso de un segundo idioma, estimulando el desarrollo de la fluidez y confianza al hablar. Para desarrollar esta habilidad, se recomienda la implementación de actividades que fomenten la interacción y el uso del idioma en contextos reales, como debates, juegos de rol y presentaciones orales (López Oterino, 2023).

Por último, la expresión escrita es la habilidad que a menudo recibe menos atención, pero que es igualmente crucial para el desarrollo de la competencia lingüística. La elaboración de diarios personales o la redacción de cuentos y cartas son estrategias efectivas para mejorar la competencia escrita, pues los estudiantes aprenden a organizar sus ideas y empiezan a familiarizarse con la gramática y la estructura del idioma (Ortega Romero, 2011). Este proceso implica no solo la práctica de la producción escrita, sino también la revisión y la autoevaluación, lo que les ayuda a desarrollar una conciencia metalingüística. Según Hyland (2015), la escritura en un segundo idioma fomenta el pensamiento crítico y la creatividad, permitiendo a los alumnos consolidar lo aprendido,

expresar sus pensamientos y sentimientos, así como desarrollar habilidades comunicativas que favorecen su autonomía y confianza en el uso del idioma.

1.2. Enfoques metodológicos

Históricamente, uno de los enfoques más utilizados fue el método de gramática y traducción. Este método se caracteriza por el uso de la lengua materna como medio de instrucción, el énfasis en la memorización de listas de palabras y reglas gramaticales, y la traducción de oraciones como principal actividad en el aula (Álvarez, 2014).

La enseñanza del inglés en Educación Primaria ha experimentado una gran evolución en las últimas décadas, integrando diversos enfoques metodológicos que promueven un aprendizaje más activo, significativo y contextualizado.

El enfoque comunicativo se centra en la interacción real y significativa, promoviendo el uso del idioma en situaciones reales mediante actividades como diálogos, dinámicas de grupo o debates, lo que permite a los alumnos desarrollar habilidades lingüísticas de manera práctica. Según Richards & Rodgers (2014), este enfoque enfatiza la importancia de la comunicación efectiva y la comprensión mutua, lo que resulta en un aprendizaje más significativo.

El enfoque por tareas se basa en la realización de actividades auténticas que requieren el uso del idioma para completar unos objetivos específicos. Según Ellis (2003), el aprendizaje se produce a través de la resolución de problemas y la colaboración entre compañeros, lo que potencia el desarrollo de competencias lingüísticas y sociales.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) combina elementos del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, ofreciendo una experiencia integral donde los estudiantes investigan, planifican, crean y presentan proyectos significativos utilizando el inglés como herramienta principal. Según Thomas (2000), el ABP proporciona un contexto auténtico para el aprendizaje, lo que aumenta la motivación, el pensamiento crítico y el compromiso de los estudiantes. Esta metodología fomenta el trabajo colaborativo, la creatividad y la motivación, al mismo tiempo que desarrolla habilidades lingüísticas en contextos reales.

Otros enfoques complementarios incluyen la enseñanza orientada a la acción, que considera al estudiante un agente activo en su proceso de aprendizaje a través de actividades prácticas como juegos de rol y dramatizaciones, y el aprendizaje situado, que resalta la importancia en el proceso de aprendizaje, fomentando la participación en comunidades de práctica y situaciones auténticas.

Además, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés ha revolucionado las metodologías tradicionales, ofreciendo recursos interactivos y accesibles que facilitan la práctica del idioma y permiten un aprendizaje autónomo y flexible (González, 2021).

Finalmente, es relevante destacar la importancia de la evaluación formativa como herramienta para acompañar estos enfoques, facilitando la retroalimentación continua y el desarrollo reflexivo de los estudiantes, lo que potencia la mejora constante del aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007).

2. El Aprendizaje Basado en Proyectos en el aula de inglés

2.1. Ventajas y desafíos del ABP en Educación Primaria

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se define como una metodología de enseñanza que considera al estudiante el eje principal del proceso de aprendizaje, promoviendo su participación activa y protagonista.

• Ventajas del ABP

Uno de los beneficios más destacados del ABP es su capacidad para incrementar la motivación y el interés del alumnado. Cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones conectadas con su entorno y sus intereses personales, su implicación crece de manera significativa (Thomas, 2000; Calleja, 2024). Esta relación entre el aprendizaje y la vida diaria permite a los estudiantes comprender la importancia y utilidad del conocimiento que adquieren.

El ABP también fomenta el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como la autonomía, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la

resolución de problemas o la creatividad (Bell, 2010; Bonilla Arribas, 2018). Al trabajar en equipo, los alumnos aprenden a gestionar conflictos, escuchar diferentes puntos de vista y tomar decisiones conjuntas, experiencias que enriquecen tanto su aprendizaje cognitivo como su crecimiento socioemocional (Monroy, 2023). De acuerdo con lo establecido por Toledo y Sánchez (2018), esta nueva metodología de enseñanza-aprendizaje, es considerada una herramienta activa y eficaz que permite a los estudiantes adquirir las competencias sociales y conocimientos que demanda la sociedad actual.

Otra de las fortalezas del ABP es su carácter interdisciplinar. Esta metodología permite integrar distintos contenidos curriculares en un mismo proyecto, lo que favorece un aprendizaje holístico, que conecta saberes y favorece la transferencia de conocimientos entre áreas (Liñán-García et al., 2021). Esta conexión entre saberes es especialmente valiosa en etapas tempranas donde se sientan las bases del pensamiento reflexivo.

Además, el ABP promueve la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes, ya que les permite asumir un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Al tener la posibilidad de tomar decisiones sobre sus procesos y productos, los alumnos desarrollan un sentido de autoeficacia y compromiso con su aprendizaje (Barron & Darling-Hammond, 2008). Esta autonomía es fundamental para el desarrollo de un aprendizaje autodirigido y para preparar a los estudiantes para futuros desafíos académicos y profesionales (Hattie, 2008).

• Desafíos del ABP

Uno de los retos más frecuentes es el diseño y la planificación de proyectos. Resulta especialmente complejo crear actividades que sean simultáneamente significativas, accesibles y acordes con los objetivos del currículo oficial. Además, esta planificación requiere de tiempo, tanto en la definición de objetivos como en la sucesión de actividades y evaluación del proceso, algo que puede verse limitado por un horario escolar tradicional y la rigidez de algunos currículos (Rekalde Rodríguez & García Vílchez, 2015).

Otro factor determinante para el éxito del ABP es la formación y preparación del profesorado. Muchos docentes no han recibido una preparación específica para

implementar esta metodología, lo que dificulta su aplicación efectiva (Sirwesvary & Jamaludin, 2025). La implementación del ABP exige una mentalidad pedagógica más abierta y flexible, por lo que la formación continua es clave para asegurar su eficacia.

La evaluación del aprendizaje es otro aspecto crítico del ABP. A diferencia de los enfoques más tradicionales, que se centran en medir contenidos conceptuales mediante pruebas estandarizadas, el ABP valora tanto el proceso como el producto del aprendizaje, incluyendo habilidades como la colaboración, la creatividad o la capacidad de toma de decisiones (Wiggins & McTighe, 2005). Esto exige que los docentes elaboren diferentes instrumentos cualitativos con criterios claros y adecuados. (Sirwesvary & Jamaludin, 2025).

