

Universidad de Valladolid



Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mención: Lengua Extranjera – Inglés

“EL ENFOQUE POR TAREAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA”

Propuesta de intervención

Presentado por July Vanessa Ramírez Figueroa

Dirigido por Paloma Castro Prieto

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Valladolid, 2015

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado presentamos una propuesta de intervención, basada en el Enfoque por Tareas para el aula de Inglés en Educación Primaria. El trabajo se estructura en dos partes fundamentales. En la primera parte se realizará un análisis teórico de los aspectos conceptuales y metodológicos que definen el Enfoque por Tareas, con el fin de comprender e identificar aquellos elementos que puedan ser aplicados en la propuesta de intervención que conforma la segunda parte de este Trabajo. En esta propuesta se dará una especial importancia a la autoevaluación de los alumnos y a los instrumentos para llevarla a cabo, como pueden ser: rúbricas, listas de verificación, diarios reflexivos de aprendizaje, grabaciones, etc. Para finalizar la segunda parte, dedicaremos un apartado a las conclusiones sobre la puesta en práctica de la propuesta de intervención en un aula de 4º de Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE: Enfoque por Tareas, Competencia comunicativa, Propuesta de intervención, Aprender haciendo, Enfoque Comunicativo, Enseñanza de la lengua extranjera.



ABSTRACT

In the present End of Degree Project, an intervention proposal based on the Task Based Approach for the Primary Education English Class is presented. The document is divided into two fundamental parts. In the first part, a theoretical analysis of the conceptual and methodological aspects that define the Task Based Approach will be presented, with the goal of understanding and identifying those elements that could be applied in the intervention proposal, which constitutes the second part of this document. In this proposal, special importance will be given to student's self-assessment and to the tools used in order to bring it into practice, namely rubrics, checklists, reflective learning diaries, audio and video recordings, etc. To finalise this second part, a section will be dedicated to conclusions on the implementation of the proposal, which was carried out in a classroom from 4th grade Primary Education.

KEYWORDS: Task Based Approach, Communicative competence, Intervention proposal, Learning by doing, Communicative Approach, Foreign Language Teaching.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
OBJETIVOS.....	6
JUSTIFICACIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE POR TAREAS: UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA	9
1. EL ENFOQUE POR TAREAS: ORÍGENES Y EVOLUCIÓN.....	9
1.1. Antecedentes del Enfoque por Tareas.....	9
1.2. Evolución del Enfoque por Tareas	11
2. CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE POR TAREAS	12
2.1. Definición de Tarea.....	12
2.2. Conceptos asociados al Enfoque por Tareas.....	15
2.2.1. El Aprendizaje cooperativo	15
2.2.2. La motivación y la autonomía de los alumnos	16
2.2.3. Las capacidades estratégicas	17
2.2.4. La autenticidad	17
2.2.5. El Feedback	18
2.2.6. La atención a la diversidad	19
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ENFOQUE POR TAREAS	19
3.1. Tipología de Tareas.....	19
3.2. Consideraciones sobre la planificación.....	21
3.2.1. Elección del tema de interés y programación de la Tarea Final.....	22
3.2.2. Formulación de objetivos	22
3.2.3. Especificación de contenidos.....	23
3.2.4. Criterios de secuenciación del proceso.....	23
3.2.5. Instrumentos y procedimientos para la evaluación.....	24
3.3. El cambio en los roles del docente y de los alumnos	26
3.3.1. El papel del docente.....	26
3.3.2. El papel de los alumnos	27
4. A MODO DE SÍNTESIS: ELEMENTOS CLAVE PARA EL DESARROLLO METODOLÓGICO DEL ENFOQUE POR TAREAS	28



CAPÍTULO 2. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADA EN EL ENFOQUE POR TAREAS	30
5. JUSTIFICACIÓN.....	30
6. CONTEXTO.....	31
7. OBJETIVOS	32
8. METODOLOGÍA	32
8.1. Toma de decisiones sobre la planificación.....	32
8.2. Toma de decisiones sobre la secuenciación	36
8.3. Toma de decisiones sobre la evaluación	36
8.4. Toma de decisiones sobre la gestión de los espacios	37
8.5. Toma de decisiones sobre la organización de los equipos	37
8.6. Toma de decisiones sobre la temporalización.....	38
8.7. El papel que adoptan los alumnos y el docente.....	38
9. SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES DE INTERVENCIÓN EN EL AULA..	39
9.1. Fase preparatoria	39
9.2. Primera sesión: Introducing yourself	39
9.3. Segunda sesión: Our subjects and timetable	41
9.4. Tercera sesión: The happy hour	42
9.5. Cuarta sesión: The school rooms	43
9.6. Quinta sesión: Review game	45
9.7. Sexta sesión: Final Task.....	47
10. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA	48
CONCLUSIONES.....	51
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	53
LISTADO DE ANEXOS.....	56



INTRODUCCIÓN

En el Enfoque por Tareas los alumnos aprenden haciendo. Por esta razón, también es conocido como Enfoque Accional. Trabajar con tareas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no es una moda pasajera, ni mucho menos algo que acaba de surgir, ya que hace casi tres décadas que se empezaron a dar los primeros pasos. Desde entonces, y en el seno del Enfoque Comunicativo, se han ido aportando numerosas experiencias y estudios que consolidan el Enfoque por Tareas, convirtiéndolo en una metodología consistente y eficaz.

Sin embargo, a pesar de la gran diversidad de metodologías innovadoras y de la multitud de recursos fácilmente accesibles para desarrollarlas, muchos docentes españoles siguen inclinándose por metodologías más tradicionales basadas en clases magistrales, en donde el papel del alumno se reduce a acumular la mayor cantidad de conocimientos posible. Y es que, como dice Paulo Freire (1996), *el estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.*

En el Enfoque por Tareas el alumno pasa a ser el protagonista y el responsable de su propio aprendizaje. Por otro lado, el docente pasa de ser el eje vertebrador a convertirse en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como define Breen (1987) es a través del *contrato de trabajo de aula*, firmado por el maestro y alumnos, como se decide conjuntamente y se toman decisiones con respecto a: quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos-medios-apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico. Por esta razón, cobra importancia la negociación entre el docente y los alumnos, contribuyendo de este modo a la motivación, la autonomía y la responsabilidad de los propios alumnos.

Las tareas en el Enfoque por Tareas, deben ser lo más reales posibles y significativas para los alumnos, por lo que debemos alejarnos de lo meramente académico. Quizás este sea uno de los aspectos más complicados de conseguir a la hora de cambiar de metodología en los centros educativos, ya que muchas veces los docentes se encuentran muy determinados por el libro de texto.



Este TFG se ha planteado con la finalidad de indagar en las potencialidades metodológicas del Enfoque por Tareas, para realizar una propuesta de intervención en el aula, que se llevará a cabo en el periodo de prácticas docentes (*Practicum II*). Las reflexiones y observaciones por su puesta en práctica se analizarán con el fin de optimizar su desarrollo metodológico.

En el capítulo 1 se realizará un análisis teórico de los aspectos conceptuales y metodológicos que definen el Enfoque por Tareas, con el fin de comprender e identificar aquellos elementos que puedan ser aplicados en la propuesta de intervención. En el capítulo 2 se presenta la propuesta de intervención, en la cual se dará una especial importancia a la autoevaluación de los alumnos y a los instrumentos para llevarla a cabo. Para finalizar el segundo capítulo, dedicaremos un apartado a las conclusiones sobre la puesta en práctica de la propuesta de intervención en un aula de 4° de Educación Primaria.



OBJETIVOS

La finalidad de este Trabajo de Fin de Grado es:

- Analizar desde un punto de vista metodológico y conceptual los planteamientos del Enfoque por Tareas para poder comprender e identificar aquellos elementos que guiarán el diseño de una propuesta de intervención, que se pondrá en práctica en el aula.

A partir de esta finalidad pretendemos demostrar la consecución de los siguientes objetivos:

- Indagar sobre las bases teóricas y metodológicas del Enfoque por Tareas en el contexto del aula de inglés como lengua extranjera.
- Realizar consideraciones sobre los elementos necesarios para tomar decisiones con respecto a la planificación, desarrollo y evaluación de una propuesta de intervención basada en el Enfoque por Tareas.
- Enriquecer el proceso de Evaluación, utilizando instrumentos que impliquen a los alumnos a través de la autoevaluación.
- Analizar críticamente la puesta en práctica de la propuesta de intervención, para identificar elementos de mejora.



JUSTIFICACIÓN

A lo largo del Grado de Maestro en Educación Primaria, en la mención de lengua extranjera inglés, hemos estudiado diversas metodologías que se pueden llevar a cabo en el aula de Educación Primaria, muchas de ellas bastante innovadoras. Una de estas metodologías es el Enfoque por Tareas, el cual vamos a abordar en este Trabajo de Fin de Grado. La razón por la que hemos elegido este tema es porque consideramos que con esta metodología los alumnos pueden lograr un verdadero aprendizaje, ya que el papel de los alumnos y del docente es diferente al de las metodologías más tradicionales. En el Enfoque por Tareas, el alumno es el eje de todo el proceso didáctico, por lo que su papel en el aula cobra especial importancia; y el papel del docente será principalmente el de provocar la participación de todos los alumnos e implicarlos en el proceso educativo.

Por otra parte, consideramos que con este Trabajo Fin de Grado ponemos de manifiesto las competencias generales adquiridas a lo largo del Grado, y que se encuentran recogidas en la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro -o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid¹. A continuación exponemos dichas competencias, justificando cómo contribuye este TFG a su adquisición:



1. *Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio -la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.*

- Utilizando terminología educativa y fundamentado el desarrollo del trabajo mediante la utilización de bibliografía específica y referencias a autores expertos en el campo educativo.

2. *Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-.*

¹ Las competencias que figuran en este documento son concreciones de las establecidas por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

- A través de la valoración de propuestas metodológicas que han sido desarrolladas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Y mediante la planificación y puesta en práctica de una propuesta de intervención, basada en el tema de estudio de este TFG.
3. *Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.*
- Reflexionando sobre principios y procedimientos empleados en la práctica educativa. Y presentando conclusiones derivadas de la puesta en práctica de la propuesta de intervención.
4. *Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*
- A través de la defensa de este TFG ante un tribunal especializado. También durante la puesta en práctica de la propuesta de intervención, ya que llevaremos a la praxis el fruto de este trabajo ante un público infantil no especializado.
5. *Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.*
- Demostrando la capacidad de obtener información a través de una actitud crítica, discriminando aquella que resulte procedente de la que sea irrelevante. Y utilizando las estrategias adecuadas para la elaboración de este TFG.
6. *Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.*
- Defendiendo aquellas prácticas educativas que contemplan la atención a la diversidad como un pilar fundamental de la educación. Basándonos en un enfoque que se adapta a las necesidades de cada alumno para la realización de una propuesta de intervención.



CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE POR TAREAS: UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

En este capítulo nos disponemos a realizar un análisis teórico de los aspectos conceptuales y metodológicos que definen el Enfoque por Tareas. En primer lugar nos referiremos a sus antecedentes en el ámbito de la enseñanza de lenguas, así como su evolución desde su nacimiento hasta la actualidad. En segundo lugar realizaremos un análisis conceptual definiendo el concepto de Tarea y otros conceptos asociados a dicho enfoque, tales como: el aprendizaje cooperativo, la autonomía y la motivación de los alumnos, la atención a la diversidad, etc. En tercer lugar realizaremos un análisis de los aspectos metodológicos del Enfoque por Tareas, en el que indicaremos: tipología de tareas, consideraciones sobre la planificación, y los cambios en los roles del docente y de los alumnos. Para finalizar, daremos cuenta, a modo de conclusión de este epígrafe, de aquellos elementos clave que consideramos se debe tener en cuenta en la puesta en práctica del Enfoque por Tareas.



1. EL ENFOQUE POR TAREAS: ORÍGENES Y EVOLUCIÓN

1.1. Antecedentes del Enfoque por Tareas

Los antecedentes del Enfoque por Tareas se sitúan en el Enfoque Comunicativo, enfoque que comienza a consolidarse en la década de los 70. Este enfoque fue muy relevante para la enseñanza de las lenguas, ya que supone una alternativa a los enfoques imperantes hasta el momento y que se centran en la competencia lingüística, girando los objetivos hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, una competencia que permitirá a los estudiantes utilizar la lengua para comunicarse de forma apropiada y efectiva.

El término “competencia comunicativa” fue acuñado por el sociolingüista Dell Hymes en 1966. Surgió como contraposición a la “competencia lingüística”, propia de la gramática generativa de Noam Chomsky. Hymes afirmaba que para aprender a hablar una lengua adecuadamente, no basta con aprender vocabulario y gramática, ya que es fundamental tener en cuenta el contexto en el que se utilizan las palabras. Por otra parte, para Hymes,

la competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma.

Para Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa está formada por tres componentes: la competencia gramatical (léxico y reglas), la competencia sociolingüística (adecuación) y la competencia estratégica (el uso adecuado de las estrategias de comunicación). Más tarde, Canale (1983) añadió a este modelo la competencia discursiva, referida a la cohesión y la coherencia.

Podemos afirmar entonces que, en el Enfoque Comunicativo, el estudio de los aspectos formales de la lengua queda subordinado al uso de la lengua con fines comunicativos, ya que la competencia comunicativa está condicionada por factores socioculturales, y solo se adquiere a lo largo del proceso de socialización. Por otro lado, partiendo de que el ser humano es un ser social, éste siempre tendrá una necesidad comunicativa relacionada con el contexto social en el que se encuentre; por lo tanto, si un individuo no tiene esa necesidad, difícilmente tendrá interés en realizar el esfuerzo que requiere comunicarse con los demás. En este sentido y volviendo a la idea de Hymes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se justifica la necesidad de tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la comunicación.

El Enfoque Comunicativo prevalece hasta nuestros días; sin embargo en la década de los 90 asistimos a un momento en el cual la enseñanza de lenguas extranjeras empieza a experimentar un enriquecimiento curricular muy positivo. Esto se debe a que vivimos en una sociedad multicultural y multilingüe, por lo que el conocimiento y el uso de las lenguas extranjeras son considerados como instrumentos de apertura al exterior (Guillén, Alario y Castro, 1992). Es en ésta década de los años 90 cuando nace el Enfoque por Tareas en el ámbito anglosajón, ubicado dentro del Enfoque Comunicativo.

A parte de seguir las teorías constructivistas (Piaget, Vygotsky y Ausubel) en donde el alumno es responsable de su propio aprendizaje, el Enfoque por Tareas sigue considerando la competencia comunicativa como objetivo prioritario, fomentando el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula. Una de las diferencias que hay entre ambos enfoques radica en que, a las “actividades” del Enfoque Comunicativo se incorpora una dimensión social, pasando a denominarse “tareas”² en el Enfoque por

² El Concepto de Tarea se define en el apartado 2.1.



Tareas. Otra diferencia esencial es que el hablante nativo ya no es el modelo a seguir, es decir, si el Enfoque Comunicativo se centra en la “Accuracy” (precisión, exactitud), el Enfoque por Tareas se centra en desarrollar la “Fluency” (fluidez).

Podríamos decir que la enseñanza mediante tareas es un intento de convertir el aula en un escenario de procesos comunicativos reales, en el cual se propone la realización de tareas como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Encabo y Pastor, 1999). Por otra parte, la programación basada en tareas, *a diferencia de los programas formales o funcionales, no toma las cuatro destrezas como la manifestación esencial de las capacidades de un usuario del lenguaje, sino que recurre a aquellas habilidades que subyacen a todo uso lingüístico y que las cuatro destrezas reflejan de una forma indirecta* (Breen, 1990:15).

