



---

# **Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

**Trabajo Fin de Grado**

## **Propuesta de intervención a través del Enfoque por Tareas: Creación de un programa de radio para el aprendizaje del Inglés.**

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA INGLÉS

Autor: Laura Fernández Gago

Tutora: Ana Isabel Alario Trigueros

# RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se expone una propuesta de intervención basada en el Enfoque por Tareas para el aprendizaje de la lengua extranjera Inglés en un aula de Educación Primaria. Para ello el trabajo se ha estructurado en dos partes principales. Por un lado, se presenta un marco teórico que recoge los aspectos teóricos y metodológicos más relevantes al Enfoque por Tareas y cuya finalidad principal es fundamentar los aspectos que constituyen la propuesta de intervención. En dicha propuesta se presenta el desarrollo de un programa de radio cuya finalidad principal es el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la interacción, incentivando a su vez la motivación y el trabajo cooperativo en los alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** Enfoque por Tareas, Competencia comunicativa, Enseñanza de lenguas extranjeras, Educación Primaria, Inglés.

# ABSTRACT

In the present End-of-Degree Project, an intervention proposal based on the Task Based Approach for the Primary Education English learning is presented. In so doing, the project has been organized into two main sections. On the one hand, it is presented a theoretical framework that gathers the most relevant theoretical and methodological aspects that define the Task Based Approach and whose main purpose is to substantiate the aspects that constitute the intervention proposal. This proposal presents the development of a radio programme whose main goal is to develop the communicative competence through interaction, encouraging student's motivation and cooperative learning at the same time.

**KEY WORDS:** Task Based Approach, Communicative Competence, Foreign Language Learning, Primary Education, English.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 OBJETIVOS.....</b>	<b>7</b>
<b>2.2 COMPETENCIAS.....</b>	<b>8</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
<b>3.1 Breve recorrido histórico .....</b>	<b>9</b>
<b>3.2 El enfoque comunicativo .....</b>	<b>11</b>
<b>3.3 Enfoque por tareas.....</b>	<b>12</b>
3.3.1 Tipos de tareas .....	14
3.3.2 Diseño de la planificación.....	16
<b>3.4 Aspectos relacionados al Enfoque por Tareas.....</b>	<b>22</b>
3.4.1 Necesidades lingüísticas y motivación .....	22
3.4.2 Interacción comunicativa y aprendizaje cooperativo.....	23
3.4.3 Lenguaje autentico y contextualizado.....	24
3.4.5 Proceso y estrategias de aprendizaje.....	25
3.4.6 Desarrollo integrado de las destrezas.....	28
<b>4. PROPUESTA DIDÁCTICA .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Justificación.....</b>	<b>29</b>
<b>4.2 Contexto.....</b>	<b>29</b>
<b>4.3 Objetivos.....</b>	<b>30</b>
<b>4.4 Metodología .....</b>	<b>31</b>
4.4.1 Planificación .....	31
Elección del tema y Tarea Final .....	31
Formulación de objetivos de aprendizaje.....	32
Selección de los contenidos.....	33
Secuenciación de tareas.....	36
Revisión y ajuste de los pasos anteriores .....	37
Evaluación.....	37
4.4.2 Organización.....	38
Organización de espacios .....	38
Organización de los equipos .....	39

Organización temporal .....	40
<b>5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>43</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>47</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXO 1: RECURSOS AUDIOVISUALES SESIÓN DE INTRODUCCIÓN DE LA UD .....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXO 2: RECURSOS MATERIALES SESIÓN DE INTRODUCCIÓN DE LA UD.....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXO 3: DIANA DE EVALUACIÓN.....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO 4: LISTA DE VERIFICACIÓN .....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXO 5: ESCALA DE EVALUACIÓN.....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO 6: RÚBRICA DE EVALUACIÓN .....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXO 7: HOJA DE TRABAJO APRENDIZAJE COOPERATIVO.....</b>	<b>61</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

---

El lenguaje es un medio que utilizamos continuamente en nuestro día a día para comunicarnos con los demás, por lo que el hecho de aprender a utilizarlo correctamente es algo muy importante. Sin el lenguaje, sería muy difícil comunicar lo que queremos, sentimos o pensamos. Ahora bien, si sumamos a esto el hecho de que cada vez estamos más interconectados, la necesidad de aprender una segunda lengua se ha visto notoriamente incrementada a lo largo de los años entre la sociedad.

Es por eso por lo que, la metodología de la enseñanza de idiomas también ha sufrido numerosos cambios a lo largo de los últimos años. Durante mucho tiempo la enseñanza de idiomas se ha concebido desde teorías conductistas, considerando la adquisición de la lengua como un hábito que hay que estudiar, haciendo su aprendizaje aburrido y poco motivador. Sin embargo, en las últimas décadas la enseñanza de segundas lenguas ha pasado a concebir la lengua desde teorías constructivistas, prestando más atención a los intereses y necesidades de los alumnos así como también a la adquisición de la lengua.

Este cambio se puede percibir en los centros educativos en los que se han impuesto metodologías innovadoras como AICLE-CLIL para el aprendizaje de los contenidos curriculares de disciplinas no lingüísticas (como ciencias o arte) o Enfoque por Tareas para el aprendizaje de una lengua extranjera. Estas metodologías exponen al alumno a un input lingüístico significativo y su consecuente intervención en las que debe producir un output comprensible.

Así pues, no solo se empezó a defender la idea de cambiar las metodologías de la enseñanza de idiomas si no que estas se realizaran de manera en la que los alumnos pudieran adquirir una segunda lengua en un entorno real, tal y como se aprende la lengua materna. Los seres humanos aprendemos a través de la experiencia y por lo tanto este principio también debe ser aplicable en el aprendizaje de las lenguas.

Esto es lo que defiende el Enfoque por Tareas, también conocido como Enfoque Accional, ya que aboga por el aprendizaje a través de la acción. En este enfoque, el alumno es el protagonista de su aprendizaje en tareas centradas en la interacción como eje principal, convirtiéndolo así en una metodología consistente y eficaz.

Poner este tipo de enfoques en práctica en el aula no es algo sencillo ya que las tareas deberán ser lo más reales y significativas para los alumnos, algo totalmente diferente al tradicional uso del libro de inglés. Es por esta razón por la que decidí investigar sobre esta metodología para conocerla más a fondo y poder desarrollar una propuesta didáctica para ponerla en práctica.

## 2. JUSTIFICACIÓN

---

Durante mucho tiempo los alumnos que cursaban la asignatura de lengua extranjera inglés, la han percibido como una asignatura pesada, con un listado infinito de verbos irregulares, vocabulario y gramática que debían estudiar. Cuando alguien nos pregunta por las clases de inglés que recibíamos en nuestra infancia, la gran mayoría de nosotros recordamos las interminables clases en las que se seguía el libro, se traducía o se realizaban ejercicios del “Workbook”.

Es preocupante que, en la actualidad, aún siga presente esta percepción sobre la asignatura y que los alumnos la cursen simplemente porque es “obligatoria”. A la mayoría, les cuesta entender el idioma, aprenderlo con gusto, y sólo lo estudian para obtener el aprobado de la asignatura.

Es frecuente también encontrarse a alumnado que desearía que esta situación no fuese así, ya que en su día a día se encuentran expuestos a grandes cantidades de input en este idioma. Todo esto parece confirmar que el aprendizaje de la lengua extranjera, por lo general, genera estrés y frustración en el alumnado y esto perjudica el proceso de aprendizaje. Si no adquirimos correctamente el lenguaje, cuando nos enfrentemos a una situación que requiera de su uso, nos llevará a bloquearnos, causará desmotivación y consecuentemente el abandono del aprendizaje de la lengua.

Se debe, por tanto, no sólo concienciar al alumnado de que el aprendizaje de una lengua extranjera permite vivir gran cantidad de experiencias y oportunidades sino también crear interés y agrado en su aprendizaje. El hecho de que nuestro alumnado disponga de un alto grado de motivación por aprender y usar la lengua extranjera será un factor determinante en la adquisición de la misma. Corder (1981) señala:

“Si la motivación existe, el éxito del aprendizaje de una lengua está garantizado”  
(p.59)

Esta necesidad de cambio en la enseñanza de la lengua extranjera fue lo que me llevó a investigar sobre el Enfoque por Tareas ya que considero que con esta metodología los alumnos logran una adquisición de la lengua eficaz y verdadera. Además, dado que queda fuera de las tradicionales metodologías del libro de texto, causa mayor interés en el estudio y aplicación de este Enfoque ya que considero que la educación debe estar en constante innovación y mejora que facilite el aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, he decidido llevar a cabo un primer acercamiento de este enfoque, así como la creación de una Unidad Didáctica que consta de la creación de un programa de radio a lo largo de todo el curso escolar. Esta propuesta de intervención no sólo pretende favorecer un aprendizaje activo en los alumnos dado que son los protagonistas de todo el proceso, sino que les permite aprender la lengua extranjera en un contexto real.

De este modo, el presente trabajo queda estructurado de la siguiente manera:

La introducción, que constituye el apartado anterior, pretende acercar al lector al contexto comunicativo de las lenguas extranjeras con la finalidad de ubicar y conocer la situación actual respecto a la enseñanza de las mismas.

En la actual sección, la justificación; se pretende exponer los hechos que han causado la elaboración del presente trabajo. La justificación del trabajo tiene como finalidad, junto con los objetivos del trabajo en el siguiente apartado; presentar las razones y la finalidad por la que se elabora este documento.

El siguiente apartado consta del marco teórico, que recoge, por una parte, un breve recorrido histórico para conocer las razones que llevaron al surgimiento del Enfoque por Tareas. Por otra parte, se exponen las principales características del Enfoque Comunicativo dado que es el pilar básico del Enfoque por Tareas. Por último, se presentan los principales elementos que componen el Enfoque por Tareas como tipos de tareas o fases para su elaboración. Todos estos apartados desarrollados, se toman como base para la planificación y diseño de la propuesta didáctica expuesta en el siguiente punto.

La siguiente sección, la propuesta de intervención, se presenta articulada primeramente por una justificación en la que se exponen las razones por las que se realiza dicha propuesta; un contexto comunicativo hipotético para la puesta en práctica de la unidad; y

unos objetivos de aprendizaje que permiten conocer la finalidad general de dicha unidad. Por otra parte, se desarrolla el apartado metodológico que recoge todo lo relacionado con la programación o secuenciación, gestión de espacios, tiempo y alumnado.

En último lugar, encontramos un apartado en el que se exponen las conclusiones a las que se ha llegado tras la elaboración del presente trabajo, haciendo hincapié en las referidas a la propuesta didáctica. Se debe agregar también, el apartado final en el que se recopilan todas las fuentes bibliográficas utilizadas tanto para la consulta como para la citación de la elaboración del marco teórico y la propuesta de intervención

## **2.1 OBJETIVOS**

El presente Trabajo de Fin de Grado consta de un marco teórico en el que se desarrolla la metodología respecto al Enfoque por Tareas y su correspondiente aplicación a través de una programación de una unidad didáctica con la finalidad de presentar una mejora metodológica en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera inglés. Se pretende proponer un modelo con un punto de vista diferente a los modelos de enseñanza tradicional, en los que los alumnos realizan ejercicios memorísticos o centrados en la gramática de la lengua objeto, sin prestar atención a los intereses y necesidades del alumnado.

Por lo tanto, los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de este trabajo son los siguientes:

1) Hacer una revisión de los distintos enfoques y metodologías aplicados a lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras y reflexionar sobre las razones que llevaron al establecimiento del Enfoque por Tareas

2) Realizar una pequeña investigación sobre las bases teóricas y metodológicas que fundamentan el Enfoque por Tareas, así como los elementos que lo componen.

3) Analizar cómo la implementación de cambios metodológicos supone una mejora en el proceso de enseñanza -aprendizaje así como demostrar que la motivación en los alumnos es un elemento esencial para la adquisición de la lengua meta.

4) Proporcionar un modelo de aprendizaje de la lengua extranjera basado en la interacción como instrumento para la adquisición de la lengua.

5) Incentivar el uso de la lengua extranjera como vehículo para la interacción en lugar del estudio de la misma, fomentando así el desarrollo de la competencia comunicativa.

## **2.2 COMPETENCIAS**

Realizar mi formación en el Grado de Educación Primaria me ha permitido desarrollar una serie de competencias vigentes en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias.

Por lo tanto, en el siguiente apartado presentaré la relación de dichas competencias con el trabajo que se presenta, estando las mismas estructuradas en generales y específicas:

### **Competencias generales:**

- Posesión y comprensión de conocimientos en un área de estudio de –la Educación, precisando el conocimiento y la comprensión de algunos aspectos como:
  - a) Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado, en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
  - b) Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
  - c) Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
  
- Aplicación de los conocimientos, desarrollando ciertas habilidades, con el fin de planificar y llevar a cabo prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Transmisión de información ante un público especializado y no especializado, adquiriendo habilidades de comunicación.
- Desarrollo de habilidades de aprendizaje, la adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje así como su dominio, con una actitud innovadora y creativa.