La diversidad en el aula también representa un reto adicional. El ABP, requiere que los proyectos se adapten a distintos ritmos, intereses y necesidades educativas, lo cual demanda un enfoque flexible e inclusivo que permiten que todos los alumnos participen y se beneficien del proceso. Asimismo, la participación de las familias y de la comunidad educativa puede enriquecer considerablemente los proyectos, aunque también puede convertirse en un obstáculo si no se logra establecer una colaboración efectiva (Venegas & Sáez, 2021).

2.2.Fases de un proyecto en el aula de inglés

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología didáctica que sitúa al alumnado como protagonista de su propio proceso educativo. A través de la realización de proyectos significativos orientados a resolver problemas o desafíos reales, se fomenta la adquisición de conocimientos y habilidades.

En las clases de inglés, los estudiantes desarrollan las competencias clave y las habilidades del siglo XXI a lo largo de las distintas fases del proyecto, integrando al mismo tiempo el aprendizaje del idioma de forma natural y contextualizada.

A continuación, se describen las fases esenciales para la implementación de un proyecto:

Elección del tema y planteamiento del reto.

La fase inicial se centra en identificar un tema significativo para el proceso de aprendizaje. Es fundamental que los temas sean relevantes y atractivos para los estudiantes, lo que aumenta la motivación y el interés (Thomas, 2000).

Involucrar al alumnado en la elección del tema contribuye a generar un sentido de pertenencia y responsabilidad sobre el proyecto. Para ello, se pueden utilizar estrategias como lluvias de ideas, donde los alumnos expresan sus intereses y curiosidades (Segura Pérez, 2020).

Asimismo, el docente puede presentar distintos retos o problemas, y permitir que los estudiantes, de manera participativa, seleccionen el que desean abordar. Esta decisión inicial no solo orienta el proyecto, sino que también mantiene el compromiso y la implicación del alumnado a lo largo del proceso (Calleja, 2024).

Activación y exploración de conocimientos previos.

Una vez definido el tema del proyecto, se inicia la fase de activación y exploración de los conocimientos previos del alumnado. En esta etapa se recurre a estrategias como lluvias de ideas, mapas conceptuales o debates para identificar lo que los estudiantes ya saben. Estas dinámicas permiten activar el vocabulario y las estructuras lingüísticas necesarias, así como establecer metas de aprendizaje claras (Segura Pérez, 2020).

Al reflexionar sobre lo que conocen y sobre lo que desean aprender, los alumnos desarrollan habilidades metacognitivas esenciales en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, esta fase también marca el comienzo de la investigación y exploración. Los estudiantes utilizan diversas fuentes como libros, internet o entrevistas para profundizar en el tema seleccionado, desarrollando habilidades de investigación, como la búsqueda de información confiable y la toma de notas (Bell, 2010).

Planificación y establecimiento de objetivos.

En esta etapa se establecen los objetivos de aprendizaje y los contenidos que se abordarán en el proyecto. El docente y los estudiantes colaboran activamente en la planificación, acordando los objetivos de aprendizaje, las tareas a realizar, los tiempos, los recursos necesarios y el producto final esperado. Este trabajo conjunto permite que

las actividades se ajusten al nivel de competencia lingüística del grupo, al tiempo que presentan un reto cognitivo (Del Valle-Ramón et al., 2020).

Bajo la orientación del docente, el alumnado planifica las actividades necesarias para desarrollar el proyecto, asigna roles y responsabilidades, y establece un cronograma de trabajo. En esta fase es importante asegurar la integración de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Investigación y desarrollo.

Esta fase es el núcleo del proyecto, ya que en ella los estudiantes investigan sobre el tema, recopilan información y desarrollan las tareas propuestas, mientras el inglés funciona como una herramienta de comunicación real para buscar información, resolver problemas y crear materiales.

Durante este proceso, el docente actúa como guía y facilitador, proporcionando apoyo lingüístico y organizativo (Railsback, 2002). Su labor consiste en facilitar recursos adecuados, guiar en la búsqueda de información fiable y fomentar la autonomía del alumnado, promoviendo además el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y la cooperación.

Una vez recopilada la información, los alumnos comienzan a diseñar y producir el resultado final del proyecto. Este producto puede ser una presentación, un vídeo, un mural... y debe reflejar los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso. El trabajo en grupo es clave en esta fase, ya que los estudiantes deben discutir y compartir responsabilidades (Hattie & Timperley, 2007).

La figura del docente continúa siendo esencial como facilitador del aprendizaje. Su acompañamiento mediante retroalimentación continua y resolución de dificultades permite que el proyecto se desarrolle de manera fluida.

Presentación y difusión del proyecto.

Una vez finalizado el proyecto, los alumnos comparten su trabajo con los compañeros, familias o miembros de la comunidad educativa. La difusión del proyecto no solo permite compartir los logros alcanzados, sino que también refuerza la autoestima del alumnado y su sentido de pertenencia al grupo. Además, ofrece una

oportunidad para practicar el idioma en contextos auténticos y significativos (Delatorre, 2023).

Las presentaciones pueden ser de distintos formatos: exposiciones orales, representaciones teatrales, ferias de proyectos, publicaciones digitales o demostraciones prácticas.

Además, la retroalimentación recibida durante las presentaciones puede ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso, reconocer sus logros y detectar posibles áreas de mejora (Wiggins & McTighe, 2005).

Reflexión y evaluación.

Finalmente, se evalúa tanto el proceso continuo, formativo y participativo, como el desarrollo del producto final. Para ello, se emplean herramientas diversas como rúbricas, autoevaluaciones o coevaluaciones, obteniendo una visión amplia e integral del desempeño del alumnado (Del Valle-Ramón et al., 2020), valorando aspectos como la implicación individual, la colaboración en el equipo, la calidad del resultado final y el desarrollo de las competencias lingüísticas.

También es importante el espacio destinado a la reflexión, donde los estudiantes analizan lo que han aprendido, las estrategias utilizadas, las dificultades enfrentadas y las emociones vividas durante el proyecto. Esta reflexión no solo les ayuda a reconocer sus logros, sino también a identificar áreas de mejora y establecer metas personales para futuros trabajos (Fernández Hinojosas, 2017).

La retroalimentación recibida, tanto de los compañeros como del docente, actúa como una herramienta clave para el crecimiento académico y personal (Thomas, 2000).

En conclusión, la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el aula de inglés favorece un aprendizaje significativo, contextualizado y centrado en el estudiante. Al integrar las diferentes fases, se promueve el desarrollo de competencias lingüísticas y habilidades transversales esenciales para el siglo XXI. Además, se fomenta la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico, preparando al alumnado para enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada y multicultural.

2.3. El rol del estudiante y del docente de inglés

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) redefine los roles tradicionales tanto del estudiante como del docente, asignándoles funciones específicas que facilitan el desarrollo efectivo de los proyectos.

- El rol del estudiante: protagonista activo del aprendizaje**

Según Díez Vicente (2014), el ABP implica que los alumnos dejen de ser receptores pasivos de información, para convertirse en protagonistas que investigan, colaboran y resuelven problemas reales o cercanos a su vida cotidiana. En este caso, el aprendizaje se vuelve más significativo cuando los estudiantes están involucrados en actividades que les permiten aplicar sus conocimientos en contextos reales (Thomas, 2000).

