



---

# Universidad de Valladolid

Trabajo Fin De Grado

*El enfoque de enseñanza de idiomas basado  
en tareas (TBLT)*

**Autor:** Nuria de Gustín Ayuso

**Tutora:** Ana Isabel Alario Trigueros

Grado en Educación Primaria. Mención lengua extranjera: inglés

Facultad de Educación y Trabajo Social. Curso 2018/2019

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>1</b>
2.1. Objetivos .....	5
<b>3. EVOLUCIÓN METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA</b> .....	<b>6</b>
3.1. Método gramática-traducción .....	7
3.2. Paradigma conductista-estructuralista .....	8
3.3. Paradigma cognitivista .....	11
<b>4. EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS BASADO EN TAREAS (TBLT)</b> .....	<b>13</b>
4.1. Concepto de tarea .....	15
4.2. Clasificación de tareas .....	16
4.3. Características y tipos de tareas .....	18
4.4. Programación didáctica mediante TBLT .....	20
<b>5. PROPUESTA DIDÁCTICA</b> .....	<b>23</b>
5.1. Contextualización del centro escolar .....	23
5.2. Unidad didáctica .....	24
5.3. Objetivos y contenidos .....	24
5.4. Metodología .....	26
5.5. Actividades .....	27
5.6. Agrupaciones, espacios y tiempos .....	29
5.7. Evaluación .....	30
5.8. Puesta en práctica de la intervención .....	30
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	<b>32</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>35</b>
<b>8. ANEXOS</b> .....	<b>37</b>
- Ver CD	

## **RESUMEN**

El siguiente trabajo de fin de grado presenta un recorrido histórico acerca de la evolución de los diferentes enfoques metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Concretamente, el enfoque de enseñanza de idiomas basado en tareas se configura como el principal centro de estudio y análisis del presente documento. Dicho método, uno de los emergentes y dominantes en educación de las últimas décadas, está basado en el desarrollo de la competencia comunicativa y ha servido de modelo en el diseño y elaboración de una propuesta didáctica en inglés destinada a alumnado de segundo de primaria de un colegio de Valladolid.

**Palabras clave:** Enseñanza de lenguas extranjeras, enfoque, método, enseñanza de lenguas basada en tareas, TBLT, competencia comunicativa, propuesta didáctica, inglés, educación primaria.

## **ABSTRACT**

The following end-of-degree work presents a historical overview of the evolution of the different methodological approaches of the foreign-language teaching. Specifically, the task-based language teaching approach is configured as the main core of study and analysis of this document. This method, one of the emerging and dominant ones in education lately, is based on the development of the communicative competence and has served as a model in the design and development of an English didactic proposal for second-grade students from a primary school in Valladolid.

**Key words:** Foreign-language teaching, approach, method, task-based language teaching, TBLT, communicative competence, didactic proposal, English, primary education.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La enseñanza de la lengua extranjera (ELE) ha sido objeto de numerosos cambios metodológicos a lo largo de la historia. Su formulación, evolución y desarrollo comprende varios elementos pertenecientes a otras parcelas científicas - sociología, psicología, lingüística- las cuales han contribuido a la aparición de diversas concepciones y enfoques acerca del uso de la lengua dentro y fuera de las aulas.

Estos cambios permiten comprender mejor la realidad metodológica existente en torno a la didáctica de las lenguas extranjeras hoy en día, así como aquellos procesos de enseñanza que presentan más ventajas y beneficios para sus aprendices.

Es por ello, que el marco histórico que envuelve el aprendizaje de una lengua extranjera, las metodologías que actualmente acaparan el desarrollo de las sesiones en las aulas de educación primaria y su integración en los currículos escolares se configuran como los tres ejes fundamentales sobre los que se sustenta este trabajo.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Para poder entender las fuentes pedagógicas y metodológicas imperantes en la escuela del s.XXI es preciso, desde un primer momento, realizar un análisis sobre su evolución y sobre sus rasgos más identitarios que los definen y las diferencian del resto. El presente de cualquier situación no se puede contextualizar sin haber apreciado sus antecedentes, por lo que el manejo de un buen telón histórico que explique las bases de las metodologías presente en la enseñanza de lenguas extranjeras resulta básico y fundamental.

Así, en el primer apartado, se abordan cuestiones referentes a la lingüística y a la psicología, ciencias determinantes en la creación de los diferentes movimientos pedagógicos que desembocan en los enfoques más conocidos que han aparecido a lo largo de la historia. Desde los pasos iniciados por la gramática-traducción, pasando por la corriente conductista-estructuralista (donde apenas se tenía en cuenta aspectos como el contexto y la situación comunicativa), hasta aterrizar en medio de la renovada concepción generativista donde se produjo el nacimiento de un concepto revolucionario: la competencia comunicativa (Hymes, 1972) junto con la formulación de las que serían las cuatro destrezas del habla (leer, escribir, hablar y escuchar).

La revolución metodológica que ha existido en la época moderna se ha gestionado alrededor de dos principios; la lengua según su uso (sociolingüística) y la posición del alumnado con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta distinción se justifica el segundo de los epígrafes de este documento, donde se hace referencia a la importancia de las metodologías empleadas en las últimas décadas (1970) aún vigentes en la actualidad. Principalmente, en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, el Enfoque Comunicativo (EC) cobra especial relevancia.

Hasta hace relativamente poco, todos aquellos que se planteaban aprender una lengua lo hacían motivados por el mero hecho de adquirir conocimiento y aprendizaje sobre una “lengua común” (Casquero Pérez, 2004). Por el contrario, esta realidad se ha visto notablemente modificada; el desarrollo de la sociedad, la evolución de la cultura de la globalización, la demanda de otras necesidades comunicativas, la intercomunicación o el imparable desarrollo de las nuevas tecnologías... son solo algunos de los alicientes que han contribuido a bocetar la lengua como algo más que una simple red de códigos, reglas y estructuras lingüísticas. Ahora el lenguaje se entiende como algo directo, rápido abstracto y, sobre todo, como esa herramienta posibilitadora de la comunicación e interacción entre iguales.

Al trasladar este conjunto ideológico a la escuela primaria, obviamente, la manera de impartir una lengua extranjera se ve alterado.

Lo verdaderamente relevante es el desarrollo en el alumno de la capacidad para comunicar, siendo varias las metodologías a las formas de trabajar en el aula que se pueden poner en práctica para llegar a la meta. El profesor, o grupo de profesores, es libre y autónomo en su aula para organizar su programación en función de las necesidades e intereses comunicativos de sus alumnos (Martínez Rebollo, 2014, p.31).

Derivado de lo anteriormente establecido, es necesario subrayar el lugar en el que aparece la expresión “varias metodologías”, donde se da por sentado que este nuevo enfoque no es ya un método único, sino que engloba varias corrientes, estrategias y técnicas. Se pasa, así, a un modelo plural mucho más enriquecedor para aprendiz y docente. Siguiendo la línea de Martínez Rebollo (2014) “no resultaría ya apropiado hablar de metodología comunicativa y sí, en cambio, de metodologías o enfoques metodológicos y didácticos, de enseñantes que en sus clases intentan desarrollar procesos comunicativos con sus alumnos” (p.31).

El enfoque de enseñanza de idioma basado en tareas (TBLT) deriva, precisamente, de este nuevo concepto de metodología múltiple.

La tarea se convierte en la base que fundamenta todo su planteamiento, tanto a nivel de programación y diseño de sesiones académicas (la resolución de una tarea final - macrotarea- como último fin) como a nivel curricular (unidad de análisis). Esta consideración supone una revolución didáctica, pues los métodos predecesores plasmaban en sus currículos las estructuras lingüísticas como centro de actuación, lo que

llevaba a no asumir que el aprendizaje de una lengua es un proceso psicolingüístico y no un proceso lingüístico donde el aprendiz no es incluido ni se le tiene en cuenta (Roca, Valcárcel y Verdú, 1990).

La tarea, como elemento revolucionario dentro de las más recientes metodologías, posee gran riqueza dentro del ámbito educativo y escolar que precisan ser tratadas y analizadas en mayor extensión. Sus múltiples atributos y características le atribuyen una capacidad de análisis viable, útil y significativa ya que son pequeñas unidades que se adaptan a aspectos muy importantes dentro del diseño curricular (Long, 1985):

- Análisis de las necesidades del aprendiz: Frente a las unidades de tipo lingüístico (gramática, estructural-conductista), las tareas son significativas para el alumno.
- Contenido curricular: De este análisis se concretan tareas reales que se relacionan con otras tareas (más grandes o pequeñas) que permiten el trabajo entre profesor-alumno.
- Mayor oportunidad de adquisición de una lengua extranjera: Un enfoque basado en tareas es más compatible con los procesos de adquisición de una segunda lengua (L2). Mediante, por ejemplo, el aumento en la cantidad de trabajo, a través de la negociación y cooperación, el continuo *feedback* alumno-alumno/ alumno-profesor o una mayor precisión de las tareas seleccionadas.
- La tarea como instrumento de evaluación: La propia tarea se define como un acto evaluativo en sí. El docente considera si el aprendiz ha demostrado las habilidades correctas para llevar a cabo la tarea y, de este modo, determinar en nivel de competencia asociado a ella.

Por último, pero no menos importante, se recoge una propuesta didáctica que refleja la tendencia comunicativa imperante en las últimas décadas. El tercer epígrafe describe una unidad didáctica basada en la metodología *TBLT* y en el enfoque comunicativo.

La teoría referente a la ELE no termina de asimilarse hasta que no se ve reflejada en el aula. Es en este momento cuando realmente se aprecian los cambios, las experiencias y se pueden establecer conclusiones, sugerencias o posibles propuestas para su mejora.