### **Competencias específicas**

*Materia: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*

- Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.

*Materia: Procesos y contextos educativos*

- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.

*Materia: Lengua Extranjera (Inglés)*

- Competencia comunicativa en Lengua Extranjera (Inglés), nivel avanzado C1, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos.

## **3. MARCO TEÓRICO**

---

### **3.1 BREVE RECORRIDO HISTÓRICO**

Existe actualmente una cierta tendencia a aplicar o hablar sobre propuestas metodológicas innovadoras como el Enfoque por Tareas, pero la verdad es que, no es un producto inventado o reinventado en nuestros días. Esta propuesta cuenta con una larga trayectoria, cuyo valor y características se ha visto realzado en este momento educativo siendo considerada como una metodología activa. Por lo tanto, es importante que para entender mejor su potencial pedagógico se haga un breve recorrido por las razones que llegaron al establecimiento de este enfoque educativo.

Uno de los primeros métodos que se adoptaron en el currículo de enseñanza de segundas lenguas y que parte de las teorías conductistas fue el de gramática traducción, en el que la lengua se instruye traduciendo y memorizando gramática y vocabulario. En este método las estructuras del lenguaje se transfieren de la lengua materna a la

lengua extranjera con el objetivo de evitar las principales dificultades a la hora de aprender una lengua.

Más tarde, se establecieron los enfoques estructurales en los que a través de repeticiones de estructuras básicas se busca que el alumno se exprese eficazmente en cuanto a pronunciación y en la gramática. A partir de la década de los 70, surge un enfoque comunicativo nociofuncional en el que, a diferencia de los anteriores, su inventario lingüístico se compone de nociones y funciones. Fueron muchos los defensores de este método, ya que alegaban que daba soluciones a las deficiencias del método audiolingual y que desarrollaba la capacidad para comunicarse eficazmente.

Pero la realidad no fue así, ya que el currículo seguía estando basado en la presentación de la lengua en componentes aislados y con una filosofía que defendía que la lengua se aprendía de forma acumulativa, a través de la practica aislada de sus componentes pero con una producción más libre.

Sin embargo, en la época de los 80 se comenzó a prestar atención a la adquisición de la lengua. Estaire (2011) señala:

“Los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras indican que aprendemos en situaciones de comunicación a través de la exposición a patrones lingüísticos utilizados en las unidades holísticas de comunicación presentes en el input, no a través del estudio de componentes aislados del sistema lingüístico. Esto es así porque es a través de la continua exposición a la lengua en comunicación que se desarrolla el conocimiento implícito de la lengua, que resulta esencial para la comunicación”. (p.3)

Por lo tanto, se llegó a la conclusión de que el alumno no necesitaba ser capaz de reconocer un largo inventario de estructuras gramaticales sino que necesitaba la lengua como un instrumento de comunicación y, por lo tanto, el énfasis de la enseñanza de la lengua extranjera pasa a ser el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos siendo esto la finalidad principal del Enfoque comunicativo.

## 3.2 EL ENFOQUE COMUNICATIVO

A raíz de las necesidades que presentaban los nuevos descubrimientos en la enseñanza, se diseñó el Enfoque Comunicativo, siendo este el enfoque predominante en la didáctica actual de las lenguas extranjeras. Tal y como apuntan Richards y Rodgers (1998):

“El Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua parte de la idea de que la lengua es comunicación” (p.72)

El Enfoque Comunicativo, como se ha mencionado anteriormente, tiene como principal finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa. El concepto de competencia comunicativa se ha ido reelaborando desde que Hymes (1971) aportara su primera formulación. A partir de entonces, se ha ido construyendo un complejo entramado de subcompetencias.

En uno de los modelos más extendidos, el de Michael Canale y Merrill Swain (1980), después ampliado por Canale (1983), define la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- La competencia gramatical: está relacionada con el dominio del código lingüístico, es decir, de la gramática, del sistema fonológico y del léxico. En esta competencia están incluidas las características y las reglas del lenguaje como vocabulario, formación de palabras, pronunciación, ortografía y semántica.

- La competencia sociolingüística: tiene que ver con la habilidad para producir y entender enunciados en relación con el contexto social y la situación de comunicación en la que se producen como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.

- La competencia discursiva: supone la capacidad de relacionar los diferentes elementos de un mensaje, así como dominar las normas de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de textos.

- La competencia estratégica: hace referencia al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para controlar la comunicación. Además, también se utiliza para compensar el insuficiente dominio de otras competencias o para reforzar la eficacia de la misma.

En otras palabras, se pretende que el hecho de aprender una lengua extranjera incluya su utilización en todas las situaciones en las que se vaya a necesitar utilizarla - competencia comunicativa-, siendo necesario afianzar las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Además, si prestamos atención al actual currículo de Educación Primaria Real Decreto 126/2014, observamos como uno de sus objetivos se centra en:

“adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.” (p.7)

Por lo tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa debe ser el eje principal en la enseñanza de lenguas extranjeras, y que esta se manifieste en situaciones reales para acercar a los alumnos a la vida real a la vez que aprenden un idioma.

David Nunan (1996), un lingüista australiano centrado en la enseñanza del inglés, establece cinco características generales del enfoque comunicativo que nos permiten sintetizar la esencia del mismo:

- Desarrollo de la lengua extranjera a través de la interacción.
- Uso de textos reales en la situación de aprendizaje.
- Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
- Importancia de las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
- Relación de la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Así mismo, este enfoque parte de las teorías constructivistas, en las que se defiende que el alumno es el protagonista del aprendizaje y el profesor debe de adoptar un papel de mediador que guíe al alumno en el proceso de aprendizaje.

### **3.3 ENFOQUE POR TAREAS**

El enfoque por tareas parte del desarrollo del Enfoque Comunicativo y, por lo tanto, este enfoque también pretende desarrollar la competencia comunicativa. Para el

desarrollo de esta, se establecen contextos comunicativos reales en los que toman presencia las cinco destrezas (listening, writing, Reading, speaking and interacting) poniendo énfasis en las dos últimas.

Así mismo, las actividades comunicativas del Enfoque Comunicativo pasan a denominarse “tareas”, término definido por diversos autores:

“(una tarea es) cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás (...) como rellenar un impreso, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión. En otras palabras, entendemos por "tarea" todo aquello que solemos hacer en nuestra vida diaria, en el trabajo, en el tiempo libre, o en cualquier otro momento". (Long ,1985)

"(Una tarea es) cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea.” (Breen, 1987, p. 23)

Tal y como se puede observar, la definición de tarea de Long se corresponde con una actividad de la vida cotidiana, mientras que Breen se acerca a denominarlo como un instrumento pedagógico. Al igual que sucedía con la definición de competencia comunicativa, que fue desarrollada a lo largo del tiempo por diversos autores, lo mismo sucede con el término tarea. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER, 2002) estableció, diez años más tarde, una definición de tarea que se acerca más a la esencia del Enfoque por Tareas:

“La comunicación (.....) implica la realización de tareas (.....).” “..... la realización de estas tareas supone llevar a cabo actividades de lengua y necesita el desarrollo de textos orales o escritos (mediante la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación).” (p.15)

Pues bien, si se pretende llegar al objetivo de desarrollar la competencia comunicativa a través de, en este caso, lo denominado “tareas”, estas deben de tener un contenido significativo para que el proceso de enseñanza /aprendizaje sea efectivo. Es decir, basándonos en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983), la forma en la que se produce la construcción de esquemas de conocimiento influye en el diseño de las tareas.

Estaire y Zanón (1990) establecen una serie de criterios por los que deben regirse los contenidos de las tareas. Por un lado, señalan que éstos deben de poseer una significatividad lógica que permita al alumnado entender lo que está trabajando. Por otra parte, los contenidos deben de poseer también una significatividad psicológica que permita al alumno integrar los contenidos en los esquemas de conocimiento ya existentes a través de experiencias comunicativas. Por último, también hacen referencia a la actitud del alumno ante el aprendizaje de dichos contenidos. Defienden que, al ser el alumno protagonista de su aprendizaje y ser el encargado de relacionar y reorganizar los nuevos contenidos, estos deben de generar motivación e implicar al alumno en la actividad.

### **3.3.1 Tipos de tareas**

Una vez establecidos los criterios para determinar una tarea, es necesario diseñar actividades que apunten hacia la forma lingüística, pero sin que la propia tarea deje de tener carácter motivador frente a la comunicación y siga siendo posibilitadora de la adquisición de la lengua objeto (Shekan, 1996).

Así mismo, Estaire (2007) hace una clasificación de las tareas en tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico o posibilitadoras. Por una parte, las tareas de comunicación suponen el eje vertebrador del aprendizaje en este enfoque ya que son en estas donde los alumnos utilizan la lengua extranjera en situaciones de comunicación, desarrollando de esta manera la competencia comunicativa de la lengua extranjera. Es este momento en el que el alumno realiza un uso funcional de la lengua a través de la lectura, interacción oral, escucha, o escritura.

Por otro lado, las tareas posibilitadoras o de apoyo lingüístico constituirían el conjunto de tareas necesarias para llevar a cabo las tareas de comunicación. En este tipo de tareas los alumnos centran la atención al conocimiento explícito de la lengua (gramática, léxico, fonología, etc.) sirviendo de esta manera, de apoyo a las tareas de comunicación. A diferencia de lo que sucede en las tareas de comunicación en las que se centra la atención en la fluidez, las tareas posibilitadoras se centran en la corrección o forma de la lengua; con el objetivo de otorgar a los alumnos un cierto grado de “comunicatividad” en tareas posteriores. (Estaire, 2009)

Sin embargo, Peris (1999) siguiendo la tipología de tareas establecida, ofrece otros términos en función de una secuencia de fases consecutivas. Este autor señala que:

“para que el aprendizaje sea lo más efectivo posible, conviene establecer los necesarios vínculos entre las actividades de comunicación que se plantean como medios y el aprendizaje que se pretende estimular con su realización. Vemos, por tanto, que una tarea del aula no es algo que se realice de forma espontánea e improvisada, sino que conviene articularla o estructurarla en una serie de fases o pasos, que contribuirán a preparar mejor su ejecución y a promover más eficazmente el aprendizaje.” (p.31)

Por lo tanto, este autor establece que para llevar a cabo una tarea de comunicación o Tarea Final, es necesaria la preparación anterior mediante lo que denomina “subtareas” o “tareas intermedias” que la integran.

Como resultado de las aportaciones de los dos autores, podemos concluir diciendo que para toda tarea de comunicación o Tarea Final, es necesaria la preparación anterior de los alumnos en cuanto a la forma de la lengua mediante tareas de posibilitadoras o subtareas. Esto les aportará confianza a la hora de realizar la comunicación ya que poseerán las herramientas necesarias para hacerlo eficazmente.

Por otra parte, Estaire & Zanón (1990) establecen también una clasificación de tareas según el grado de control del docente frente al desarrollo de la actividad. Señalan, por tanto, que en las tareas de práctica controlada en las que, por ejemplo, se presenta o se revisan aspectos de la lengua; los alumnos pasan por una elaboración cognitiva en la que construyen significados de los aspectos de la lengua. Por otro lado, las actividades de control conjunto como por ejemplo narraciones o dialogo guiado, el alumnado atraviesa una fase asociativa en la que, al utilizar los contenidos desarrollados en la anterior fase, supone un primer dominio de los aspectos comunicativos. Por último, los autores proponen las actividades libres en las que el alumno es autónomo sobre el conocimiento adquirido y que, mediante la realización de tareas comunicativas como simulaciones o conversaciones, desarrolla al máximo los aspectos del lenguaje.

Además, los autores también añaden una fase de reelaboración en la que los aspectos de la lengua trabajados aparecen de nuevo, de manera que el alumno crea nuevas redes de significados con el conocimiento nuevo a aprender.

### 3.3.2 Diseño de la planificación

Como se ha podido observar en el desarrollo de los anteriores apartados, el hecho de orientar la actividad del aula en torno al Enfoque por Tareas requiere la secuenciación de una serie de fases o pasos para llegar a lo denominado Tarea Final. A pesar de que existen numerosas propuestas de diseños de planificación, a continuación se detalla el modelo que Estaire & Zanón (1990) proponen, y que fue modificado más tarde por Estaire (2007).