En este enfoque, los estudiantes asumen diversos roles que refuerzan su compromiso con el aprendizaje:

Investigadores y constructores de conocimiento: Los alumnos exploran temas, formulan preguntas, buscan y analizan información, y generan soluciones a problemas reales mientras construyen su propio aprendizaje a partir de la experiencia y la reflexión (Pieratt, 2011). Esta investigación no solo les ayuda a adquirir conocimientos, también permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y analítico, que son esenciales en el aprendizaje de un idioma (Bell, 2010).

Integrantes de un equipo colaborativo: El trabajo en grupo es esencial en el ABP. Los estudiantes toman decisiones conjuntas, resuelven conflictos y aprovechan las fortalezas individuales para alcanzar metas comunes (Díez Vicente, 2014).

Según Johnson & Johnson (2015), la colaboración en el aprendizaje no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve la cohesión social, fomenta la responsabilidad, el desarrollo de habilidades sociales y ayuda a los estudiantes a aprender unos de otros.

Usuarios activos del idioma: En el aula, los estudiantes usan el inglés como herramienta para investigar, comunicar, crear, presentar y reflexionar. Esta práctica

contextualizada permite integrar de forma natural las cuatro habilidades lingüísticas (Thomas, 2000).

Protagonistas de su propio aprendizaje: Los estudiantes planifican tareas, gestionan tiempos, evalúan su progreso y reflexionan sobre sus logros, lo cual impulsa la metacognición y la mejora continua (Bozalongo, 2024). Según Dewey (1910), la reflexión es fundamental para el aprendizaje efectivo, esto puede incluir la autoevaluación de sus habilidades lingüísticas y la consideración de cómo podrían mejorar en futuros proyectos.

Individuos creativos: El ABP permite a los alumnos pensar de manera innovadora, expresar ideas propias y encontrar soluciones originales para los problemas que enfrentan. Este énfasis en la creatividad no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos en el futuro (Bell, 2010).

Esta transformación del rol del alumno exige que los estudiantes se involucren plenamente en todas las fases del proyecto, desde la planificación hasta la presentación de resultados (Korman, 2021).

- **El rol del docente: guía, facilitador y mediador**

En el ABP, el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos y se convierte en un guía que acompaña a los estudiantes en su proceso de descubrimiento y construcción del conocimiento. Su rol es tan complejo como esencial, pues debe crear el entorno adecuado para que el aprendizaje ocurra de forma significativa.

Las principales funciones del docente en el ABP incluyen:

Diseñador de experiencias de aprendizaje: El docente planifica proyectos relevantes, desafiantes y alineados con los objetivos curriculares, teniendo en cuenta los intereses y necesidades del alumnado (Bozalongo, 2024).

El diseño de proyectos efectivos requiere una planificación cuidadosa, la elaboración de preguntas guías, la selección de recursos disponibles en el entorno educativo y la definición del producto final (Tsiplakides, 2009).

Facilitador del proceso: Durante el desarrollo del proyecto, el docente orienta la búsqueda de información, fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, y ayuda a superar las dificultades sin proporcionar respuestas directas (Thomas, 2000). El docente debe estar dispuesto a ceder el control del aula a los estudiantes, permitiéndoles tomar decisiones y asumir responsabilidades, lo que requiere una actitud flexible y abierta al cambio (Pieratt, 2011).

Modelo lingüístico y cultural: En la enseñanza del inglés, el docente actúa como referente del idioma, enseñando estructuras, vocabulario, estrategias y promoviendo la exposición al inglés en contextos reales (Bozalongo, 2024).

Según Bandura & Walters (1977), el aprendizaje se produce a través de la observación, y los docentes pueden influir en él al modelar comportamientos y actitudes positivas en los estudiantes.

Promotor de la colaboración y de la autonomía: El profesor fomenta un clima de aula que favorece el trabajo en equipo, la toma de decisiones compartida, la responsabilidad individual y grupal, y la participación activa de todos los estudiantes, enseñando habilidades sociales y estrategias de resolución de conflictos (Johnson & Johnson, 2015).

Evaluador y orientador: El ABP implementa una evaluación formativa y continua, basada en rúbricas, autoevaluaciones y coevaluaciones. Esta evaluación holística considera tanto el proceso como el producto final, proporcionando retroalimentación que impulse la mejora (Wiggins & McTighe, 2005). La evaluación formativa también permite al docente ajustar la enseñanza en función de las necesidades y progresos de los estudiantes, asegurando que todos tengan la oportunidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje (Pieratt, 2011).

Gestor del entorno de aprendizaje: El docente organiza los recursos y la dinámica del aula para propiciar un entorno flexible, comunicativo y centrado en el estudiante, favoreciendo la interacción, la creatividad y el uso activo del inglés en contextos reales.

Korman (2021) destaca que el éxito del ABP depende de la habilidad del docente para actuar como una "mano invisible", guiando el proceso desde la sombra y permitiendo que los estudiantes tomen el protagonismo. Esta visión pedagógica

recuerda a la filosofía de María Montessori donde se guía al niño proporcionando libertad dentro de límites y respetando la motivación interna del alumnado (Isaacs, 2018).

2.4.Estrategias didácticas

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) requiere la implementación de estrategias didácticas específicas que faciliten el desarrollo de los proyectos y el logro de los objetivos de aprendizaje.

Temas Significativos e investigación.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se apoya en la elección de temas relevantes y significativos para los estudiantes, lo que incrementa su motivación y compromiso (Segura Pérez, 2020).

La investigación activa y el trabajo con problemas reales, permite a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades para resolver situaciones auténticas. En este proceso, asumen un rol protagónico al buscar información, formular hipótesis, analizar datos y proponer soluciones (Bell, 2010).

En la enseñanza del inglés, abordar temas relacionados con su vida cotidiana o entorno permite que los alumnos encuentren sentido en el uso del idioma y lo perciban como una herramienta para comprender y transformar su realidad.

Evaluación y reflexión.

La evaluación es un proceso continuo que acompaña todas las fases del proyecto (Pieratt, 2011). Esta evaluación no se limita a calificar el producto final, sino que ofrece retroalimentación constante. Asimismo, la inclusión de la autoevaluación y la coevaluación fomenta la metacognición y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007).

La reflexión, por su parte, les ayuda a identificar lo que han aprendido y cómo pueden aplicar ese conocimiento en el futuro.

Trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo fomenta la interacción social y el aprendizaje entre pares, lo que promueve el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (Johnson & Johnson, 2015). Además, crea un ambiente seguro y de apoyo donde los estudiantes pueden practicar el inglés de manera natural y espontánea, con la ayuda y retroalimentación de sus compañeros (Gillies & Ashman, 2003).

Esta dinámica crea un ambiente de apoyo donde el uso del inglés se vuelve más natural y significativo. Además, asumir roles dentro del equipo fortalece la autonomía, la autoestima y la motivación (Montaner-Villalba, 2022).

Uso de recursos tecnológicos.

Las herramientas digitales facilitan la investigación, la comunicación y la creación de productos finales, haciendo los proyectos más dinámicos e interactivos, y fomenta el desarrollo de competencias digitales fundamentales para la sociedad actual (Montaner-Villalba, 2022).