A la hora de diseñar propuestas didácticas en lengua extranjera, es necesario tomar como referencia una serie de publicaciones oficiales que guían el proceso. A nivel europeo, los documentos que indican la historia más reciente del currículum en lengua extranjera, y que establecen las directrices y propuestas que enmarcan la actuación de todo docente, son los siguientes (Vez, Guillén y Alario, 2002):

- Nivel umbral: Aparece a raíz de los trabajos del Consejo de Europa relacionados con su proyecto *Lenguas vivas* (1976-1979). En él aparecen cuestiones en torno al análisis de las necesidades del alumnado, la definición de objetivos, determinaciones metodológicas, evaluación... que dan lugar a las categorías semántico-conceptuales correspondientes a las distintas lenguas enseñadas.
- Marco Europeo de Referencia para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas: Ya propuesto desde 1996, establece una gama de saberes; *saber ser/estar, saber hacer y saber aprender* como competencias generales individuales, junto a las competencias para comunicar mediante el lenguaje. Este documento sirve para elaborar programas, escenarios curriculares y, en su conjunto, da cuenta de las relaciones entre necesidades, contenidos, materiales, opciones metodológicas, evaluación y control.
- Portfolio Europeo de lenguas: En esencia, se trata de un instrumento que permite a todo individuo disponer de un registro actualizado de toda la experiencia lingüística a lo largo de su itinerario de aprendizaje. Está formado por un pasaporte, una biografía lingüística y un dossier.

Estos tres documentos son unas de las fuentes principales de conocimiento de lo que hoy se considera el currículo de las lenguas extranjeras. Todos los principios que en ellos aparecen se van concretando progresivamente, según se avanza en la línea de actuación, dando lugar a los diferentes estratos de concreción curricular: el nivel nacional (Leyes Orgánicas de Educación, Reales Decretos y Decretos), el nivel de cada centro educativo (Proyecto Educativo de Centro) y el nivel de concreción de aula.

Independientemente del nivel de actuación, se debe establecer como fines de la enseñanza el aprendizaje de la lengua. La actuación docente y el uso de las metodologías ha de contribuir a favorecer una comunicación internacional más eficaz que respete las identidades y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información o la mejora de las relaciones de trabajo y cooperación mutua.

Estos fines tienen que materializarse en su máximo exponente en la escuela. Los currículos referidos a las lenguas extranjeras en Educación primaria deben orientarse a la adquisición y el desarrollo de la ya comentada competencia comunicativa.

A nivel nacional, la competencia comunicativa es uno de los ejes vertebradores en los planteamientos curriculares de esta etapa. De acuerdo con lo establecido en el *decreto 26/126, del 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación,*

*evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*, en su área de la primera lengua extranjera:

La mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera es una exigencia de la sociedad actual, que de la mano de la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), asiste a una progresiva internacionalización de las relaciones (p.282).

Los componentes que lo integran (objetivos, contenidos, estándares...) están, por tanto, ligados a la valoración de la lengua extranjera como herramienta con la cual comunicarse. En el momento en el que se haga un uso correcto de la lengua como vehículo comunicativo, se situará a los alumnos en una posición privilegiada frente al aprendizaje. Es evidente, pues, el peso del enfoque comunicativo y sus distintas derivaciones actuales en la educación primaria. Es por ello que, cualquier proyecto curricular (independientemente de su nivel; desde el más genérico a más concreto) tiene que encaminarse a cubrir las necesidades comunicativas de los aprendices.

Y qué mejor manera de abordar una cuestión como esta que mediante la planificación de una unidad didáctica sustentada en el enfoque comunicativo, pero cuidadosamente estructurada siguiendo las directrices establecidas en el enfoque por tareas.

## **2.1. Objetivos**

El planteamiento de este Trabajo de Fin de Grado está dirigido, en su mayor medida, al análisis de aquellos métodos didácticos que han marcado y marcan una influencia en el campo de la enseñanza de la lengua extranjera. De tal contexto analítico, se desprenden una serie de finalidades que pretenden ser alcanzadas durante la lectura del mismo, configurándose este como una fuente de conocimiento, apoyo y consulta en cuestiones prácticas sobre la enseñanza de segundas lenguas:

1. Crear un contexto teórico sólido en torno a los procesos de enseñanza - aprendizaje que toman parte en el área de la lengua extranjera.
2. Comprender, analizar y ampliar las diferentes perspectivas didácticas y metodológicas que influyen en cada uno de los enfoques y métodos que constituyen los modelos de enseñanza de la lengua extranjera.
3. Conocer en mayor profundidad los antecedentes didácticos y las tendencias metodológicas que preceden a los métodos vigentes utilizados en las aulas de educación primaria.

4. Ser consciente de los cambios que propician la aparición de cada uno de los enfoques metodológicos: la evolución del concepto de *lenguaje y habla* a lo largo de la historia.

5. Reflexionar acerca de las ventajas y desventajas de los enfoques actuales: las cualidades del enfoque comunicativo y el enfoque de enseñanza de idiomas basado en tareas.

6. Resaltar la importancia de la tarea como unidad de análisis básica dentro del currículo de educación primaria: sus atributos, tipología y sus fases de desarrollo.

7. Explicar detalladamente los procesos implicados en la programación de unidades didácticas por tareas, sus implicaciones en el aula, las necesidades del alumnado, su implementación y posterior evaluación.

### **3. EVOLUCIÓN METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA**

Tradicionalmente, las metodologías de enseñanza de lengua extranjera se han dividido atendiendo a dos criterios referentes a la posición del aprendiz con respecto a la propia lengua. Ya desde antes del siglo XX (Celce-Murcia, 2001), aparecen ciertos enfoques que pretenden formar alumnos capaces de usar la lengua (entender y hablar), mientras que otras concepciones apuestan por otras metodologías que entienden que la formación del alumnado debe fundamentarse en el análisis y conocimiento de las reglas que rigen su funcionamiento de manera correcta: la lengua como código.

De ambas concepciones se derivan las dos corrientes principales que fundamentan el entendimiento de la lengua de una forma u otra: la tradición gramatical y la corriente no gramatical que podrían concretarse, a su vez en tres paradigmas: el gramatical, el conductista-estructuralista y el cognitivista (basado en las teorías generativistas).

La tradición gramatical cobra gran importancia durante la Edad Media, aunque tras la caída del Imperio Romano y la incorporación de las lenguas nacionales en el currículum escolar, la enseñanza de lenguas incorpora la corriente no gramatical, basándose en la memorización de textos.

Estos cambios en las metodologías y en el dominio de unas perspectivas sociolingüísticas sobre otras dan lugar a distintas etapas históricas donde han proliferado diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua basados en un enfoque que guía implícita o explícitamente (Maati Beghadid, 2006). Dichas propuestas metodológicas

difieren sobre dos cuestiones fundamentales que cada una de ellos debe abordar y, a su vez, les diferencia: la naturaleza del aprendizaje y la teoría del lenguaje.

### **3.1. EL MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN (Grammar - translation method)**

Este método tiene sus orígenes en los siglos en la antigua Grecia y Roma. Sin embargo, alcanza su mayor popularidad en los siglos XVI - XVII cuando se puso verdadero énfasis en enseñar a la población la lengua extranjera. Primero el griego y posteriormente el latín fueron utilizados como *linguas francas*. Según recoge el Diccionario de la Real Academia Española (2019) se entiende por lengua franca aquella “Lengua mixta, creada sobre la base de una lengua determinada y con la aportación de numerosos elementos de otra u otras, que usan especialmente en enclaves comerciales hablantes de diferentes idiomas para relacionarse entre sí”.

Su estudio se aplicaba posteriormente en estudios superiores y en las altas esferas de la sociedad de aquel momento, convirtiéndolos en las lenguas dominantes a lo largo de Europa. Ambas lenguas eran comúnmente utilizadas en política, religión o filosofía. Los estudiantes eran formados y educados para convertirse en hablantes, lectores y escritores competentes. En palabras de Celce-Murcia (2001) el método gramatical se apoyaba en pequeños manuscritos que incluían textos clásicos de la lengua extranjera correspondiente. Estos pequeños fragmentos se acompañaban de diccionarios con listas de palabras que ayudaban a la traducción de los textos propuestos.

La tradición gramatical está relacionada con la lingüística del siglo XIX y comparte las siguientes características:

- La lengua es considerada como un conjunto de reglas observables en textos escritos.
- La lengua modelo se encuentra reflejada en los textos clásicos literarios.
- Los fragmentos textuales son claramente prescriptivos.
- Influencia de las gramáticas greco - latinas. (Alcón Soler, 2002, p.19)

La memorización y el análisis de los contenidos permiten el desarrollo de las habilidades mentales del mismo. Tal y como afirma Sánchez (1997) se enseña gramática explícitamente para, después, poder ser practicada mediante ejercicios.

Durante el renacimiento, el estudio formal de las gramáticas griegas y latinas alcanzó su mayor auge debido a la producción en masa de libros de textos gracias a la invención de

la imprenta (1440). Sin embargo, esta popularidad del método gramatical se vio empañada ante las nuevas situaciones comunicativas que comenzaban a florecer en la sociedad.

Consecuentemente, se produjo un cambio en la mentalidad de aquellos que abogaban más por un estudio de la lengua real que permitiera y posibilitara la comunicación entre los hablantes que el mero estudio de las reglas gramaticales que conforman la lengua. Esta nueva tendencia de estudio de la lengua desde la utilidad y no desde su análisis propició la aparición de un nuevo movimiento metodológico que se concreta a partir del siglo XVII.

### **3.2. PARADIGMA CONDUCTISTA-ESTRUCTURALISTA**

La preocupación por implantar métodos de enseñanza que consideran la lengua como un elemento vivo de comunicación sucumbió a finales de siglo XIX. Especialistas, pedagogos y lingüistas criticaban el hecho de que se enseñara una lengua a través de medios y reglas muertas. Entre sus principales defensores y creadores del movimiento reformista, se encuentra Wilhelm Viëtor, profesor alemán que sostenía que “una lengua no se compone de palabras aisladas y yuxtapuestas, sino de frases; y las palabras sueltas o frases que están fuera de todo contexto textual, no despertarán nunca el interés de los alumnos”. (Maati Beghadid, 2006, p.113)

A mitad del siglo XIX, las primeras voces discordantes con el método gramática - traducción irrumpen con fuerza dentro del panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los pedagogos comienzan a utilizar unos principios metodológicos totalmente opuestos a los anteriores, dando lugar a un novedoso enfoque que, posteriormente, se identificará como el movimiento reformista. Este nuevo contexto pedagógico deriva en una serie de corrientes metodológica que se concreta en varios modos de entender la enseñanza de la lengua extranjera. De entre los más representativos se encuentran los siguientes:

#### **a) Método directo (Direct Method)**

Los reformistas consideraban el método directo como el modo más apropiada de enseñar la lengua (Alcón Soler, 2002). Se trata de un modelo que pone mayor énfasis en el desarrollo de la habilidad de usar la lengua, frente a la de su propio análisis.