1.2. Evolución del Enfoque por Tareas

Hoy en día es indudable que las instituciones educativas apuestan por el desarrollo de la competencia comunicativa en lo que a enseñanzas de lenguas extranjeras se refiere. La Orden EDU/519/2014 refleja esta idea en el siguiente enunciado:

La mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera es una exigencia de la sociedad actual que [...] asiste a una progresiva internacionalización de las relaciones. Esta nueva sociedad demanda alumnos capaces de desenvolverse en un contexto multicultural y plurilingüe, señas de identidad de la sociedad presente y futura en la que vivirán. La escuela actual debe asumir estas demandas y darles respuesta, capacitando al alumnado para vivir en un entorno caracterizado por la movilidad.

(O. EDU/519/2014, de 17 de junio: 44486)

A medida que pasan los años, el Enfoque Comunicativo se ha ido enriqueciendo con diferentes aportaciones, ya que se trata de un marco teórico flexible que está siempre en evolución. Actualmente el Enfoque por Tareas es el enfoque metodológico más recurrente en la enseñanza de las lenguas extranjeras, especialmente en el contexto educativo, por los buenos resultados que se han obtenido y se ha demostrado eficaz para los niños ya que implica la acción.



Podría decirse que el Enfoque por Tareas constituye un enfoque “bisagra”, entre el Enfoque Comunicativo y lo que, a partir del siglo XXI, se conoce como Enfoque Accional, o enfoque basado en la acción. El MCERL³ se refiere a este Enfoque Accional, un enfoque en el que la sociedad cobra un papel fundamental, ya que las personas solo aprenden una lengua como miembros de una sociedad; miembros que tienen que realizar tareas de todo tipo en un determinado contexto social. Por lo tanto, este enfoque tiene en cuenta tanto los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, como las capacidades específicas que un individuo aplica como miembro de una sociedad (MCERL, 2002).

2. CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE POR TAREAS

2.1. Definición de Tarea

Para entender el concepto de Tarea, seguiremos la estructura que plantea Zanón (1990) para su definición, señalando las definiciones que han aportado diversos autores en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, y siguiendo el criterio del mencionado autor, de la más ambigua a la más concreta:

[...] una tarea es cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, [...] rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión [...] En otras palabras, por «tareas» entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa. (Long, 1985:89)

[...] 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, 1987:23)

³ A lo largo de este Trabajo Fin de Grado haremos referencia a la versión en español del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, traducido por el Instituto Cervantes en el 2002 del documento original en inglés realizado en el 2001 (*Common European Framework of Reference for Languages*).



[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma. (Nunan, 1989:10)

Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social. (Candlin, 1990:39)

Como se puede observar, cada una de estas definiciones aporta un concepto nuevo a la definición de tarea. Long señala que las tareas las realizamos en nuestra vida cotidiana, Breen añade que son iniciativas estructuradas con un objetivo concreto, Nunan se centra en el contexto educativo y se refiere a la tarea como una unidad de trabajo donde lo más importante es el significado, y Candlin especifica que son actividades que plantean problemas y que involucran, para su resolución, a los aprendices dentro de un medio social. Por lo tanto, podríamos decir que la tarea se planifica, está relacionada con la vida real y requiere la resolución de un problema. El MCERL sintetiza todas estas definiciones en una sola, definiendo el término de tarea como:

[...] cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. (MCERL, 2002:10)

Por otra parte, una tarea debe tener una serie de características. Así pues, para Zanón (1990) una tarea debe ser: representativa de procesos de comunicación de la vida real; identificable como unidad de actividad en el aula; dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Siguiendo esta línea, dentro del Enfoque por Tareas, las tareas deben cumplir en la medida de lo posible una serie de requisitos. Con el fin de numerar algunos de estos requisitos, hemos creído oportuno hacer referencia a Candlin (1990), ya que recoge en una lista una serie de criterios para las “buenas” tareas:



- *Equilibradas: entre un resultado abierto y los recursos limitados del aprendiz.*
- *Motivantes: que requieran participación y sean interesantes, desafiantes, gratificantes y valiosas.*
- *Cooperativas: que desarrollen destrezas sociales y destrezas de gestión en el aprendizaje.*
- *Estratégicas: que estimulen el desarrollo de estrategias personales para el aprendizaje de lenguas.*
- *Diversas: variadas según los distintos niveles, destrezas, estilos y objetivos de los aprendices.*
- *Convergentes: sin ambigüedad, con objetivos claros y relevantes a las necesidades y metas de los aprendices.*
- *Abiertas: extensibles, permeables, accesibles por y para los aprendices.*
- *Estructuradas: graduables, variables, ordenables, que ofrezcan la posibilidad de ser organizadas según tiempo, lugar y disponibilidad de los aprendices.*
- *Críticas: evaluativas, formativas, que ofrezcan feedback y planteen problemas.*

(Candlin, 1990:38)

A modo de conclusión, consideramos que los rasgos más importantes que deben tener las tareas, dentro del Enfoque por Tareas, son:

- Que motiven a los alumnos, que atiendan a sus intereses, favoreciendo así la implicación de los mismos.
- Que promuevan un aprendizaje cooperativo, convirtiendo el aula en un escenario de procesos comunicativos reales⁴.
- Que desarrollen capacidades estratégicas para la resolución de problemas.
- Que sean adaptables a todos y cada uno de los alumnos, atendiendo de esta manera a la diversidad.
- Que sean auténticas, relacionadas con el día a día de los alumnos.
- Que ofrezcan un feedback, para que los alumnos sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

En el siguiente apartado desarrollaremos con más detalle estas características, como conceptos asociados al Enfoque por Tareas.

⁴ Referencia a Encabo y Pastor (1999) en el apartado 1.1. de este TFG.



2.2. Conceptos asociados al Enfoque por Tareas

2.2.1. El Aprendizaje cooperativo

Al contrario que las metodologías individualistas y competitivas, el Enfoque por Tareas opta por un aprendizaje cooperativo, en el cual se realiza una división del grupo en pequeños equipos. Los grupos que se formen, deben en la medida de lo posible:

- Ser heterogéneos y equilibrados. Siendo una representación a pequeña escala de la población del aula. Lo ideal sería formar grupos en los que los más capacitados ayuden a los que tienen más dificultades.
- Promover la participación de todos sus miembros. Para ello convendría asignar a cada miembro una tarea específica o un rol dentro del grupo, como por ejemplo: secretario, portavoz, coordinador, o moderador.
- Suscitar la interacción entre los miembros del grupo. Quizás esta sea la característica más significativa del aprendizaje cooperativo y la más representativa del Enfoque por Tareas, ya que la interacción social es la base de la que parte la competencia comunicativa.

Asimismo, es responsabilidad del docente enseñar a sus alumnos a trabajar cooperativamente, dedicando el tiempo que sea necesario para enseñarles. Para facilitar el trabajo en equipo, es necesario que el docente enseñe a sus alumnos a utilizar estrategias sociales como pueden ser escuchar, dialogar y negociar.

La meta del aprendizaje cooperativo debería ser el logro de la “interdependencia positiva” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Gracias a esta interdependencia, *“los aprendientes se animan entre ellos, se apoyan, trabajan juntos para aprender, son responsables de sus éxitos como de sus fracasos, adquieren habilidades comunicativas y las utilizan para que los equipos funcionen mejor”* (Urbano, 2004:185).

Son numerosas las ventajas que aporta el aprendizaje cooperativo. Crandall (2000) asegura que reduce la ansiedad, hace aumentar la motivación, facilita el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y fomenta la autoestima. Quizás la ansiedad sea uno de los principales factores que repercuten en el aprendizaje de idiomas; en este sentido, el aprendizaje cooperativo permite que los alumnos se relajen y trabajen en un entorno tranquilo y nada amenazador que favorece el uso del idioma (Oxford, 2000).



2.2.2. La motivación y la autonomía de los alumnos

La motivación es un aspecto imprescindible en el Enfoque por Tareas, ya que sin ella el proceso de enseñanza-aprendizaje no tendría ningún sentido. El Enfoque por Tareas debe tener en cuenta encarecidamente los intereses y las necesidades de los alumnos; éstos deben sentirse involucrados tanto en la elección como en la realización y consecución de las tareas.

Fernández y Navarro (2010) puntualizan que antes de elegir las tareas, conviene realizar un acercamiento motivador al tema; la puesta en común de las experiencias, ideas, recuerdos, conocimientos de los alumnos puede ser un punto de partida. De esta forma el docente suscitará la curiosidad y reforzará la motivación de los alumnos, los cuales tendrán una perspectiva más amplia, creativa y comunicativa a la hora de realizar una tarea que para ellos resulta interesante y significativa.

Sin embargo, como dice Littlejohn (2001), no hay una fórmula mágica para mantener la motivación de los alumnos, por lo que los docentes deberán experimentar y asumir riesgos, tratando de entender por qué algunos alumnos no están motivados, sin culparlos por su falta de interés, y teniendo en cuenta que todos los seres humanos, en las circunstancias adecuadas se motivan de forma natural a aprender.

Por otra parte, aplicado de forma adecuada, el Enfoque por Tareas favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos, logrando a su vez el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”, ya que para desarrollar las tareas los alumnos deberán: asumir, negociar, elegir, responsabilizarse, encargarse, decidir, etc. Y para ello, es necesario que el docente les dé la libertad para que puedan implicarse.

Para Fernández (2001), la línea metodológica de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje reconoce al aprendiz como el eje de todo el proceso didáctico. Esto implica que debemos partir de la propia motivación del alumno, atender a sus necesidades de aprendizaje, potenciar que esté activo en el propio proceso, que aprenda a aprender y que desarrolle todas sus potencialidades. Asimismo, la autonomía implica la capacidad de tomar decisiones, de estar activo para evaluar los resultados y para resolver los problemas, y de ser responsables del propio aprendizaje.

Cabe decir que para el desarrollo de la autonomía, y en general para la aplicación del Enfoque por Tareas, será necesario un cambio fundamental en los papeles tanto del



docente como en el de los alumnos; un cambio en las responsabilidades y en las acciones que realiza cada uno en el aula⁵.

2.2.3. Las capacidades estratégicas

Los problemas que se nos plantean a lo largo de nuestra vida, nos llevan a la búsqueda de posibles soluciones, para ello activamos una serie de capacidades estratégicas que a veces funcionan y a veces no. Cuando las capacidades estratégicas que utilizamos funcionan, tendemos a repetirlas en diferentes ocasiones; pero si por el contrario no funcionan, las desechamos y buscamos otras más eficaces. Es de esta manera como el ser humano va aprendiendo a lo largo de su vida.

Para comprender el significado de capacidad estratégica, acudimos al término “estrategia” por estar estrechamente relacionado con “tarea”. El MCERL (2002:10) señala que una estrategia “es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse”. En el ámbito de las estrategias de aprendizaje, para Rebecca Oxford (1990:8) “las estrategias son acciones concretas que se llevan a cabo de forma consciente o inconsciente, para tornar el aprendizaje más fácil, rápido, eficaz y transferible a nuevas situaciones”.

Descubrir y aprender nuevas estrategias de aprendizaje, desarrollarlas y ponerlas en práctica en las situaciones que se requieran, son aspectos que se pueden trabajar a través del Enfoque por Tareas, y que a su vez contribuyen al desarrollo de la autonomía. Asimismo, es responsabilidad del docente conocer un amplio abanico de estrategias y proponérselas a sus alumnos, pero siempre evitando la imposición de las mismas.

2.2.4. La autenticidad

Con el término autenticidad, nos referimos a que en el aula deben crearse situaciones y plantearse tareas relacionadas con el día a día de los alumnos, que presenten situaciones de la vida real. Para cumplir este planteamiento, sería conveniente la utilización

⁵ En el apartado 3.3. se profundiza sobre los papeles del docente y de los alumnos en el aula.



“documentos auténticos”, aquellos que no han sido elaborados específicamente para el aula, pero cuya utilización favorece ese acercamiento a la realidad que se promueve en el Enfoques Comunicativo (Guillén, Alario y Castro, 1994).

Estos documentos, o materiales, pueden ser de lo más variados, como por ejemplo: películas, documentales, anuncios publicitarios, facturas, fotografías, periódicos, canciones, etc. En este sentido, el docente tiene la labor de seleccionar aquellos materiales que considere adecuados para el desarrollo de sus unidades didácticas.

2.2.5. El Feedback

Un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la retroalimentación o feedback que el docente ofrece a sus alumnos. Littlejohn (2001) señala que desde que son muy pequeños, en sus primeros años de escuela, los niños ya son capaces de distinguir quiénes son los estudiantes más inteligentes y quiénes no lo son tanto. Esto se debe a que los niños son muy observadores y no pasan por alto los comentarios que el docente realiza a modo de feedback, ya sean para bien o para mal. Por esta razón, debemos ser muy cuidadosos a la hora de aportar una retroalimentación a los alumnos, evitando los comentarios negativos y reconociendo y valorando el esfuerzo, en especial el de aquellos alumnos que tienen más dificultades.

Por otra parte, las propias tareas deben favorecer la aportación de un feedback, ya sea a través de los comentarios del docente o a través de un proceso de autoevaluación en la cual los propios alumnos reflexionan sobre su propio aprendizaje. En la parte práctica de este TFG, proponemos que después de cada tarea, cada grupo de trabajo realice una pequeña autoevaluación sobre las actuaciones y las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo. De igual modo, tras la realización de la Tarea Final, concepto que desarrollamos en el epígrafe 3.1, todo el grupo podrá realizar una valoración conjunta a modo de feedback, en la cual puede participar el docente, y donde los alumnos deberán ser autocríticos, valorando sus logros y siendo conscientes de los fallos que hayan podido cometer.



2.2.6. La atención a la diversidad

Podría decirse que los propios planteamientos del Enfoque Comunicativo, o más concretamente del Enfoque por Tareas, llevan implícitos la diversidad del alumnado. Por un lado, el plurilingüismo que defiende el MCERL es una respuesta a la diversidad lingüística y cultural, una diversidad que no debe suponer un obstáculo para la comunicación, sino que por el contrario debe ser vista como una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos. Por otro lado el aprendizaje cooperativo sobre el que se basa el Enfoque por Tareas promueve la aceptación de las diferencias entre los alumnos de distintas razas, etnias, o culturas, y de distinto sexo, condición física o mental.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ENFOQUE POR TAREAS

3.1. Tipología de Tareas

En el Enfoque por Tareas, la toma de decisiones se estructura en torno a la Tarea Final, la cual tiene los rasgos que se plantean en el epígrafe 2.1. Para la consecución de la Tarea Final son necesarias dos tipos de tareas, que algunos autores llaman subtareas; estas tareas son las tareas de comunicación y las posibilitadoras o de apoyo lingüístico. Estaire (2007) hace una distinción entre tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico o posibilitadoras; esencialmente, la diferencia entre ambos tipos de tarea radica en que las tareas de comunicación se centran en el significado más que en las formas lingüísticas, tienen una finalidad comunicativa y reproducen procesos de comunicación; y las tareas de apoyo lingüístico o posibilitadoras se centran en los aspectos formales de la lengua y actúan como soporte de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde un punto de vista lingüístico.