Además, la tecnología posibilita la conexión con hablantes nativos o expertos a través de videollamadas o foros en línea, enriqueciendo la experiencia comunicativa y cultural de los estudiantes.

Desarrollo de competencias interculturales y del siglo XXI.

El ABP favorece el desarrollo de competencias interculturales, pues los estudiantes aprenden a apreciar la diversidad y a desarrollar habilidades de comunicación intercultural (Byram, 2020). La exploración de tradiciones, costumbres y perspectivas culturales fomenta la empatía y la conciencia global, preparando a los alumnos para convertirse en ciudadanos respetuosos y tolerantes.

El ABP también impulsa el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI las cuales son esenciales para preparar a los alumnos ante los desafíos de una sociedad globalizada y en constante cambio (Anderson, 2017).

Integración de habilidades lingüísticas.

El Aprendizaje Basado en Proyectos facilita la integración de las cuatro habilidades lingüísticas, las cuales se practican de forma contextualizada a lo largo de las distintas etapas del proyecto (Anderson, 2017).

Aprendizaje experiencial, actividades lúdicas y creativas.

El ABP incorpora el aprendizaje experiencial, que se basa en la participación activa y directa de los estudiantes en actividades relacionadas con el proyecto (Kolb, 1984).

Con la incorporación de actividades lúdicas y creativas que estimulan la participación y el entusiasmo del alumnado se ofrecen oportunidades para practicar el idioma de forma amena, al tiempo que se fortalece la confianza y la expresión oral en inglés (Segura Pérez, 2020).

Estas experiencias combinan el aprendizaje con el juego y la creatividad, haciendo del proceso educativo una vivencia más efectiva y motivadora.

Adaptación y atención a la diversidad.

Por último, el ABP facilita la atención a la diversidad, ya que permite adaptar los proyectos a los diferentes niveles de competencia lingüística, intereses y estilos de aprendizaje del alumnado. El docente puede proponer tareas diferenciadas, ofrecer apoyos personalizados y fomentar la inclusión de todos los estudiantes en el proceso (Segura Pérez, 2020).

Al adoptar estas estrategias, los docentes pueden crear un entorno motivador y dinámico que prepare a los estudiantes para comunicarse eficazmente en inglés y enfrentar los desafíos académicos y sociales de una sociedad globalizada y en constante cambio (Montaner-Villalba, 2022)

PROPUESTA DIDÁCTICA

Este proyecto está diseñado para llevarse a cabo en una clase de 6º de Educación Primaria formada por 20 alumnos. A lo largo de 10 sesiones, el alumnado trabaja en la creación de una campaña de concienciación centrada en los derechos de la infancia y en las situaciones difíciles que viven muchos niños en distintas partes del mundo.

La idea es que los alumnos no solo desarrollen competencias lingüísticas, artísticas o digitales, sino que también aprendan a ponerse en el lugar del otro, reflexionen sobre problemas del mundo que les rodea y se den cuenta de que ellos también pueden posicionarse y participar en la construcción de un mundo más justo.

1. Marco curricular

Este proyecto interdisciplinar sigue lo establecido por la LOMLOE y el Real Decreto, que marcan las bases de la Educación Primaria. A través de él se trabajan de manera conjunta las áreas de Ciencias Sociales, Educación Artística y Lengua Extranjera, con el objetivo de ofrecer un aprendizaje práctico e inclusivo que esté conectado con la realidad del alumnado.

Las competencias clave que se desarrollan a lo largo del proyecto son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

En el ámbito de Ciencias Sociales, se abordan contenidos del bloque de “Sociedades y territorios” donde se presta atención a las situaciones del presente para introducir a los alumnos en el mundo en el que viven de una manera más cívica, solidaria, sostenible y comprometida.

Los estudiantes en este caso trabajan las competencias específicas:

1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente para crear contenido digital.
3. Resolver problemas a través de proyectos de diseño y de la aplicación del pensamiento computacional, para generar cooperativamente un producto creativo e innovador que responda a necesidades concretas.
6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución.

Además, se profundiza en saberes básicos como: los principios y valores de los derechos humanos y de la infancia, y los derechos y deberes de la ciudadanía. La cultura de paz y no violencia. El pensamiento crítico como herramienta para el análisis de conflictos y el reconocimiento de las víctimas de violencia.

Desde el área de Educación Artística se trabajan las competencias específicas:

3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.
4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final.

Este enfoque se basa en los saberes básicos relacionados con las producciones audiovisuales y el desarrollo de capacidades expresivas y creativas.

En cuanto a la Lengua Extranjera (Inglés), se desarrollan las competencias específicas:

1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar.
2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.
6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y valorando las diferencias y semejanzas.

Desde esta área se trabajan los siguientes saberes básicos: Funciones comunicativas básicas y adecuadas al ámbito y al contexto (Descripciones, rutinas, pedir e intercambiar información). La lengua extranjera como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. Aspectos básicos relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales. Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de valores sociales y democráticos.

En conjunto, este proyecto desarrolla las competencias propias de cada área, fomentando un aprendizaje significativo y promoviendo al mismo tiempo, el crecimiento personal, social y cultural del alumnado.

2. Recursos y materiales

Para llevar a cabo el proyecto se requiere de materiales audiovisuales, impresos, tecnológicos y de papelería:

En primer lugar, se necesitan recursos audiovisuales, como los videos de UNICEF, que servirán como punto de partida para la reflexión y empatía. Para proyectarlos, es necesario una pantalla digital o un proyector. También se necesita un dispositivo de grabación (una cámara o un móvil) para la producción de los videos finales.

A nivel impreso, se utilizan fichas técnicas, textos adaptados, testimonios reales, tarjetas informativas, mapas del mundo en blanco, y otros materiales preparados previamente por el docente, como fragmentos de artículos o recursos visuales para

fomentar la investigación. También son importantes la rúbrica de evaluación y la ficha de reflexión individual para el cierre del proyecto.

En cuanto a los materiales de papelería, se necesitan cartulinas grandes, post-its, papel blanco, rotuladores, lápices de colores, tijeras, pegamento, revistas viejas... Estos materiales son clave para la elaboración de mapas conceptuales, murales y carteles.

Finalmente, es importante tener un aula que permita la posibilidad de trabajar por parejas, en grupos o en gran grupo. Además de contar con suficiente espacio como para realizar actividades de movimiento o grabación.

3. Presentación de las sesiones

Sesión 1

En esta primera sesión se busca sensibilizar a los alumnos mostrándoles la realidad que enfrentan muchos niños en distintas partes del mundo, con el objetivo de empezar a reflexionar sobre el problema que abordarán a lo largo del proyecto.

Se comienza con el aula en silencio, sin explicar lo que se va a hacer, para que la reacción del alumnado sea más auténtica y natural. Directamente, se proyecta el vídeo “Just a Kid” de UNICEF (Anexo 1), donde niños de diferentes partes del mundo comparten sus historias y demuestran que, incluso los más pequeños, pueden alzar la voz y luchar por cambiar el mundo.