Adicionalmente, la creación de la Asociación Internacional de Fonética (1886) por estudiosos de notable prestigio como Henry Sweet, Wilhelm Viëtor o Paul Passy,

contribuyó a la generación de una nueva perspectiva en torno a la enseñanza de la lengua extranjera. Esta institución desarrolló un alfabeto fonológico, contribuyendo científicamente al aprendizaje de la lengua teniendo en cuenta principios tales como:

- Los estudiantes deben recibir entrenamiento y prácticas fonéticas que les permitan establecer hábitos de discurso adecuados y apropiados.
- Los docentes deben poseer bases sólidas y fiables de conocimientos fonéticos.
- Los descubrimientos y avances científicos relacionados con el campo de la fonología deben aplicarse en los procesos de enseñanza.
- La forma hablada de la lengua, el lenguaje oral, prevalece sobre su forma escrita y, por tanto, ha de enseñarse primero (Celce-Murcia, 2001, p.5).

#### **b) Enfoque basado en la lectura (Reading method)**

Su nacimiento tuvo lugar en Estados Unidos, entre las décadas treinta y cuarenta del siglo XX. El estallido de la Segunda Guerra Mundial elevó la necesidad del ejército americano de enseñar una lengua extranjera que permitiera la comunicación efectiva, rápida y fluida entre los militantes oralmente (Celce-Murcia, 2001).

En este mismo momento (Alcón Soler, 2002) y, gracias a obras como la de Bloomfield (1933) y Sapir (1921) en el país norteamericano se consolida el nacimiento de la lingüística como una ciencia autónoma, la cual se rige por una serie de conceptos básicos como:

- El lenguaje es un sistema arbitrario.
- Cada lengua es diferente a las demás lenguas. Los sistemas que la constituyen son independientes y distintos a los de otros.
- El lenguaje es un sistema formado por signos lingüísticos que, combinados entre sí forman estructuras básicas.
- El lenguaje, en su mayor totalidad, es oral y auditivo. Por ello, el dominio y conocimiento de la fonología es fundamental.

Desde un punto de vista de adquisición de lenguaje, el lenguaje se adquiere mediante la repetición de una reacción/respuesta/refuerzo. Además, el aprendizaje es un proceso de formación de hábitos, donde la repetición, memorización de diálogos o la realización de ejercicios favorecen la creación de dichos hábitos. El significado de las palabras es secundario. Lo que prevalece es su pronunciación (fonética) y sus estructuras. La lengua

materna, ante todo, no debe ser usada porque se considera como la responsable de la mayoría de los errores cometidos por los aprendices (Pellón, 2013).

### **c) Método audiolingual (Audiolingual method)**

Aparece en Estados Unidos y dominó las tendencias educativas del país durante las décadas de los 40, 50 y 60. Está estrechamente relacionado con la lingüística estructural (Bloomfield) y en las aportaciones de Skinner en la psicología del comportamiento humano. Entre sus características más representativas se encuentran las siguientes (Moreno Carré, 2012):

- Las sesiones comienzan con diálogos.
- Las estructuras gramaticales son trabajadas y enseñadas inductivamente (de aquello “particular” se llega a “lo general”).
- Se usa la mímica y la memorización como recurso y hábito que posibilita la adquisición del lenguaje.
- Las habilidades de la lengua se enseñan y se desarrollan de manera secuenciada (*listening, speaking, reading and writing postponed*).
- La pronunciación se cuida desde el principio.

### **d) Método Oral-situacional (Oral-situational method) y método estructuro-global-audio visual (Structural-global-audio-visual method)**

Se desarrollaron, principalmente, en Gran Bretaña y Francia respectivamente durante las décadas de los 40, 50 y 60. Se apoyan en la organización de estructuras alrededor de situaciones que dotan al aprendiz con la capacidad de practicar la lengua objeto a través de su práctica.

También, reúnen la mayoría de los fundamentos del método audiolingual. Sin embargo, incluye en su ideario el concepto de entorno situacional (Alcón Soler, 2002). Este nuevo elemento, junto al rechazo a la repetición mecánica como base del aprendizaje son sus mayores aportaciones. Entre otros de sus rasgos más definitorios podemos encontrar los siguientes (Celce-Murcia, 2001):

- El material a trabajar en las sesiones debe presentarse antes oralmente que por escrito.
- La lengua oral prima sobre la escrita.
- Solamente la lengua extranjera debe ser la utilizada en el aula.

- Todos los esfuerzos del docente deben centrarse en asegurar que los contenidos léxicos se están presentando adecuadamente y de forma útil al alumnado.
- Las estructuras gramaticales se tratan de forma gradual: de las más simples a las más complejas.

### 3.3. PARADIGMA COGNITIVISTA

La lingüística generativa surge como contrapunto a las teorías estructuralistas y a la visión conductista durante 1970. Frente a las perspectivas acerca del lenguaje presentadas por estructuralistas y conductistas, los generativistas pretenden convertir la lingüística en una ciencia explícita. A continuación, se presentan sus principales premisas:

- La gramática de una lengua ofrece una descripción y actuación, siendo la competencia de un hablante- oyente adecuado.
- Se establece una distinción entre competencia y actuación. Es, precisamente, esta competencia el objeto de investigación del generativismo.
- Una de las bases fundamentales de la teoría chomskiana es la creatividad. Al individuo se le presupone una capacidad innata para generar lenguaje.
- Diferenciación entre estructura profunda y superficial. Se puede pasar de la primera estructura a la segunda mediante las transformaciones (Alcaraz *et al.*, 1993, p.48-53).

El lenguaje, su aprendizaje y adquisición está determinado, entonces, por reglas, y no por un hábito de formación como se definía en el enfoque Audiolingual (Celce-Murcia, 2002). La gramática puede ser enseñada de dos formas: inductivamente (primero la práctica y luego las reglas. o bien dejar implícitamente algo de información que permita el aprendizaje autónomo del estudiante) o deductivamente (primero las reglas, con su posterior práctica). Asimismo, habilidades como la de leer y escribir (*reading and writing*) vuelven a equipararse al mismo nivel que las habilidades orales (*listening and speaking*).

Estas ideas renovadas, junto con la teoría innata estipulada por Chomsky, da lugar a la aparición de ciertos métodos y enfoques, los cuales surgen como medio de reacción a sus predecesores.

### **a) Enfoque humanístico-afectivo (Affective-Humanistic Approach)**

Uno de los aspectos más criticados por este enfoque es la falta de consideración hacia los integrantes del acto comunicativo. Los defensores humanistas abogan por crear un centro de interés sobre el aprendiz y el docente que les permitiera conocer mejor sus características socio-culturales y, así, poder intervenir más efectivamente durante los procesos de enseñanza aprendizaje (Celce- Murcia, 2001). Hasta ahora, no se había tenido en cuenta a los usuarios de la lengua, por lo que se presta especial interés en todos aquellos factores que les rodean y que, a su vez, pueden influir notablemente en su proceso de adquisición (o no) de una lengua extranjera. Asimismo, se pueden otros puntos:

- Especial hincapié en la comunicación significativa como aquella que realmente ejerce real influencia en el aprendiz.
- El aprendizaje de una lengua extranjera se considera un proceso de autorrealización personal. Es algo más productivo que la simple interiorización de contenidos académicos.

El docente se convierte en un facilitador del lenguaje y del aprendizaje. Es necesario, por tanto, que el profesor sea consciente de que el estudiante es el último responsable de su aprendizaje y resultará mucho más interesante dotarlo con los recursos y materiales necesarios que permitan hecho (Bocanegra Valle, 1997). Además, debe poseer amplios conocimientos sobre la lengua materna de los aprendices (en cuanto que la traducción es una estrategia predominante en los niveles iniciales)

### **b) Método comunicativo (Communicative method)**

Este método surge como crítica a las metodologías empleadas anteriormente (audio- orales y audiovisuales) para la enseñanza de una lengua extranjera. Su principal propósito es el establecimiento de la comunicación, siempre partiendo de las necesidades del alumno, las cuales determinan las aptitudes que el propio estudiante desear desarrollar; comprensión y expresión oral/ escrita (Bérard, 1995). Para una mejor adquisición de la lengua, el uso de documentos auténticos de la vida cotidiana es imprescindible, por lo que el conocimiento interiorizado será posteriormente utilizado en situaciones reales respetando los códigos socio-culturales.

De este modo, tal y como concreta Maati Beghadid (2006), son los alumnos los protagonistas del aprendizaje. Con la implantación de ciertas estrategias de comunicación se organizan las clases de forma apropiada para fomentar la sociabilidad, acompañado

siempre de un fuerte grado de motivación por ambos agentes comunicativos: alumnado y docente.

Adicionalmente, la influencia de la sociolingüística de Hymes (1972) contribuyó a acuñar un nuevo término en este ámbito: la competencia comunicativa. Esta nueva perspectiva lingüística defendía la corrección de las oraciones gramaticales que conforman la lengua respecto a la situación. La adecuación de la situación, por su parte, constituye el objeto de estudio de la pragmática. Así, aparece una teoría lingüística que engloba otras disciplinas cuyas características más generales son (Alcón Soler, 2002):

- Los textos reales se constituyen como el principal objeto de estudio (independientemente de que sean textos orales o escritos).
- El texto posee tres propiedades: adecuación, cohesión y coherencia que se corresponden con los siguientes campos que estudia la lingüística (pragmática, semántica y sintaxis).
- La pragmática (ciencia que estudia el uso de la lengua) tiene un peso específico mayor.
- La gramática generativa proponía un enfrentamiento entre competencia/actuación. La lingüística textual se preocupa de la actuación y sustituye el concepto de competencia lingüística, por el de competencia comunicativa.

Con estas premisas nace el enfoque comunicativo, el cual entiende el lenguaje como un vehículo para la comunicación. Es necesario, para ello, prestar atención suficiente a las distintas situaciones comunicativas. El alcance de la competencia comunicativa durante el aprendizaje se erige como objetivo final, poniendo especial interés en los procesos desde una perspectiva cognitivista.

#### **4. EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS BASADO EN TAREAS (TBLT)**

A pesar de la proliferación de métodos y enfoques en la enseñanza de las lenguas extranjeras que se han venido dando sucesivamente desde el siglo XVII, todos ellos conocidos bajo diferentes nombres y distintas percepciones sobre la adquisición del aprendizaje, el método predominante en la actualidad es el que se conoce como método comunicativo (Gran Bretaña, 1970).