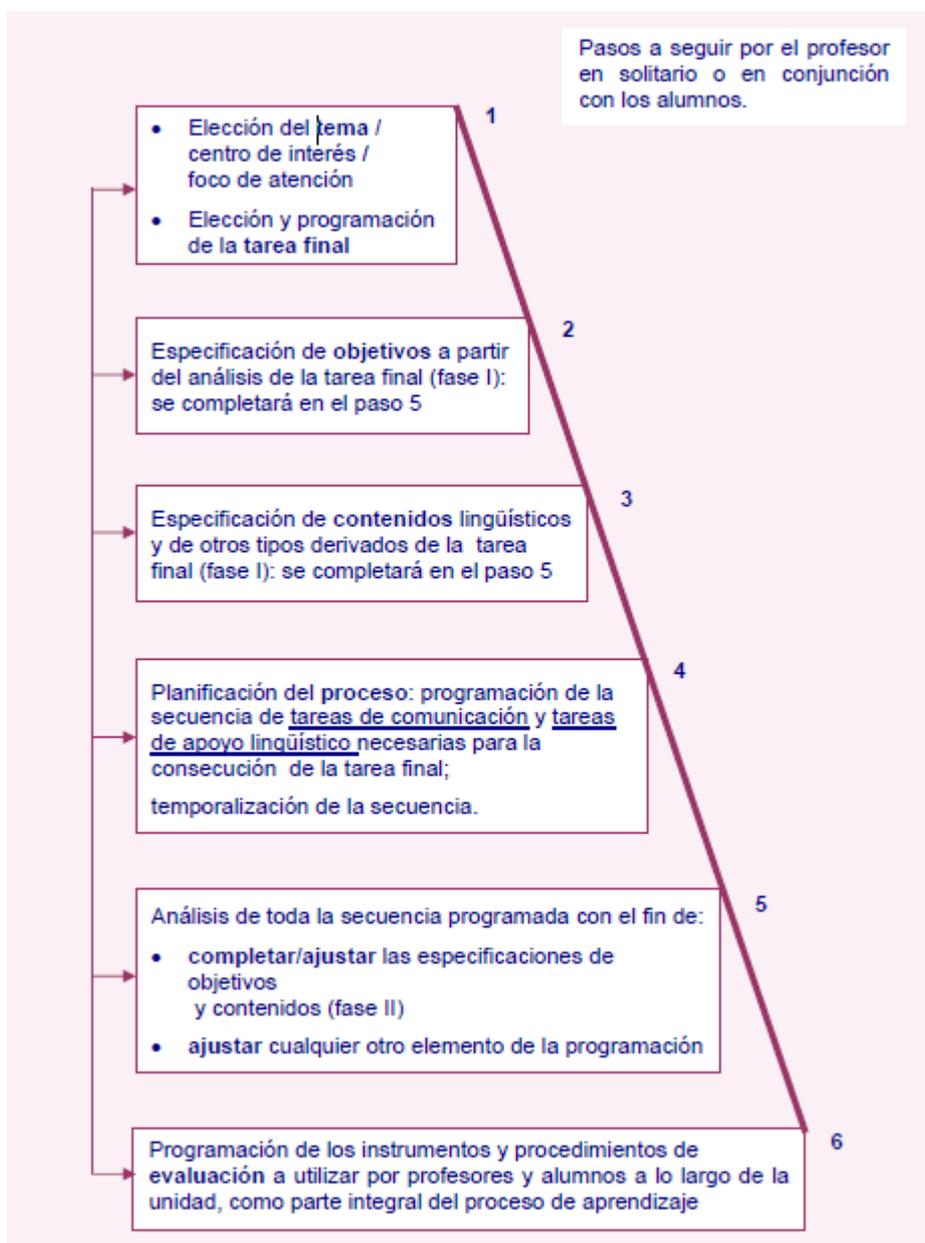


Figura 1: Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas, integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación (Estaire y Zanón, 1990: 66), adaptado por Estaire (2007).

### **Elección del tema o área de interés**

Esta fase constituye el eje o el punto de partida en el proceso del diseño de cualquier unidad didáctica cuando se trabaja con tareas. En ella, como el propio nombre indica, se establece el tema o área a trabajar a lo largo de la unidad. Esta elección no lo realiza de manera individual el maestro sino que, se realiza de manera conjunta con los alumnos. Esto favorece la motivación de los alumnos a lo largo de todo el proceso y aumenta su grado de implicación. Estaire & Zanón (1990) aseguran que es primordial escoger el tema a tratar teniendo en cuenta los intereses, características y necesidades de los alumnos ya que si, por ejemplo, se proponen temas que incluyen elementos lingüísticos difíciles de alcanzar, estos ni se adquirirán completamente ni supondrá interés en los alumnos.

Una vez propuesto el tema de interés, se dispondrá a programar la Tarea Final, en el caso de que en la elección del tema esto no esté implícito. Por lo tanto, la elección de la Tarea Final supondrá que los alumnos conozcan cual es el paso final, el objetivo final o la meta del proceso. Al igual que sucede con la elección del tema de interés, los alumnos podrán debatir, sugerir y ayudar en la elección de la Tarea Final ya que esto no sólo permitirá acercarlo a sus intereses sino que también fomentará la participación de los alumnos a lo largo de todo el proceso.

### **Especificación de los objetivos de comunicación**

Dado que el objetivo principal del enfoque comunicativo y, por lo tanto, del enfoque por tareas es el desarrollo de la competencia comunicativa, el establecimiento de los objetivos comunicativos de la unidad irá encaminados en el desarrollo de la misma. Es decir, el desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) deberá estar integrado en las tareas finales.

Etaire (2007) recalca la importancia de esta fase ya que estos servirán como referente a la hora de realizar las tareas de la unidad. Además, insiste en que los alumnos también deben ser partícipes de esta fase para que de esta manera se sientan responsables de su propio aprendizaje y como consiguiente, facilite la tarea de autoevaluación.

Es necesario recordar que, los objetivos planteados deben estar formulados acorde a las capacidades de los alumnos e incluso los autores de este diseño, proponen elaborar un segundo nivel de objetivos que estén vinculados con los anteriores y al curriculum con el que se trabaja.

### **Especificación de contenidos**

Si analizamos cualquier programación basada en una metodología convencional, observaremos cómo el establecimiento de los contenidos a trabajar se realiza antes de proponer las tareas a realizar. Sin embargo, en el Enfoque por Tareas, especificar los contenidos a trabajar se realiza tras analizar, en este caso, la Tarea Final de la unidad.

Por un lado, será necesario establecer los contenidos temáticos, en los que se incluirían aspectos relacionados con el tema a trabajar. Por ejemplo, si el tema a tratar incluye la descripción de animales, los componentes temáticos contestarían a la pregunta: ¿Qué aspectos de la descripción de animales queremos expresar o comprender?

Por otro lado, Estaire (2007) establece los contenidos lingüísticos que, en este caso, responderían a la siguiente pregunta: ¿qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos para realizar la tarea final? Estos contenidos incluirían aspectos relacionados con los elementos de la lengua extranjera como por ejemplo contenidos gramaticales, léxicos, nociofuncionales, fonológicos, discursivos o pragmáticos.

Además, esta autora también destaca que, una vez establecidos estos contenidos lingüísticos, podemos establecer otro tipo de contenidos que se vayan a trabajar en la unidad como por ejemplo contenidos actitudinales, socioculturales o instrumentales.

A diferencia de lo que sucede en las fases anteriores, en este momento del proceso el trabajo de diseño recae exclusivamente sobre el profesor. No obstante, es importante también transmitir el resultado a los alumnos ya que favorecerá su toma de responsabilidad en el trabajo y su autoevaluación.

### **Planificación de la secuencia de tareas**

Es necesario recordar lo expuesto en el apartado en el que se incluía la clasificación de tareas para desarrollar esta fase del diseño de la unidad. En ese apartado, concluíamos que para la realización de lo denominado Tarea Final, era necesaria la realización de tareas de preparación o subtareas que dotaran a los alumnos de las herramientas necesarias para realizar la Tarea Final.

Por lo tanto, desde una perspectiva general de la unidad, esa será la estructura a seguir para el diseño de la unidad. Es decir, una vez planteada la Tarea Final, el paso siguiente consistirá en establecer las tareas intermedias que lo componen. Estaire (2007) aporta un esquema en el que se puede observar la secuenciación de una unidad didáctica por tareas:

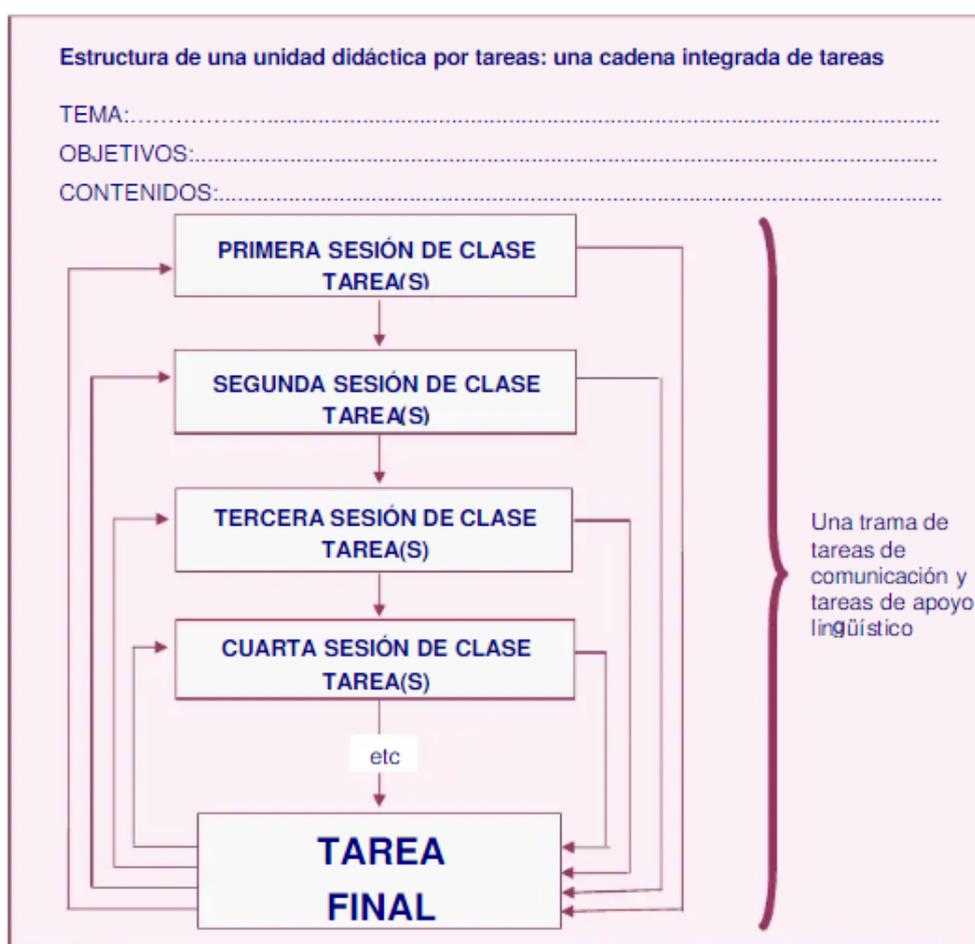


Figura 2: Estructura de una unidad didáctica por tareas (Estaire, 2007)

Por lo tanto, de esta manera se destaca el importante papel que contiene la Tarea Final, siendo esta el eje vertebrador que definirá el resto de tareas intermedias. De esta manera,

la unidad al completo estaría formada por una serie de tareas finales de sesión, y una tarea final de la unidad. Estas, al mismo tiempo, podrían ser tanto tareas posibilitadoras como tareas de comunicación.

La planificación de estas tareas intermedias, por tanto, será análoga al diseño general de la unidad. Es decir, debemos seguir los mismos pasos o fases que hemos desarrollado hasta ahora (véase Figura 1) para conseguir la Tarea Final, pero en este caso para definir las tareas intermedias. Por consiguiente, las tareas de cada lección o sesión surgirán de la planificación de contenidos, materiales, objetivos y procedimientos que necesitaremos para cada tarea. Estaire (1990) elabora un esquema que nos permite ver más claramente el proceso a llevar a cabo para la planificación de las tareas intermedias de la unidad:

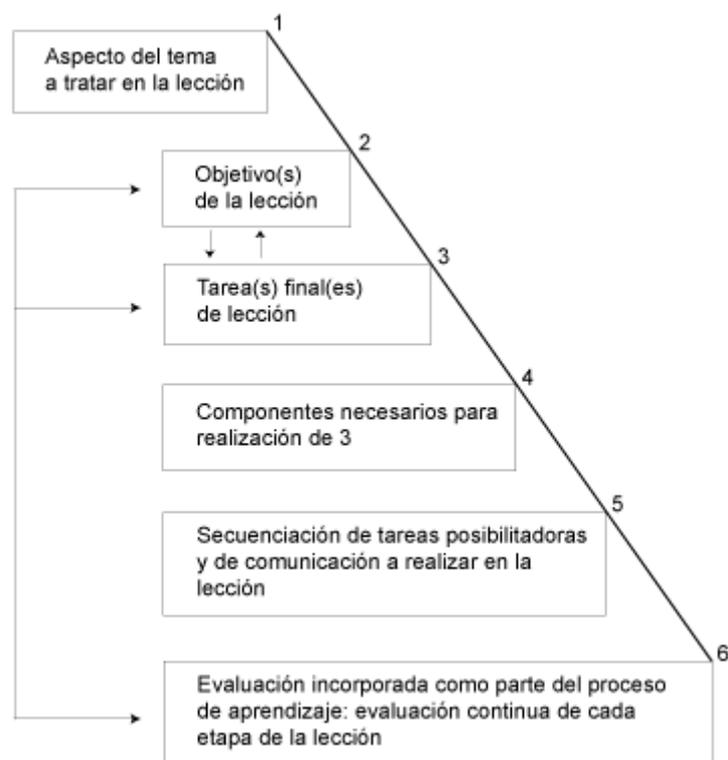


Figura 3. Marco para la programación de cada sesión. <<Quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos/medios/apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico>> (Estaire y Zanón, 1990:77).

