



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado de Educación Primaria, Mención Lengua

Extranjera Inglés

TRABAJO FIN DE GRADO:

**PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA
LENGUA EXTRAJERA INGLÉS: LA
IMPORTANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN
DE METODOLOGÍAS ACTIVAS**

Presentado por **Ana María Prieto Diez**

Tutelado por Ana Isabel Alario Trigueros

Curso académico 2022/2023

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se presenta una propuesta didáctica basada en metodologías activas para la adquisición de la lengua extranjera inglés, concretamente sustentado en el Enfoque por Tareas. Durante el estudio, se realiza una revisión de la literatura relacionada con la temática principal con el fin de discernir sobre cuál es la mejor metodología que debe ser utilizada en las aulas de Primaria. La propuesta didáctica consta de una tarea final en forma de role playing y varias subtareas que utilizan diferentes técnicas y métodos como el TPR, Realia, information gap o gamificación. El objetivo principal de la propuesta es desarrollar la competencia comunicativa del alumnado a través del aprendizaje cooperativo de los estudiantes, lo que incentiva la motivación por la adquisición de la lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: Adquisición, Metodologías Activas, Enfoque Comunicativo, Enfoque por Tareas, Aprendizaje Cooperativo.

ABSTRACT

This Final Degree Project presents a didactic proposal based on active methodologies for the acquisition of English as a foreign language, specifically based on the Task-Based Approach. During the study, a review of the literature related to the main topic is carried out in order to discern which is the best methodology to be used in primary school classrooms. The didactic proposal consists of a final task in the format of role playing and several subtasks that use different techniques and methods such as TPR, Realia, information gap or gamification. The main objective of the proposal is to develop the communicative competence of students through cooperative learning, which encourages motivation for the acquisition of the foreign language.

KEY WORDS: Acquisition, Active Methodologies, Communicative Approach, Task-Based Approach, Cooperative Learning.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
I. JUSTIFICACIÓN	6
1. OBJETIVOS	6
2. COMPETENCIAS	7
II. MARCO TEÓRICO	9
1. ENFOQUE COMUNICATIVO	9
1.1. Principios del Enfoque Comunicativo	10
1.2. Revisión de principios y agentes	11
1.3. Las hipótesis de aprendizaje de Krashen	14
1.3.1. Aprendizaje versus adquisición	14
1.3.2. El orden natural	14
1.3.3. El monitor	15
1.3.4. La hipótesis del input	15
1.3.5. El filtro afectivo	16
2. EL ENFOQUE POR TAREAS	17
2.1. Tipos de tareas	18
2.2. Diseño de Unidades Didácticas mediante tareas	19
2.3. El Aprendizaje Cooperativo	23
III. PROPUESTA DIDÁCTICA	25
1. CONTEXTUALIZACIÓN	25
2. TEMÁTICA	26
3. SITUACIONES DE APREDIZAJE Y OBJETIVOS	26
4. ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	28
5. ACTIVIDADES	30
6. EVALUACIÓN	33
IV. CONCLUSIONES	34

BIBLIOGRAFÍA	36
ANEXOS	39
ANEXO 1: PRESENTACIÓN DE LA TAREA FINAL	39
ANEXO 2: MATERIAL DE LA TAREA FINAL	39
ANEXO 3: TARJETAS DE ROLES	41
ANEXO 4: “COULD GAME”	44
ANEXO 5: NÚMEROS	45
ANEXO 6: OPERACIONES MATEMÁTICAS	46
ANEXO 7: “GOING TO BINGO”	47
ANEXO 8: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	48

INTRODUCCIÓN

La lengua es el medio por el cual nos comunicamos diariamente. Hoy en día, vivimos en una sociedad tan digitalizada que estamos en contacto con personas de todo el mundo constantemente. Por esta razón, con el paso del tiempo el aprendizaje de otras lenguas cada vez ha cogido más importancia dentro de la educación personal y profesional.

Durante muchos años, se han realizado numerosos estudios para comprobar qué metodologías son las más adecuadas para la enseñanza de una segunda lengua. Gracias a esas investigaciones, se ha descubierto que los mejores resultados son obtenidos cuando se adquiere una lengua.

Existe una clara diferencia entre aprendizaje y adquisición. La adquisición está relacionada con la forma en la que aprendemos la lengua materna. Nuestra lengua la aprendemos de manera inconsciente, ya que el objetivo principal es la comunicación. En cambio, el aprendizaje de una lengua es el proceso en el cual se conocen los aspectos formales del idioma, como las estructuras gramaticales o el vocabulario.