Existen también otras clasificaciones que especifican varios tipos de tareas; una de ellas es la proporcionada por Peris (1999). Este autor se refiere a las tareas comunicativas o finales, las cuales contienen una serie de fases que capacitan a los alumnos para la consecución de la Tarea Final; la capacitación del alumno se puede realizar alternativa o simultáneamente desde un punto de vista comunicativo, temático o sociocultural,



lingüístico, o discente. *Toda esta preparación se lleva a cabo mediante tareas previas, capacitadoras o posibilitadoras* (Peris, 1999:32).

La Tarea Final es una *tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer (hablar, entender, leer, escribir) cosas con la lengua extranjera que antes no podían hacer* (Zanón, 1990). Como veremos más adelante, todas las actividades o tareas que se programen, deberán girar en torno a la Tarea Final, la cual, como consecuencia, será el punto de partida de toda programación basada en tareas.

En síntesis podemos concluir que las tareas de comunicación y las tareas posibilitadoras o de apoyo lingüístico, son aquellas actividades previas que ayudarán a los alumnos a desarrollar las capacidades necesarias para realizar de forma satisfactoria la Tarea Final. Así, por ejemplo, si consideramos como Tarea Final la elaboración de un folleto con información turística de la ciudad, la realización de esta tarea requiere de otras tareas o subtareas como: investigar qué zonas de interés turístico hay en la ciudad, adquirir un vocabulario específico y unas estructuras que posibiliten una correcta redacción de la información⁶, seleccionar la información relevante, buscar imágenes significativas para ilustrar el folleto, etc.

Otro aspecto fundamental del Enfoque por Tareas, es que todos los alumnos trabajan cooperativamente en cada tarea para conseguir un objetivo común. Así pues, si los alumnos trabajan por grupos, cada uno de estos grupos se encargará de trabajar una parte de la tarea para posteriormente hacer una puesta en común; de esta manera, siempre habrá un clima de diálogo, es decir, una comunicación constante entre los alumnos.

⁶ En el Enfoque por Tareas el significado es más importante que la forma, pero esto no quiere decir que los aspectos formales de la lengua no se tengan en cuenta.



3.2. Consideraciones sobre la planificación

El diseño de programaciones basadas en tareas implica secuenciar una serie de etapas, las cuales han de girar en torno a la Tarea Final. Diferentes autores han propuesto diversas formas de diseño (Breen 1990, Estaire y Zanón 1990, Vázquez 1996, Skehan 1996, Willis 1996, Ellis 2006); sin embargo, para el diseño de la propuesta de intervención de este Trabajo Fin de Grado, hemos tomado como referencia el modelo de diseño que proponen Estaire y Zanón (1990).

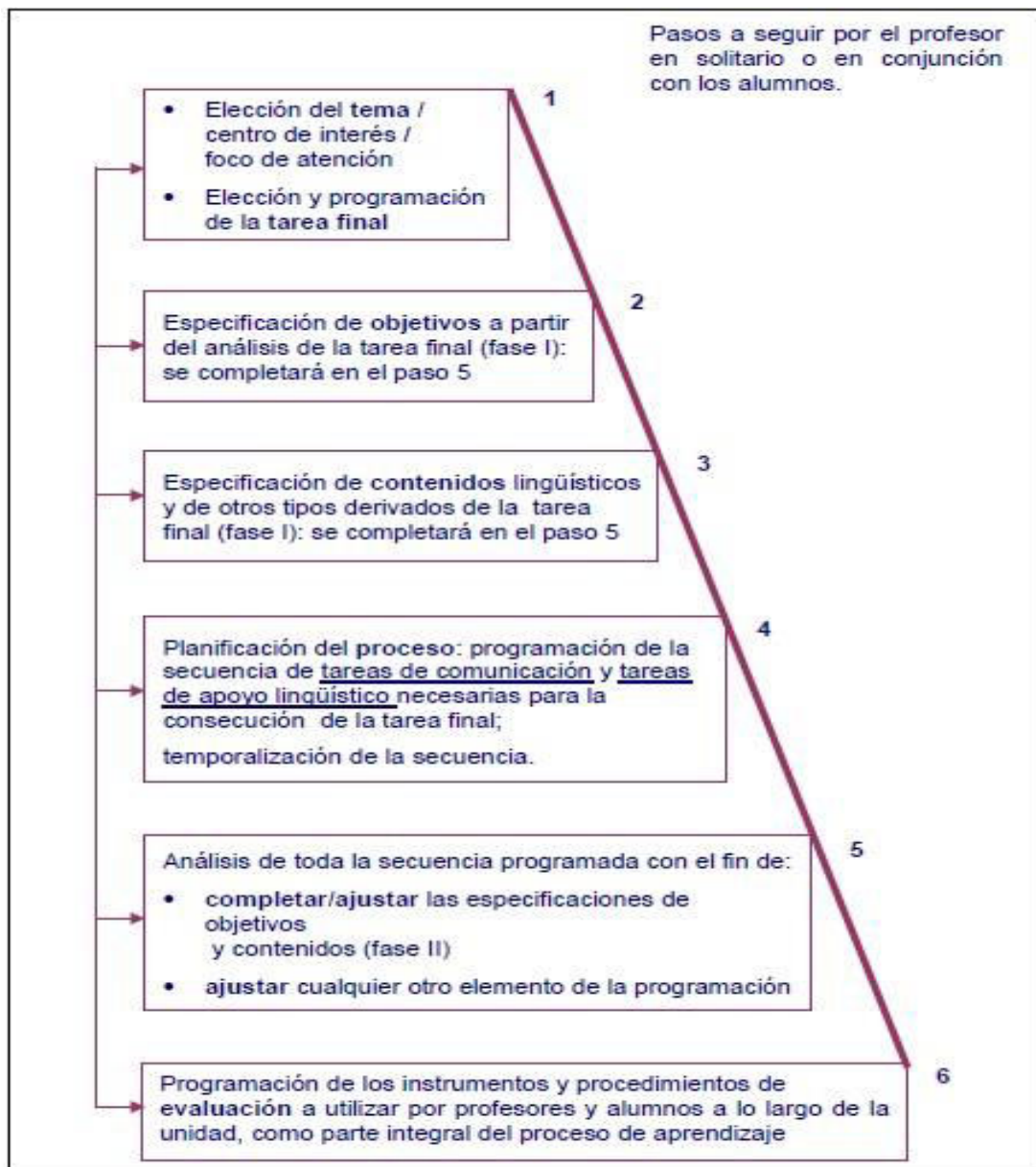


Figura 1: Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas, integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación (Etaire y Zanón, 1990:66), adaptado por Estaire (2007).

En los epígrafes siguientes describimos con más detalle cada uno de los pasos propuestos por estos autores.

3.2.1. Elección del tema de interés y programación de la Tarea Final

Esta es la fase más importante, ya que es el momento en el cual se establecen debates, discusiones, negociaciones, los alumnos están más motivados y se les implica mucho más. Como señalan Breen (1990), Candlin (1990) y Nunan (1989), son las tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y los demás elementos de una programación, y no al revés. Por esta razón, el punto de partida de una programación basada en tareas, debe ser la elección de un tema de interés. El docente no realiza dicha elección en solitario, sino que la elección se realizará junto con los alumnos, atendiendo a sus intereses y necesidades, ya que de esta manera es más probable que los alumnos estén más motivados y se impliquen a lo largo de todo el proceso.

Una vez se ha elegido el tema de interés, el siguiente paso es la programación de la Tarea Final. Este paso es el más característico de una programación basada en tareas, en el sentido de que se empieza programando el final, es decir, aquello que los alumnos tendrán que ser capaces de hacer al final de la unidad. En este paso también es muy importante la participación de los alumnos y crear un clima de diálogo, donde los alumnos podrán sugerir, negociar, decidir y ayudar a organizar la Tarea Final. A partir de la Tarea Final, el docente podrá decidir cuáles serán las tareas intermedias, previas o capacitadoras, siempre teniendo en cuenta los intereses de los alumnos para favorecer su motivación.

Es entonces cuando, tras haber elegido el tema de interés y programado la Tarea Final, empieza la programación de los demás elementos, a través de: la formulación de los objetivos, la especificación de los contenidos, la secuenciación y temporalización del proceso y la selección de los instrumentos y procedimientos de evaluación, que pasamos a describir en los siguientes epígrafes.

3.2.2. Formulación de objetivos

Estaire (2007) señala que para la formulación de objetivos, pueden servirnos de ayuda las siguientes preguntas: ¿Qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? y ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad? A partir de estas cuestiones podremos formular los objetivos de comunicación, los cuales deben servir como guía para la evaluación y deben estar formulados en términos de las capacidades que los alumnos van a desarrollar a lo largo de la unidad.



Por otra parte, los objetivos tienen que estar orientados a la consecución de la Tarea Final, y contemplar el desarrollo de las cinco destrezas, considerando la interacción como elemento fundamental de la comunicación. Además, es importante que los alumnos conozcan los objetivos, de esta manera se sentirán más responsables con relación a su propio aprendizaje, y se facilitará el proceso de autoevaluación.

3.2.3. Especificación de contenidos

Para saber hacer algo, el alumno necesita un conocimiento, y ese conocimiento tiene distintas dimensiones: saber, saber hacer y saber ser. Los contenidos están orientados al conocimiento, es decir, el tipo de conocimientos que necesita el alumno para desarrollar una tarea. Por un lado necesita un conocimiento lingüístico y un conocimiento de la cultura, pero también necesita un conocimiento más procedimental o de saber hacer y uno actitudinal o de saber ser.

En este sentido, los contenidos que se especifiquen serán aquellos que se deriven de la Tarea Final. Los contenidos lingüísticos, deberán ser aquellos que sean necesarios para cumplir con los objetivos comunicativos que hayan sido planteados, es decir, aquellos que los alumnos tendrán que aprender, reforzar o ampliar, teniendo en cuenta el punto de partida y los temas a tratar.



3.2.4. Criterios de secuenciación del proceso

Hasta este momento, ya hemos tenido que haber: seleccionado el tema, programado la Tarea Final, formulado los objetivos y especificado los contenidos. Una vez hemos programado estos elementos, es necesario realizar una secuenciación del proceso, es decir, determinar cómo el docente organizará y facilitará el proceso de aprendizaje a lo largo de su unidad didáctica basada en tareas. En la siguiente figura se muestra un esquema que representa la secuenciación de una unidad didáctica por tareas:

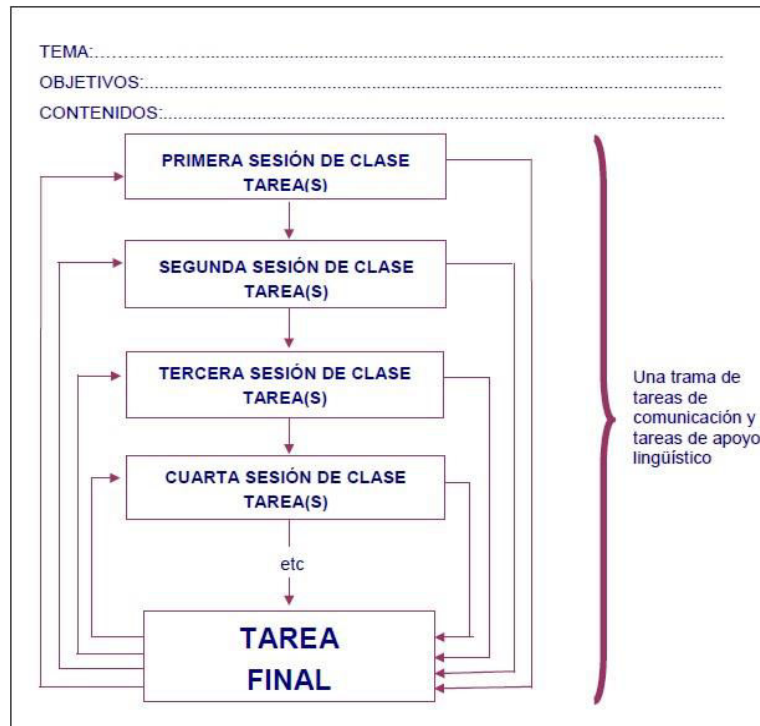


Figura 2: Estructura de una unidad didáctica por tareas (Estaire, 2007)

En la secuenciación, el docente tendrá que determinar el número de sesiones de clase, distribuir de forma conveniente las tareas que haya programado y planear los procedimientos a seguir en cada sesión de clase. Como ya hemos señalado anteriormente, las tareas intermedias se plantean en base a la Tarea Final, por lo que el docente debe asegurarse de que las tareas que programe faciliten la consecución de la Tarea Final; y si no es así, deberá replantear la tarea o tareas que no cumplan con esta finalidad. Es en este momento cuando el paso 5 de la figura 1 cobra especial importancia, ya que será conveniente que el docente realice un análisis de la secuencia programada, con el fin de completar o ajustar los elementos de la programación.

3.2.5. Instrumentos y procedimientos para la evaluación

En el apartado de “formulación de objetivos”, mencionamos que los objetivos deberán servir como guía para la evaluación, ofreciendo pistas para la selección de instrumentos y procedimientos de evaluación. Asimismo, la evaluación debe ser formativa y continua, teniendo en cuenta: el punto de partida de cada alumno, su evolución, el comportamiento, la implicación, el trabajo en equipo, el logro de la Tarea Final y de los objetivos, etc. En



este sentido, el docente evaluará en qué medida los alumnos han logrado realizar las acciones que se han especificado en los objetivos.

Como ya hemos señalado con anterioridad, en este TFG queremos dar importancia a la autoevaluación de los alumnos, ya que consideramos que es un procedimiento de evaluación que enriquece el proceso de aprendizaje de los alumnos. Las ventajas reconocidas en la autoevaluación para la mejora del proceso de aprendizaje han sido abordadas por Castillo (2002); para este autor, la autoevaluación contribuye a que el alumno adquiera un mayor compromiso y protagonismo en el proceso de aprendizaje, favoreciendo su autonomía, responsabilidad, autoestima, motivación y reflexión crítica.

Por otra parte, existen diferentes estrategias para evaluar adecuadamente el proceso de aprendizaje de los alumnos. A continuación, describimos algunos de los instrumentos que pueden ser utilizados para la evaluación y la autoevaluación:

- **Rúbrica**: es un instrumento que se fundamenta en la observación por parte del docente, y como tal es auxiliar al proceso de evaluación. El diseño de una rúbrica consiste en una tabla donde se presentan una serie de criterios a evaluar y una escala de valoración a aplicar en cada criterio. Este instrumento puede ser utilizado tanto por el docente como por los alumnos, a modo de autoevaluación.
- **Lista de verificación**: en esta lista se presentan una serie de indicadores de logro que son seleccionados por el docente, o en conjunto con los alumnos; en ella los alumnos tendrán que marcar “sí” o “no”, según consideren si han alcanzado o no dicho indicador.
- **Escala de rango**: sirve para evaluar comportamientos, habilidades y actitudes. Se puede aplicar tras la realización de cada tarea o al final del proceso de aprendizaje. Este instrumento puede ser utilizado tanto por el docente como por los alumnos, a modo de autoevaluación. Se valora sobre una escala numérica.
- **Debate**: se trata de un proceso de discusión en torno a un tema con el objetivo de analizarlo y llegar a una serie de conclusiones. El docente puede guiar el debate y realizar anotaciones que le ayuden a evaluar ciertos aspectos. Además es una herramienta bastante útil para desarrollar estrategias de comunicación.
- **Estudio de casos**: el docente plantea a los alumnos un caso, relacionado con el tema de trabajo, y les pide que contesten a una serie de cuestiones. Puede realizarse de forma grupal para fomentar el aprendizaje cooperativo.