### Completar y ajustar pasos anteriores del marco

Una vez planificada toda la unidad, esta fase constará de repasar el diseño y hacer retoques finales a la programación. Para esto, analizaremos cada una de las tareas

intermedias con el objetivo de detectar objetivos o contenidos que necesitemos desglosar, agregar, eliminar o ajustar.

Además, el hecho de especificar y revisar los objetivos y los contenidos nos ayudará en la fase siguiente del proceso: la evaluación. Podremos pues, determinar con qué grado los alumnos han logrado realizar las acciones propuestas en los objetivos.

### **Evaluación incorporada**

El hecho de que la unidad forme un sistema interrelacionado de tareas supone un resultado en cada una de ellas y por lo tanto, nos permite realizar una evaluación continua y conjunta de cada tarea, lección o etapa.

Estaire (1990) señala que este sistema de evaluación continua y conjunta permite evaluar aspectos como:

- El trabajo individual.
- El trabajo como miembro de un grupo.
- El trabajo de los compañeros y del profesor.
- Los materiales utilizados y los procedimientos seguidos.
- Los resultados obtenidos.

Siguiendo el proceso de desarrollo de las distintas fases del diseño según el Enfoque por Tareas, se ha mencionado la autoevaluación de los alumnos, dotando de gran importancia a este procedimiento. Se persigue el hecho de que, al permitir al alumno participar en todas las fases del proceso, el alumno adquiera un mayor compromiso y protagonismo en su aprendizaje, favoreciendo de esta manera su autonomía, responsabilidad, motivación, autoestima y reflexión crítica. (Castillo, 2002)

Cabe mencionar también lo que el MCERL denomina como Porfolio Europeo de las Lenguas (European Language Portfolio). Este instrumento que también participa en el proceso de autoevaluación incluye la biografía lingüística de cada uno de los alumnos. En él, los alumnos escriben y documentan su experiencia de aprendizaje lingüística, lo que permite ver el progreso en la competencia de la lengua extranjera.

## 3.4 ASPECTOS RELACIONADOS AL ENFOQUE POR TAREAS

### 3.4.1 Necesidades lingüísticas y motivación

La motivación es una variable considerada como una pieza clave en el aprendizaje de una lengua para muchos autores. Ellis (1985) afirma:

“Los alumnos de una lengua con más éxito son aquellos que tienen tanto talento como una gran motivación por aprender” (p.22)

Otro investigador que le asigna importancia en los rendimientos es Gardner (1985), creador de la teoría de las Inteligencias Múltiples, quien señala que:

“La motivación es el factor más importante para tener éxito en el aprendizaje de un idioma. Incluso más que tener una habilidad especial para las lenguas” (p.19)

Este autor también es quien, en su obra *Integrative Motivation: Past, Present and Future* (2001) establece unas variables referidas a tres periodos de tiempo (pasado, presente y futuro) que afectan a la motivación de los alumnos. Por una parte, se refiere al pasado como la historia personal que tiene cada alumno y que afecta en la situación de aprendizaje. Por otra parte, señala que el presente engloba la interacción del alumno entre su mundo personal exterior y el del aula, siendo esto el contexto de aprendizaje. Por último, se refiere al futuro como las capacidades lingüísticas y las actitudes hacia la comunicación en la lengua extranjera que, una vez finalizado el curso, sean resultado de su pasado y su presente. Esta última variable constituiría los resultados del proceso de aprendizaje.

Cada una de las personas que quieren o que necesitan aprender una segunda lengua tiene necesidades diferentes, ya sea por trabajo, por razones de estudio o interés personal. Estas necesidades lingüísticas son fáciles de delimitar en por ejemplo, grupos de adultos, en los que su motivación es muy concreta. Sin embargo, los alumnos, en este caso de Educación Primaria, el hecho de aprender una lengua extranjera es una asignatura más que forma parte de sus estudios.

Por lo tanto, se pretende que al proponer la realización de una unidad didáctica bajo el Enfoque por Tareas, la motivación inicial en los alumnos se suscite ya que el tema surge de sus propios intereses. La realización de tareas significativas en la lengua extranjera,

ayudarán a los alumnos a desarrollar una motivación por aprender sin la cual no existiría el aprendizaje.

### **3.4.2 Interacción comunicativa y aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje de la lengua extranjera depende, en gran medida, de la cantidad de interacciones comunicativas que establezca el alumno con sus compañeros y compañeras, con el docente y con los materiales de aprendizaje.

Por lo tanto, el Enfoque por Tareas pretende, a través de la realización de tareas reales, favorecer el desarrollo de los procesos de comunicación auténticos donde el alumnado ponga en marcha mecanismos de comunicación tales como resolución de problemas, negociación del significado e intercambio de reacciones. Para esto, los alumnos deberán desarrollar habilidades sociales y comunicativas, en este caso en la lengua extranjera, tales como respeto de turnos, escucha atenta, entender, preguntar o aceptar las opiniones de los demás.

De este modo, teniendo en cuenta el grado de interacción que supone el Enfoque por Tareas, podemos considerar que junto con el aprendizaje cooperativo hacen una unión indisoluble. Como afirman Sharan y Sharan (2004), en el aprendizaje cooperativo, el conocimiento se construye a partir de la comunicación entre iguales; algo que favorece por tanto, el desarrollo de interacciones comunicativas en la lengua extranjera.

Así pues, considerando la influencia del aprendizaje cooperativo sobre el aprendizaje de lenguas, Cerdá & Querol (2014) desarrollan una serie aportaciones sobre este:

- Crea un marco de interacción positiva, estimulante y constructiva
- Da responsabilidades a todos los miembros del grupo, con lo cual se trabaja la diversidad.
- La lengua es un procedimiento en el conjunto de la actividad por lo que se da un contexto real a su uso.
- Se utiliza tanto la forma oral como escrita de la lengua, en sus registros formal e informal.

- Se utilizan distintos tipos de discurso: la conversación, la discusión, el debate, la argumentación, la exposición.
- Fomenta la participación.
- Fomenta el uso de estrategias de comunicación.
- Aumenta el tiempo de exposición y producción de la lengua de cada alumno.
- Fomenta la interdisciplinariedad en el aula.

Además, ligado con el aprendizaje por tareas, Pérez y Roig (2004) señalan que “trabajar por tareas en inglés permite atender a niños y niñas con un alto nivel de competencia lingüística (hijos de nativos, por ejemplo, que se aburren en las clases de inglés y suelen ser una pesadilla para los maestros) y niños con dificultades de aprendizaje generalizadas” (p.115)

Estos mismos autores también argumentan que existe una dificultad a la hora de utilizar la lengua extranjera en el trabajo cooperativo tratándose ésta de la competencia comunicativa inicial. Señalan, que es importante que el alumno desarrolle la competencia comunicativa antes de la realización de cualquier actividad ya que si ésta supera las capacidades del alumno, generará desmotivación y frustración.

En resumen, el aprendizaje cooperativo es la manera de gestionar el aula más efectiva para favorecer la interacción en los alumnos, siendo esto una pieza clave del aprendizaje de la lengua extranjera.

### **3.4.3 Lenguaje auténtico y contextualizado**

Otra de las prioridades del enfoque comunicativo y por lo tanto del Enfoque por Tareas, es precisamente el uso de un lenguaje auténtico y contextualizado para poder desarrollar la competencia comunicativa.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en los métodos estructurales como el audiolingual, se observa una preocupación por el dominio del sistema de la lengua en el que el alumno debía de producir frases correctas y completas sin diferenciación de los distintos registros lingüísticos. Esto provocaba que los diálogos fueran artificiales y extraños ante el oído nativo.

Sin embargo, el enfoque comunicativo busca la efectividad comunicativa en las interacciones que se producen. Para esto, es importante trabajar con el lenguaje propio de cada registro lingüístico así como poner el acento en los exponentes propios de la interacción.

Fernández & Caselatto (2001) insisten en que aportar material auténtico no debe presentar ninguna dificultad a la hora de utilizarlo en el aula ya que ésta se gradúa dependiendo del tipo de actividad. Señalan que trabajar con material auténtico en el enfoque por proyectos es connatural y su comprensión es sencilla ya que consisten en materiales buscados en función de la tarea que se está realizando.

Martín (2004) resume lo desarrollado en este punto señalando que “no es necesario salir del aula para ir en busca de la lengua auténtica”. Este autor también argumenta que el hecho de proponer lenguaje auténtico y contextualizado en el aula permite a los alumnos adquirir los distintos registros lingüísticos de una manera en la que se sientan cómodos y los errores puedan ser corregidos, algo que no ocurriría fuera del aula.

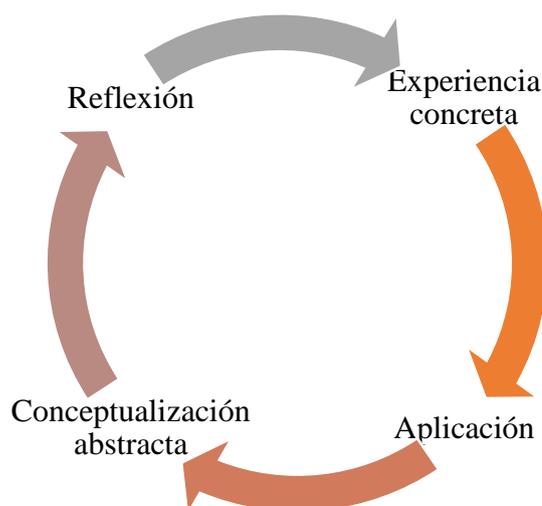
Por ejemplo, si entramos a una tienda y le decimos al dependiente: “Necesito tomates; ¿o está mejor dicho ¿Tendrían ustedes tomates?”. Este tipo de situaciones no las encontramos habitualmente en situaciones comunicativas reales, pero en el aula podemos provocarlas a través de simulaciones utilizando un lenguaje auténtico y contextualizado. Estas simulaciones permitirán a los alumnos experimentar distintos usos y formas lingüísticas y cometer errores provechosos para el aprendizaje.

### **3.4.5 Proceso y estrategias de aprendizaje**

En el Enfoque por Tareas, el alumno no recibe el contenido a aprender si no que es el protagonista de la construcción de su proceso cognitivo. Es decir, que a través de la experimentación de situaciones comunicativas “reales” y el uso de material auténtico, va descubriendo los diferentes usos de la lengua interactuando con sus compañeros.

El carácter experimental de este tipo de aprendizaje se podría relacionar con el modelo que el filósofo John Dewey determinó como “learning by doing” o aprendizaje experiencial. En este modelo, Dewey defiende la idea de que para promover el conocimiento es necesaria la experiencia a través de la interacción con el medio. En el

modelo de aprendizaje experiencial, Dewey distingue distintas fases: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación. Estas fases componen un proceso cíclico en el que todas las fases están interrelacionadas, iniciándose el aprendizaje a partir de una experiencia concreta. Esta experiencia, por tanto, es comprendida por el individuo a través de la reflexión y la conceptualización. La última fase corresponde a la capacidad que tiene el individuo de transferir lo aprendido a otras situaciones.



*Figura 4. Modelo sobre el Aprendizaje Experiencial de Dewey. Elaboración propia.*

Al mismo tiempo, esta representación también indica que es necesaria la correcta integración de cada una de las fases para realizarse el proceso de aprendizaje. Es decir, no es suficiente con una experiencia para generar conocimiento si no que para que esto suceda, se requiere que el individuo participe cognitivamente, analizando lo experimentado y relacionándolo con los conocimientos existentes. Esto le permitirá, por tanto, construir estructuras nuevas y aplicarlas a diversas situaciones.

El aprendizaje por proyectos, por tanto, facilita todo este proceso ya que el alumno al implicarse en las tareas a realizar dinamiza la formación de hipótesis y se concientiza de aquello que necesita aprender para llevarlo a cabo.