Después, se inicia una reflexión grupal a través de preguntas como: ¿Qué habéis visto en el video? ¿Qué os ha sorprendido? ¿Pensáis que todos los niños tienen las mismas oportunidades? ¿Y los mismos derechos? Mientras discuten, se escriben en la pizarra las ideas y palabras clave que van surgiendo.

La siguiente actividad está relacionada con la pregunta final que plantea el video: “What will I do?” Cada alumno debe reflexionar y escribir en un post-it una acción que pueda realizar para apoyar o concienciar sobre los derechos y necesidades de los niños en el mundo. Estas frases se leen voluntariamente en voz alta y se pegan en una cartulina para crear un mural que refleje el compromiso de cada alumno y muestre que todos tienen un papel activo en el cambio.

A continuación, partiendo del video y de sus propias reflexiones, se presenta a los alumnos el proyecto que desarrollarán en las próximas sesiones: diseñar una campaña de concienciación y grabar un video para una ONG, con la intención de que su voz llegue más allá del aula.

Una vez definido el proyecto, se pasa a la fase de activación y exploración de los conocimientos previos a través de un juego.

Se divide a los alumnos en cinco grupos de cuatro y se les reparte una cartulina con el contorno del mapa del mundo. A cada grupo se le da una serie de tarjetas con frases que describen diferentes situaciones relacionadas con la infancia, por ejemplo: “Va al colegio todos los días”, “Tiene que trabajar para ayudar a su familia”, “No tiene acceso a agua potable”, “Puede ir al médico cuando lo necesite”, “Ha tenido que huir de su país por la guerra”, “No puede estudiar por ser niña” ...

Cada grupo lee y coloca las tarjetas sobre el mapa, en los lugares donde creen que podrían darse esas situaciones. En esta actividad no se busca la exactitud geográfica, sino una primera toma de contacto sobre la desigualdad global. Por último, cada grupo comparte su mapa y muestra dónde ha colocado las tarjetas.

Para terminar la clase, se realiza una conclusión final donde se pregunta a los estudiantes qué les dice el mapa sobre el mundo en el que vivimos, qué les ha sorprendido, qué les ha hecho pensar...

Sesión 2

En la segunda sesión el objetivo es profundizar en algunas de las realidades que viven los niños combinando el trabajo individual, en equipo y la exposición oral.

La clase comienza con una breve introducción en la que se recuerda que van a conocer historias reales que ocurren cada día en distintas partes del mundo.

A partir de ahí, se les plantea un nuevo reto: conocer el testimonio de un niño y convertirse en los “portavoces” de esa historia.

A continuación, se divide a la clase en cinco grupos de cuatro alumnos. Cada grupo trabajará con una situación diferente: un niño afectado por un desastre natural,

una niña que vive en zona de guerra, dos hermanos que recorren grandes distancias para poder ir al colegio, una niña que ha sido víctima de explotación infantil y dos hermanos que vivieron una situación de pobreza extrema (Anexo 2).

Después de leer los testimonios, cada grupo completa una ficha técnica que les permite estructurar la información de forma clara y visual. En ella deberán escribir: el nombre, la edad, el país o región donde vive, explicar cuál es su situación y pensar qué ayuda podría necesitar el protagonista de cada historia.

Una vez completada la ficha, cada grupo debe buscar más información sobre la situación específica que les ha tocado. Esta búsqueda se hará a través de recursos ya proporcionados por el profesor (textos impresos, fragmentos de videos o enlaces seleccionados previamente).

Cuando tengan toda la información necesaria, cada grupo elabora un mapa conceptual muy sencillo en una cartulina donde organiza las ideas clave: qué situación es, a qué niños afecta, qué derechos se están vulnerando, qué consecuencias tiene y qué soluciones plantean ellos.

Finalmente, cada grupo presenta su caso al resto de la clase utilizando su ficha técnica y su mapa como apoyo visual.

Al terminar las exposiciones se reflexiona sobre lo que tienen en común las historias y se identifican algunos derechos de la infancia que hayan aparecido en todos o casi todos los casos.

Esta sesión sirve como base para continuar con el desarrollo del proyecto y para reforzar la idea de que conocer estas historias no solo sirve para aprender, sino también para dar voz a esos niños ante muchas más personas.

Sesión 3

En la sesión 3 se invita a los estudiantes a reflexionar sobre su propia vida. De forma individual tendrán que escribir cómo es su día a día y qué rutinas tienen: hora a la que se levantan, qué hacen en el colegio, con quién comen, cómo se entretienen por la tarde, a qué hora se acuestan...

Cuando terminan, se les plantea la siguiente pregunta: “¿Todos los niños del mundo tendrán un día parecido al nuestro?” Con esa idea en mente, se proyecta un video de UNICEF que muestra el día de una niña que vive en Yemen, un país afectado por la guerra (Anexo 3).

Tras el visionado y de manera grupal, los alumnos tendrán que comparar su día a día con el de la niña teniendo en cuenta aspectos como la seguridad, la alimentación, la educación, el acceso al agua...

Una vez realizada la comparación, los alumnos crean un pequeño dibujo donde de forma creativa se representen las dos realidades. Estos dibujos se guardarán, ya que más adelante podrán usarse para la campaña de concienciación.

Hacia el final de la sesión se crea un espacio de reflexión donde los alumnos puedan compartir qué es lo que más les ha impactado o sorprendido. Se plantean preguntas como: “¿Qué cosas tienes en tu vida que a veces olvidas valorar?”, “¿Cómo crees que se sentiría la niña si viera tu rutina?”, “¿Qué podrías hacer para ayudar a más niños como ella?” ...

Así, en la tercera sesión, además de reflexionar sobre las desigualdades y los derechos, se fomenta la empatía, el pensamiento crítico y la responsabilidad de los alumnos con el mundo que los rodea.

Sesión 4

En la cuarta sesión se continúa profundizando en las diversas realidades que viven los niños en diferentes partes del mundo y, además, se introducen los contenidos gramaticales de comparativos y superlativos.

La sesión comienza dividiendo a los alumnos en pequeños grupos. A cada grupo se le entrega una serie de imágenes relacionados con distintos aspectos de la vida infantil alrededor del mundo: fotografías de colegios, casas, tipos de alimentación, juegos... Los alumnos tienen que observar las imágenes y crear oraciones comparativas que reflejen las diferencias entre las imágenes y la vida de los alumnos, por ejemplo, “My school is bigger than this one”, “His life is more dangerous than mine”.

Posteriormente, cada grupo lee sus frases al resto de la clase, fomentando la práctica oral y el intercambio de ideas.

La siguiente actividad es un debate. A cada alumno se le asigna un país distinto y se le da una tarjeta con información específica sobre él: acceso a la educación, seguridad, alimentación, tiempo libre...

Cada alumno debe preparar argumentos para defender por qué, según ellos, en su país los niños disfrutan de la mejor infancia. Para ello utilizarán comparativos y superlativos en oraciones como “My country has the best schools”, “In my country kids have more opportunities than in other countries”....

Con esta actividad se promueven las habilidades de persuasión, argumentación y convencimiento que serán útiles en fases posteriores del proyecto.

Finalmente, cada alumno pegará la tarjeta con las características y datos de su país en un gran mapa del mundo. De esta manera, los estudiantes tienen una visión global de las diferencias y similitudes en la vida de los niños según su lugar de residencia.