- Entrevista: a través del diálogo con el alumno, el docente puede observar la forma en que éste razona, su nivel de dominio en el tema, sus posibles lagunas, etc. El docente debe procurar crear un ambiente familiar para que el alumno se sienta cómodo y pueda responder libremente a las preguntas.
- Grabación de audio o vídeo: las grabaciones son un instrumento ideal para proporcionar un feedback a los alumnos. El docente puede elaborar una escala de rango para ayudar a los alumnos a realizar su autoevaluación; también puede crear un debate tras la visualización o audición, en el cual los alumnos podrán discutir sobre aquello que consideran que han hecho mejor y aquello que creen que podrían mejorar.
- Portfolio: puede ser un archivador, una carpeta o un archivo electrónico. Se trata de una recopilación de trabajos, reflexiones y documentos aportados por el alumno, ordenados cronológicamente y con una finalidad clara.
- Diario reflexivo: en él, cada alumno puede registrar su experiencia personal en base a las actividades y tareas que ha realizado en cada sesión de clase, siguiendo las pautas que haya marcado el docente.

Siguiendo con la idea de la autoevaluación, cabe mencionar que en el MCERL se hace referencia a la introducción de un Portfolio europeo de las lenguas (European Language Portfolio), para que los alumnos documenten sus experiencias de aprendizaje relacionadas con las lenguas y su progreso en la competencia plurilingüe. El Portfolio favorecería la autoevaluación, ya que anima a los alumnos a que escriban y actualicen la información sobre su biografía lingüística.



3.3. El cambio en los roles del docente y de los alumnos

3.3.1. El papel del docente

Zanón (1990) señala que el excesivo control del docente sobre los contenidos, se aleja bastante de un pretendido enfoque centrado en el alumno, ya que se volvería a caer en los errores criticados a los enfoques estructurales, como pueden ser la falta de motivación, de realidad de lo aprendido y de propiedad de los contenidos. Por esta razón se hace necesario un cambio en el papel que ha tenido el docente en los enfoques tradicionales. Este cambio está relacionado con el cambio en el papel de los alumnos, los cuales dejan

de ser agentes pasivos en su proceso de aprendizaje. Antes, los docentes impartían clase y era responsabilidad de los alumnos aprender, sin embargo ahora, “*el profesor tiene un papel único e importante, pero subsidiario: no es él quien aprende; son los otros quienes, con su ayuda, consiguen aprender*” (Peris, 1993:174).

Como ya hemos señalado, el alumno es el eje de todo el proceso didáctico, por lo que será responsabilidad del docente: atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos, procurar su motivación, implicarlos activamente en su proceso de aprendizaje, valorar sus actitudes, favorecer el desarrollo de su autonomía a través de estrategias para que aprendan a aprender, etc. Así pues, el papel del docente será principalmente el de provocar la participación de todos los alumnos e implicarlos en el proceso educativo a través de la negociación. Tras el proceso de negociación con los alumnos, será responsabilidad del docente comprobar: “*si la tarea es factible, si se puede realizar en un tiempo real, si se tiene o se puede conseguir el material necesario y si se puede adaptar al nivel de sus alumnos*” (Fernández y Navarro, 2010:8).

Por otra parte y en relación con lo anteriormente expuesto, es importante la forma en que el docente corrige los errores de sus alumnos. Sabemos que no es necesario expresarse con exactitud para que exista comunicación; así pues, el docente debería dar a sus alumnos libertad para equivocarse y evitar una excesiva corrección, la cual podría ser contraproducente, ya que contribuiría a aumentar el filtro afectivo⁷ de los alumnos.



3.3.2. El papel de los alumnos

Tal y como hemos señalado en el apartado anterior, el cambio en el papel del docente está estrechamente ligado con el cambio en el papel de los alumnos. El Enfoque por Tareas es un enfoque metodológico centrado en el alumno, por lo que su papel en el aula cobra especial importancia. En este sentido, el alumno deja de ser un receptor de contenidos que espera a que le digan lo que tiene que hacer, cómo y cuándo. Con esta metodología, los alumnos tendrán que tomar decisiones, negociar con el docente o con sus propios

⁷ Hipótesis del filtro afectivo, formulada en 1983 por Krashen, dentro de su teoría general de la adquisición de segundas lenguas (definición del *Centro Virtual Cervantes*): Es la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos.

compañeros, proponer ideas o alternativas, valorar sus logros y sus dificultades, responsabilizarse, formar parte del proceso de evaluación, etc. En definitiva, el alumno tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje, lo que se traduce en un desarrollo de su autonomía, logrando a su vez el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

4. A MODO DE SÍNTESIS: ELEMENTOS CLAVE PARA EL DESARROLLO METODOLÓGICO DEL ENFOQUE POR TAREAS

Uno de los aspectos clave que hemos tratado, es que debemos ver la clase de lengua extranjera como un espacio social, en el cual los alumnos pueden comunicarse y compartir experiencias e intereses. Desde este punto de vista, será posible el uso activo de la lengua en un contexto comunicativo y, por consiguiente, el desarrollo de la competencia comunicativa.

Un aspecto importante a tener en cuenta es la competencia del docente en la lengua extranjera, que no necesariamente deberá ser la de un nativo, pero si lo suficiente como para que le permita expresarse sin problemas y con seguridad, procurando además ofrecer a los alumnos un input comprensible. Por otra parte, es conveniente que el docente utilice la lengua extranjera en todo momento, y que utilice como último recurso la lengua materna de los alumnos; de esta manera, los alumnos sentirán la necesidad de utilizar la lengua extranjera en el aula.

Para el desarrollo de la clase comunicativa, será imprescindible despertar y mantener la motivación de los alumnos. Esto implica un replanteamiento en el papel del docente y de los alumnos. Así pues, en el Enfoque por Tareas el alumno pasa a ser el protagonista y el responsable de su propio aprendizaje, y como consecuencia, el docente se convierte en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, hemos podido comprobar que la enseñanza mediante tareas, es una metodología que permite la integración de los diferentes ejes del proceso educativo (los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación). Otro elemento clave, y al que queremos dar especial importancia, es la autoevaluación, ya que se trata de un elemento



esencial que ayuda al alumno a desarrollar su autonomía personal y a responsabilizarse de sus actuaciones, y contribuye a la mejora de su autoestima y de su motivación.

Rod Ellis (2006), afirma que el objetivo general de la metodología basada en tareas es crear oportunidades para el aprendizaje de idiomas, a través de la construcción colaborativa del conocimiento. Para finalizar este capítulo, hemos creído conveniente incluir una serie de principios⁸ que han sido propuestos por el mencionado autor, con el fin de ayudar en la toma de decisiones para el diseño de programaciones didácticas basadas en tareas:

- Principio 1: Garantizar un nivel adecuado de dificultad de la tarea.
- Principio 2: Establecer objetivos claros para cada lección basada en tareas.
- Principio 3: Orientar adecuadamente a los estudiantes para que puedan desarrollar la tarea.
- Principio 4: Asegurar que los estudiantes adoptan un papel activo en una lección basada en tareas.
- Principio 5: Animar a los estudiantes a correr riesgos.
- Principio 6: Asegurar que los estudiantes se centran principalmente en el significado cuando están realizando una tarea.
- Principio 7: Ofrecer oportunidades para centrarse en la forma.
- Principio 8: Solicitar a los estudiantes que evalúen su desarrollo y su progreso.

(Ellis, 2006:97)



⁸ Principios traducidos del original en inglés.

CAPÍTULO 2. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADA EN EL ENFOQUE POR TAREAS

Este capítulo representa la parte práctica de este Trabajo de Fin de Grado. Se trata de una propuesta de intervención basada en el Enfoque por Tareas, metodología que hemos abarcado en la fundamentación teórica de este TFG. Para su desarrollo, en primer lugar realizaremos: una justificación de la propuesta de intervención; una contextualización, en la cual indicaremos a quién va dirigida, a grandes rasgos, esta propuesta y el contexto del aula en la que la hemos llevado a cabo; y una formulación de los objetivos de enseñanza que pretendemos conseguir con la propuesta de intervención. En segundo lugar realizaremos un recorrido metodológico, en el cual indicaremos la toma de decisiones sobre los diferentes elementos de la programación. En tercer lugar especificaremos las sesiones que conforman la propuesta de intervención. Por último, las reflexiones y observaciones por su puesta en práctica, en un aula de 4º de Educación Primaria, se analizarán con el fin de optimizar su desarrollo metodológico.



5. JUSTIFICACIÓN

La presente propuesta de intervención está basada en la metodología del Enfoque por Tareas. Para su realización, hemos tenido en cuenta todos los aspectos metodológicos analizados en la fundamentación teórica de este TFG: la motivación y los intereses de los alumnos como punto de partida, la Tarea Final como eje vertebrador, la planificación del proceso, el aprendizaje cooperativo, la evaluación y la autoevaluación, el papel del docente y de los alumnos, etc.

Esta propuesta de intervención ha sido llevada a la práctica durante el período de prácticas del Practicum II de la mención de Lengua Extranjera - Inglés, el cual se cursa en el octavo semestre del Grado de Maestro en Educación Primaria, y cuya duración es de aproximadamente tres meses. Por esta razón, hemos decidido incluir un apartado en el que aportaremos reflexiones y observaciones sobre la puesta en práctica de la misma.

6. CONTEXTO

Esta propuesta de intervención está dirigida a niños de 4° de Educación Primaria. Sin embargo, es fácilmente adaptable a los diferentes niveles, solo habría que adaptar la dificultad de las tareas y ampliar las sesiones en los cursos superiores. Podría incluso transformarse en un proyecto de un trimestre de duración incluyendo más tareas e implicando a toda la comunidad educativa; si bien se trataría de un proyecto bastante ambicioso, los resultados serían muy satisfactorios. Asimismo, el Enfoque por Tareas favorece la atención a la diversidad, ya que, por una parte se plantean tareas que los alumnos pueden realizar en función de sus capacidades, y por otra parte el aprendizaje cooperativo permite la integración social de todos los alumnos, a través de los procesos comunicativos que se plantean a lo largo de las sesiones.

El centro escolar en el que se desarrolló nuestro período de prácticas es el Colegio Público Francisco de Quevedo y Villegas, el cual se encuentra situado en Valladolid capital, en el barrio Cuatro de Marzo, limitando con el barrio Arturo Eyries. El barrio se encuentra actualmente en crecimiento, debido principalmente a la llegada de inmigrantes con niños, procedentes de países del Este y de Hispanoamérica. Estos niños, en su mayoría, llegan con un retraso de dos o más cursos, lo que supone un aumento de la dedicación del profesorado para reforzar a estos alumnos. La calidad de vida del barrio es aceptable, aunque la situación está cambiando en estos últimos años, pues se detectan muchas familias monoparentales y situación de paro. El barrio está formado por familias con niveles económicos medios y bajos. Podemos encontrarnos incluso con familias que tienen problemas para adquirir el material escolar de sus hijos. Generalmente, la formación académica y cultural de los padres es media, pero se pueden detectar casos de un nivel muy bajo.

Es importante mencionar que 4° de Educación Primaria es el grupo que más tiempo lleva en el Proyecto Bilingüe, ya que fueron los primeros alumnos en los que fue aplicado cuando se encontraban en 1° de Educación Primaria en el curso 2011-2012. El grupo de 4° es reducido debido a que casi la mitad de los alumnos no siguen el Proyecto Bilingüe, por lo que salen con otra maestra a clases de inglés de nivel más bajo. El hecho de que sean pocos alumnos facilita una mayor atención individualizada por parte del docente; sin embargo, hay alumnos que no pueden seguir la clase, ya sea por desmotivación, por la carencia de una base en el inglés, o por ambas razones. Los casos que más destacan son



el de un niño con un desfase curricular de tres años, y que recientemente está aprendiendo a leer y escribir, y el de un niño diagnosticado con TDAH que, aunque medicado, es incapaz de concentrarse más de dos minutos en una tarea.

7. OBJETIVOS

Los objetivos de enseñanza son aquellos que pretendemos conseguir con esta propuesta de intervención:

- Involucrar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Motivar a los alumnos para favorecer la participación.
- Utilizar diferentes herramientas para la evaluación.
- Fomentar la autoevaluación en los alumnos.
- Favorecer el aprendizaje cooperativo.

En el apartado 8.1. nos referiremos a los objetivos de aprendizaje.

8. METODOLOGÍA

8.1. Toma de decisiones sobre la planificación

La elección del tema y concreción de la Tarea Final

La planificación debe comenzar con la elección del tema de interés sobre el que se va a trabajar. Para ello se puede organizar una lluvia de ideas, en la cual los alumnos irán proponiendo posibles temas y el docente irá escribiendo las ideas en la pizarra para una posterior votación. Otra forma de elección podría ser la de proponer a los alumnos una serie de temas pensados con anterioridad por el docente, y pedirles que realicen una votación para elegir el tema favorito. Una vez elegido el tema de interés, docente y alumnos podrán proceder a la concreción de la Tarea Final. A partir de la Tarea Final, el docente podrá decidir cuáles serán las tareas intermedias, previas o capacitadoras, siempre teniendo en cuenta los intereses de los alumnos para favorecer su motivación.

La elección del tema forma parte del proceso de aprendizaje de los alumnos, y como tal, ellos deben participar en su elección, logrando así la motivación de los mismos y un



interés en el tema desde el primer momento. En nuestro caso, la elección del tema fue realizada junto con los alumnos; propusimos una serie de temas que podrían ser de su interés y al final eligieron “our school”. El nombre elegido para la unidad didáctica fue “This is our school”, ya que los alumnos querían realizar una presentación de su colegio. En base a estas negociaciones, iniciamos el camino para la concreción de la Tarea Final, la cual podemos resumir de la siguiente forma:

FINAL TASK

- Realizar un vídeo de presentación del centro escolar, en el cual los alumnos se presentarán a sí mismos, hablarán de su horario escolar, bailarán y cantarán en distintas salas del centro para enseñarlas de una forma creativa, y harán una presentación de cada sala. El vídeo será subido a la página web del colegio para que todas las personas interesadas en conocer el centro puedan acceder a él.

Otro aspecto importante a tener en cuenta, es que los alumnos sean conscientes de que la tarea que les ha sido propuesta tiene una finalidad real; de esta manera, los alumnos se sentirán responsables y será más fácil que se impliquen en su realización. En nuestro caso, la finalidad real de la tarea, es que el vídeo que realizarán los alumnos sirva para que las personas que lo vean puedan conocer mejor el centro escolar.



La formulación de los objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje deberán formularse en base a las tareas programadas, para ello será de gran ayuda intentar 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? (Estaire, 2007).

Los objetivos de aprendizaje son formulados una vez se ha elegido el tema central y determinado la Tarea Final. Por otra parte, es importante a tener en cuenta una serie de aspectos: que en la Tarea Final deben reflejarse todos los objetivos que se trabajarán a lo largo de las sesiones, que los objetivos deben servir como guía para la evaluación, y que deben estar formulados en términos de las capacidades que los alumnos van a desarrollar a lo largo de la unidad.

Para la formulación de los objetivos de aprendizaje, hemos formulado unos objetivos generales, y de cada uno de estos objetivos se derivan una serie de objetivos específicos.