Poner en práctica este método requieren un cambio de actitud por parte del alumno y del profesor. El alumno, por su parte, se responsabiliza de su aprendizaje convirtiéndose en un agente activo. Éste es el encargado de tomar la iniciativa en la toma de decisiones

sobre lo que quiere hacer y sobre el modo de responder mejor a sus necesidades y motivaciones. Estas capacidades no son innatas, es decir, son capacidades adquiridas a través de actividades dirigidas a “aprender a aprender” que se deben de ir reforzando a lo largo de la trayectoria escolar.

Para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del alumno, el profesor debe de pasar a tener un papel de orientador y dinamizador de todo el proceso. Es el encargado, por tanto, de seleccionar contextos que aporten al alumno una experiencia con variedad de estímulos que le inciten a la curiosidad y el interés, así como también favorezca el desarrollo de la reflexión.

Según Giovanni (1996 citado en Cifuentes, 2006, p.28) el docente debe facilitar situaciones que ofrezcan a los alumnos la posibilidad de:

- Hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje.
- Asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.
- Intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás.
- Participar en las actividades de clase de forma activa y dinámica.
- Desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el lenguaje adecuadamente en su dimensión de sistema forma y sistema de comunicación específicos, y también como expresión de un sistema de valores socioculturales.
- Desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y de sacar conclusiones para supervisar su ejecución.

Este autor también defiende la idea de que el hecho de que el alumno desarrolle la autonomía en el aprendizaje también tiene relación con la competencia comunicativa. Defiende que, la motivación es capaz de estimular el empeño en el estudio de la lengua, dando como resultado un aprendizaje eficaz. Es decir, si el docente ayuda a los alumnos a aprender de una manera eficaz, la competencia comunicativa, y por lo tanto el aprendizaje de la lengua objeto, mejorará.

### **3.4.6 Desarrollo integrado de las destrezas**

El aprendizaje de una lengua implica el uso integrado de otras destrezas aparte de las puramente lingüísticas y comunicativas. Por ejemplo, en nuestra vida cotidiana, un hecho tan simple como pedir cita en un restaurante implicará también preguntar, atender respuestas, consultar nuestra agenda, tomar notas, etc. Es decir, no sólo hablamos sino que también escuchamos, leemos, escribimos y estructuramos las ideas.

El Enfoque por Tareas, a través de la realización de tareas reales, pretende desarrollar no sólo las competencias comunicativas, sino también las cognitivas y organizativas (Ribé y Vidal, 1993).

A la hora de realizar una tarea, el alumno está expuesto a grandes cantidades de input en la lengua objeto que debe procesar para extraer la información. Además, el alumno deberá de producir un output lo que obliga a codificar mensajes que transmitan el sentido deseado. Estos conjuntos de habilidades forman parte de las competencias cognitivas que desarrollará a lo largo del proyecto. Algunos ejemplos de estas destrezas son técnicas de lectura (skimming o scanning), lectura crítica, o memorización de vocabulario nuevo.

Otra de las funciones que deberán llevar a cabo los alumnos a la hora de la realización de las diversas tareas, será la de organizar su trabajo. Estructurar la tarea, fijar objetivos, organizar las actividades en un tiempo dado, o llevar un seguimiento del proceso son capacidades que se refieren a las competencias organizativas. En el caso de que los alumnos carezcan de esta competencia, el docente deberá de ayudar a los alumnos en el aprendizaje de la elaboración de planes de trabajo para situaciones futuras.

## **4. PROPUESTA DIDÁCTICA**

---

La propuesta didáctica expuesta a continuación se fundamenta en el Enfoque por Tareas, metodología que se ha analizado a lo largo del presente Trabajo de Fin de Grado. En su desarrollo se encontrará, en primer lugar una justificación de la propuesta; una contextualización, en la que se indica a qué tipo de alumnos va dirigida; y una formulación de los objetivos de enseñanza que se pretenden alcanzar con la programación propuesta.

En segundo lugar, consta del desarrollo de los aspectos metodológicos como la planificación de la unidad o los elementos referidos a la gestión del espacio, del tiempo, de los recursos, o del alumnado.

## **4.1 JUSTIFICACIÓN**

Para la realización de la propuesta de intervención se ha tenido en cuenta los aspectos metodológicos expuestos y analizados anteriormente en el Marco Teórico de este trabajo. Por un lado, se tendrá en cuenta la motivación e intereses de los alumnos, el aprendizaje cooperativo, la autoevaluación, el diseño de planificación del Enfoque por Tareas, y la Tarea Final como eje vertebrador de la unidad didáctica.

Por otro lado, se pretende que a través de la realización de tareas en contextos reales, los alumnos desarrollen la competencia comunicativa poniendo en práctica las cinco destrezas que la componen (speaking, listening, Reading, writing and interacting) poniendo especialmente atención en la interacción.

## **4.2 CONTEXTO**

Esta propuesta de intervención no se ha llevado a la práctica en un contexto real, sin embargo, se incluye a continuación un contexto desde una perspectiva general en aspectos relativos al alumnado con el que se trabaje.

La propuesta está destinada para alumnos de 5º de Educación Primaria ya que esta necesitará que los alumnos cuenten con unas bases lingüísticas previas para realizar correctamente las tareas de comunicación. Sin embargo, si se quiere aplicar a niveles inferiores, habría que adaptar la dificultad de las tareas así como también reforzar con tareas intermedias que dote a los alumnos de las herramientas necesarias para la realización de la Tarea Final. Además, se puede transformar en un proyecto que incluyera al resto de cursos y que de esta manera, todos participaran en la creación del programa de radio diferenciándolo por cursos y/o temáticas.

Al tratarse de una unidad didáctica en la que se pueden tratar diversos temas y por lo tanto, incluir en ella varias áreas de aprendizaje, sería conveniente que los alumnos

cursaran a su vez estudios bilingües en los que se imparten asignaturas como Science o Social. Esto les facilitaría el aprendizaje en la adquisición de ciertos términos lingüísticos relacionados con el tema y por lo tanto favorecería el Aprendizaje Significativo en la materia a tratar.

En el caso de contar con alumnos que presenten alguna dificultad, cabe destacar que al trabajar cooperativamente se favorece la integración social de todos los alumnos a través de los procesos comunicativos que se plantean a lo largo de las sesiones. Asimismo, aunque se pretende que la agrupación de los alumnos se realice de manera libre, será conveniente que los alumnos que presentan mayores dificultades sean agrupados con los que no, para que de esta manera el trabajo en equipo sirva de apoyo frente al aprendizaje.

### **4.3 OBJETIVOS**

Los objetivos de enseñanza constituyen un elemento esencial en cualquier programación, ya que el desarrollo de los mismos nos sirve para establecer qué es lo que queremos que nuestros alumnos consigan con la realización de la unidad didáctica. Además, también nos servirán en el momento en el que realicemos la evaluación.

Por lo tanto, los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir con esta propuesta de intervención son los siguientes:

- Favorecer el aprendizaje cooperativo a través de la realización de tareas por equipos de trabajo.
- Concienciar a los alumnos de la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera como vehículo de comunicación.
- Mejorar la competencia comunicativa de los alumnos a través de tareas que suponen interacción.
- Fomentar la autoevaluación en los alumnos, así como hacerles partícipes de su proceso de aprendizaje.

## 4.4 METODOLOGÍA

### 4.4.1 Planificación

A continuación, se muestra la planificación de la unidad didáctica en cuanto a orden de lecciones. Las mismas han sido establecidas siguiendo el modelo desarrollado en el marco teórico del presente trabajo basado en Estaire (1990).

#### Elección del tema y Tarea Final

Esta propuesta de intervención, al no deberse de un hecho que se ha puesto en práctica, partiremos de un tema ya establecido: la creación de un programa de radio. Asimismo, es conveniente que, en un contexto académico real, se realice una lluvia de ideas en la que los alumnos participen y se llegue a la elección del tema a través de un consenso.

Una vez elegido el tema de interés, se procederá a concretar la Tarea Final. En este caso, docente y alumnos pueden conversar e informarse sobre lo que supone la creación de un programa de radio para que, de esta manera, los alumnos tengan mayor conocimiento a la hora de proponer la Tarea Final. En este caso, se ha determinado que la Tarea Final consista en la creación de distintos podcasts que se publicarán en un blog previamente diseñado por el docente.

A partir de la determinación de la Tarea Final, será el docente el encargado de determinar las tareas intermedias, que los alumnos necesiten realizar para la consecución de la Tarea Final. Es importante señalar que para la elaboración de las mismas, el docente debe tener en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, ajustándolas a sus capacidades para que de esta manera se mantenga el interés y la motivación de los alumnos a lo largo de toda la unidad didáctica.

Para concluir, cabe destacar la importancia de concienciar a los alumnos de que la Tarea Final se va a realizar en un contexto real. Es decir, se publica en un blog que posteriormente será leído y escuchado por personas reales. De esta manera, se pretende que los alumnos se sientan responsables en todo el proceso y lograr una mayor implicación en su realización.

### Formulación de objetivos de aprendizaje

Una vez se ha elegido el tema central de la unidad y determinada la Tarea Final, se deberá proceder a la formulación de los objetivos de aprendizaje. Para ayudar a la elaboración de los mismos, Estaire (2007) propone responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? y ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad?

Asimismo, el docente debe tener en cuenta una serie de aspectos a la hora de determinar los objetivos:

- Los objetivos que se trabajen a lo largo de la unidad didáctica deberán estar reflejados en la Tarea Final ya que esta supone una “representación” de lo aprendido.
- Como se ha mencionado anteriormente, los objetivos que se formulen servirán al docente como aspecto evaluador.
- Los objetivos deben estar formulados acorde a las capacidades que los alumnos desarrollen a lo largo de la unidad didáctica ya que, en caso de que no estén ajustados a su nivel, perderán motivación e interés en el desarrollo de las tareas.

Los objetivos que se han formulado a continuación están categorizados en función de las distintas áreas o temas que se trabajarán en la Tarea Final: entrevistas, culturas o festividades, curiosidades científicas o tecnológicas, noticias de actualidad, y arte.

Al final de la propuesta de intervención, los alumnos serán capaces de:	
<b>Entrevistas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Solicitar información personal a otros compañeros.</li><li>✓ Preguntar y hablar sobre hobbies y gustos personales.</li><li>✓ Formular preguntas en función del tipo de persona, características, etc.</li><li>✓ Tener interés por la interacción con los demás.</li></ul>
<b>Culturas o festividades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Investigar sobre las distintas culturas o festividades del mundo.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presentar los elementos característicos de las culturas o festividades.</li> <li>✓ Saber manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, folklores, fiestas...)</li> <li>✓ Respetar el derecho a la diversidad cultural, el dialogo entre culturas y sociedades.</li> </ul>
<b>Ciencia y tecnología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Investigar sobre curiosidades relacionadas con ciencia o tecnología.</li> <li>✓ Explicar el funcionamiento de elementos electrónicos o procesos científicos.</li> <li>✓ Interesarse por las aportaciones de la ciencia y tecnología del mundo actual o surgidos a lo largo de la historia.</li> </ul>
<b>Noticias de actualidad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mostrar interés por noticias tanto a nivel nacional como a nivel internacional.</li> <li>✓ Expresarse de forma oral tanto con expresiones formales como con expresiones coloquiales.</li> </ul>
<b>Artes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Buscar información sobre diferentes géneros y estilos de bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro, danza)</li> <li>✓ Tener interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales.</li> </ul>

### Selección de los contenidos

Para realizar una selección de los contenidos a trabajar en la unidad didáctica, será necesario realizar previamente un análisis de la Tareas Final, así como de sus tareas intermedias.

Como se ha mencionado anteriormente, en esta unidad didáctica el foco principal se centrará en el área de Inglés, pasando a segundo plano los contenidos que provengan de otras áreas como Science, Social, Arts, etc. Se pretende por tanto, que los alumnos

desarrollen la lengua extranjera al mismo tiempo que aprenden o asimilan conceptos de otras áreas.

Por lo tanto, los contenidos desarrollados a continuación están basados en área Inglés que aparecen en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, ya que en cuanto al resto de áreas, la gran variedad de contenido que se pueden trabajar impide especificar cuáles se trabajarán y cuáles no.

- *Bloque 1.* Comprensión de textos orales. La comunicación entre los integrantes de cada grupo o en el desarrollo de las entrevistas se realizará en inglés por lo que será necesario el desarrollo de la escucha activa de los mismos para comprender mensajes. Así mismo, los alumnos visualizarán videos para obtener información, lo que requerirá también el desarrollo de esta habilidad.
  