Sesión 5

En esta sesión se profundiza en los derechos de la infancia. Para ello, se divide a los alumnos por parejas y se entrega a cada pareja un texto breve y adaptado que explica uno de los derechos fundamentales: derecho a la igualdad, a la protección, a tener un nombre y nacionalidad, a una alimentación y vivienda adecuada, a la educación, a comprensión y amor, a atención y ayuda, a atención médica y a ser protegidos contra el abandono y el trabajo infantil.

Cada pareja lee el texto, subraya las palabras clave y responde a unas preguntas específicas: “¿De qué trata este derecho?”, “¿Por qué es importante?”, “¿Conoces algún caso en el que este derecho no se cumpla?” ...

Completada esta parte, se forman dos grupos de 10 alumnos (cada alumno ha trabajado con un derecho distinto). En estos grupos cada estudiante explica cuál es su derecho y por qué es importante. De esta manera se crea un grupo de “expertos” en los diferentes derechos de la infancia.

Para terminar, de manera individual cada alumno crea una “pirámide de derechos” ordenando los que considera más importantes y justificando el por qué a través de comparativos y superlativos como: “Health is the most necessary right because...”, “Education is more important than protection because...”

Estas pirámides se comparten con el resto de la clase de manera voluntaria para contrastar opiniones, respetando siempre la de los demás.

Sesión 6

La siguiente sesión se centra en el desarrollo del pensamiento crítico y la expresión escrita. El objetivo es comenzar a preparar el contenido que más adelante formará parte de la campaña de concienciación.

Para empezar, se muestra a los alumnos una imagen significativa relacionada con la infancia vulnerable, por ejemplo, un niño cargando agua o una niña estudiando en una zona de guerra. Junto a la imagen aparece una frase inspiradora: “Your voice is powerful”.

A continuación, cada alumno elige el destinatario de su carta: el niño o niña que aparece en la imagen, un medio de comunicación o el responsable de una ONG. A partir de esa elección, comienza a escribir una carta expresando su opinión, sentimientos y una propuesta de mejora.

Para ello, se les proporciona una guía sencilla con tres pasos:

1. Introducción: ¿Quién eres y por qué estás escribiendo esta carta?
2. Mensaje: ¿Qué quieres decir? ¿Qué injusticias quieres destacar?
3. Cierre: ¿Qué cambios propones? ¿Qué esperas que realice el receptor de la carta?

Cuando acaban, los alumnos se organizan en pequeños grupos para leer sus cartas. De manera voluntaria, algunos alumnos también pueden leer sus cartas al resto de la clase.

Para terminar la sesión, en la actividad final los alumnos sintetizan lo aprendido y refuerzan la idea de que, con pequeñas acciones pueden hacer grandes cambios. Sentados en círculo, y tras varios días habiendo estado conociendo diferentes realidades,

cada niño tendrá que responder a la pregunta: “If you could give the world just one word, what would it be?” Tras unos segundos de reflexión cada alumno comparte su palabra, repasando vocabulario como “hope”, “peace”, “food”, “education”, “love” ... Después se les plantearía una segunda pregunta: “If you could make a wish for one child, what would it be?” Así, la sesión termina con una pequeña reflexión individual que promueve la empatía y compromiso de cada alumno.

Sesión 7

En la sesión 7, el objetivo principal es que los alumnos comiencen a organizar las ideas que quieren transmitir en la campaña de concienciación sobre los derechos y necesidades de los niños.

En la primera actividad se reparten 20 tarjetas entre los estudiantes: 10 tarjetas tienen una fotografía que muestra una situación concreta relacionada con la infancia, las otras 10 tarjetas tienen la descripción de las fotografías. Los alumnos tienen unos minutos para observar su tarjeta y pensar cómo describir la realidad que representa (si tienen la foto) o para entender bien la frase que les ha tocado (si tienen la descripción).

Después empieza el juego: los alumnos deben caminar por la clase hablando entre ellos en inglés, describiendo o preguntando sobre sus tarjetas hasta encontrar a su pareja.

Una vez finalizado el juego, los alumnos se ponen en círculo y muestran al resto de compañeros la realidad que les ha tocado a cada uno, lo que servirá como repaso antes de comenzar la siguiente actividad.

Se inicia una lluvia de ideas sobre qué consideran importante incluir en su campaña de concienciación. Algunas ideas pueden surgir de actividades anteriores (como los deseos de la sesión 6) o ser nuevas reflexiones. En la pizarra se apuntan las ideas más repetidas.

A continuación, para inspirar a los alumnos, se muestran ejemplos reales de campañas de ONGs enfocadas en la infancia. Después de cada ejemplo se les pide analizar: qué mensaje transmite, qué emociones provoca, qué recursos utilizan...

Por último, se divide a la clase en cinco grupos, cada uno se centrará en un problema específico: explotación infantil, niños viviendo en zonas de guerra, niños sin acceso a la educación, afectados por desastres naturales o casos de pobreza extrema.

Tendrán que pensar el tipo de mensaje que quieren transmitir con el cartel, a qué público va dirigido, qué emociones quieren provocar ...

Finalmente, cada grupo cuenta al resto de la clase sus ideas para inspirarse y ayudarse unos a otros.

Sesión 8

En la octava sesión, el objetivo es comenzar con la campaña de concienciación a través de la creación de carteles que visibilicen las realidades que han estado trabajando a lo largo del proyecto.

La sesión comienza recordando el trabajo realizado el día anterior. Los alumnos ya reflexionaron en grupos sobre las ideas que tenían para sus carteles, se retoman esas sugerencias y se les invita a tenerlas en mente.

Antes de comenzar con la creación, se les ofrece unas pautas generales; los carteles tienen que tener un mensaje claro y visualmente potente. Se les recomienda evitar textos largos, mejor frases breves, directas e impactantes, y se anima a los grupos a incluir un lema y una acción que anima al lector a involucrarse.

Como parte del cartel, los alumnos pueden reutilizar los dibujos individuales realizados en la sesión 3, en los que los alumnos comparaban su día a día con el de un niño o niña en situación vulnerable. Estos dibujos pueden adaptarse o recortarse para integrarlos en el cartel. También pueden incluir imágenes recortadas de revistas o realizar dibujos que sirvan para ilustrar el mensaje que quieren dar.

Los alumnos trabajan en los grupos del día anterior mientras el profesor va pasando por los grupos para guiar el proceso, resolver dudas o hacer sugerencias. A los grupos se les proporciona materiales como cartulinas, lápices de colores, rotuladores, tijeras, pegamento, revistas... todo lo necesario para dar forma a sus carteles.

Cuando todos los carteles estén acabados, se hace una breve ronda de presentación. Cada grupo comparte con el resto de la clase cómo han planteado el cartel, qué mensaje han querido destacar y a quién se dirige.

Los carteles forman parte de la campaña de concienciación y serán utilizados en la siguiente sesión para la grabación del video final.

Sesión 9

La novena sesión es uno de los momentos clave, ya que es los alumnos graban el video donde tendrán la oportunidad de demostrar todo lo aprendido, reflexionado y creado a lo largo del proyecto. Este video será enviado a una ONG, con el objetivo de dar voz a los niños que, desde el aula, defienden los derechos y necesidades de otros niños en situaciones difíciles alrededor del mundo.