En esencia, tal y como se ha visto reflejado en el apartado anterior, la máxima que persiguen los comunicativos es que los aprendices desarrollen la competencia comunicativa. Dicha competencia les permite interactuar lingüísticamente, integrando las habilidades necesarias, pero siempre teniendo en cuenta las situaciones comunicativas. Si el discurso no es adecuado y no se adapta al contexto de uso, este no será válido.

El logro de este fin se produce a través de las interacciones del alumnado en contextos reales, a la vez que hacen uso de las cuatro competencias (*listening, speaking, writing and reading*) dando mayor importancia a la expresión oral. Esta supremacía de las competencias orales no quiere decir que las otras habilidades dejen de usarse, pues de la misma manera son importantes en cuanto que forman parte imprescindible durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, se puede considerar que el enfoque comunicativo parte de la lengua como instrumento por y para la comunicación. El lenguaje es el único vehículo que atiende a elementos sociolingüísticos incluidos en la competencia comunicativa.

Este nuevo término acuñado por Hymes (1972) está integrado por un conjunto de subcompetencias -lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica- que intervienen en la comunicación.

Roca, Valcárcel y Verdú (1990) señalan otros cambios que han propiciado la popularidad del enfoque comunicativo y, por extensión, el enfoque de enseñanza de idiomas basado en tareas (TBLT):

- La adquisición de las formas de la lengua meta tiene lugar de forma lineal y auditiva. Además, las metodologías empleadas no tienen tanta relevancia si se relaciona con lo que verdaderamente ocurre en el aula. Los procesos de interacciones que aparecen en las clases son el objeto de estudio real.
- Los cambios en las ideas de larga tradición en educación que consideran el currículo como punto de referencia esencial a la hora de marcar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Los currículos establecidos no poseían un carácter globalizador ya que se encontraban al margen de todo aquello que los aprendices trabajaban en el aula. A partir de ese momento, se considera representativo los procesos internos de cada clase, entendiendo que las tareas son las unidades organizadoras de los elementos que integran la enseñanza más favorables y recomendadas.
- La interpretación que hace el alumno sobre la propia lengua y su modo de interiorizar influye en la búsqueda de nuevas metodologías. Es el propio aprendiz

quien trata de imponer sus propias estrategias para el aprendizaje. Ante ello, el currículo educativo ha de elaborar planteamientos sólidos.

Conforme pasaron las décadas, la evolución de este método educativo desembocó en diversos métodos y enfoques durante los años 80 y 90, entre los que se encuentra el enfoque basado en tareas (*task-based approach*).

La característica definitoria de este enfoque (Casquero Pérez, 2004) es la existencia de una tarea final (macrotarea) propuesta por el docente y acompañada de un objetivo final, al cual debe alcanzarse tras haber sorteado una serie de microtareas. Estas pequeñas tareas dotan al aprendiz con las habilidades, aptitudes, y recursos lingüísticos necesarios para la resolución final.

Como su propio nombre indica, la tarea se configura como el eje central que fundamenta todo el método. Esta se convierte en la unidad lingüística por excelencia, responsable de la utilización de la lengua en situaciones cotidianas en la vida real (Estaire, 2005).

Ahora bien, para comprender mejor el ideario sobre el que se basa el TBLT se debe realizar un pequeño esbozo sobre las diferentes concepciones de este término.

#### **4.1. Concepto de tarea**

De acuerdo con lo que se recoge en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002) una tarea se corresponde con:

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. Tal definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obedecer determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo (p.10).

Otra definición de tarea a tener en cuenta es la propuesta por el anglosajón Nunan (1989) cuando recoge que “a task is a piece of classroom work which involves learners in comprehension, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (p.19).

Siguiendo los conocimientos aportados por este mismo autor, a la tarea se le atribuye un carácter comunicativo cuando es definida como una actividad (o conjunto de ellas) de aprendizaje cuyo objetivo es la transmisión de significados dentro de un contexto situacional apropiado. Este aspecto implica una manipulación, un aprendizaje y una interacción con la lengua objeto por parte del alumnado desde un punto de vista

comunicativo. Adicionalmente, dichas tareas, su diseño y planteamiento, han de asemejarse a contextos reales de la vida cotidiana.

No obstante, la dimensión de este término es mucho más extensa de lo que puede considerarse en un principio. En ocasiones su delimitación puede resultar complicado pues una tarea, para ser considerada como tal ha de reunir unos rasgos concretos. Ante tal dificultad, se pueden recoger las palabras de Van den Branden (2006):

Various definitions have been offered that differ quite widely in scope and formulation up to the point where almost anything related to educational activity can now be called “task”. Clearly in order to prevent the literature based on tasks and task-based language learning becoming even more fuzzy and overwhelming than it already has because clear definitions of what authors mean when they use the word “task” are necessary (p.3).

A modo general, se podría entender el concepto de tarea como una actividad individual y secuenciada que compone un proyecto o una unidad didáctica (Casquero Pérez, 2004). Asimismo, su extensión es reducida y cerrada ya que responde a un único objetivo; sea este específico (microtarea) o más general (macrotarea).

#### **4.2. Clasificación de las tareas**

La tarea reúne una serie de características que la configuran como una unidad lingüística con múltiples matices. Tomando como documento de referencia el libro *Task-based Language Education: from theory to practice* (Van den Branden, 2006), se presentan, a continuación, varias definiciones aportadas por distintos autores de acuerdo a dos criterios muy diferenciados entre sí:

##### **1. Las tareas entendidas como un objetivo de aprendizaje de la lengua en sí.**

Las definiciones propuestas en este pequeño bloque enfatizan en considerar las tareas como actividades (“cosas que la gente hace”) diseñadas para conseguir un fin determinado.

<b>Author</b>	<b>Definition</b>
Crookes (1986)	A piece of work of activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research.
Carroll (1993)	Any activity in which a person engages, given an appropriate setting, in order to achieve a specific class of objectives.

Bachman & Palmer (1996)	An activity that involves individuals in using language for the purpose of achieving a particular goal or objective in a particular situation.
-------------------------	--

Tabla 1. *Definiciones de tarea según su objeto de aprendizaje.* Van den Branden, 2006.

Aquí se desprende una nueva idea muy interesante: el objetivo final perseguido por el aprendiz no tiene por qué ser de carácter lingüístico. La tarea se establece para resolver una situación concreta, adscrita a un contexto específico. Se prioriza el propio objetivo contextual y social ante el dominio del lenguaje. El empleo del lenguaje se convierte en la herramienta de resolución de la propia tarea. “A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language”.

(Van den Branden, 2006, p.4)

El uso del lenguaje, por tanto, se convierte en el vehículo posibilitador de un objetivo planteado con anterioridad que se recoge en el desarrollo de la tarea. A través de un *input* apropiado y comprensible y produciendo un *output* adecuado, el alumno interactúa en situaciones reales con otros individuos.

## **2. La tarea entendida como una actividad educativa.**

Este segundo criterio está relacionado con la forma de plantear las tareas para que sean atractivas y motivadoras para los aprendices de una lengua extranjera. Se trata de estimular al alumno a través del lenguaje, al mismo tiempo al que adquiere un dominio de la competencia comunicativa tal que le capacite actuar y llevar a cabo las tareas propuestas en las sesiones.

Para clarificar esta fundamentación, cabe plantear cuestiones referentes al modo de diseñar, secuenciar y organizar estas tareas.

Uno de los principios fundamentales en torno a los que se establece el modelo TBLT es el trato del lenguaje en sus dinámicas. Esta Metodología no rompe, no disecciona, no fragmenta el lenguaje, sino que es presentado, tratado y analizado de manera general, holística y comunicativa (carácter globalizador de la lengua), rechazando la presentación del mismo en pequeñas unidades lingüísticas aisladas unas de otras sin aparente conexión entre sí (Van den Branden, 2006).

<b>Author</b>	<b>Definition</b>
Prabhu (1987)	An activity which requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a task.
Krahnke (1987)	The defining characteristic of task-based content is that it uses activities that learners have to do for non-instructional purposes outside the classroom as opportunities for language learning. Tasks are distinct from other activities to the degree that they have no instruction purposes.
Skehan (1998)	An activity in which: <ul style="list-style-type: none"> <li>• memory is primary</li> <li>• there is some communication problem to solve</li> <li>• task completion has some priority</li> <li>• there is some sort of relationship to comparable real-world activities</li> <li>• the task's assessment is in terms of outcome</li> </ul>

Tabla 2. *Definiciones de tarea según su entidad educativa.* Van den Branden, 2006

Como actividad apropiada educativamente, la tarea debe poseer un nexo cercano entre lo trabajado en el aula y lo existente en el mundo real. Las tareas diseñadas han de estar relacionadas con aquellas situaciones y contextos verosímiles que el alumnado se encuentra en el mundo que les rodea.

Por encima de todo, las tareas tienen que invitar al estudiante a actuar como un usuario de la lengua y no como un aprendiz de la misma. “Tasks invite the learners to act primarily as a *language user*, and not as a *language learner*”. (Van der Branden, 2006, p.8)

### **4.3. Características y tipos de tareas**

Una vez establecida sus bases identitarias, es tiempo concretar los principales atributos de esta unidad lingüística, así como sus distintas tipologías dentro de las programaciones didácticas y la elaboración de unidades didácticas.

Zanón (1999) defiende que las tareas son unidades de trabajo en el aula que se caracterizan por reunir los siguientes requisitos:

- Representan procesos de comunicación propios de la vida real.

- Son identificables como unidades de actividad en el aula.
- Se dirigen, intencionalmente, hacia el aprendizaje de una lengua.
- Están diseñadas con un objetivo, estructura y secuencia de trabajos.

Este método, pues, es capaz de integrar y dirigir todos los materiales provenientes de otras metodologías, poniéndolos a disposición del docente.