- *Bloque 2.* Producción de textos orales: expresión e interacción. La interacción y expresión oral estará presente a lo largo de toda la unidad dado que es el elemento esencial del mismo. En el desarrollo de esta habilidad se verán implicados aspectos socioculturales y sociolingüísticos (convenciones sociales, normas de cortesía, etc.), funciones comunicativas (saludos y despedidas, presentaciones, descripciones, narración de hechos, expresión de opinión, etc.) así como también estructuras sintáctico-discursivas (afirmación, negación, expresiones de tiempo, expresiones del espacio, expresiones de gustos...etc.).

La grabación de los podcasts que realicen los alumnos desarrolla exclusivamente las habilidades de expresión oral mientras que para la preparación de los mismos se incluye el desarrollo del resto de habilidades incluidas en el área de inglés.

- *Bloque 3.* Comprensión de textos escritos. Los alumnos utilizarán diversas fuentes tales como blogs, revistas, artículos, etc. con grandes cantidades de input en la lengua objeto que deberán decodificar para recopilar información.
  
- *Bloque 4.* Producción de textos escritos: expresión e interacción. Una vez recopilada la información necesaria, los alumnos deberán producir un output lo que les obliga a codificar mensajes que transmitan el sentido deseado. Estas

elaboraciones de texto partirán de un texto previamente leído, escuchado o visionado, o lo realizarán libremente como por ejemplo, una entrevista

Por otra parte, se exponen a continuación contenidos más específicos, relacionados a los contenidos lingüísticos que señala Estaire (1990) y que se han mencionado previamente en el marco teórico del presente trabajo.

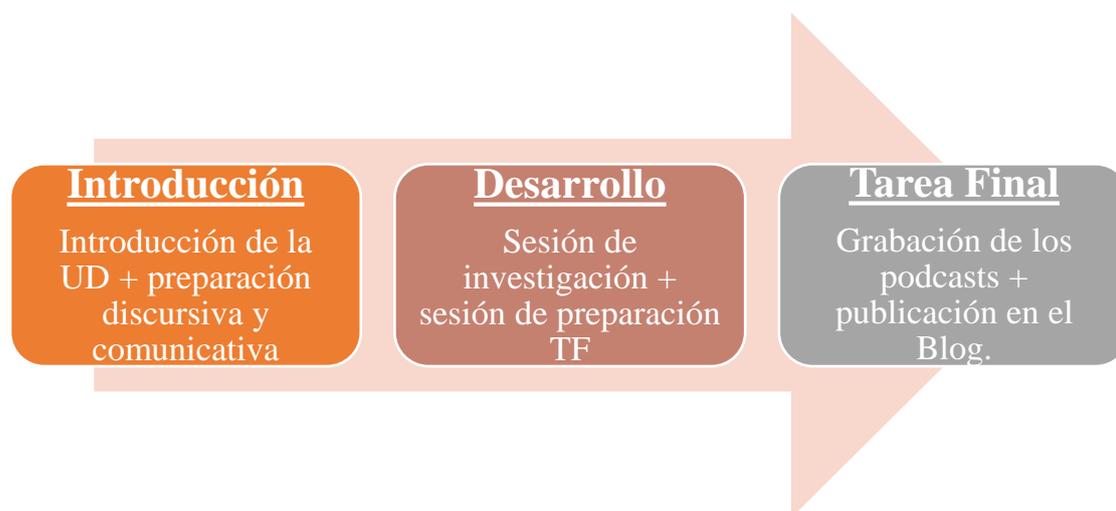
Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:
Convenciones sociales; normas de cortesía ( <i>How are you?</i> ; “ <i>You are welcome</i> ”); costumbres y celebraciones ( <i>Bonfire night, St. Patrick’s Day...</i> ); valores, creencias y actitudes; valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.
Funciones comunicativas:
Establecimiento y mantenimiento de la comunicación; saludos, despedidas, presentaciones, agradecimientos; descripción de personas, actividades, lugares, objetos; narración de hechos pasados y recientes.
Estructuras sintáctico- discursivas:
Relaciones lógicas : conjunción ( <i>and</i> ) , disyunción ( <i>or</i> ), oposición ( <i>but</i> ), causa ( <i>because</i> ) ; afirmación ( <i>affirmative sentences</i> ); exclamación ( <i>What+noun ; How+ Adj. ; exclamatory sentences</i> ) ; negación ( <i>never, no, nobody, nothing</i> ) ; interrogación ( <i>Wh-questions</i> ) ; expresión del tiempo ( <i>past, present y future</i> ); expresión de modalidad ( <i>declarative sentences, can, must, need, have to, going to</i> ) ; expresión de existencia ( <i>there is/are, comparative, superlative</i> ) ; expresión de cantidad ( <i>singular/plural, cardinal numbers, ordinal numbers, quantity: all, many, a lot, some, few, a Little, more, much, half</i> ) ; expresión de espacio ; expresiones temporales ( <i>now, tomorrow, before, after, first...then, sometimes, on Sundays</i> ) ; expresión de modo ( <i>slowly, well</i> ) ; expresión de gustos ( <i>like, love, hate, dislike</i> )
Léxico oral y escrito:
Relativo a: identificación personal, hogar y entorno, actividades diarias, trabajo, ocio, viajes y vacaciones, compras, alimentación y restauración, transporte, medio ambiente, clima y entorno natural.

Cabe destacar que el docente siempre adoptará el papel de guía, facilitando a los alumnos contenidos acorde a sus conocimientos previos. Además, también revisará si el contenido que han elegido es acorde a sus capacidades para así evitar que trabajen contenidos que no entienden y que por lo tanto, dificulte la consecución principal del proyecto: desarrollar la lengua extranjera.

### Secuenciación de tareas

El cuarto paso en el diseño de programación por Tareas de Estaire (1990), consiste en la programación de las tareas intermedias que constituyen la Tarea Final. Sin estas tareas intermedias, los alumnos no sabrían cómo llevar a cabo la Tarea Final y por lo tanto no se alcanzarían los objetivos propuestos de la unidad didáctica.

Desde una perspectiva general, nuestra unidad didáctica tendrá la siguiente estructura:



Como se puede observar, consta de tres pasos o fases, siendo una de ellas la Tarea Final. Por una parte, he considerado importante establecer una primera sesión en la que se introduce la Unidad Didáctica (se debate la Tarea Final, se establecen los objetivos, etc.). Esta sesión también cuenta con el visionado de videos relacionados con podcasts grabados por expertos (véase Anexo 1) y su posterior comentario en conjunto con los alumnos apoyado por unas preguntas (véase Anexo 2) que facilita su desarrollo. Esto permitirá a los alumnos acercarse y hacerse una idea de lo que deben realizar en la Tarea Final. Conviene subrayar la importancia de esta fase de introducción ya que esta permite

al docente acercarse más a los alumnos e introducir la unidad didáctica en un ambiente cálido y afectivo en el que surja el debate y opinión por parte de todo el grupo de alumnos.

Por otra parte, se observa en el diagrama expuesto una segunda fase denominada “desarrollo” que está al mismo tiempo dividida en dos partes: investigación y preparación. Esta fase, por tanto, está constituida por dos tareas intermedias; una en la que los alumnos deberán investigar sobre el tema a tratar a través de revistas, libros, consultas en Internet, etc.; y otra en la que una vez cuenten con el material que hayan obtenido en la sesión anterior, preparen el diálogo o narración que realizarán en la grabación. Además, se les pedirá que redacten un breve resumen de su podcast que servirá como introducción en la entrada del blog. Por último, la Tarea Final constituirá la grabación de los podcasts y su correspondiente publicación en el blog.

#### Revisión y ajuste de los pasos anteriores

Dado que el diseño de esta unidad didáctica tiene un carácter continuo; es decir, una vez que se realiza la tarea final se puede volver a empezar de nuevo; la revisión y ajuste de los contenidos y objetivos que hemos establecido previamente lo realizaremos en función del resultado de la Tarea Final que hayamos observado.

En otras palabras, una vez se realice la primera Tarea Final, analizaremos cómo ha sido el desarrollo de la misma y a partir de ahí, añadiremos, reduciremos o ajustaremos los elementos que hagan falta.

#### Evaluación

La evaluación de esta unidad didáctica combina dos agentes evaluadores diferentes. Por una parte, la autoevaluación que realizarán los propios alumnos combinará a su vez distintos instrumentos de evaluación:

- *Dianas de evaluación*. Este instrumento de evaluación lo utilizaremos al principio y al final de la unidad didáctica total. Tal y como se puede observar en el Anexo 3, consta de unas dianas que contienen aspectos relacionados a los objetivos, y que los alumnos deberán rellenar en función del grado de dominio sobre el tema. La finalidad

de este instrumento es poder comprobar si el grado de dominio o habilidad ha aumentado con el desarrollo de la Unidad Didáctica. Así mismo, al ser un instrumento de autoevaluación, sirve a los alumnos para reflexionar sobre su aprendizaje de una manera muy práctica y visualmente reconocible.

- *Lista de verificación.* Esta lista, compuesta por una serie de indicadores de logro, puede ser elaborada por el docente o por los alumnos. Se aconseja que los indicadores sean elaborados por el docente para que los alumnos la realicen eficazmente. Así mismo, para que este instrumento sirva de complemento a las dianas de evaluación, en él se han recogido aspectos relacionados con la lengua, como por ejemplo la expresión oral. (*Véase Anexo 4*)

Por otra parte, el docente realizará una heteroevaluación en la que utilizará diferentes instrumentos evaluadores en función de la fase en la que se encuentre. Se propone, que se utilice una escala para evaluar cada Tarea Final (*véase Anexo 5*), mientras que para la evaluación parcial o final (por trimestres o al finalizar la Unidad Didáctica) se utilice una rúbrica(*véase Anexo 6*). De esta manera, a través de las escalas podremos ver los refuerzos que necesita el alumno para la realización de la siguiente tarea, mientras que a través de las rubricas registramos su progreso.

Además, se les pedirá a los alumnos que todos los documentos que vayan recopilando a lo largo de la Unidad Didáctica, los guarden en un Porfolio personal o grupal que entregarán al final de dicha unidad.

#### **4.4.2 Organización**

##### *Organización de espacios*

La gestión de espacios expuesta a continuación se refiere a la organización de aulas o lugares del centro escolar que serán necesarios para la realización de la propuesta de intervención didáctica. Así mismo, también se referirá a la gestión de espacios dentro del aula.

Principalmente, la propuesta de intervención se llevará a cabo en tres espacios del centro escolar: el aula de informática, la biblioteca, y el aula habitual de los alumnos. No obstante, se podrían incluir muchos más espacios del centro, dependiendo de las

necesidades que vayan surgiendo a lo largo del desarrollo de la Unidad Didáctica. Por ejemplo, si los alumnos van a realizar una entrevista al personal del Comedor Escolar, será conveniente acudir al lugar en el que esta actividad se desarrolla y de esta manera también aprovechar para incluir alguna foto en el blog.

Por otra parte, se ha querido incluir la biblioteca dentro de los espacios a utilizar ya que este lugar puede ofrecer dos funciones diferentes. Debido a que es un espacio tranquilo y sin ruidos, servirá para grabar los podcasts de los alumnos mientras que por otro lado, también servirá para la consulta de diversas fuentes como revistas, libros, etc. en el proceso de investigación. No obstante, se pretende que para este proceso de investigación, los alumnos utilicen el aula de informática dado que el acceso a internet permitirá que los alumnos también desarrollen las habilidades relacionadas a las TICs.

En cuanto a la distribución del espacio dentro del aula, este está relacionado a la metodología utilizada por el docente. Tal y como se ha mencionado en el apartado 2.4.2, el aprendizaje cooperativo es un elemento esencial del Enfoque por Tareas y, por lo tanto, la manera en la que se distribuya el aula deberá favorecer este tipo de aprendizaje. De esta manera se propone que, al tratarse en la unidad didáctica cinco bloques de temáticas diferentes, los espacios del aula queden divididos según las mismas. Será aconsejable, si se puede, que el espacio entre los grupos sea amplio para que los grupos puedan trabajar tranquilos.

### Organización de los equipos

Los equipos de trabajo se constituirán al inicio de la Unidad Didáctica y se determinarán para el resto de la misma. No obstante, si el docente observa la necesidad de realizar algún cambio, será conveniente realizarlo dado que se pretende que los grupos sean lo más heterogéneos y equilibrados posibles. Por lo tanto, si observamos algún alumno que presente más dificultades, será conveniente que éste forme parte de un grupo con alumnos más capacitados para que de esta manera puedan ayudarlo y se realice un aprendizaje cooperativo.

Otro aspecto que añadir en cuanto a la organización de equipos es el de la asignación de roles entre los integrantes. De este modo, podríamos incluir un secretario, un coordinador, un moderador, un portavoz, etc., lo que favorecería la participación e

integración de todos los miembros del equipo. Para la asignación de estos roles, se les facilitará a los alumnos una ficha (*véase Anexo 7*) en la que deberán completar con los nombres de las personas que desempeñarán cada cargo. Así mismo, también deberán escribir las funciones de cada cargo para que de esta manera, quede constancia de ello y lo consulten a lo largo del desarrollo de la UD.