Así pues, al final de la propuesta de intervención, los alumnos serán capaces de:

Objetivo general 1: Presentarse a sí mismos.	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar información sobre datos personales. ✓ Hablar sobre los hobbies y gustos personales. ✓ Solicitar información personal a otros compañeros.
Objetivo general 2: Describir su horario escolar.	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indicar qué asignaturas tiene en un día determinado. ✓ Presentar el horario señalando las horas de cada asignatura.
Objetivo general 3: Discutir y negociar.	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Debatir junto con los compañeros de clase un tema de interés sobre el que puedan trabajar. ✓ Decidir junto con los compañeros del grupo los pasos de baile de una coreografía.
Objetivo general 4: Presentar las salas de su colegio.	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Describir cómo es una sala. ✓ Relatar qué se puede hacer en cada sala. ✓ Contar qué hay en cada sala.
Objetivo general 5: Justificar una elección.	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Opinar sobre las asignaturas, señalando cuáles son las que más y las que menos le gustan. ✓ Argumentar qué actividades y hobbies prefiere y cuáles no.
Objetivo general 6: Ser conscientes de su propio aprendizaje	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tomar nota de las propias experiencias. ✓ Valorar sus aportaciones en el grupo. ✓ Comprender y expresar valoraciones sobre la facilidad o la dificultad de hacer algo.



La selección de los contenidos

Para la selección de los contenidos será necesario hacer un análisis de la Tarea Final y de las tareas intermedias. De ese análisis se derivarán los diversos tipos de contenidos (lingüísticos, socioculturales, procedimentales, actitudinales, etc.). Los contenidos lingüísticos que se especifiquen, deberán ser aquellos que sean necesarios para cumplir con los objetivos comunicativos que hayan sido planteados.

Los contenidos que se derivan de las tareas programadas para esta propuesta de intervención son:

<ul style="list-style-type: none"> • Funciones comunicativas: 	<p>Saludar, realizar presentaciones, expresar gustos, hábitos y preferencias, dar opiniones, describir lugares.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Léxico oral y escrito relacionado con: 	<p>Saludos, información personal, ocio y tiempo libre, actividades de la vida cotidiana, el horario escolar, las salas del colegio.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras gramaticales: 	<p>Can I...?; Can you repeat, please?; Sorry, I don't know; How do you say "...” in English?; What's the meaning of "..."?; Hello/hi/hey, I'm/my name is...;I'm from...;I live in...;I'm... years old; My hobby is...;I like/I love...; I don't like/I hate...; My favourite subject is... because...; On... we have got...; From... to...; I think/In my opinion... is + adjective; The <i>playground</i> is...; In the <i>library</i> there is/are...; In the <i>gym</i> we can...</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Questions forms: 	<p>What..? How...? Where...? Have you got...?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Listening: 	<p>Distinción de sonidos similares, memorización de una canción para practicar la pronunciación, la entonación de las frases, pronunciación de las asignaturas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la lengua inglesa como un medio para comunicarse. • Interés en escribir de forma clara y con buena presentación. • Capacidad de trabajo en grupo. • Reflexión sobre el trabajo propio. 	



8.2. Toma de decisiones sobre la secuenciación

Una vez se haya determinado la Tarea Final, se hayan programado las tareas intermedias, se hayan formulado los objetivos y se hayan especificado los contenidos, será el momento de secuenciar la programación. Para ello, el docente tendrá que determinar el número de sesiones de clase y distribuir de forma conveniente las tareas programadas. En este sentido, es importante que el docente realice un análisis de la secuencia programada, con el fin de comprobar que las tareas intermedias cumplen con su función de facilitar la consecución de la Tarea Final.

El número de sesiones de nuestra propuesta de intervención es seis. El nombre de cada sesión es: “Introducing yourself”, “Our subjects and timetable”, “The happy hour”, “The school rooms”, “Review game”, y por último la “Final Task”. Sin embargo, en la secuenciación de las actividades, hemos añadido una sesión extra, la cual servirá como fase preparatoria para empezar la planificación del proceso.

En las cuatro primeras sesiones, propiamente dichas, se plantean las principales tareas que formarán parte de la Tarea Final. La quinta sesión servirá para realizar un repaso de todo lo trabajado y para ensayar en grupos. La sexta sesión estará dedicada a la Tarea Final, sin embargo, es posible que haya que aumentar el número de sesiones para su realización, ya que es muy probable que no dé tiempo a realizar todas las grabaciones en una sola sesión, todo depende del número de alumnos y de grupos que se hayan formado.



8.3. Toma de decisiones sobre la evaluación

La evaluación deberá basarse en los objetivos que hayan sido formulados. El docente evaluará en qué medida los alumnos han logrado realizar las acciones que se han especificado en los objetivos. En nuestro caso, queremos dar importancia a la autoevaluación, ya que consideramos que es un procedimiento de evaluación que enriquece el proceso de aprendizaje de los alumnos. Los instrumentos que proponemos utilizar son: la rúbrica, la lista de verificación, la escala de rango y las grabaciones audiovisuales. Todos estos instrumentos se encuentran definidos en el apartado 3.2.5. de la fundamentación teórica de este TFG. Además, adjuntamos en “Anexos” los instrumentos que utilizaremos para la evaluación.

La rúbrica está concebida como un apoyo para la observación del docente, ya que gracias a los matices de valoración que se proponen en la escala, el docente podrá determinar en qué grado el alumno ha cumplido con cada criterio. Las listas de verificación servirán para que cada grupo realice una pequeña autoevaluación al final de cada sesión. Las grabaciones, junto con las escalas de rango servirán para que cada alumno realice una autoevaluación sobre su proceso de aprendizaje, tras la realización de la Tarea Final.

8.4. Toma de decisiones sobre la gestión de los espacios

La gestión de los espacios está relacionada con aquellas aulas o lugares del centro escolar que serán utilizados a lo largo de la intervención didáctica; pero también con la forma en que el docente distribuirá el espacio en el aula. Nuestra propuesta de intervención implica la utilización de diversos espacios escolares, ya que la Tarea Final es la presentación del centro escolar. En este sentido, los espacios que se utilizarán para el desarrollo de la programación serán: el aula de Lengua Extranjera, la biblioteca, el patio de recreo, el gimnasio, el comedor escolar y la sala de informática. Se podrían utilizar muchos más espacios, todo depende de la envergadura que se le quiera dar al proyecto (dirección, las aulas de las especialidades, los baños, los pasillos, las aulas de Infantil, el AMPA, etc.).

La distribución del espacio dentro del aula guarda relación con la forma que tiene el docente de dar clase, es decir, con la metodología que utilice. En el Enfoque por Tareas, se apuesta por el aprendizaje cooperativo, por lo que se deberá distribuir el espacio de tal forma que los alumnos se sientan cómodos para trabajar en grupo. Proponemos que se sitúe a cada grupo en una esquina del aula, si son cinco grupos se puede colocar un grupo en el centro del aula. Es preferible que haya un amplio espacio entre los grupos, para que puedan trabajar tranquilos sin molestar a otros grupos.

8.5. Toma de decisiones sobre la organización de los equipos

Los grupos que se formen deben ser heterogéneos y equilibrados; lo ideal sería formar grupos en los que los más capacitados ayuden a los que tienen más dificultades. Convendría asignar a cada miembro una tarea específica o un rol dentro del grupo para asegurar que todos los miembros participen (secretario, portavoz, coordinador,



moderador, etc.). También es importante procurar que haya interacción entre los miembros del grupo; este es un aspecto fundamental del aprendizaje cooperativo ya que la interacción social es la base de la que parte la competencia comunicativa. Por otra parte, es aconsejable que los grupos sean reducidos, el número ideal de alumnos por grupo es tres, y no debería haber más de cuatro miembros en cada grupo.

8.6. Toma de decisiones sobre la temporalización

La temporalización está relacionada con la secuenciación, ya que una vez se haya determinado el número de sesiones de clase y distribuido de forma conveniente las tareas programadas, es necesario realizar una toma de decisiones sobre el tiempo que se le quiere dedicar a la programación de forma global y el tiempo que se le asignará a cada sesión de clase. De forma global, nuestra propuesta de intervención tiene prevista una duración de entre tres y cuatro semanas, dependiendo del número de horas semanales que haya del área de Inglés y de las sesiones que se le dediquen a la fase preparatoria y a la Tarea Final. Cada sesión está pensada para ser desarrollada en una hora, a excepción de la Tarea Final, cuya duración dependerá de lo que hemos indicado en el apartado de toma de decisiones sobre la secuenciación.



8.7. El papel que adoptan los alumnos y el docente

En el Enfoque por Tareas, el alumno es el eje de todo el proceso didáctico; por lo que su papel en el aula cobra especial importancia. Con esta metodología, los alumnos tendrán que: tomar decisiones, negociar con el docente o con sus propios compañeros, proponer ideas o alternativas, valorar sus logros y sus dificultades, responsabilizarse, formar parte del proceso de evaluación, etc.

El papel del docente será principalmente el de provocar la participación de todos los alumnos e implicarlos en el proceso educativo; para ello deberá: atender sus necesidades de aprendizaje, procurar su motivación, implicarlos activamente en su proceso de aprendizaje, valorar sus actitudes, favorecer el desarrollo de su autonomía a través de estrategias para que aprendan a aprender, darles libertad para equivocarse y evitar una excesiva corrección.

9. SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

9.1. Fase preparatoria

Esta sesión, de duración variable, estará dedicada a la elección del tema sobre el que se va a trabajar y a la concreción de la Tarea Final. La elección del tema fue realizada junto con los alumnos; propusimos una serie de temas que podrían ser de su interés y al final eligieron “our school”. El nombre elegido para la programación didáctica fue “This is our school”, ya que los alumnos querían realizar una presentación de su colegio. En base a estas negociaciones, iniciamos el camino para la concreción de la Tarea Final, y para la toma de decisiones de los demás elementos de la programación.

Por otra parte, esta fase preparatoria es un buen momento para hacer que los alumnos sean conscientes de que la tarea que les ha sido propuesta tiene una finalidad real; de esta manera, los alumnos se sentirán responsables y será más fácil que se impliquen en su realización. Así pues, la finalidad real de la tarea que han elegido los alumnos, es que el vídeo que realicen sirva para que las personas que lo vean puedan conocer mejor el centro escolar y que los padres que vean el vídeo se animen a matricular a sus hijos en él.



9.2. Primera sesión: Introducing yourself

En esta sesión, los alumnos trabajarán la primera parte de la Tarea Final, presentarse a ellos mismos, cada actividad tiene una duración de entre 10 y 15 minutos.

Activity 1: How to introduce yourself

Esta es una actividad introductoria, en la cual ofreceremos a los alumnos algunas pautas para realizar una presentación: saludar, decir el nombre, la edad, el lugar de procedencia y el barrio donde se vive. Primero daremos varios ejemplos, del tipo “Hi! My name is Alina, I’m 10 years old, I’m from Bulgaria and I live in Arturo Eyries neighbourhood”. Después, pediremos a algunos alumnos que intenten presentarse siguiendo el ejemplo. El siguiente paso será que los alumnos, en grupo, se realicen preguntas y las respondan. Si es necesario, pondremos en la pizarra las preguntas: “What’s your name?”, “How old are you?”, “Where are you from?”, “Where do you live?”.

Activity 2: Picture dictionary

Daremos a cada grupo la hoja del “Picture dictionary”, en esta ficha hay imágenes de verbos y actividades de tiempo libre junto con el siguiente cuadro:



En grupo, los alumnos tendrán elegir, con ayuda de las imágenes, aquellos verbos y hobbies que quieran añadir a su presentación. A medida que van eligiendo, tendrán que ir diciendo “I like playing the piano”, “I don’t like doing ballet”, “I love doing puzzles”.

Activity 3: Let me introduce myself

Daremos a cada alumno la hoja “Let me introduce myself”, se trata de una especie de “fill in the gaps” que los alumnos podrán completar seleccionando la información que consideren adecuada de los cuadros auxiliares. Es importante remarcar que la intención no es que los niños se aprendan de memoria todas las frases que se proponen en las fichas, la intención es ofrecer una amplia variedad para que los alumnos puedan elegir libremente las frases que quieren utilizar en su presentación. Finalmente, pediremos a algunos alumnos que lean en voz alta algunas de las frases que han completado.



Activity 4: Introducing yourself

En esta actividad los alumnos tendrán que redactar, a modo de guía y en base a lo que han trabajado, la presentación de ellos mismos que les gustaría hacer en el vídeo. Para ello daremos a cada alumno la ficha “Introducing yourself”; antes del apartado para la redacción, hay un cuadro con preguntas clave y un espacio para completar las respuestas, la finalidad del cuadro es facilitar la redacción, ya que recopila las frases más importantes que los alumnos acaban de trabajar. Además, al final de la hoja, se ofrece un ejemplo de una presentación que los alumnos pueden utilizar para realizar la suya propia. Cuando terminen de redactar, cada miembro del grupo leerá a los otros miembros su presentación.

Self-evaluation

Al final de la sesión, se concederán 5 minutos a los alumnos para que realicen en grupo una pequeña autoevaluación, para ello utilizarán las listas de verificación que les proporcionaremos.

9.3. Segunda sesión: Our subjects and timetable

En esta sesión los alumnos trabajarán la segunda parte de la Tarea Final, hablar de su horario escolar, cada actividad tiene una duración de entre 10 y 15 minutos.

Activity 1: School Subjects

Con esta actividad, los alumnos se familiarizarán con los nombres de las asignaturas en inglés y con su pronunciación. Para ello pondremos el vídeo “School subjects”, que tiene una duración de 2 minutos, los alumnos tendrán que escuchar y repetir. Después, por grupos, volverán a utilizar el cuadro “I like/ I love/ I don’t like/ I hate” para referirse a cada una de las asignaturas que han repasado.

Activity 2: Our timetable

Para empezar la actividad, explicaremos a los alumnos cómo hablar del horario escolar. Primero diciendo qué asignaturas hay en un día en particular y después diciendo de qué hora a qué hora hay una asignatura en particular. Para ello utilizaremos los siguientes cuadros de apoyo:

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
9:00 - 10:00	Spanish	Spanish	English	Music	PE
10:00 - 11:00	Sciences (in English)	PE	Sciences (in English)	English	Art
11:00 - 12:00	Religion/ Ethics	Maths	Religion/ Ethics	Spanish	Spanish
12:00 - 12:30	BREAK				
12:30 - 13:00	Sciences (in Spanish)	Sciences (in Spanish)	Sciences (in Spanish)	Maths	Maths
13:00 - 14:00	Maths	English	Spanish	Maths	Maths

EXAMPLE:
On Friday, we have got PE, Art, Spanish, and Maths.

9:00 - 10:00	▶ From <i>nine o'clock</i> to <i>ten o'clock</i> .
10:00 - 11:00	▶ From _____ to _____.
11:00 - 12:00	▶ From _____ to _____.
12:00 - 12:30	▶ From _____ to _____.
12:30 - 13:00	▶ From _____ to _____.
13:00 - 14:00	▶ From _____ to _____.



Después, por grupos, los alumnos tendrán que hacer oralmente una presentación del horario entero, siguiendo la estructura “On __, we have got... - From __ to __, we have got...”.

Activity 3: Giving opinion

En esta actividad los alumnos tendrán que dar opiniones personales sobre las asignaturas del horario escolar. Primero les pondremos el vídeo “Opinions about the subjects”, cuya duración es de 3 minutos, los alumnos tendrán que escuchar y repetir. En el vídeo se presentan primero los adjetivos que pueden ser utilizados para dar opiniones, y después

las estructuras para dar opiniones “I think / In my opinion”. Tras la visualización del vídeo, los alumnos, por grupos, tendrán que hacer preguntas a sus compañeros y responder las que les hagan. Si es necesario, pondremos en la pizarra las preguntas y la estructura básica de la respuesta: “What do you think about ___?”, “What is your opinion about ___?”, “I think ___ is + *adjective*”, “In my opinion ___ is + *adjective*”.