Pese a las múltiples definiciones y consideraciones recogidas, parece haber consenso en torno a la clasificación de los tipos de tareas de aula. La diferencia entre los contextos reales y los establecidos en el aula propician una división de las tareas en dos grandes grupos (Estaire, 2005):

#### a) Tareas de comunicación

- Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua. Giran en torno al qué se tiene que expresar, más que en las formas y estructuras lingüísticas utilizadas.
- Implican a todo el alumnado en la comprensión o producción escrita. Su finalidad es comunicativa (oral o escrita) y, en la mayoría de los casos, va acompañado de un resultado tangible.
- Reproducen procesos de comunicación de la vida real y cotidiana.
- Poseen un objetivo de aprendizaje del lenguaje, así como una estructura y una secuenciación del trabajo en el aula que facilita el aprendizaje.
- Deben evaluarse desde dos vertientes diferenciadas; desde su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

b) Tareas de apoyo lingüístico (tareas posibilitadoras): Son aquellas que se centran en los aspectos formales de la lengua; en los elementos lingüísticos. Actúan como soporte de las tareas comunicativas y capacitan al alumnado para la realización de las tareas principales que constituyen la unidad didáctica. Como características complementarias, estas tareas poseen:

- Objetivos de aprendizaje concretos.
- Procedimientos de trabajo claros.
- Producto de aprendizaje específico y bien definido.

En una unidad didáctica, ambas tareas se entremezclan cuidadosamente hasta crear una secuencia coherente que conduzcan a la elaboración de la tarea final. Siguiendo la estructura establecida por Estaire (2005) el planteamiento de una unidad didáctica basada en el *Task-based Approach* reúne el siguiente cuerpo:

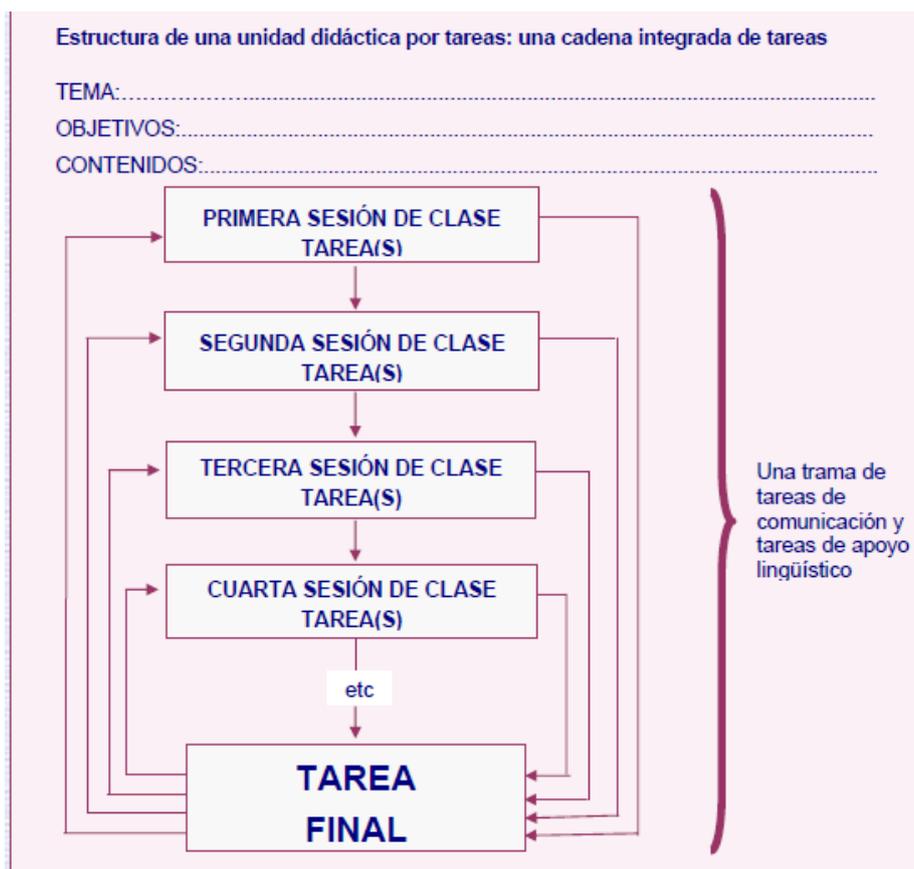


Ilustración 1. Estructura de una unidad por tareas. Estaire, 1999b

Casquero Pérez (2004), por su parte, añade otra categoría a esta clasificación con las denominadas tareas didácticas.

Las unidades didácticas que siguen este enfoque están compuestas por una lista de pequeños fragmentos de un todo que se presenta de forma independiente uno del otro, de modo que cada uno de esos fragmentos o tareas contienen sus propios contenidos lingüísticos, sus propios objetivos, su secuenciación, su léxico, etc.; el todo o macrotarea constituye el objetivo de las partes (Casquero Pérez, 2004, p.193).

Las tareas didácticas, por tanto, se encargan de trabajar el aprendizaje consciente y autónomo del aprendiz, incluyendo la evaluación y el repaso de otros contenidos previos.

#### 4.4. Programación didáctica mediante TBLT

A la hora de seguir una planificación correcta en el diseño de unidades didácticas basadas en el enfoque por tareas, se ha tomado como referencia la adaptación metodológica de Wills (1996) donde se concretan las diferentes fases en las que se divide una tarea. Para complementar esta información, Aravena Quintanilla *et al* (2017) distingue varios niveles:

1. Actividad previa a la tarea (*pretask*): El profesor (facilitador) explica el tema a los estudiantes e indica las palabras y frases útiles para el desarrollo de la actividad. A tal efecto, se pueden emplear diferentes estrategias introductorias:

- Presentación del material (*material exploitation*): Uso de fotos, vídeos, textos relacionados con el tema a tratar.
- Lluvia de ideas (*brainstorming*): Hacer listas con varios items, comparar y compartir ideas, experiencias previas de los propios estudiantes...
- Activación del lenguaje (*activating language*): Facilitar todo el vocabulario útil y necesario para la tarea.

2. Desarrollo de la tarea (*task cycle*): Los estudiantes completan la tarea en pequeños grupos o parejas mediante el apoyo proporcionado por el profesor. Este periodo, el más extenso y significativo para el aprendiz, se subdivide en dos etapas:

- Preparación de la tarea (*task preparation*): A este nivel proliferan los discursos, los debates, la elaboración de argumentos coherentes... que capacitan al estudiante a formarse con los contenidos fundamentales ante la tarea propuesta. Existe una verdadera atención sobre la problemática de la tarea. Además, son los estudiantes los que prepara su propio input a través de técnicas como el *role-playing*, la redacción de documentos informativos o barajando problemas similares a los planteados.
- Interiorización de la tarea (*task realisation*): Mientras que los dos pasos previos preparan al niño lingüística e ideológicamente para la tarea. Ahora, el aprendiz es cuando realmente se enfrenta a la actividad y la lleva a cabo de forma real. Ya no importa tanto cómo se realiza la tarea (si se acaba o no individualmente, por parejas, en grupos extensos...) porque la propia tarea se configura como un pretexto que supone un contacto real entre alumnado y realidad. Aquí, los alumnos pueden producir y presentar sus tareas de diferentes maneras; creación de un póster, de un debate, realización de un porfolio, una presentación oral...

3. Reflexión y sugerencias (*Post-task*): Tanto alumnado como profesores analizar los aspectos lingüísticos que facilitan o dificultan la tarea tratada. Este intercambio de impresiones se materializa de los siguientes modos:

- Interacción (*language focus*): Continuo feedback entre ambos agentes del proceso enseñanza-aprendizaje. Preguntas como: qué se puede añadir, qué es prescindible,

si se podría haber utilizado el lenguaje mejor, cuándo, por qué, por qué no... ayudan a una mejor comprensión.

- Feed-back y evaluación (*feedback and evaluation*): El docente puede comentar el éxito alcanzado por la tarea, o bien plantear sugerencias para su mejora: en grupo, por parejas, el grupo-clase... todo lo que se comente contribuye a una evaluación más efectiva.
- Reflexiones sobre la tarea (*reflection upon task realisation*): Intercambio de ideas acerca de la tarea en sí: *Was it useful?, was it enjoyable?...*
- Reflexiones sobre el lenguaje (*language reflection*): Corrección de errores, mejoras de los materiales empleados o incluso reflexiones y apreciaciones de los propios estudiantes.

Una vez consideradas estas fases para la secuenciación de tareas, cabe también destacar qué pasos específicos deben seguirse para diseñar buenas unidades didácticas bajo la perspectiva del TBLT. En concreto, el modelo propuesto por Estaire (2005) sugiere una estructuración dividida en seis pasos capaz de integrar los distintos ejes que intervienen en el proceso educativo: objetivos, contenidos metodología y evaluación.

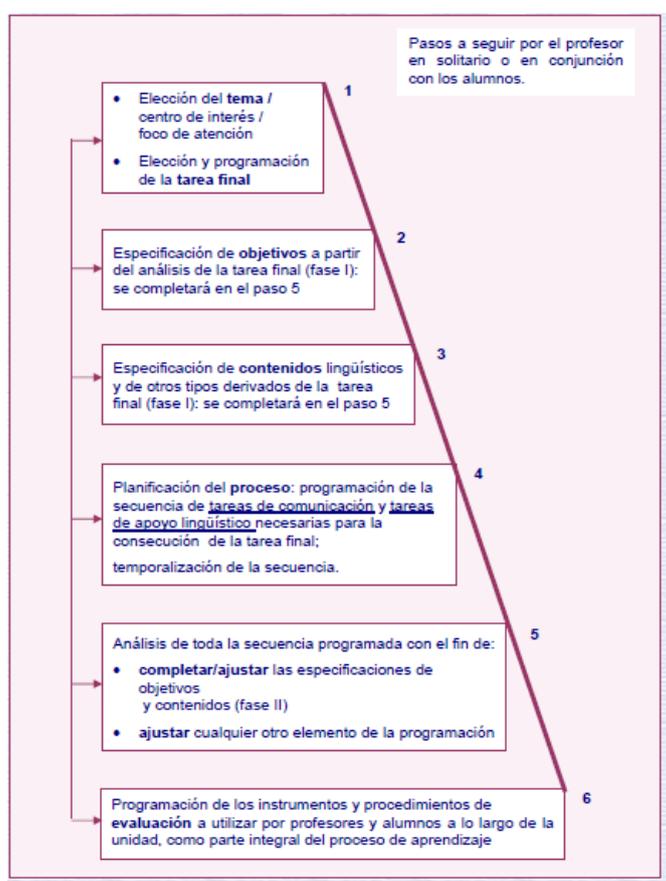


Ilustración 2. Marco de programación de una unidad didáctica por tareas. Estaire,1990.