Por último, es aconsejable que los grupos sean lo más reducidos posibles en relación con los temas a tratar. En este caso, se han propuesto cinco bloques temáticos (entrevistas, culturas, curiosidades, noticias de actualidad, y arte.) por lo que si nuestro grupo de alumnos es de un total de 25, formaríamos cinco grupos de cinco personas cada uno.

Es importante mencionar que esta organización puede variar en función de la cantidad de alumnos con la que contemos. En caso de contar con menos alumnos, el número de alumnos por cada grupo se vería reducido. En el caso contrario, si contamos con un mayor número de alumnos, se aconseja añadir un bloque temático dado que cinco alumnos por grupo ya es una cantidad bastante grande. Se pretende que todos los alumnos participen de manera equitativa y trabajen de la manera más organizada posible.

### Organización temporal

La organización temporal de la unidad didáctica guarda estrecha relación con la secuenciación que se ha desarrollado anteriormente. Es decir, una vez que se hayan determinado las tareas que constituyen la Unidad Didáctica es necesario determinar el tiempo que se asignará a cada sesión o tarea.

La presente propuesta, está prevista para realizarse durante todo el periodo escolar y en la que se incluiría la evaluación correspondiente a cada trimestre. Así mismo, también se podría ajustar a un solo trimestre, siendo la evaluación final de la Unidad Didáctica el cierre de dicho trimestre.

En cuanto al número de sesiones por semana, se propone una dedicación máxima de una sesión semanal, ya que lo que se pretende es que esta Unidad Didáctica esté siempre presente pero no impida el desarrollo del resto de áreas. Además, de esta manera se podrán ampliar contenidos del área de Inglés y ponerlos en práctica a través del programa de radio. Otra de las razones por las que se ha gestionado el tiempo de esta manera, es la de

no saturar a los alumnos y que el hecho de realizar esta actividad les suponga un descanso de asignaturas con más carga de contenido como Matemáticas o Lengua.

A continuación se presenta un ejemplo de la organización temporal correspondiente al primer trimestre del año escolar 2019/2020 (Orden EDU/385, 2017):

SEPTIEMBRE						
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Sesión INTRODUCCIÓN de la Unidad Didáctica.

Sesión INVESTIGACIÓN. Programa 1.

OCTUBRE						
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Sesión PREPARACIÓN. Programa 1.

Sesión TAREA FINAL. Programa 1.  
+ evaluación Programa 1.

Sesión INVESTIGACIÓN. Programa 2.

Sesión PREPARACIÓN. Programa 2.

Sesión TAREA FINAL. Programa 2.  
+ evaluación Programa 2.

NOVIEMBRE						
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

DICIEMBRE						
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Sesión TAREA FINAL. Programa 4.  
+  
evaluación trimestral / final de la Unidad Didáctica.

-  Inicio del curso escolar
-  Días no lectivos
-  Fase de Introducción
-  Fase de Desarrollo
-  Tarea Final

Tal y como se puede observar, se ha propuesto el día 18 de Septiembre para iniciar la Unidad Didáctica, ya que se considera que al deberse del inicio del curso, los alumnos necesitarán un tiempo de adaptación. Para esta sesión de introducción se ha destinado una sola sesión ya que ésta solo consta de la introducción de la Unidad Didáctica (objetivos, contenidos, asignación de grupos, etc.) y el visionado de algunos vídeos junto con su correspondiente debate y comentario en grupo. No obstante, esta temporalización siempre puede ser modificada en función de las condiciones que se den.

Por otra parte, observamos que en este caso, a lo largo del trimestre lograríamos realizar un total de cuatro programas de radio. En otras palabras, los alumnos realizarían cuatro Tareas Finales a lo largo de todo el trimestre. Así mismo, también se observa que cada Tarea Final lleva consigo una evaluación del programa. Es decir, el docente deberá evaluar el aprendizaje de los alumnos a lo largo de las tres sesiones (dos correspondientes a la fase de desarrollo y otra correspondiente a la Tarea Final).

De esta manera, se realiza una evaluación continua de cada uno de los programas y se consigue una evaluación más eficaz al final del trimestre, pudiendo además modificar los aspectos que veamos que no funcionan o reforzar los que sí lo hacen.

Se debe mencionar que independientemente de la duración total de la Unidad Didáctica (ya sea ~~un trimestre~~trimestral o todo el curso escolar) es necesaria la realización de una evaluación al finalizar la misma. Esta evaluación incluiría aspectos generales de la unidad didáctica como por ejemplo dificultades, aspectos a mejorar, etc. Con el propósito de obtener unos mejores resultados, se aconseja que en esta evaluación también participen los alumnos puesto que nos ofrecerán su visión sobre la experiencia vivida.

## 5. CONCLUSIONES

---

El proceso de reflexión tanto en el ámbito académico como en la vida personal o profesional de una persona, considero que es esencial para analizar los procesos, instrumentos o actividades que utilizamos para conseguir una finalidad concreta. Esto nos ayudará a mejorar o a rectificar lo que consideramos que no se ha alcanzado y de esta manera conseguiremos un mejor producto final.

En cuanto a las conclusiones a las que he llegado a través de la realización de este trabajo, estas se estructurarán de la siguiente manera:

- Reflexión sobre la propia propuesta de intervención.
- El sentido de trabajar con el Enfoque por Tareas.
- Conclusiones sobre el Trabajo de Fin de Grado.

### **Reflexión sobre la propia propuesta de intervención**

A lo largo de mi formación en el Grado de Educación Primaria he aprendido que antes de realizar cualquier propuesta educativa lo primero que debemos cuestionarnos es ¿qué quiero conseguir? y ¿cómo voy a lograrlo? Estas dos preguntas clave me han guiado en el desarrollo de la propuesta dado que esta no ha estado vinculada a ningún centro escolar ni un grupo de alumnos en particular, lo que a veces me ha hecho cuestionarme si la propuesta era lo suficientemente acorde a las capacidades del alumnado. No obstante, considero que siempre se ha tenido en cuenta el nivel de desarrollo correspondiente a un grupo de alumnos de quinto de primaria, así como sus intereses o posibles motivaciones.

Tal y como se ha expuesto a lo largo del trabajo, la propuesta está diseñada bajo el Enfoque por Tareas, una metodología cuya finalidad principal es la del desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, el objetivo que quería alcanzar con la propuesta era la de que los alumnos aprendieran a comunicarse eficazmente en la L2. Otro de mis objetivos era exponer una propuesta en la que se desarrollara la lengua a través de la práctica y la interacción, tal y como aprendemos nuestra lengua materna.

En cuanto al “como lograrlo” establecí dos criterios básicos para su planteamiento. Por una parte, tenía gran interés en encontrar algo que fuera o simulara una situación real dado que considero que este factor tiene grandes beneficios en el aprendizaje de una lengua. Por otra parte, si quería conseguir que los alumnos desarrollaran la L2 a través de la práctica y la interacción, la propuesta debía contener actividades o tareas que supusieran que los alumnos interactuaran entre ellos. Estos dos criterios me llevaron a descubrir el Enfoque por Tareas, siendo esta una metodología activa que pretende desarrollar la competencia comunicativa a través de situaciones reales en las que predomine la interacción.

Teniendo en cuenta estos elementos, surgió la creación de un programa de radio dado que esto reunía todos los criterios que previamente me había planteado. Además, encontraba bastante interesante que los alumnos fueran protagonistas en todo momento y que pudieran ser escuchados por otros, ya que esto favorecería la motivación y facilitaría la consecución de los objetivos.

En un principio la propuesta contaba con una sesión de introducción con los elementos básicos de la Unidad Didáctica (objetivos, contenidos, etc.) que se expondrían a los alumnos, pero a través de varias experiencias vividas en la asignatura de Practicum me di cuenta de que esta sesión constituye una de las más esenciales en cualquier intervención que se realice en el aula y que por lo tanto, debía de ampliar y completar. Concluí que cuando los alumnos son expuestos a algo nuevo, se debe ser muy preciso al explicar lo que queremos conseguir. Por lo general, solemos cometer el error de dar por hecho que nuestros alumnos conocen de antemano lo que se va a trabajar. Esta premisa me llevó a incluir en la sesión de introducción una actividad que supusiera el visionado de algunos videos y su posterior análisis, lo que supondría un mejor conocimiento del tema y por consiguiente una mejor consecución de los objetivos de la Unidad.

Otro de los aspectos a los que he otorgado importancia ha sido a la evaluación, intentando combinar tanto diferentes agentes evaluadores (heteroevaluación y autoevaluación) como diferentes instrumentos de evaluación (escalas, dianas de evaluación, rúbricas). Considero que realizar correctamente una evaluación sobre cualquier actividad o proyecto que se proponga en el aula, es lo que le da sentido a la misma, y que sin ella no tendríamos noción de si los objetivos que nos hemos propuesto se han conseguido o no.

## **El sentido de trabajar con el Enfoque por Tareas**

Si hay algo que considero importante en los docentes del siglo XXI es la innovación. Actualmente contamos con acceso a cualquier tipo de información que nos permite formarnos sobre la gran variedad de métodos de enseñanza propuestos por autores especializados en el campo pedagógico. Es por ello por lo que considero que los métodos tradicionales se quedan a un lado en comparación con las metodologías activas presentes hoy en día.

De manera análoga sucede en la enseñanza de idiomas. Tal y como se ha expuesto en el apartado “Breve recorrido histórico” fueron muchas las metodologías existentes antes del surgimiento del Enfoque por Tareas. Es este enfoque el que, naciendo de la simbiosis de todas las diferentes teorías, destaca por su excelencia y eficacia.

A lo largo de mi recorrido en mis estudios de Grado fui planteándome qué tipo de metodologías quería usar en mi futuro aula, llamándome mucho la atención el Aprendizaje Basado en Proyectos, Flipped Classroom, la gamificación ... ya que estas permiten la enseñanza de elementos transversales a la vez que se aprenden los contenidos básicos. Además, si incluía estas metodologías en la enseñanza del inglés, alcanzaría el objetivo de crear un clima motivador y lúdico en el aula.

La revisión bibliográfica que fui consultando me llevó a descubrir el Enfoque por Tareas, encontrando en la misma una gran riqueza pedagógica en la que los alumnos aprenden haciendo. Habiendo experimentado una enseñanza de idiomas bastante buena en mi trayectoria estudiantil, me decanté por incluirla en el estudio y desarrollo del presente trabajo.

Investigar y aprender sobre este enfoque me ha ayudado a comprender el arduo trabajo que supone la enseñanza de idiomas dado que requiere de mucha formación y práctica para que ésta tenga un resultado eficaz. A pesar de ello, la práctica de investigación sobre esta temática me ha servido para tener todavía más interés en la enseñanza de lenguas extranjeras, llegando incluso a plantearme la continuidad en estudios superiores.

## **Conclusiones sobre el Trabajo de Fin de Grado**

Al igual que sucede cuando enseñamos, para realizar una reflexión y valoración eficaz se debe de tomar de referencia los objetivos planteados en un principio. Por lo tanto, para

llevar a cabo este apartado de conclusiones, a continuación daré respuesta a los Objetivos Generales del Trabajo de Fin de Grado:

- *Hacer una revisión de los distintos enfoques y metodologías aplicados a lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras y reflexionar sobre las razones que llevaron al establecimiento del Enfoque por Tareas.* En un primer momento del trabajo seleccioné todos aquellos métodos y teorías que componían la enseñanza de idiomas, extendiendo más su explicación y desarrollo. Poco después, y con la ayuda de mi tutora, analicé y comprendí que dado que el Enfoque por Tareas reúne ciertos aspectos de algunas teorías, serían esas mismas las que debía incluir en mi trabajo siendo el resto totalmente irrelevantes. A pesar de ello, el estudio del resto de metodologías me ha servido para conocer aspectos que no conocía aunque no lo haya puesto en práctica.
- *Analizar cómo la implementación de cambios metodológicos supone una mejora en el proceso de enseñanza -aprendizaje así como demostrar que la motivación en los alumnos es un elemento esencial para la adquisición de la lengua meta.* Tal y como he mencionado anteriormente, realizar cambios metodológicos no es tarea fácil, e incluso considero que cualquier actividad motivadora que se proponga va a crear ruido y desorden en el aula ya que causa en los alumnos gran interés y emoción. Sin embargo, considero que nunca debemos perder de vista el sentido de una enseñanza significativa aunque suponga un esfuerzo extra.
- *Proporcionar un modelo de aprendizaje de la lengua extranjera basado en la interacción como instrumento para la adquisición de la lengua.* Claramente no puedo asegurar si la creación del programa de radio hubiera supuesto un éxito entre los alumnos, pero estoy bastante segura de que siendo el alumnado el único protagonista en esta actividad y dado que la radio en sí es oral, hubiera sido un buen instrumento facilitador de la adquisición de cualquier lengua extranjera. Además, considero que demuestra a los alumnos la importancia de la comunicación y puede animarlos a desarrollar su expresividad oral.