La clase comienza con la planificación de este video. Los alumnos, organizados en los mismos grupos de trabajo de las sesiones anteriores, piensan y preparan el contenido de su video. Para ello, se les puede dar unas preguntas que les sirvan de guía: “¿Qué mensaje queremos transmitir?”, “¿A quién va dirigido nuestro video?”, “¿Qué queremos que sientan las personas cuando lo vean?”, “¿Qué soluciones o cambios proponemos?”

Cada grupo puede mostrar en su video el cartel creado en la sesión anterior, dibujos, fotografías o elementos simbólicos que les ayuden a transmitir su mensaje. También es importante que se distribuyan los roles dentro del grupo: si van a hablar todos, quién cogerá el cartel, si van a usar música de fondo...

Además, hay que recordar la importancia de hablar con claridad, vocalizar, mirar a la cámara o demostrar convicción.

Por último, se les anima a incluir algunos de los contenidos trabajados en las sesiones anteriores (por ejemplo, los deseos o los comparativos y superlativos) para enriquecer el mensaje. Cada video durará entre 2 y 3 minutos.

Durante esta primera parte de la sesión, los grupos trabajan organizando sus ideas, escribiendo pequeñas frases, ensayando, y revisando los materiales que van a

utilizar. Mientras, el profesor pasa por los grupos corrigiendo posibles errores y ofreciendo ayuda cuando lo necesiten.

Cuando todos los grupos están listos, se reorganiza el aula para dejar un espacio libre y realizar las grabaciones. El profesor es el encargado de grabar los videos, aunque si algún alumno no quiere aparecer en ellos, podría ser el encargado de grabar.

Durante la grabación se valora la espontaneidad, la conexión del grupo y que el mensaje sea potente y claro.

Para terminar, se cierra la sesión con una reflexión colectiva. Sentados en círculo se les pregunta cómo se han sentido al grabar el video, qué ha sido lo más difícil, qué han aprendido y qué esperan que ocurra cuando alguien vea su video.

Este cierre refuerza la idea de que su voz tiene valor y que incluso desde el aula pueden contribuir a un mundo más justo.

Sesión 10

El objetivo de la décima y última sesión es terminar el proyecto de forma significativa. Se muestra a los alumnos el resultado final del video, se reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y se valora su implicación. También se reconoce el esfuerzo del grupo y su capacidad para generar cambios reales.

Se comienza la sesión colocando los carteles en el pasillo del colegio o en una zona común para que el resto de los alumnos puedan verlos, leer sus mensajes y reflexionar sobre los derechos y necesidades de la infancia, de esta manera se visibiliza el trabajo realizado.

Los alumnos vuelven al aula y se continúa con la proyección de los vídeos ya editados. Tras la visualización, los alumnos pueden expresar su opinión: qué videos les ha gustado más, qué mensaje les ha parecido más potente... de esta manera se valora el trabajo de los demás de forma respetuosa.

Después, se reparte a cada alumno una ficha individual de reflexión donde responden a preguntas como:

- ¿Qué he aprendido durante este proyecto?

- ¿Qué parte me ha gustado más? ¿Y cuál me ha resultado más difícil?
- ¿Me he sentido escuchado?
- ¿Qué he aportado yo a mi grupo? ¿Qué me gustaría mejorar en futuros trabajos?

A continuación, se forma un círculo donde de manera voluntaria los alumnos pueden compartir algunas de sus reflexiones.

Seguidamente, se entrega a cada estudiante una rúbrica muy sencilla de autoevaluación y coevaluación con ítems sobre:

- La participación en el grupo.
- El respeto a las ideas de los demás.
- El esfuerzo personal.
- La calidad del cartel y del video.
- El aprendizaje sobre los derechos de los niños.

Una vez completadas las rúbricas, se realiza el cierre del proyecto. Se agradece a los alumnos su actitud durante él, se pone en valor el trabajo colectivo, cómo han abordado las diferentes realidades y la capacidad que han demostrado para comunicar un mensaje.

Se recuerda que el proyecto no acaba con la realización de los videos, se les invita a no olvidar lo vivido, a seguir interesándose por los derechos de la infancia y a ser los “portavoces” de las realidades que muchos niños viven en el mundo. Aunque el proyecto termine, se pretende dejar una pequeña huella en cada uno de ellos.

ASPECTOS FINALES

La realización de este trabajo me ha permitido profundizar en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en Educación Primaria y en su potencial para desarrollar habilidades sociales, emocionales y comunicativas en el alumnado. Es una metodología eficaz que sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje y parte de situaciones reales, conectando los contenidos con su propio entorno. En el caso del inglés, esta conexión con la realidad permite utilizar el idioma de forma significativa y contextualizada, aumentando la motivación del alumnado, su implicación activa y una actitud positiva hacia el uso de la lengua extranjera.

Además, el ABP permite trabajar de manera interdisciplinar, integrando el inglés en diferentes áreas del currículo y usándolo como herramienta para investigar, crear y comunicar. A través de los proyectos, los alumnos desarrollan competencias como la expresión oral y escrita, el pensamiento crítico, la empatía y el trabajo en equipo. Al colaborar, también aprenden a escuchar, a respetar opiniones y a compartir ideas, lo que mejora las competencias lingüísticas en un entorno realista y motivador.

Por último, el ABP permite que el alumnado sea capaz de comprender y transformar su entorno, ayudándoles a entender mejor el mundo que les rodea, a ser más conscientes de las injusticias y a pensar en cómo pueden cambiarlo, formando personas comprometidas y solidarias. Así, el idioma se convierte en una herramienta para acceder a otras culturas, comprender diferentes perspectivas y comunicarse con personas de todo el mundo.

Sin embargo, el ABP también supone un reto para el profesorado de inglés, ya que se necesita formación específica, tiempo para diseñar los proyectos, capacidad de adaptación al nivel lingüístico del grupo, habilidades para guiar el proceso y crear un ambiente seguro y motivador donde el alumnado se sienta cómodo participando y expresándose en el idioma. Además, es fundamental saber evaluar todo el proceso, no solo el resultado.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2014). *Metodologías de enseñanza de la lengua inglesa en Primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8316/TFG-O%20365.pdf?sequence=1>
- Anderson, J. (2017). *Project-based learning in the English language classroom*. [https://www.jasonanderson.org.uk/downloads/Project-based learning in the English language classroom.pdf](https://www.jasonanderson.org.uk/downloads/Project-based%20learning%20in%20the%20English%20language%20classroom.pdf)
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. George Lucas Educational Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED539399>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bonilla Arribas, A. (2018). *El aprendizaje basado en proyectos: Una propuesta didáctica basada en la lectura de La vuelta al mundo en 80 días de Julio Verne* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/30510>
- Bozalongo, J. M. (2024). *Implementando el aprendizaje por proyectos en inglés*. Word Tribe. <https://wordtribe.es/implementando-el-aprendizaje-por-proyectos-en-ingles/>
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters. <https://archive.org/details/teachingassessin0000byra>
- Calleja, J. G. (2024). *Aprendizaje basado en proyectos: Metodología efectiva para el aula*. JG Calleja. <https://www.jgcalleja.es/aprendizaje-basado-en-proyectos-metodologia-efectiva-para-el-aula/>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press. <https://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965-ch1.pdf>