## **5. PROPUESTA DIDÁCTICA**

A continuación, se presenta una unidad didáctica en inglés implementada en las aulas de educación primaria de un C.E.I.P. de la ciudad de Valladolid. Esta propuesta se fundamenta en las metodologías ya explicadas en los apartados anteriores, con una fuerte influencia del enfoque comunicativo y sustentada en la estructuración característica del enfoque por tareas.

### **5.1. Contextualización del centro escolar**

El colegio de educación infantil y primaria donde se ha desarrollado esta unidad didáctica es un centro educativo de entidad pública situado en el barrio vallisoletano de la Rondilla. Más concretamente, se encuentra cerca de algunos de los lugares más significativos de la ciudad: el río Pisuerga y el parque Ribera de Castilla. Se trata, además, de un edificio bastante moderno, pues comenzó a funcionar en 1983 debido a la elevada congestión en las aulas de los demás colegios de la zona.

Esta escuela, como tal, consta de tres edificios: uno de ellos (de menor tamaño) para educación infantil; otro (más grande) con dependencias comunes y donde se encuentran todas las clases de educación primaria; y un polideportivo en el que se desarrollan las sesiones de educación primaria, talleres y actividades extraescolares. Es de línea dos en ambas etapas y posee una ratio comprendido entre los 15- 22 alumnos en cada una de ellas. Además, alberga seis unidades de educación infantil, mientras que son dieciséis las que conforman la etapa primaria.

El barrio donde se ubica dicha escuela es uno de los barrios más obreros de la ciudad. Este rasgo justifica, en gran medida, la mayoría de las características socioculturales y económicas de su comunidad educativa (familias alumnado y profesorado).

Desde el ámbito familiar, un amplio número de familias pertenecen a nivel socioculturales y económicos medio-bajo. El sector laboral que predomina es el sector servicios, aunque también es notable la presencia de familias cuyo empleado principal es un obrero sin cualificar. No obstante, es necesario remarcar la afluencia de familias con contextos socioculturales medios e, incluso, superiores. No es llamativo la existencia de familias monoparentales o desestructuradas, pero sí considerable el gran número de familias en las que la madre trabaja fuera del hogar.

El alumnado, por su parte, es un fiel reflejo de las propias familias. La mayor parte de los estudiantes ingresa en este centro ya en educación infantil. En las aulas existe bastante diversidad cultural. En todas ellas conviven alumnos de diferentes nacionalidades y

etnias. La nacionalidad española predomina en ambas etapas, aunque también es significativa la presencia de niños inmigrantes (marroquíes, latinoamericanos, o hindúes). En cuanto a los servicios que presta, el colegio cuenta con un programa de madrugadores (gratuito) que inicia su actividad a las siete y media. También dispone de comedor escolar. Es un colegio que destaca por haber creado un amplio abanico de proyectos educativos, los cuales han obtenido varios reconocimientos y premios. Destacan, entre otros, programas de educación emocional, de animación a la lectura o talleres semanales de padres con alumnos de educación infantil. La existencia de un *AMPA* comprometido resulta clave. Dicho grupo colabora notablemente organizando talleres y actividades extraescolares (balonmano, gimnasia rítmica, cerámica...). En relación a la enseñanza de una lengua extranjera, cabe destacar que se imparten clases de inglés los cinco días de la semana en horario vespertino.

## 5.2. Unidad didáctica

La unidad didáctica que se presenta en este Trabajo de Fin de Grado se llama *Cooking time*. Es una propuesta que consta de seis sesiones y se ha llevado a cabo en el segundo curso de educación primaria (2ºB) durante el tercer trimestre. Más concretamente, las fechas de su desarrollo abarcan desde el 24 de abril hasta el 10 de mayo.

El alumnado de segundo de primaria recibe clases de inglés durante un total de dos horas y media a la semana. Estas sesiones son, bien de sesenta minutos, bien de treinta. A continuación, se presenta el horario de clases para dicho curso:

- Sesión 1 (miércoles): 60 minutos
- Sesión 2 (lunes): 30 minutos
- Sesión 3 (martes): 60 minutos
- Sesión 4 (miércoles): 60 minutos
- Sesión 5 (lunes): 30 minutos
- Sesión 6 (martes): 60 minutos

## 5.3. Objetivos y contenidos

La unidad didáctica, de acuerdo con lo establecido en el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*, concreta una serie de objetivos y contenidos presentes en dicho documento, característicos y propios esta unidad.

En cuanto a los **OBJETIVOS**:

1. Formar lingüísticamente a los alumnos desde un punto de vista comunicativo.

2. Ofrecer estrategias que permitan a los estudiantes desplegarse en entornos de intercambio de información.
3. Concienciar sobre la importancia de dominar una lengua extranjera.
4. Fomentar situaciones comunicativas en el aula.
5. Lograr pequeños hábitos de interacción entre los hablantes: pregunta-respuesta.
6. Reconocer y dominar el vocabulario de uso oral frecuente relacionado con los alimentos.
7. Reconocer y dominar el vocabulario escrito relacionado con la comida.
8. Inculcar actitudes favorables y positivas hacia una alimentación saludable y estilos de vida saludables.
9. Fomentar el trabajo en grupo, la cooperación y la tolerancia entre iguales.
10. Adquirir actitudes respetuosas hacia los compañeros de clase y los útiles escolares.

En cuanto a los **CONTENIDOS:**

**Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:**

- Convenciones sociales: saludos y despedidas (*Hello, good bye!, see you...*)
- Reglas de cortesía: *Thank you, I'm sorry*

**Funciones comunicativas**

- Saludos y despedidas
- Dirigir preguntas y respuestas sobre aspectos personales: *Do you like...?, I like, I don't like.*
- Instrucciones y comandos simples: *Open your books, pay attention, listen and repeat...*

**Estructuras sintáctico-discursivas.**

- Oraciones afirmativas (sí, + etiqueta): *Yes, I do*
- Oraciones negativas (no, + etiqueta negativa): *No, I don't*
- El verbo "like" (presente simple, afirmativo, negativo e interrogativo): *I like, I don't like, Do you like...?*
- Expresiones de modalidad (oraciones declarativas, capacidad y permiso): *Yes, you can/ No, you can't/ Can I go to the toilet, please?*
- Expresión temporal: divisiones: fecha, días de la semana y meses.

**Léxico de alta frecuencia oral y escrito (recepción y producción)**

- Comida y bebida
- Días de la semana y meses.

#### 5.4. Metodología

Uno de los objetivos fundamentales que se pretenden alcanzar con la unidad es el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado. Y es el enfoque basado en tareas (*task-based approach*) aquel que, en este caso, ha sido seleccionado para cultivar las habilidades comunicativas del alumnado.

El aprendizaje de una lengua extranjera no puede verse de otra manera que no sea la de una herramienta de comunicación efectiva. El niño debe ser capaz de establecer una serie de estrategias que le permitan, de manera escrita y oralmente, producir mensajes claros y correctos en la lengua inglesa.

Con este planteamiento inicial, lo más adecuado es la implementación de metodologías activas y dinámicas donde el propio niño sea el protagonista de todo el aprendizaje e, incluso, logre disfrutar del mismo.

Además, todas las actividades/tareas/rutinas deben estar encaminadas a tal efecto: propiciar situaciones comunicativas en el aula. Por ello, es importante que el alumnado interactúe entre sí e intercambie mensajes en lengua inglesa.

Asimismo, las actividades relacionadas con la producción oral (*speaking*) son fundamentales. La mayoría de las tareas propuestas en la unidad están destinadas al desarrollo de tal competencia. Según aparece recogido en el *Marco Común Europeo para las Lenguas* (2002), en los primeros cursos de educación primaria este tipo de actividades son las más recomendadas y las más productivas para los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo se convierte en una de las bases de esta unidad. La colaboración, así como la puesta en común de conocimientos resulta primordial. Cada educando posee una manera distinta de aprender y utiliza estrategias que pueden enriquecer al resto de compañeros para conseguir un fin determinado. El planteamiento de tareas comunes donde se intercambien constantemente información y puntos de vista ayudan también al desarrollo de otros tipos de competencias de índole más social que repercuten positivamente en el trabajo colectivo (parejas, pequeños grupos, gran grupo clase...).

Como recursos durante la práctica docente, los medios audiovisuales ofrecen infinidad de contenidos. Las imágenes, los vídeos, las canciones son herramientas muy útiles en el aprendizaje de una lengua extranjera. El ritmo, el tono de piezas musicales (canciones, *chants*, *nursery rhymes*...) ayuda notablemente a una mejor captación y posterior interiorización de los contenidos tratados. Las mejoras en aspectos fonológicos, pronunciación o entonación también son remarcables.

Otro aspecto a tener en cuenta es el uso de la lengua en el aula. Para aprender inglés se debe hablar y practicar inglés. Es por ello que el docente se perfila como el máximo responsable de esta lengua y, consecuentemente, debe impartir las sesiones en su totalidad en dicho idioma. Solo de este modo, el alumno sentirá la necesidad real de hablar y expresarse en inglés (bien para resolver dudas, pedir ayuda o expresar sus sentimientos). Y son las rutinas las que poseen un papel crucial a este nivel de comunicación inicial. Estos pequeños ejercicios, repetidos de forma constante al inicio/final de cada sesión ayudan a la interiorización de ciertas estructuras gramaticales o vocabulario esencial para que el niño comience a producir (por escrito y oralmente) sus primeros textos en inglés. Contenidos básicos como la fecha, los días de la semana y los meses del año aparecen recogidos en la unidad y son trabajados al inicio de cada sesión.

Todo lo comentado anteriormente contribuye a esbozar una orientación metodológica que sobresale por encima de las demás. Sin embargo, es muy difícil, casi imposible, que una propuesta didáctica se ajuste únicamente a un tipo de método de enseñanza, pues la riqueza de la diversidad metodológica es algo a implementar en las aulas si pretendemos procesos educativos dinámicos y de calidad.

En esta unidad se intercalan aspectos metodológicos tradicionales (producción escrita, contenidos gramaticales, vocabulario...) y contenidos donde el *Total Physical Response* es el protagonista.

No obstante, su planteamiento se ha realizado bajo las directrices y bases ideológicas que subyacen bajo los enfoques comunicativos y funcionales. Considerando la función comunicativa de la lengua como atributo fundamental, el predominio de actividades (que no ejercicios) destinados al cultivo de tal función es el centro de toda esta justificación.