Para concluir, quiero terminar diciendo que a pesar de que el desarrollo de este trabajo me ha supuesto mucho esfuerzo, me siento satisfecha del trabajo realizado a pesar de no haberlo podido llevar a cabo y comprobar los resultados. Aun así, espero poder aplicarlo en el aula en un futuro pudiendo ver el progreso de mis alumnos y crear en ellos interés por el aprendizaje de la lengua extranjera inglés.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abal, B. P., Martínez, B. G., Alonso, M. B. P., & de Obanos Romero, G. P. (2004). De las tareas al enfoque por tareas: aspectos metodológicos y programáticos. *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica: Río de Janeiro, 25 y 26 de junio de 2004* (pp. 94-106). Instituto Cervantes.
- Ariza, M. R. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10).
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1. (1-10)
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. *Una perspectiva cognitiva*. (Trad. de G. Sánchez Barberán). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (Original en inglés, 2000).
- Breen, M.P. (1987). *Leamer Contributions to Task Design*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm)
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to the Second Language Teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1- 47.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- Cerdá Vallés, C., & Querol Julián, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (23), 16-29
- Cifuentes, I. (2006). La enseñanza por proyectos en el aula de ELE. *Memoria de la maestría. Formación de profesores de español lengua extranjera. Universidad de León, León, España*.

- Corder, S.P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Revista Cable*, 5. 28-39
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Recuperado de: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Ed. Edinumen.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (12\*), 1-26.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 55-89.
- Fernández, S., & Caselatto, M. (2001). *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera (Vol. 3)*. Editorial Edinumen.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language acquisition. *The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 23(1), 1-19.
- Long, M. (1985). *The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching*. London: Multilingual Matters.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas? redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE. Recuperado de : [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3)

- Nunan, D. (1996) El diseño de tareas para la clase comunicativa, Cambridge: Cambridge University Press. (Original en inglés, 1989)
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International review of applied linguistics in language teaching*, 41(4), 271-278.
- Pérez, P. y Roig, V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*. Barcelona: ICE-HORSORI
- Peris, M. (1999). Libros de texto y tareas. En Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, 25-52. Madrid: Edinumen.
- Ribé y Vidal. (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann
- Richards, J., y Rodgers, T., (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid, Cambridge.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.

## **Referencias legislativas**

- Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014).
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002), Madrid. Anaya
- Real Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm. 142, de 25 de julio de 2016).

ORDEN EDU/385/2017, de 22 de mayo, por la que se regula el calendario escolar para los centros docentes, que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL núm.98, de 25 de mayo de 2017)

## 7. ANEXOS

---

### ANEXO 1: RECURSOS AUDIOVISUALES SESIÓN DE INTRODUCCIÓN DE LA UD

#### *Podcast 1: Eating habits*



<https://www.youtube.com/watch?v=WhM5DwavnMA>

*Podcast 2: Are you planning for retirement?*



<https://www.youtube.com/watch?v=zsOnAHAY6to>

*Podcast 3: Interview*



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

ANEXO 2: RECURSOS MATERIALES SESIÓN DE  
INTRODUCCIÓN DE LA UD

Which structure do you think the podcast has?

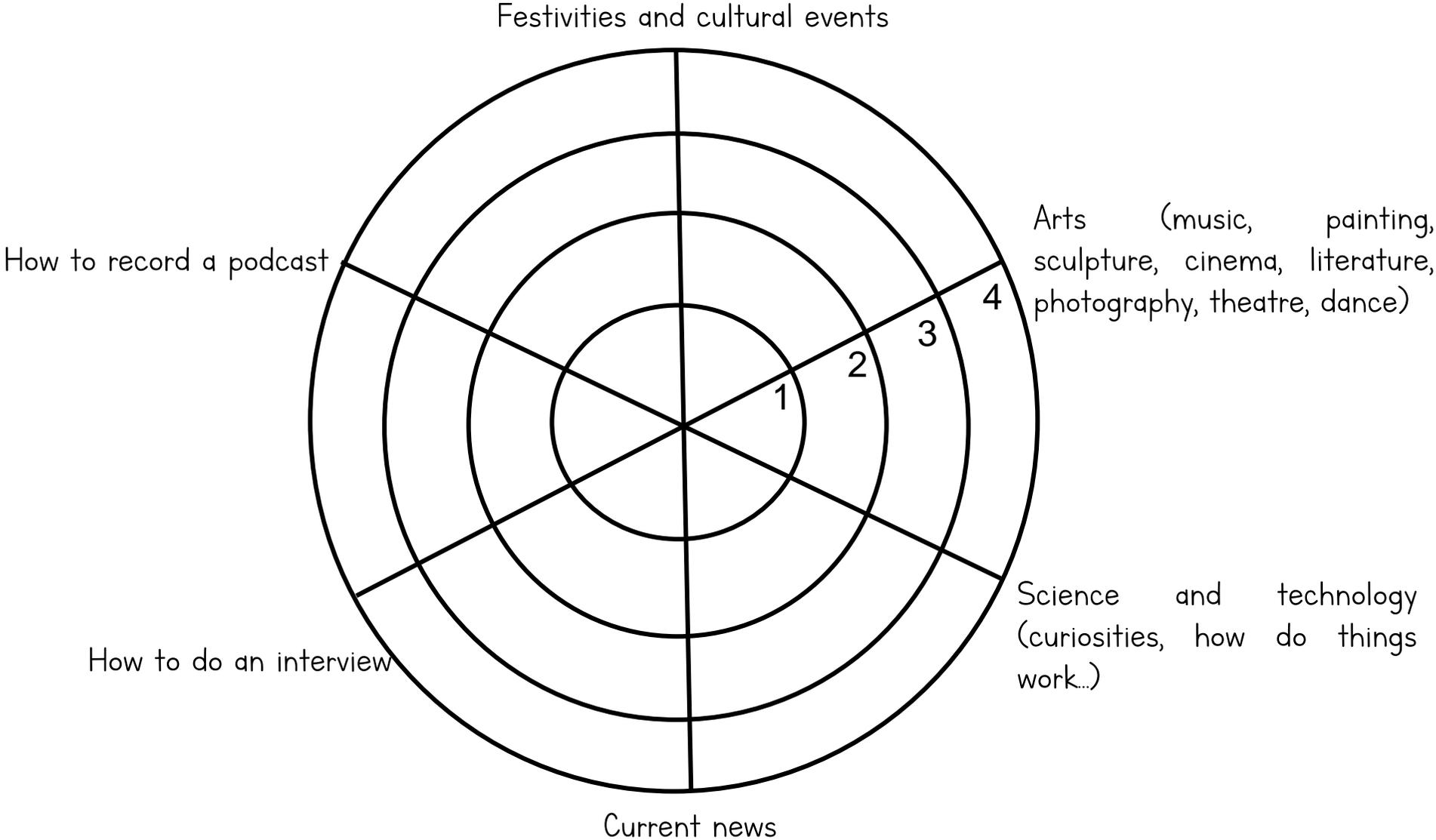
Do they use some strategies to catch audience's attention?

What type of language do they use? Formal or informal?

How does the podcast end?  
Does it have a catchy ending?

Is music or other resources included?

# How much do you know about...?





# CHECK YOUR ORAL SKILLS



Student's name:			
I know how to ...	YES ✓	NO ✗	What can I do to improve?
Express ideas clearly and fluently			
Include new vocabulary in my speech			
Express my personal opinion			
Give clear and appropriate examples			
Give clear descriptions			
Use complex sentences			
Correct mistakes I have made			
Control my nervousness when I talk			
Look for other expressions when I doubt			
Use strategies to catch audience's attention (voice, expressions...)			

**ANEXO 5: ESCALA DE EVALUACIÓN**

<b>ESCALA DE EVALUACIÓN TAREA FINAL</b>					
Nombre del alumno/a:					Tarea Final Programa n° _____
	1	2	3	4	Comentarios
<b>CONTENIDO</b>					
Adecuado al tema					
La presentación tiene una secuencia lógica y organizada					
Se utiliza un lenguaje adecuado					
<b>ACTITUD</b>					
Muestra interés y se preocupa por adquirir nuevos conocimientos					
<b>TRABAJO COOPERATIVO</b>					
Interactúa efectivamente en su grupo aportando ideas					
Acepta los roles asignados y cumple su función					

**ANEXO 6: RÚBRICA DE EVALUACIÓN**

<b>RÚBRICA FINAL / TRIMESTRAL</b>				
Nombre del alumno/a:				
	SATISFACTORIO	BIEN	REGULAR	MAL
<b>Información</b>	La información incluida en los podcasts siempre es relevante y clara. Incluye todo lo necesario.	La información incluida en los podcasts es casi siempre relevante y clara. Incluye casi todo lo necesario.	La información incluida en los podcasts no siempre es relevante y en algunos casos es poco clara.	La información incluida en los podcasts suele ser irrelevante y confusa. No incluye lo necesario.
<b>Consulta de fuentes</b>	Se han consultado todas las fuentes de información propuestas y algunas mas	Se han consultado casi todas las fuentes de información propuestas.	Se han consultado algunas fuentes de información propuestas	No se han consultado casi ninguna de las fuentes de información propuestas.
<b>Comprensión y preparación del tema</b>	Siempre demuestra una buena comprensión de los temas. Demuestra una buena preparación de la exposición.	Casi siempre demuestra una buena comprensión de los temas.	Hay veces que el alumno no ha comprendido los temas suficientemente	La comprensión de los temas es muy escasa
<b>Organización de la presentación</b>	la estructura de los discursos siempre sigue	La estructura de los discursos casi siempre	La estructura de los discursos no sigue	La estructura de los discursos no suele

	un orden lógico y claro. Las ideas están presentadas en un orden que tiene sentido. Contiene una interesante introducción y conclusión.	mantiene un orden lógico y claro. Incluye una introducción y una conclusión, pero no son claras o interesantes.	siempre un orden lógico y en ocasiones dificulta su comprensión. Intenta presentar las ideas en un orden, pero no siempre tienen sentido.	seguir un orden lógico y es incomprensible. Presenta ideas en un orden que no tiene sentido. No contiene ni introducción ni conclusión.
<b>Habla</b>	Habla despacio y con gran claridad	La mayoría del tiempo habla despacio y con claridad	Unas veces habla despacio y con claridad, pero otras se aceleran y se le entiende mal.	Habla rápido o se detiene demasiado a la hora de hablar.
<b>Vocabulario</b>	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta. Además, utiliza vocabulario aprendido a lo largo de la UD.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la audiencia, pero no las define. A veces incluye vocabulario aprendido en la UD.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia. No incluye vocabulario aprendido.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.

<b>Voz</b>	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos. Habla apropiadamente acorde a la situación usando el lenguaje correcto (formal/informal)	El volumen casi siempre es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos. Utiliza el lenguaje correcto (forma/informal) casi siempre.	A veces, el volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos. A veces utiliza el lenguaje correcto.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia. No habla apropiadamente acorde a la situación (demasiado informal o con jergas)
<b>Fluidez</b>	Se expresa con total claridad y fluidez. Su entonación es acorde al contenido. Realiza la presentación con total seguridad.	Se expresa con relativa claridad y fluidez, sin embargo, su entonación es aceptable. Realiza la presentación con seguridad.	Se expresa con poca claridad y escasa fluidez haciendo algunas pausas. Realiza la presentación con nerviosismo hacia el grupo.	Se expresa en forma dubitativa haciendo pausas continuamente entre cada palabra. Realiza la presentación con temor hacia el grupo
<b>Coherencia</b>	Utiliza conectores variados (first, then, after that, finally, but, and) para unir las ideas y darles coherencia.	Utiliza los mismos conectores (first, then...) para unir las ideas, aunque sí les da coherencia a las ideas.	Hace falta el uso de más conectores (first, then, after that, finally, but, and) para unir sus ideas y que les dé mayor coherencia.	No utiliza conectores que unan sus ideas y no hay coherencia en ellas.

**LEADER**

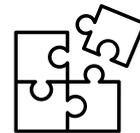


Name: \_\_\_\_\_

Functions:

- 
- 
- 

**ENCOURAGER**



Name: \_\_\_\_\_

Functions:

- 
- 
-

# ANNOUNCER



Name: \_\_\_\_\_

Functions:

- 
- 
- 

# TIME KEEPER



Name: \_\_\_\_\_

Functions:

- 
- 
-

# WRITER



Name: \_\_\_\_\_

Functions:

- 
- 
-