Activity 4: Talking about our timetable

En esta actividad los grupos tendrán que realizar una redacción, a modo de guía y en base a lo que han trabajado, para hacer una presentación conjunta de su horario escolar. A cada grupo le asignaremos un día específico y luego les daremos la hoja “Timetable”. Para la redacción podemos asignar un rol rotativo a cada miembro del grupo, uno que escriba, otro que dicte y otro que corrija lo que se va redactando. Cuando terminen la redacción, podrán repartirse lo que va a decir cada uno en el vídeo y empezar a ensayar. Es importante recordar a los alumnos que no se tienen que aprender las frases de memoria.

Self-evaluation

Al final de la sesión, se concederán 5 minutos a los alumnos para que realicen en grupo una pequeña autoevaluación, para ello utilizarán las listas de verificación que les proporcionaremos.



9.4. Tercera sesión: The happy hour

En esta sesión los alumnos trabajarán la tercera parte de la Tarea Final, cantar y bailar una coreografía para enseñar las salas del centro escolar, cada actividad tiene una duración de entre 10 y 15 minutos, aunque la creación de la coreografía puede alargarse un poco más si los alumnos se muestran participativos.

Activity 1: Happy song

Con esta actividad los alumnos intentarán aprenderse la canción “Happy”. Para ello, hemos seleccionado una parte de la canción y la hemos dividido en tres partes. Daremos a cada alumno una hoja con la letra de la canción. El primer ejercicio que tendrán que realizar los alumnos será el de discriminación de sonidos; cada parte será reproducida tres veces y los alumnos tendrán que rodear en la hoja la palabra que crean que es la correcta. El segundo ejercicio será corregir la hoja con la ayuda de un videoclip especial que hemos

preparado con la canción y la letra. Cuando hayan corregido la hoja, volveremos a reproducir el videoclip para que los alumnos intenten cantar la canción.

Activity 2: Some examples

Con el fin de coger ideas para crear la coreografía, enseñaremos a los alumnos varios vídeos en los que aparecen niños bailando la misma canción. Pondremos también el videoclip original de la canción con dos finalidades, tomar ideas para realizar el baile e intentar cantar la canción otra vez. Mientras ven los vídeos, los alumnos podrán comentar entre ellos los pasos de baile que podrían utilizar; para ello, podremos proporcionar a los alumnos unas estructuras básicas como: “I like this step”, o “I think this step is better”.

Activity 3: Time to dance!

Para empezar, explicaremos a los alumnos que cada grupo tendrá que crear una coreografía y a cada uno se le asignará un área concreta del centro escolar. Después los grupos tendrán libertad para pensar y ensayar una coreografía. En este tipo de situaciones, es importante insistir a los alumnos en que no deben usar la lengua materna, y para evitarlo, deberemos proporcionar un soporte adecuado para que puedan comunicarse en la lengua extranjera. En este caso, podríamos proporcionar a los alumnos frases esenciales para el desarrollo de la actividad, como por ejemplo: “I like this step”, “I think this step is better”, “I like/I don’t like that movement”.

Self-evaluation

Al final de la sesión, se concederán 5 minutos a los alumnos para que realicen en grupo una pequeña autoevaluación, para ello utilizarán las listas de verificación que les proporcionaremos.

9.5. Cuarta sesión: The school rooms

En esta sesión los alumnos trabajarán también la tercera parte de la Tarea Final, presentar las diferentes salas del centro escolar, diciendo cómo son, qué hay en ellas, y qué se puede hacer en ellas, cada actividad tiene una duración de aproximadamente 15 minutos. Para empezar, asignaremos a cada grupo una sala determinada del centro escolar, y seguidamente daremos a cada grupo la hoja correspondiente de “This is our ___”. Las fichas están divididas en tres partes, en cada actividad completaremos una parte.



Activity 1: How is our ...?

Con esta actividad se trabajará la primera parte de la ficha. Primero, explicaremos con un ejemplo cómo se puede describir un lugar. El ejemplo utilizado será el aula en el que se encuentran los alumnos, ya que en ese momento es lo más cercano para ellos, por lo que el ejemplo de la primera parte será “How is our classroom?”. Para ello, iremos haciendo las preguntas oportunas a los alumnos y utilizaremos como apoyo los siguientes cuadros:

How is our classroom?

▶ We can use **adjectives** to describe our class.

- Long – Short
- Big – Small
- Spacious
- Bright – Dark
- Clean
- Noisy – Silent
- Restful
- Colours (coral, blue, purple, ...)
- Colourful
- New – Old

The classroom is...

How is our classroom?

▶ We can use **adjectives** to describe our class.

The classroom is **big** and **spacious**.

It is **bright** and **clean**.

Normally, it is a **silent** place.

The walls are **yellow**.

the classroom is = it is

A continuación, los alumnos, en grupo, tendrán que realizar su propia redacción para describir cómo es la sala que les ha correspondido. Para realizar la redacción podemos asignar un rol rotativo a cada miembro del grupo, uno que escriba, otro que dicte y otro que corrija lo que se va redactando, en la siguiente actividad se cambiarán los roles.



Activity 2: What's in our ...?

Con esta actividad se trabajará la segunda parte de la ficha. Primero, explicaremos con un ejemplo cómo se puede decir lo que hay en un lugar. Seguiremos con el ejemplo del aula, esta vez será “What's in our classroom?”. Para ello, iremos haciendo las preguntas oportunas a los alumnos y utilizaremos como apoyo los siguientes cuadros:

What's in our classroom?

▶ In the classroom there are a lot of **objects**.

- Shelf /Shelves
- Poster
- Pitch
- Hoop
- Goal
- Children playground
- Clothing bank
- Computer
- Desk
- Table
- Bin
- Rope
- Bench(es)
- Plates, glasses and cutlery
- Light
- Kitchen
- Block
- Coat rack
- Digital board
- Projector
- School supplies
- Gym bars
- Radiator
- Stage
- Mat
- Ball
- Chair
- Window
- Book
- Printer

What's in our classroom?

▶ In the classroom there are a lot of **objects**.

In the classroom there are a lot of **tables**, there are a lot of **chairs**, there is a **desk** for the teacher, there is a **digital board**, there is a **bin**, there are 6 **windows**, there are some **shelves**, ...

A continuación, los alumnos, en grupo, tendrán que realizar su propia redacción para decir qué hay en la sala que les ha correspondido. Para realizar la redacción los alumnos se rotarán los roles de la actividad anterior, y en la siguiente actividad se cambiarán los roles.

Activity 3: What can we do in our ...?

Con esta actividad se trabajará la tercera parte de la ficha. Primero, explicaremos con un ejemplo cómo hablar de lo que se puede hacer en un lugar. Seguiremos con el ejemplo del aula, esta vez será “What can we do in our classroom?”. Para ello, iremos haciendo las preguntas oportunas a los alumnos y utilizaremos como apoyo los siguientes cuadros:

What can we do in our classroom?

► We can use **verbs** to tell what we can do.

- Eat
- Play
- Run
- Jump
- Read
- Study
- Do homework
- Climb
- Drink
- Consult
- Print
- Make photocopies
- Rest
- Have lunch

What can we do in our classroom?

► We can use **verbs** to tell what we can do.

In the classroom we can **study**, **read**, **do homework**, and **consult** books. But we can't **run**.



A continuación, los alumnos, en grupo, tendrán que realizar su propia redacción, en ella escribirán sobre lo que se puede hacer en la sala que les ha correspondido. Para realizar la redacción los alumnos se rotarán los roles de la actividad anterior.

Self-evaluation

Al final de la sesión, se concederán 5 minutos a los alumnos para que realicen en grupo una pequeña autoevaluación, para ello utilizarán las listas de verificación que les proporcionaremos.

9.6. Quinta sesión: Review game

Esta sesión está dedicada principalmente al repaso de todo lo visto durante las sesiones anteriores. El repaso se realizará a través de un juego de mesa que hemos elaborado para dicho fin, y podrá tener una duración de aproximadamente 20 minutos. También, los alumnos ayudarán a elegir la música y las imágenes que se utilizarán para la introducción

del vídeo final. Finalmente, durante el tiempo restante, los alumnos podrán ensayar las diferentes partes que conforman la Tarea Final.

Activity 1: The School Game

Daremos a cada grupo una hoja del juego de mesa “School game”, y explicaremos el funcionamiento del mismo. La mecánica del juego es similar a la del juego de la oca; los alumnos saldrán del punto de partida y avanzarán tirando un dado de 6 caras. Cada vez que un alumno resuelva correctamente una casilla sumará un punto. Todos los miembros del grupo deberán alcanzar la meta, cuando esto ocurra se realizará un recuento de los puntos y ganará el alumno que tenga la mayor puntuación. De esta manera, los alumnos se darán cuenta de que lo importante no es llegar el primero a la meta, sino responder correctamente al mayor número de preguntas posible.

Activity 2: Selecting pictures and music

Para la introducción del vídeo serán necesarias una serie de imágenes representativas del centro escolar y música de fondo. Los alumnos participarán en este proceso de selección; para ello, iremos al aula de informática. En primer lugar, cada grupo se encargará de buscar y seleccionar fotografías de un lugar concreto del centro escolar (la parte exterior, las aulas, los pasillos, el edificio de Infantil, el comedor, etc.), las cuales se pueden encontrar en la página web del centro. En segundo lugar, cada grupo deberá buscar y elegir una canción o una melodía que servirá para acompañar las imágenes. Para finalizar la actividad, los grupos realizarán una puesta en común; primero cada grupo enseñará a los demás las fotografías que han elegido, y finalmente, tras haber escuchado todas las canciones que ha elegido cada grupo, los alumnos votarán aquella que más les guste.

Activity 3: Time to practice

Durante el tiempo restante de la sesión los alumnos tendrán la oportunidad de ensayar cada una de las partes que conforman la Tarea Final. Primero realizarán en frente de sus compañeros de grupo la presentación de ellos mismos. Luego realizarán conjuntamente la presentación del horario escolar, cada grupo presentará un día determinado, empezando por el lunes. Después, cada grupo ensayará su coreografía. Finalmente, cada grupo practicará la presentación de la sala del colegio que le ha sido asignada.



9.7. Sexta sesión: Final Task

Como ya hemos señalado, el tiempo dedicado a la realización de la Tarea Final puede variar dependiendo de varios factores. Por otra parte, todos los alumnos estarán presentes durante la grabación de las diferentes partes, pudiendo observar cómo sus compañeros las van desarrollando. Para finalizar la unidad, los alumnos verán el vídeo y realizarán una autoevaluación.

Primera parte

La primera parte del vídeo es la presentación de los alumnos. Esta parte del vídeo es individual, ya que cada alumno se tiene que presentar a sí mismo. Los alumnos podrán utilizar como soporte la hoja que realizaron en la primera sesión, pero no podrán mirarla mientras están siendo grabados. Es importante insistir a los alumnos que no deben memorizar aquello que han redactado.

Segunda parte

La segunda parte del vídeo es la presentación del horario escolar. En esta parte, cada grupo tiene que realizar una presentación de un día determinado de su horario escolar, es decir, un grupo se encargará de presentar las asignaturas del lunes, otro presentará las del martes, y así hasta el viernes. Para la presentación, primero tendrán que decir qué asignaturas hay en el día en cuestión, luego contarán de qué hora a qué hora tienen cada asignatura, y a la vez, el alumno que esté presentando irá dando su opinión sobre cada asignatura.

Tercera parte

La última parte del vídeo es la presentación de las distintas salas del centro escolar. En esta parte, cada grupo baila su coreografía y canta en una sala en particular, y después realiza una presentación de la misma. Los grupos tendrán que describir cómo es la sala, decir qué hay en la sala y contar qué pueden hacer ellos en aquella sala.

Autoevaluación

Cuando el vídeo esté preparado, los alumnos podrán verlo. Tras la visualización del vídeo, realizaremos un feedback junto con los alumnos con el fin de crear un clima de diálogo y de favorecer la autoevaluación de los alumnos. Seguidamente repartiremos a los alumnos una hoja para que realicen por escrito una autoevaluación sobre cómo se han visto en las grabaciones, señalando lo que consideren que han hecho mejor y lo que podrían mejorar.



10. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA

A lo largo de la puesta en práctica de esta propuesta de intervención, tuvimos la oportunidad de observar cómo reaccionaban los alumnos ante los cambios metodológicos que íbamos aplicando. Los alumnos, por lo menos es la clase de lengua extranjera, estaban acostumbrados a recibir clases magistrales, en las cuales apenas participaban activamente, a hacer los ejercicios del libro de texto y a realizar, a modo de evaluación, un examen al final de cada unidad didáctica. Durante el período de observación de las prácticas, nos dimos cuenta de que los alumnos no se comunicaban entre ellos en la lengua extranjera, ni tan siquiera con la maestra, ya que la única interacción se daba cuando los alumnos tenían que responder a las preguntas, en su mayoría cerradas, que les hacía la maestra, y el resto de tiempo debían permanecer callados y atentos a las explicaciones.

Consideramos que una clase en la que no existe comunicación real entre los alumnos, será imposible, o prácticamente imposible, que éstos logren un verdadero aprendizaje de la lengua; ya que la base para el desarrollo de la competencia comunicativa es la comunicación real en un contexto social, esto se debe a que el ser humano siempre tiene una necesidad comunicativa relacionada con el contexto social en el que se encuentra, por lo tanto, si un individuo no tiene esa necesidad, difícilmente tendrá interés en realizar el esfuerzo que requiere comunicarse con los demás. En este sentido, consideramos que, como docentes, debemos proporcionar a los alumnos ese contexto social y favorecer un clima de diálogo en el aula, donde todos sientan la necesidad de comunicarse.

Al plantear la propuesta de intervención tomamos la decisión de que los alumnos trabajarían en grupo, ya que el aprendizaje cooperativo es una de las bases del Enfoque por Tareas. Desde el principio esta decisión supuso un reto, debido a que los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar de esta manera. Para realizar la conformación de los grupos, tuvimos que tomar decisiones previas sobre cuántos miembros tendría cada grupo, y sobre cómo se distribuirían los alumnos en los distintos grupos, para lograr crear, de esta manera, grupos heterogéneos y equilibrados. A modo de mejora, creemos que en el proceso de conformación de los grupos, los alumnos también podrían formar parte de esta toma de decisiones, en el sentido de aportar opiniones y dar argumentos sobre con quién les gustaría trabajar en grupo, creando así un clima de diálogo. De esta manera,



implicaríamos más aún a los alumnos desde el primer momento. Esto podría realizarse durante la sesión de la fase preparatoria.

Los alumnos en general parecían estar bastante motivados. Desde el principio se mostraron emocionados ante la idea de realizar un vídeo que posteriormente iba a ver mucha gente. Además, se trataba de un tema que ellos mismos habían elegido, a diferencia de los temas que normalmente les son impuestos por el libro de texto. Por otra parte, los alumnos se sentían responsables, ya que tenían ante sí la labor de presentar el centro al público y de convencerlo de que es un buen colegio, en el cual sus alumnos no solo estudian el inglés, sino que además lo utilizan.

La Tarea Final y las diferentes tareas intermedias, las planteamos de forma que todos los alumnos tuvieran la oportunidad de participar. Para conseguirlo, realizábamos preguntas guiadas, supervisábamos los grupos, adaptábamos el nivel de dificultad si era necesario, y reforzábamos positivamente a los alumnos que tenían más dificultades cada vez que realizaban algo bien, o que por lo menos habían intentado hacer. Para lograr la participación de todos los alumnos, independientemente de sus capacidades o dificultades, es importante que los alumnos tengan confianza en sí mismos, para ello es necesario que les ayudemos a reducir su filtro afectivo, dándoles libertad para equivocarse y experimentar, valorando sus logros, enseñándoles a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, etc. En la Tarea Final logramos que todos los alumnos participaran, cada uno en función de sus capacidades.