Si se defiende que el aprendizaje de una lengua es útil para la comunicación, entonces coherentemente, todo el planteamiento debe girar a conseguir tal fin. Por eso, son frecuentes las actividades orales (tanto de producción como de comprensión) que propician situaciones comunicativas entre los niños y el profesor.

### **5.5. Actividades**

Las sesiones están organizadas de tal manera que, al final de cada una, la tarea propuesta contribuya a la resolución de la tarea final (macrotarea): en este caso, la elaboración de una macedonia de frutas (*fruit salad*) en la sexta y última sesión. Los contenidos que se trabajan (a parte de las rutinas) siguen la siguiente estructura:

*Preguntas* → *introducción a la comida* → *comida saludable* → *receta de macedonia* → *elaboración de la macedonia*

Estas son algunas de las tareas propuestas que poseen un mayor peso didáctico dentro de la unidad:

- 1º Sesión: *Warming up!* (introducción al tema y a la Unidad didáctica)

Lo más llamativo de esta primera sesión es una tarea en la que el alumnado elabora los *communicative posters*. Estos carteles se convierten en unas herramientas de comunicación que los niños deben colgarse durante el desarrollo de toda la unidad, creando, así, un hábito comunicativo basado en la formulación de preguntas que, frecuentemente, aparecen en el aula: *Can I go to the toilet, please?*, *Can I have some water, please?*, *How do you say...?* Cada niño adornará y personalizará su cartulina y está obligado a reproducir las preguntas en inglés si quiere obtener respuesta y permiso por parte del profesor.

- 2º Sesión: *Food and drinks* (primera toma de contacto con *el food topic* planteado en la unidad)

*I like broccoli* se configura como una de las tareas principales dentro de esta sesión. Mediante la escucha activa de una canción sobre gustos y preferencia de comida, los niños han de identificar varios alimentos. En una segunda escucha, se reparte una *papersheet* con imágenes. Han de reconocer y rodear aquella comida que aparece en la canción. En último lugar, también tienen que ser capaces de escribir correctamente su nombre en inglés.

- 3º Sesión: *Healthy habits* (Comida y estilo de vida saludable)

Aquí, la alimentación saludable es el contenido principal a tratar. En concreto, la última tarea (*healthy menú*) es la más interesante. En ella, y por grupos, los niños deben diseñar un pequeño mural con los tres menús saludables principales (*breakfast, lunch and dinner*) con recortes de revistas y catálogos de supermercados. Cada grupo ha de negociar sobre qué alimentos incluir en cada comida. Los niños pueden apoyarse en los contenidos tratados previamente, o bien en su propia experiencia y conocimiento que sirva para justificar la elaboración de las diferentes propuestas.

- 4º sesión: *Food recipes* (información previa necesaria para la elaboración de la macedonia de frutas)

A este nivel se concreta el tema y el campo de actuación hacia la tarea final. Se trabaja con recetas culinarias y su estructura. La tarea *fill in the recipe* tiene como objetivo conseguir que el alumnado se familiarice y entienda el aspecto y cuerpo que poseen genéricamente las recetas culinarias. Se reparte una hoja donde se simula una receta de una macedonia de frutas, acompañado de algunos *gaps* que deben rellenarse con algunas palabras (*keywords*) que se facilitan al inicio de la página. Para facilitar esta tarea, aparecen imágenes que representan las palabras que deben ser introducidas en cada apartado.

- 5º Sesión: *Like a chef* (creación de atrezzo necesario para la última tarea)

La tarea titulada *the chef's hat* consiste en la elaboración de un gorro a través de distintos materiales (cartulina, papel, seda...) individualmente que, posteriormente, se debe llevar puesto durante la receta de la macedonia de frutas.

- 6º sesión: *Fruit salad time!* (resolución de la tarea final)

La última sesión se destina, en su totalidad, a la tarea final (*preparing a fruit salad*). Respetando los grupos ya establecidos en las sesiones anteriores (4/5 personas) se procederá a la elaboración de la macedonia. Todo el vocabulario anteriormente estudiado (*food, fruits, kitchen tools...*) servirá para guiar el proceso y para entender las indicaciones propuestas por el docente.

## **5.6. Agrupaciones, espacios y tiempos**

El trabajo propuesto se realiza combinando varias disposiciones del alumnado: desde el trabajo en gran grupo (grupo-clase), pasando por colaboraciones en grupos más reducidos (4/5 personas), trabajo por parejas, y el propio trabajo individual. Cuando mayor sea la variedad de las agrupaciones, mayor será la riqueza de las dinámicas, hecho disminuye la uniformidad de las sesiones y el encasillamiento por parte del estudiante en un mismo modo de trabajo.

Todas las sesiones se llevarán a cabo en el aula del grupo clase. A excepción de una, la tarea final. La cuál requiere de otro escenario educativo más apropiado para llevarla a cabo. Esta tarea tiene lugar en el comedor del centro escolar. No sería coherente preparar la receta de una de una comida en un lugar no destinado a ello.

La sesión, de 60 minutos de duración, el comedor del colegio se convertirá en el aula educativa. Allí, los espacios y los recursos necesarios para la actividad se encuentran

perfectamente ubicados y situados. Todo lo que sea cambiar de escenarios educativos suponen grandes beneficios para el niño. Así, escapan de la monotonía de las clases mientras que intentan desenvolverse en otros escenarios sin dejar de aprender.

En cuanto a los tiempos, las sesiones siempre siguen una misma estructura para que el estudiante se familiarice con las mismas. Su desarrollo atiende al siguiente esquema:

Sesiones de 60 minutos:

- 10 primeros minutos: *Routines*
- 40 minutos: *Introduction and reinforcement excersices.*
- 10 últimos minutos: Food bingo (*warming up activity*).

Sesiones de 30 minutos:

- 10 primeros minutos: *Routines.*
- 20 minutos: *Introduction and reinforcement excersices.*
- 10 último minutos: Food bingo (*warmning up activity*).

## **5.7. Evaluación**

La evaluación será un proceso continuado en el tiempo (al inicio, durante y al final de la unidad) y de carácter formativo. Se aplican dos instrumentos para la evaluación del alumnado:

- Un porfolio donde, a través de la observación, se recogerán los aspectos más llamativos relacionados con el aprendizaje del niño (actitudinales). Cuestiones como la actitud presentada ante el aprendizaje, el respeto hacia los compañeros y el material facilitado, el interés hacia los contenidos tratados o la participación de las dinámicas serán objeto de estudio y evaluación. Tiene un peso final de 30% de la nota final.
- Una rúbrica donde aparecen concretados aspectos curriculares relacionados con el aprendizaje de los contenidos propuestos en la unidad didáctica. Su porcentaje en la evaluación es de un 60% (**ANEXO I**).

## **5.8. Puesta en práctica de la intervención**

Cuando se lleva a cabo la práctica de cualquier unidad didáctica, muchos son los factores que hay que tener en cuenta para que todo salga según lo previsto y lo deseable.

Una parte importante de esta preparación son las estrategias empleadas durante la unidad. Ante todo, se debe hablar en inglés, formular preguntar constantemente y variar el tono de voz para conseguir la atención de los niños. Acompañando a la voz también es importante un correcto uso del *body language*. Todo lo que se diga y se exprese en las

clases tiene que ir acompañado de recursos gestuales (miradas, señalización de objetos, interpretación, mímica...), pues el alumno lo comprende y entiende mucho mejor.

La motivación es un elemento clave para conseguir resultados académicos productivos y gratificantes. El hecho de conseguir despertar el interés por algún tema a los niños y hacerles sentir partes del proyecto es un reto difícil de superar para todo profesor.

Para ello, resulta interesante proponer varias actividades de manipulación, de creación de material propio para cada alumno donde tengan que usar diferentes materiales y colaborar con sus compañeros (recortes de revistas, creación de posters, escucha de canciones...). Además, se ha establecido un sistema de refuerzos positivos que también sirve para motivarlos. Al final de cada sesión, se les pone un sello a aquellos que hayan mostrado mejor actitud durante la clase. La existencia de varios modelos es una ventaja, pues mucho de ellos aspiran a poder coleccionar todos ellos (de alguna manera se obligan a mantener comportamientos correctos para alcanzar este fin).

Pero sin duda, lo que más motiva al niño es la actividad final de cada sesión. El *food bingo* es su preferida sin lugar a dudas. Es una manera muy fácil de aprender gran vocabulario referente a las comidas de una manera dinámica y divertida. Todos están muy motivados por el posible premio final que se pueden llevar en caso de ser los ganadores: una pegatina. Se crea un clima de gran interés en torno a la actividad y toda la clase se implica mucho en su desarrollo.

Ante situaciones comunicativas, el estudiante no debe tener miedo a hablar. Al principio, si es verdad que les resultaba algo embarazoso hablar en voz alta o hacer alguna pregunta, simplemente por el hecho de equivocarse. Se debe transmitir la idea de que el error, en el aprendizaje de una lengua, es necesario y no ocurre nada si algo no es correcto o si existen fallos en la ejecución. Cuando existe algún error, basta con algunos comandos que permitan al estudiante rectificar (*are you sure?*, *Can you repeat, please?*) y que correcciones directas les inhiban para posteriores intervenciones.

Además, cuando un niño se equivoca y luego rectifica es señal de que se ha producido un lenguaje bastante consciente y significativo.

En definitiva, el planteamiento y el desarrollo de la unidad didáctica se ha llevado a cabo siempre teniendo en cuenta los intereses del niño y su lugar frente al aprendizaje. Es él el único protagonista y el docente se configura como mero guía de las sesiones. Las tempranas edades de los educandos han propiciado el diseño de la unidad atendiendo a cuestiones de índole oral (por encima de las escritas) que son, a mi modo de ver, las más propicias para trabajar en estas aulas.

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo de este documento se ha puesto en notable evidencia la riqueza y variedad metodológica existente en torno a la enseñanza de la lengua extranjera. Los diferentes enfoques didácticos han evolucionado históricamente, como ya se ha señalado, no solo en los cambios producidos acerca de la concepción del lenguaje, sino en la posición del alumno con respecto al conocimiento y al propio aprendizaje.

Mientras que los métodos tradicionales de gramática se centraban en la traducción de textos clásicos del latín y la antigua Grecia (y su posterior memorización mediante estructuras gramaticales aisladas), los enfoques conductistas otorgaban mayor importancia al dominio de las habilidades orales frente a las escritas y hacían gran hincapié en el estudio de los sistemas y reglas que conformaban el propio lenguaje.