- Colomer, T. (2012). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En T. Colomer & M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 87–118). Banco del Libro – Grupo GRETEL.
- Del Valle-Ramón, D., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2020). Aprendizaje basado en proyectos por medio de la plataforma YouTube para la enseñanza de matemáticas en educación primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 9. <https://doi.org/10.14201/eks.23523>
- Delatorre, L. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos: Guía completa para su implementación en el aula*. Delatorre.ai. <https://delatorre.ai/aprendizaje-basado-en-proyectos-guia-completa-para-su-implementacion-en-el-aula/>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath and Company. <https://archive.org/details/howwethink00dewe/page/n4/mode/1up>
- Díez Vicente, N. (2014). *Aprendemos inglés trabajando por proyectos colaborativos* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7784/1/TFG-G890.pdf>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press. https://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad1/documentos/CLT_EllisTBLT.pdf
- Fernández Hinojosa, E. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos: Elementos esenciales y fases*. Publicaciones Didácticas. <https://core.ac.uk/download/pdf/235855018.pdf>
- Gillies, R., & Ashman, A. F. (Eds.). (2003). *Cooperative learning*. Taylor & Francis.
- González, M. (2021). Medios y redes sociales en la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Revista de Educación y Tecnología*, 2(1), 29–45. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000200129
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hyland, K. (2015). *Teaching and researching writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717203>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice* (2nd ed.). Routledge. <https://hmk.am/wp-content/uploads/2021/10/Understanding-the-Montessori-Approach -Early-Years-Education-in-Practice.pdf>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice Hall, Inc. https://www.researchgate.net/publication/284470831_Learning_Together_and_Alone
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Inc. https://openlibrary.org/books/OL3167606M/Experiential_learning
- Korman, A. (2021). *The role of English language teaching in project based learning* [Tesis de grado, University of Sarajevo]. https://www.ff.unsa.ba/files/zavDipl/20_21/ang/Adnan-Korman.pdf
- Liñán-García, M. M., Ternero Fernández, F., Ceballos Aranda, M., Lama Sánchez, A., & Mena-Bernal, I. (2021). Aprendizaje basado en proyectos en el grado de Educación Primaria: Trabajar por proyectos para aprender a trabajar por proyectos. *EA, Escuela Abierta*, 24, 75-90. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/281/312>
- López Oterino, L. (2023). *El desarrollo de las competencias orales en inglés como segunda lengua en la Educación Primaria: métodos de aprendizaje y enseñanza, evaluación* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/776d6f46-fe02-41df-83e5-9a97ccbe8d9b>
- Monroy García, E. (2023). Aprendizaje basado en proyectos: una senda por la que avanzar. INTEF. <https://intef.es/Noticias/aprendizaje-basado-en-proyectos-una-senda-por-la-que-avanzar/>
- Montaner-Villalba, S. (2022). Blogging in action: Teaching English within the project-based learning approach. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(1), 1–18. https://www.researchgate.net/publication/358214125_Blogging_in_Action_Teaching_English_within_the_project-Based_Learning_Approach
- Ortega Romero, L. (2011). La evaluación del área de inglés en Educación Primaria. CSIF. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Número_42/LUCIA_ORTEGA_ROMERO_01.pdf
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pieratt, J. R. (2011). *Teacher-student relationships in project based learning: A case study of high tech middle north county* [Tesis de maestría, The Claremont Graduate University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/70980472.pdf>
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning* [Informe]. By Request Series. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471708.pdf>

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HrhkAwAAQBAJ>
- Rodríguez, I. R., & Vílchez, J. G. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: Un constante desafío. *Innovación Educativa*, (25). <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Segura Pérez, A. M. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la lengua inglesa* [Tesis de grado, Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/13413/SEGURA%20PEREZ,%20ALBA%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sirwesvary, M., & Jamaludin, K. A. (2025). Implementations of project-based learning in primary schools. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(1), 206–223. https://hrmars.com/papers_submitted/24282/implementations-of-project-based-learning-in-primary-schools.pdf
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Toledo Morales, P., & Sánchez García, J. M. (2018). Project-based learning: A university experience. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 429–449. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
- Tsiplakides, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113–119. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p113>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843376>
- Venegas, J. M., & Sáez, M. C. (2021). Aprendizaje basado en proyectos. Juan Miguel Venegas, Maestro emocional. <https://juanmiguelvenegas.com/mari-carmen-saez-aprendizaje-basado-en-proyectos/>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding understanding. In *Understanding by design* (pp. 35–55). Association for Supervision and Curriculum Development. <https://teamone.msuurbanstem.org/wp-content/uploads/2014/07/understanding-understandingch21.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Video “Just a kid”, UNICEF.

<https://www.youtube.com/watch?v=y4udqAY2Bqc>

Anexo 2: Testimonios reales.

Musa
~ surviving an earthquake ~



Musa is six years old. One night, while he was sleeping, a wall in his house fell on him due to a devastating earthquake in Syria.

The impact not only left him with physical injuries, it also forced his entire family to look for a safe place.

For three months, Musa and his family survived in a tent, living in poor conditions, until they were finally able to move into a new home.

This earthquake left many communities completely destroyed, without drinking water, medical care or electricity.

Hunger and diseases spread quickly, affecting mainly children, who were the most vulnerable to this natural disaster.

Jackson and Salome
~ a long road to school ~



Jackson is 11 years old and lives in a rural area of Kenya. Every day, he and his little sister Salome, walk 30 kilometres across the African savannah to go to school.

On their road, they face many dangers, crossing areas inhabited by wild animals such as elephants, buffaloes and leopards.

Despite the difficulties, Jackson does not give up. He dreams of becoming a pilot to help his community and see the world.

He never complains, and values every minute he spends in class, because he knows that education is the key to transforming his life.

Although his school does not have enough materials, books or qualified teachers, for Jackson school is a place where he can learn and share with other kids.

Amina

~ victim of child labour ~



Amina is 13 years old, she can't read or write, and she has never gone to school.

Since she was seven, she has been working in an illegal gold mine in Cameroon (Africa).

She lives in Yassa, a village with no drinking water, electricity or health centre, and with only one school and one teacher for 160 students.

In addition to working, Amina looks after her nine younger brothers and sisters.

Her day starts early: she cleans the house, washes the dishes, collects water, works in the mine, washes and sells the gold, cooks and takes care of her family.

In the mine, she digs the land and searches for gold with the hope of getting something to survive another day.

Aimable and Timothée

~ living on the streets ~



Aimable was only 6 years old when he and his younger brother Timothée began to live on the streets of Bujumbura, Africa.

For almost seven years, they slept in boxes and asked strangers for money to buy food.

The streets were not a safe place for two young children, but they found a group of friends in the same situation and they shared with them what they had.

After years of struggle, thanks to an ONG, the brothers were able to return home. Today, Aimable and Timothée have a place to sleep, eat hot meals, wash their clothes and receive medical care.

But most importantly, they can go to school. Aimable loves maths and dreams of getting a good job to earn a lot of money and help other children who live on the streets.

Anexo 3: Video “A day in the life”, UNICEF.

<https://www.youtube.com/watch?v=8vgmVFSOORw>