La Tarea Final implica el uso de múltiples espacios del centro escolar, tales como: el patio de recreo, el gimnasio, la sala de ordenadores, el comedor y la biblioteca. No obstante, el desarrollo de las sesiones se realizó en el aula normal de los alumnos, ya que para la mayoría de las sesiones eran necesarios el ordenador y la pizarra digital. Un punto de mejora en este aspecto sería la utilización de las distintas salas del colegio para el desarrollo de las diferentes sesiones, buscando la manera de prescindir del ordenador, de esta forma los alumnos tendrían más libertad de movimiento y el contexto sería más realista, ya que, si tienen que realizar una presentación del centro escolar ¿por qué no desarrollar cada sesión en un lugar diferente del colegio?

Básicamente, los problemas que surgieron estaban relacionados con la forma propuesta para trabajar, ya que los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar en grupo. Aprender a trabajar de forma cooperativa es un proceso largo y costoso. Por esta razón, no es



razonable pretender que los alumnos aprendan a hacerlo por sí mismos, hay que enseñarles poco a poco y tener mucha paciencia. Esta es una tarea difícil, y somos conscientes de que los alumnos no aprenderán a trabajar en grupo solo por el hecho de haber trabajado de esta manera durante una unidad didáctica, pero por lo menos habrán iniciado el camino. Uno de los problemas que pudimos observar fue que, en algunos grupos, había alumnos que en ocasiones no hacían nada, simplemente dejaban hacer al que más sabía; para solucionar este problema, íbamos grupo por grupo animando a que participaran todos, incitándolos a aportar ideas, diciéndoles que se rotaran los roles, uno que escriba, otro que dicte, y otro que corrija lo escrito.

Para realizar el proceso de evaluación decidimos utilizar la rúbrica para facilitar la observación, ya que se trata de una herramienta bastante útil para evaluar aspectos imprecisos o subjetivos. La evaluación fue formativa y procesual, ya que queríamos tener en cuenta el punto de partida de cada alumno, su evolución (logro de objetivos, adquisición de contenidos, etc.), cómo consigue la Tarea Final, cómo trabaja en grupo, etc. Sin embargo le dimos más importancia a la autoevaluación, ya que consideramos que es un procedimiento de evaluación que enriquece el proceso de aprendizaje de los alumnos, y con la que además obtuvimos resultados muy positivos.

La autoevaluación la realizamos con la intención de que los alumnos reflexionaran, al final de cada sesión, sobre cómo había sido su participación dentro del grupo, su comportamiento, y lo que habían aprendido a lo largo de la sesión. También, al finalizar la Unidad, realizaron una autoevaluación sobre cómo se habían visto en las grabaciones, señalando lo que consideraban que habían hecho mejor y lo que podrían mejorar. En general, los alumnos respondieron muy positivamente al hecho de realizar una pequeña autoevaluación al final de cada sesión. En grupo, los alumnos debatían entre ellos sobre qué debían marcar en cada uno de los cuadros y se mostraban bastante implicados en el proceso. Si bien es verdad que al principio les costó entender la idea de los que es la autoevaluación, los alumnos se acostumbraron a hacer una pequeña reflexión al final de cada sesión, ya que cuando terminaban la última tarea, automáticamente pedían la hoja de autoevaluación y empezaban a completarla grupalmente. Por otra parte, nos dimos cuenta de que con la autoevaluación se puede crear también un clima de diálogo, en el que los alumnos aportan argumentos y toman decisiones junto con sus compañeros.



CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos resumir el Enfoque por Tareas como una metodología en la que los alumnos aprenden haciendo. Trabajar con tareas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es una metodología que surgió hace casi tres décadas; desde entonces, y en el seno del Enfoque Comunicativo, se han ido aportando numerosas experiencias y estudios que consolidan el Enfoque por Tareas, convirtiéndolo en una metodología consistente y eficaz. En el Enfoque por Tareas el alumno pasa a ser el protagonista y el responsable de su propio aprendizaje; y el docente se convierte en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, cobra importancia la creación de un clima de diálogo y la negociación entre el docente y los alumnos, contribuyendo de este modo a la motivación, la autonomía y la responsabilidad de los propios alumnos.

La elaboración de este Trabajo Fin de Grado, ha tenido como finalidad analizar desde un punto de vista metodológico y conceptual los planteamientos del Enfoque por Tareas, para poder comprender e identificar aquellos elementos que guiarían el diseño de la propuesta de intervención. En base a esta finalidad, la elaboración del TFG nos ha permitido:

- Tomar decisiones para la planificación, desarrollo y evaluación de una propuesta de intervención basada en el Enfoque por Tareas.
- Reflexionar sobre las ventajas de implicar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, especialmente a través de la autoevaluación.
- Tener una visión crítica al observar y analizar la propia práctica.

En este sentido, a lo largo de este TFG: hemos realizado un análisis teórico de los aspectos conceptuales y metodológicos que definen el Enfoque por Tareas; hemos identificado aquellos elementos que pueden ser aplicados en la propuesta de intervención; hemos programado una propuesta de intervención basada en el Enfoque por Tareas; hemos dado una especial importancia a la autoevaluación de los alumnos y a los instrumentos para llevarla a cabo; y finalmente, hemos realizado una serie de reflexiones sobre la puesta en práctica de la propuesta de intervención. De esta manera, consideramos que hemos logrado cumplir con los objetivos que nos habíamos propuesto al inicio del TFG.



Para concluir, queremos señalar que este Trabajo ha contribuido enormemente a nuestro desarrollo profesional como futuros docentes, ya que nos ha permitido abordar, de una forma crítica y reflexiva, un tema vinculado a la mención de lengua extranjera-inglés. Por otra parte, consideramos que con este Trabajo Fin de Grado ponemos de manifiesto las competencias generales adquiridas a lo largo del Grado, recogidas en la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro -o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Breen, M. (1987). Learner Contributions to Task Design. En Candlin, C. y Murphy, D. (eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Breen, M. (1990). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 7-32.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R. (eds.). *Language and Communication*. London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-54.
- Castillo, S. (2002). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En Castillo, S. (Coord.) *Compromisos de la evaluación educativa*, 1-33. Madrid: Pearson Education.
- Consejo De Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Crandall, J. (2000). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, 243-262. Madrid: Cambridge University Press
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3).
- Encabo, J., & Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(2).
- España (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, 44037-44048.



España (2014). ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 117, 44181- 44776.

Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Revista Cable*, 5.

Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas. En *Tareas EPA: enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para la educación permanente*. Universidad de Zaragoza.

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. (2001). Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. *Frecuencia L*, 17, 6-16.

Fernández, S., & Navarro, A. (2010). Enfoque de acción: Aprender lenguas con “Tareas”. En *Enfoque por tareas: Propuestas didácticas*, 5-19.

Freire, P. (1996). Consideraciones en torno al acto de estudiar. En *La importancia de leer y el proceso de liberación*, 47-53. México: Siglo XXI.

Guillén, C., Alario, A., & Castro, P. (1992). Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa Linguapax. *Comunicación, lenguaje y educación*, 16, 83-92.

Guillén, C., Alario, A., & Castro, P. (1994). Los “documentos auténticos” en la renovación metodológica del área de lengua extranjera. *Comunicación, lenguaje y educación*, 24, 89-100.

Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity. In Bright, W. *Sociolinguistics*, 114-158. The Hague: Mouton.

Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.



- Littlejohn, A. (2001). Motivation: Where does it come from? Where does it go?. In *Readings in Methodology*, 82-85.
- Long, M. (1985). The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching. In Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Rowley: Newbury House.
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, 77-86. Madrid: Cambridge University Press.
- Peris, M. (1993). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. *Expolingua*, 1, 167-180.
- Peris, M. (1999). Libros de texto y tareas. En Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, 25-52. Madrid: Edinumen.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Urbano, C. (2004). El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE. *Red ELE*, 1, 185-201.
- USAID (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala: MINEDUC
- Vázquez, M. (1996). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *Expolingua*, 3, 237-262.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Cable*, 5, 19-27.
- Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas (2)*. Madrid: Edinumen.




























LISTADO DE ANEXOS

- ❖ **ANEXO 1: Picture Dictionary (Sesión 1)**
- ❖ **ANEXO 2: Let me introduce myself (Sesión 1)**
- ❖ **ANEXO 3: Introducing yourself (Sesión 1)**
- ❖ **ANEXO 4: Enlaces de vídeos “School subjects” (Sesión 2)**
- ❖ **ANEXO 5: Timetable (Sesión 2)**
- ❖ **ANEXO 6: Timetable Template**
- ❖ **ANEXO 7: Letra de la canción “Happy” para el listening (Sesión 3)**
- ❖ **ANEXO 8: Enlaces de los vídeos para la sesión “Happy” (Sesión 3)**
- ❖ **ANEXO 9: School rooms (Sesión 4)**
- ❖ **ANEXO 10: PowerPoints para las sesiones 1, 2, 3 y 4**
- ❖ **ANEXO 11: Juego de mesa “School game” (Sesión 5)**
- ❖ **ANEXO 12: Algunos instrumentos para la evaluación y autoevaluación**



PICTURE DICTIONARY - VERBS

				
RUN	SING	COOK	WRITE	PLAY
				
ROLLERBLADE	LAUGH	READ	SKIP	LISTEN
				
JUMP	DANCE	PULL	WATCH	PLAY
				
HOP	DRAW / PAINT	SWIM	DRINK	CLIMB
				
WALK	PHONE	EAT	STUDY	SURF THE INTERNET

PICTURE DICTIONARY – HOBBIES/FREE TIME ACTIVITIES



doing ballet



riding a horse



singing songs



camping



fishing



reading books



playing paintball



scuba-diving



riding a bike



playing cards



playing tennis



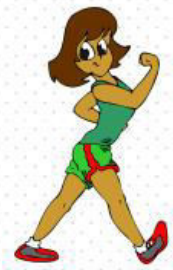
taking photos



playing the guitar



playing checkers



walking



doing puzzles



swimming



climbing



playing hopscotch



hiking



watching TV



flying a kite



playing pc games



skipping rope



ice skating

♥ Like

♥♥ Love

⚡ Don't like

⚡⚡ Hate



Let me introduce myself



- Hello, I'm
- I'm from (country)
- I live in (city)
- I'm Years old.
- My birthday is on (month)
- I study in (school)
- My favourite subject is.....because.....
- My hobby is
- In my free time, I also like
- I study English because

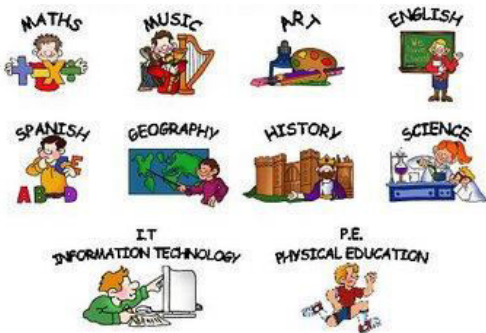


SCHOOL SUBJECTS
 English
 science
 maths
 language
 social studies
 art
 PE
 music

HOBBIES - FREE TIME ACTIVITIES

- reading, painting, drawing
- playing computer games
- surfing the Internet
- collecting trading cards
- going to the cinema
- playing with friends
- going to the park
- listening to music
- travelling, singing, dancing

MONTHS
 January
 February
 March
 April
 May
 June
 July
 August
 September
 October
 November
 December



COUNTRIES
 Spain
 Bulgaria
 Santo Domingo
 Morocco
 Romania
 Italy
 Ecuador
 France
 Germany
 Argentina



BECAUSE...
 ... I like it a lot.
 ... I think it's important.
 ... I have to do it.
 ... I'm good at English/maths/...



Introducing yourself

<p>What's your name?</p> <ul style="list-style-type: none"> • My name is _____.
<p>How old are you?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I'm _____ years old.
<p>Where are you from?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I'm from _____.
<p>Where do you live?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I live in _____ neighbourhood.
<p>What's your favourite subject?</p> <ul style="list-style-type: none"> • My favourite subject is _____.
<p>Have you got a hobby?</p> <ul style="list-style-type: none"> • My hobby is _____.
<p>Have you got any brothers or sisters?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I've got _____.

And now it's time to introduce yourself, you can use the previous table.

EXAMPLE



Hi! I'm Cristina, I'm 9 years old, I'm from Russia, but I live in Valladolid, in Huerta Del Rey neighbourhood. My favourite subject is Music, because I love singing. My hobby is dancing and in my free time I also like listening to music. I don't like eating sweets and I hate drinking coca cola.

Remember: you can say "Hello", "Hi" or "Hey".

School subjects

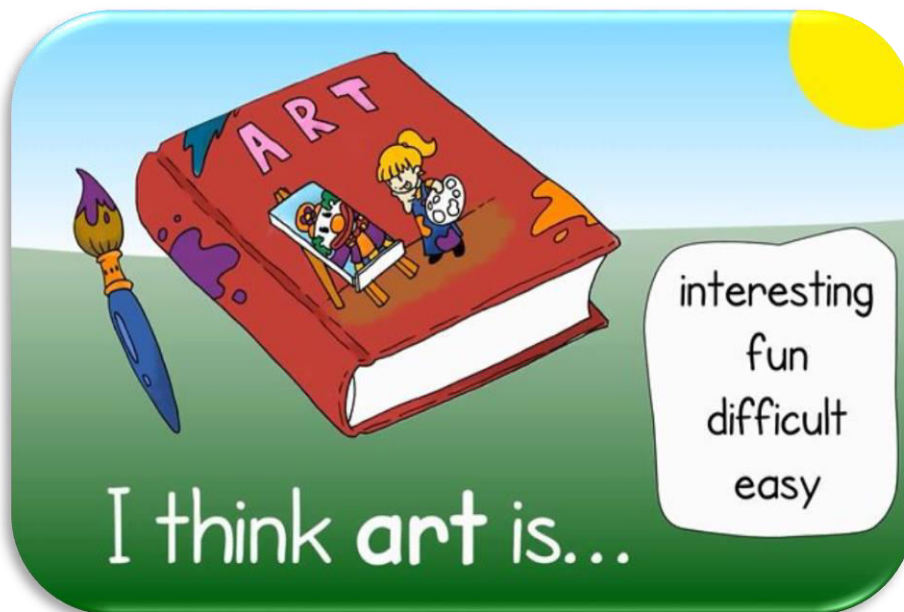
(Sesión 2, actividad 1)



Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=7K_wn_58gh4

Opinions about the subjects

(Sesión 2, actividad 3)



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=J0Ji8hXcD44>

Group: _____

4th TIMETABLE

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
9:00 – 10:00	Spanish	Spanish	English	Music	PE
10:00 – 11:00	Sciences (in English)	PE	Sciences (in English)	English	Art
11:00 – 12:00	Religion/ Ethics	Maths	Religion/ Ethics	Spanish	Spanish
12:00 – 12:30	BREAK				
12:30 – 13:00	Sciences (in Spanish)	Sciences (in Spanish)	Sciences (in Spanish)	Maths	Maths
13:00 – 14:00	Maths	English	Spanish	Maths	Maths

On _____, we have got _____, _____, _____, _____, _____, and _____.