Sin embargo, ambos paradigmas atribuían al estudiante un papel pasivo durante los procesos de enseñanza y, era el docente, quien poseía todo el poder informativo y curricular (él era el actor principal).

Es, por tanto, la última corriente pedagógica la que inicia el verdadero cambio en la enseñanza de una lengua. Fue el nacimiento del paradigma cognitivista, apoyado en la construcción del aprendizaje, las ideas sociolingüísticas emergentes, y la competencia comunicativa, el que realmente provocó y ha provocado cambios significativos en este ámbito educativo. El protagonismo a lo largo de todos los procesos de aprendizaje se transfiere del profesor al aprendiz. Ahora, es el educando, el centro del aprendizaje mientras que el docente se configura como un mero guía y facilitador del mismo.

De este nuevo contexto se desprenden otros enfoques y métodos que añaden un valor excepcionalmente comunicativo al lenguaje. Ahora, es prioritaria la formación lingüística del alumno con respecto a la situación comunicativa, su contexto social y la adecuación del discurso emitido.

Surge así, entre otros, el enfoque comunicativo que se ve concretado en otras metodologías tales como la enseñanza de la lengua basada en tareas que con tanto detalle se ha tratado en este trabajo. Aquí, la tarea se constituye como la principal unidad de trabajo y análisis didáctico-curricular, diseñadas y planteadas minuciosamente para desarrollar las destrezas comunicativas en los alumnos que les capaciten para la adquisición de la competencia comunicativa.

Tal y como se ha podido apreciar, uno de los puntos más significativos de este trabajo ha sido el diseño de una unidad didáctica basada en esta metodología y fuertemente influida por el enfoque comunicativo que le precede. Dado los múltiples beneficios que aporta

dichas metodologías, me gustaría, por último, compartir algunas consideraciones personales extraídas tras su puesta en práctica que justifican por qué este tipo de estrategias y técnicas han de ser las imperantes en cualquier sesión de inglés en educación primaria.

La tarea final planteada (macedonia de fruta) surgió como el perfecto nexo de conexión entre el alumnado y los “programas saludables” en los que el centro escolar se encuentra inmerso: la Junta de Castilla y León está llevando a cabo proyectos de concienciación infantil sobre la importancia de mantener una alimentación sana y un estilo de vida saludable. Sin duda, la preparación de la macedonia es la excusa idónea para seguir inculcando estos hábitos saludables a través de actividades con contenidos relacionados: tipos de alimentos, alimentos buenos/malos para la salud... pequeñas tareas diseñadas coherentemente que culminan en una gran actividad final.

Otra de las bases en torno a las que ha girado mi práctica docente ha sido la creación de una propuesta didáctica basada en el desarrollo de la competencia lingüística, sobre todo, desde una perspectiva oral.

Cuando aterricé en las aulas del colegio me percaté de que una gran mayoría de los alumnos presentaban serias dificultades para expresarse y producir mensajes orales en inglés. No tenían el hábito adquirido de hablar en otra lengua y, mucho menos, de lanzar preguntas. Cuestiones básicas para pedir permiso o ayuda al compañero o al propio profesor no eran ejercicios que realizaran con mucha frecuencia.

Conseguir que los niños adquirieran este hábito comunicativo ha sido, por tanto, una de mis mayores prioridades durante este periodo. Dicho pensamiento se ve reflejado en la estructura de la unidad didáctica cuando, desde la primera sesión, ya se dedica un tiempo extenso en la fabricación de unos “posters” con preguntas que cada estudiante debe colgarse todos los días al inicio de la clase de inglés.

Ha resultado muy gratificante comprobar cómo, con el paso de las sesiones, los niños se acercaban a ti y preguntaban (cada uno en la medida de sus posibilidades): *Can I go to the toilet, please?* o *Can I have some water, please?*. Se ha producido, también, una pérdida del pudor al lanzar preguntas en otro idioma, pues eran conscientes de que, si lo hacían en castellano, no obtendrían ni respuesta ni permiso por parte del docente.

Al fin y al cabo, la máxima en el aprendizaje de una lengua se encuentra en la comunicación. De nada sirve aprender si luego no se pone en práctica. Si no se practica se olvida y, si no se empieza a inculcar pequeños hábitos y rutinas para no perderla, los logros comunicativos tardarán bastante en aparecer.

Consecuentemente y bajo mi punto de vista, haber realizado tal trabajo de documentación en torno a esta parcela didáctica, me hace creer firmemente que el desarrollo y evolución de este tipo de métodos en la escuela es el más beneficio para todos los agentes participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es cierto que aún no existen muchos estudios que demuestren el alcance real de la implantación de dichas técnicas metodológicas, pero lo que sí que queda claro es que esta nueva forma entender la enseñanza, colocando al aprendiz en una posición privilegiada ante el aprendizaje, es lo más aconsejable si se pretenden conseguir resultados óptimos.

El mundo en el que vivimos cambia rápidamente y con él, las necesidades de sus habitantes, por lo que la capacidad de adaptación a estas nuevas demandas debe elevarse a la máxima prioridad. Actualmente, las sociedades imperantes se caracterizan por albergar altos grados de globalización, interconectividad y multiculturalidad y son, precisamente, estos términos claros sinónimos de comunicación.

Ser ciudadanos competentes implica saber vivir y convivir. Y para esta convivencia, el dominio del lenguaje y de todas sus normas discursivas es imprescindible. Tener en cuenta la situación comunicativa y dominar un estilo de lenguaje u otro de acuerdo con el contexto son dos retos imprescindibles para formar a hablantes de segundas lenguas. Es esta nueva metodología basada en tareas la que reúne todas las condiciones para configurarse como máximo responsable de este cambio en décadas venideras.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### Publicaciones

- Alcaraz Varó, E. *et al.* (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, España: Rialp
- Alcón Soler, E., (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*, Castelló de la Plana, España: Universidad Jaume I.
- Aravena Quintanilla, J., Méndez Bravo, P., Ordóñez Alarcón, G., Palomares Zamora, M.J., Retamal Hernández, P. y Tori Soto, V., (2017). *El enfoque de aprendizaje basado en tareas y su relación con el manejo de clases*. Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElEnfoqueDeAprendizajeBasadoEnTareasYSuRelacionCon-6529360%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElEnfoqueDeAprendizajeBasadoEnTareasYSuRelacionCon-6529360%20(1).pdf)
- Bocanegra Valle, A., (1997). *El profesor de lenguas extranjeras como facilitador de aprendizaje*. Universidad de Cádiz. EPOS, XIII, p. 249-273. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-0B1C82A4-305F-673D-2FBF-31E7D084526E&dsID=Documento.pdf>
- Casquero Pérez, F., (2004). *El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos*. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2004/22\\_casquero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/22_casquero.pdf)
- Celce-Murcia, M., (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Third edition. Boston, Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- Council of Europe & European Commission (2002). *T-kit 2: Methodology in language learning. Training-Youth*. Recuperado de: <https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667913/tkit2.pdf/3ef38319-220b-474f-8960-8c0e1ae62444>
- Estaire, S., (2005). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/bdec/15fe2a704fa9063373c81aa85495427107d5.pdf>
- Long, M., (1985). *A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching*, London: Multilingual matters.
- Luque Agulló, G., (2001). *Aprendiendo inglés mediante historias*, Jaén, España: Colección Alonso de Bonilla.
- Maati Beghadid, H., (2006). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/16\\_beghadid.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf)

- Martínez Rebollo, A., (2014). *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE): una revisión teórica desde la práctica reflexiva en el aula*, Murcia: Editum.
- Moreno Carré, A., (2012). *Análisis de algunas metodologías para la enseñanza de la lengua inglesa en educación primaria*. Trabajo fin de grado, Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/206/TFG%20Moreno%20Carre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nunan, D., (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Glasgow: C.U.P.
- Pellón, R., (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (2), p. 389-399. Recueprado de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-WatsonSkinnerYAlgunasDisputasDentroDelConductismo-4703413%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-WatsonSkinnerYAlgunasDisputasDentroDelConductismo-4703413%20(1).pdf)
- Roca J., Varcárcel M. y Verdú, M., (1990). *Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas*. *Revista interuniversitaria*, (8), p.25-46. Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-HaciaUnNuevoParadigmaEnLaEnsenanzaDeIdiomasModerno-117709%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-HaciaUnNuevoParadigmaEnLaEnsenanzaDeIdiomasModerno-117709%20(1).pdf)
- Sánchez, A., (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, España: SEGC.
- Van den Brandem, K., (2006). *Task-bases language education: from theory to practice*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Vez, J.M., (Ed.). (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*, Madrid: Síntesis educación.
- Zanón, J., (Cord.). 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Madrid: Edinumen.

### **Normativa**

- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002), Madrid: Anaya.
- Programación General Anual (2018-2019). C.E.I.P. Gonzalo de Berceo.
- Proyecto Educativo de Centro (2018-2019). C.E.I.P. Gonzalo de Berceo.

### **Webgrafía**

- Web oficial del C.E.I.P. Gonzalo de Berceo. Recuperado de <http://ceipgonzalodeberceo.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

## 8. ANEXOS

### ANEXO I – RÚBRICA DE EVALUACIÓN

El alumno es capaz de...	SI	A MENUDO	A VECES	CASI NUNCA	NO
Formular preguntas en inglés oralmente para pedir permiso o ayuda					
Utilizar respuestas coherentes a las preguntas planteadas ( <i>Yes, you can/ No, you can't</i> )					
Reconocer el vocabulario referente propuesto en la unidad didáctica a través de la escucha activa					
Producir mensajes orales propios derivados de la actividad del profesor					
Escribir correctamente cierto vocabulario referido a la comida ( <i>pizza, water, rice, apples...</i> )					
Identificar el input oral cuando es presentado					
Identificar las grafías escritas con palabras					
Asociar imágenes con su correcto significado					
Expresar preferencias y gustos utilizando el verbo <i>Like</i> ( <i>I like/ I don't like/ Yes, I do/ No, I Don't</i> )					
Pronunciar adecuadamente ciertas palabras o frases, procurando mantener la entonación y respetando las normas fonéticas					
Participar positivamente en las dinámicas de aula, respetando el material provisto por el docente y manteniendo un trato cordial con el resto de compañeros					