- From *nine o'clock* to *ten o'clock* we have got _____.
 ❖ I think _____ is _____.
- From _____ to _____ we have got _____.
 ❖ _____.
- _____.
 ❖ _____.
- _____ the break.
- _____.
 ❖ _____.
- _____.
 ❖ _____.

Giving opinion

- I think...
- In my opinion...

Adjectives

- Interesting
- Fun
- Boring
- Difficult
- Easy

4th TIMETABLE TEMPLATE

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
9:00 – 10:00	Spanish	Spanish	English	Music	PE
10:00 – 11:00	Sciences (in English)	PE	Sciences (in English)	English	Art
11:00 – 12:00	Religion/ Ethics	Maths	Religion/ Ethics	Spanish	Spanish
12:00 – 12:30	BREAK				
12:30 – 13:00	Sciences (in Spanish)	Sciences (in Spanish)	Sciences (in Spanish)	Maths	Maths
13:00 – 14:00	Maths	English	Spanish	Maths	Maths

HAPPY

Pharrell Williams

1 st	<p>It might seem crazy/lazy what I'm about to say Sunshine she's here, you can take a great/break I'm a hot air balloon that could go to escape/space With the air, like I don't care baby by the way/gay</p>
2 nd	<p>Because I'm happy Clap along if you feel like a room/groom without a roof Because I'm happy Clap along if you feel like emptiness/happiness is the truth Because I'm happy Clap along if you know what happiness is to you Because I'm happy Clap along if you feel like that's what you want to cook/do</p>
3 rd	<p>Here come bad news/noon talking this and that (yeah) Well, give me all you got/hot, and don't hold it back (yeah) Well, I should probably warn you I'll be just fine/time (yeah) No offense to you, don't waste your time/shine, here's why</p>
2 nd	<p>[Chorus]</p>

Enlaces de los vídeos para la sesión “Happy”



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=u3jcViviOIs>



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=8K0icJw2Y-I>



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=2YueAIX7IS4>

THIS IS OUR LIBRARY



How is the library?

The library is _____

What's in the library? (there is / there are)

In the library _____

What can we do in the library?

In the library _____

THIS IS OUR COMPUTER ROOM



How is the computer room?

The computer room is _____

What's in the computer room? (there is / there are)

In the computer room _____

What can we do in the computer room?

In the computer room _____

THIS IS OUR PLAYGROUND



How is the playground?

The playground is _____

What's in the playground? (there is / there are)

In the playground _____

What can we do in the playground?

In the playground _____

THIS IS OUR GYM



How is the gym?

The gym is _____

What's in the gym? (there is / there are)

In the gym _____

What can we do in the gym?

In the gym _____

THIS IS OUR DINING ROOM



How is the dining room?

The dining room is _____

What's in the dining room? (there is / there are)

In the dining room _____

What can we do in the dining room?

In the dining room _____

KEY VOCABULARY

ADJECTIVES (How is the...)	OBJECTS (What's in the...)	VERBS (What can we do in...)
<ul style="list-style-type: none"> • Long – Short • Big – Small • Spacious • Bright – Dark • Clean • Noisy – Silent • Restful • Colours (coral, blue, purple, ...) • Colourful • New – Old 	<ul style="list-style-type: none"> • Shelf /Shelves • Poster • Pitch • Hoop • Goal • Children playground • Clothing bank • Computer • Desk • Table • Bin • Rope • Bench(es) • Plates, glasses and cutlery (plural) • Light • Kitchen • Block • Coat rack • Digital board • Projector • School supplies • Gym bars • Radiator • Stage • Mat • Ball • Chair • Window • Book • Printer 	<ul style="list-style-type: none"> • Eat • Play • Run • Jump • Read • Study • Do homework • Climb • Drink • Consult • Print / photocopy • Rest • Have lunch

Lesson 1


First part: Introducing yourself

- ### Introduction yourself
- ▶ ~~you only have to say your name.~~
 - ▶ Include other details:
 - ▶ where you are from, how old you are, where you study, your hobbies and much more.
 - ▶ “Hi”, “Hello”, or “Hey”.
 - ▶ Your name. You can start with something simple like:
 - ▶ “Hi, my name is Richard”.
 - ▶ “Hello, I’m Richard”.
 - ▶ After greeting and telling your name, you can also tell how old you are, where you are from and where you live. For example:
 - ▶ “I’m 10 years old, I’m from Bulgaria and I live in Arturo Eyries neighbourhood.”






Let me introduce myself



- Hello, I'm
- I'm from (country)
- I live in (city)
- I'm Years old.
- My birthday is on (month)
- I study in (school)
- My favourite subject is.....because.....
- My hobby is
- In my free time, I also like
- I study English because




5


Introducing yourself

What's your name? • My name is _____.
How old are you? • I'm ____ years old.
Where are you from? • I'm from _____.
Where do you live? • I live in _____ neighbourhood.
What's your favourite subject? • My favourite subject is _____.
Have you got a hobby? • My hobby is _____.
Have you got any brothers or sisters? • I've got _____, he/she is in ____ of Primary.

6

And now it's time to introduce yourself, you can use the previous table.

EXAMPLE



Hi! I'm Cristina, I'm 9 years old, I'm from Russia but I live in Valladolid, in Huerta Del Rey neighbourhood.

My favourite subject is Music, because I love singing. My hobby is dancing and in my free time I also like listening to music. I don't like eating sweets and I hate drinking coca cola.

Remember: you can say "Hello", "Hi" or "Hey".



4th Timetable

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
9:00 - 10:00	Spanish	Spanish	English	Music	PE
10:00 - 11:00	Sciences (in English)	PE	Sciences (in English)	English	Art
11:00 - 12:00	Religion/ Ethics	Maths	Religion/ Ethics	Spanish	Spanish
12:00 - 12:30	BREAK				
12:30 - 13:00	Sciences (in Spanish)	Sciences (in Spanish)	Sciences (in Spanish)	Maths	Maths
13:00 - 14:00	Maths	English	Spanish	Maths	Maths

EXAMPLE:
On Friday, we have got PE, Art, Spanish, and Maths.

From _____ to _____

9:00 - 10:00	▶ From <u>nine o'clock</u> to <u>ten o'clock</u> .
10:00 - 11:00	▶ From _____ to _____.
11:00 - 12:00	▶ From _____ to _____.
12:00 - 12:30	▶ From _____ to _____.
12:30 - 13:00	▶ From _____ to _____.
13:00 - 14:00	▶ From _____ to _____.



Giving opinion

Giving opinion	Adjectives
<ul style="list-style-type: none">• I think...• In my opinion...	<ul style="list-style-type: none">• Interesting• Fun• Boring• Difficult• Easy

❖ **What do you think about Art?**

➤ I think Art is fun.

❖ **What is your opinion about PE?**

➤ In my opinion PE is difficult.

6

Lesson 3



THE HAPPY HOUR

What we are going to do


- ▶ Essentially we are going to sing and to dance.




- ▶ It's very important to keep the calm and the order.
- ▶ If you don't respect the rules, we can't do this activity.

Some rules


Listen when your teacher is talking.




Raise your hand to speak to the class.



Respect others. Respect yourself. Respect your school.



Follow directions quickly.



HAPPY

Pharrell
Williams

1 st	<p>It might seem crazy/lazy what I'm about to say Sunshine she's here, you can take a great/break I'm a hot air balloon that could go to escape/space With the air, like I don't care baby by the way/gay</p>
2 nd	<p style="text-align: center;">Because I'm happy Clap along if you feel like a room/groom without a roof Because I'm happy Clap along if you feel like emptiness/happiness is the truth Because I'm happy Clap along if you know what happiness is to you Because I'm happy Clap along if you feel like that's what you want to cook/do</p>
3 rd	<p>Here come bad news/noon taking this and that (yeah) Well, give me all you got/hot, and don't hold it back (yeah) Well, I should probably warn you I'll be just fine/time (yeah) No offense to you, don't waste your time/shine, here's why</p>
2 nd	<p>[Chorus] 4</p>

Lesson 4



Third part: The school rooms

How is our classroom?

► We can use **adjectives** to describe our class.

- Long – Short
- Big – Small
- Spacious
- Bright – Dark
- Clean
- Noisy – Silent
- Restful
- Colours (coral, blue, purple, ...)
- Colourful
- New – Old

The classroom is...

2

How is our classroom?

► We can use **adjectives** to describe our class.

The classroom is **big** and **spacious**.

It is **bright** and **clean**.

Normally, it is a **silent** place.

The walls are **yellow**.

the classroom is = it is

How is our...?



Computer room

Library

Playground

Gym

Dining room

What's in our classroom?

► In the classroom there are a lot of **objects**.

• Shelf /Shelves	• Kitchen
• Poster	• Block
• Pitch	• Coat rack
• Hoop	• Digital board
• Goal	• Projector
• Children playground	• School supplies
• Clothing bank	• Gym bars
• Computer	• Radiator
• Desk	• Stage
• Table	• Mat
• Bin	• Ball
• Rope	• Chair
• Bench(es)	• Window
• Plates, glasses and cutlery	• Book
• Light	• Printer

What's in our classroom?

► In the classroom there are a lot of **objects**.

In the classroom there are a lot of **tables**, there are a lot of **chairs**, there is a **desk** for the teacher, there is a **digital board**, there is a **bin**, there are 6 **windows**, there are some **shelves**, ...



What can we do in our classroom?

► We can use **verbs** to tell what we can do.

• Eat	• Climb
• Play	• Drink
• Run	• Consult
• Jump	• Print
• Read	• Make photocopies
• Study	• Rest
• Do homework	• Have lunch

What can we do in our classroom?

► We can use **verbs** to tell what we can do.

In the classroom we can **study**, **read**, **do homework**, and **consult** books. But we can't **run**.



SCHOOL GAME

START

Sing the first part of the song "Happy"

What is your favourite subject? Why?

Move ahead 2 spaces!

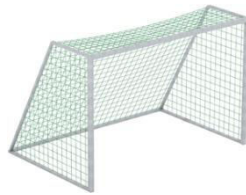


Name four places at school.

Describe your classroom. Use adjectives.

Oh no! Go back to start!

Is a subject in which children do exercise and learn to play sport.



Name four school subjects.

What subjects have you got on Friday?

What do you do in your free time?



What can you do in the playground?

In this subject you sing or play a musical instrument

Introduce yourself!

When is the break time?

Go back 10 spaces!



GOAL!

Group _____

SELF-EVALUATION

• **Participation:**

Pupil's name	A lot 😊	A little 😐	Nothing ☹️

• **Behaviour:**

Pupil's name	Appropriate 😊	More or less 😐	Inappropriate ☹️

• **Learning:**

Pupil's name	A lot 😊	A little 😐	Nothing ☹️

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Criterios	Excelente (4)	Bien (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
1. Capacidad de trabajo en grupo	Se ha implicado totalmente para obtener un buen trabajo de equipo. Por su lenguaje corporal se puede ver el gran interés que pone en lo que está haciendo.	Ha mostrado interés por el trabajo en grupo aunque no de manera regular. El lenguaje corporal indica que pone interés por lo que está haciendo.	Se ha distraído fácilmente y a veces ha estado al margen de lo que hacía el grupo. Su lenguaje corporal indica que muestra poco interés por lo que se está haciendo en el grupo.	Normalmente ha estado separado del grupo y se ha presentado como un ser pasivo. No ha demostrado interés.
2. Realización y entrega de trabajos escritos	Ha entregado todos los trabajos escritos, tanto individuales como grupales. Las redacciones son buenas y la presentación es limpia y ordenada.	Ha entregado todos los trabajos escritos, tanto individuales como grupales. Las redacciones y la presentación son aceptables.	Falta alguna redacción por entregar. Las redacciones y la presentación son aceptables.	Falta alguna redacción por entregar. Las redacciones y la presentación son pobres.
3. Entusiasmo e implicación en el trabajo. Extras (puntos positivos/negativos, uso del classroom language)	Gracias a su entusiasmo e implicación el grupo ha recibido puntos positivos. Ha utilizado el classroom language en varias ocasiones.	Ha demostrado entusiasmo y se ha esforzado en la realización de las tareas a pesar de tener dificultades en la realización de las mismas.	Ha demostrado entusiasmo e implicación solo en algunas de las tareas. Ha recibido algún punto negativo.	No ha demostrado entusiasmo ni se ha implicado en las tareas. Ha recibido algún punto negativo.
4. Comportamiento	Se ha comportado de manera ejemplar y no ha habido ninguna queja sobre él en ninguna de las sesiones.	Su comportamiento ha sido adecuado en la mayoría de las sesiones.	Su comportamiento ha sido regular. En más de una sesión se le ha tenido que llamar la atención.	Ha causado malestar en el grupo impidiendo su correcto funcionamiento. No ha obedecido al profesor cuando se le ha llamado la atención.

<p>5. Video final task. First part</p>	<p>Ha utilizado varias de las fórmulas aprendidas en clase para presentarse. La presentación ha sido clara y la ha realizado con seguridad.</p>	<p>Ha utilizado algunas de las fórmulas aprendidas en clase para presentarse. Ha sido breve y ha recurrido a las frases más sencillas.</p>	<p>Ha necesitado ayuda para realizar la presentación. Ha sido breve y ha recurrido a las frases más sencillas.</p>	<p>No ha mostrado interés ni ha hecho ningún esfuerzo por su realización. O no lo ha realizado.</p>
<p>6. Video final task. Second part</p>	<p>Ha utilizado correctamente la estructuras “From _to_” y “In my opinion... / I think...”. Ha realizado la presentación con seguridad y rapidez.</p>	<p>Ha utilizado correctamente la estructuras “From _to_” y “In my opinion... / I think...”. Ha realizado la presentación con alguna dificultad.</p>	<p>Ha cometido algunos errores en la utilización de las estructuras. Ha necesitado algún apoyo para realizar la presentación.</p>	<p>No se ha esforzado en la presentación que le correspondía. O no lo ha realizado.</p>
<p>7. Video final task. Third part</p>	<p>Ha presentado claramente y con seguridad la parte que le correspondía. Ha bailado con entusiasmo y ha intentado cantar la canción.</p>	<p>Ha presentado claramente, pero con poca seguridad la parte que le correspondía. Ha bailado con entusiasmo y ha intentado cantar la canción.</p>	<p>Ha intentado presentar la parte que le correspondía de forma escueta y con dificultad. Ha bailado con entusiasmo.</p>	<p>No se ha esforzado en la presentación que le correspondía. No ha mostrado entusiasmo en el baile. O no lo ha realizado.</p>
<p>8. Autoevaluación</p>	<p>Ha realizado las hojas de self-evaluation debatiendo con el grupo cada una de las partes. Ha argumentado sus decisiones y ha respetado las opiniones de los demás.</p>	<p>Ha realizado las hojas de self-evaluation debatiendo con el grupo cada una de las partes. Ha respetado las opiniones de los demás. Pero no ha argumentado sus decisiones.</p>	<p>Solo ha participado en algunas ocasiones. Ha respetado las opiniones de los demás.</p>	<p>No ha mostrado ningún interés en la realización de las hojas de self-evaluation. No ha respetado las opiniones de los demás.</p>

Tabla de puntuaciones

Alumno	Crit. 1		Crit. 2		Crit. 3		Crit. 4		Crit. 5		Crit. 6		Crit. 7		Crit. 8		Total	
1.																		
2.																		
3.																		
4.																		
5.																		
6.																		
7.																		
8.																		
9.																		
10.																		
11.																		
12.																		
13.																		
14.																		
15.																		
16.																		
17.																		
18.																		
19.																		
20.																		