Si ponemos atención a lo que ocurre en los centros educativos hoy en día, se puede observar que, pese a no ser una metodología novedosa, no se están aplicando técnicas que ayuden al alumnado a adquirir la lengua extranjera. En su lugar, en la mayoría de los casos se siguen utilizando metodologías tradicionales, enfocadas en el aprendizaje de los aspectos formales, focalizadas en la perfección lingüística y con la concepción de los errores como algo negativo.

I. JUSTIFICACIÓN

Dada esta situación, los estudiantes conciben esta asignatura como aburrida y monótona, ya que en las metodologías tradicionales siempre se encuentran los mismos tipos de ejercicios, como los de verdadero o falso, reordenar frases, unir, completar los huecos, etc. Además, requiere que el alumnado estudie de forma memorística estructuras gramaticales, verbos irregulares, e infinitas listas de vocabulario, que es olvidado pocos días después de expresarlo en la prueba evaluativa o examen.

Esta forma de aprendizaje produce rechazo hacia la asignatura a los estudiantes, ya que, en la mayoría de los casos, genera inseguridad, ansiedad y frustración, por lo que no se adquiere el idioma de manera satisfactoria. Asimismo, esta metodología no respeta los periodos de silencio del alumnado, por lo que cuando es obligado a hablar, el estudiante se bloqueará dado que no tiene el lenguaje adquirido.

Por eso, existe una necesidad de cambio en la enseñanza de la lengua extranjera. Para una correcta adquisición de la lengua se necesitan metodologías motivadoras y atractivas para los estudiantes que les guíen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. OBJETIVOS

El presente Trabajo de Fin de Grado plantea una alternativa a las metodologías tradicionales de enseñanza de la lengua extranjera. En esta propuesta se plantea el uso de metodologías activas, donde el alumnado adquiere la lengua de manera natural, con situaciones reales de la vida diaria y siendo participe de su propio proceso de aprendizaje, lo que conlleva una mayor motivación e interés por la lengua.

Así pues, este estudio pretende alcanzar un objetivo principal:

- Realizar una revisión de la literatura relacionada con Enfoques Activos y la adquisición de la lengua extranjera.

Desarrollando este objetivo principal, se proponen los siguientes subobjetivos:

- Analizar diferentes Técnicas, Enfoques y Métodos.
- Discernir sobre cuál es la mejor forma de trabajo en los centros.
- Elaborar una propuesta didáctica para comprobar su eficacia.

2. COMPETENCIAS

La realización de este Trabajo de Fin de Grado permite desarrollar una serie de competencias, tanto generales como específicas, que serán esenciales para el desarrollo de la práctica profesional. Dichas competencias se encuentran en la Guía Docente de la asignatura para el curso 2022/2023 que lleva a cabo la propia Universidad de Valladolid. En concreto, el presente trabajo se relaciona con las siguientes competencias:

Competencias Generales:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:
 - a. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
 - b. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
 - c. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
 - b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
3. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado, que conlleva el desarrollo de:
 - a. Habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

4. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía, que implica el desarrollo de:

- a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
- b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
- c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje.
- d. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Competencias Específicas:

1. Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, desarrollando habilidades que formen a la persona titulada para:

- a. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- b. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- c. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- d. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
- e. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
- f. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

II. MARCO TEÓRICO

El alumnado de hoy en día necesita que los centros educativos amplíen el horizonte del aprendizaje de las lenguas. Estos estudiantes deben de ser capaces de realizar acciones cotidianas como leer un periódico de manera crítica, rellenar un formulario, interpretar el prospecto de un medicamento o comunicarse de manera adecuada según la persona a la que se estén dirigiendo, entre otras acciones comunicativas básicas propias de la lengua. Por este motivo, durante los últimos años se ha planteado un modelo que enseña la lengua materna de un modo semejante al que la aprendemos cuando nacemos (Montenegro L., 2015).

El Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León defiende que la comunicación en varias lenguas es una pieza clave en el desarrollo de la educación sin fronteras. El dialogo intercultural permite al alumnado el descubrimiento de otras culturas ampliando sus perspectivas. En esta etapa de educación primaria, la finalidad principal es la adquisición de la competencia comunicativa básica en una lengua extranjera, para iniciarse en la gestión de situaciones adaptadas a la vida real de los estudiantes. Por eso, es importante integrar actividades que se orienten al desarrollo de competencias de uso lingüístico y comunicativo en vez de estudiar la lengua y su código.

1. ENFOQUE COMUNICATIVO

Para Alonso Avila (2014), el Método Comunicativo (Communicative Language Teaching) es un enfoque que pone el foco en ayudar a los estudiantes a utilizar el idioma en multitud de contextos adaptados a la vida real y da una gran importancia al aprendizaje de las funciones de la lengua.

El principal objetivo de este enfoque es ayudar al alumnado a crear una comunicación con significado. Se centra en que haya comunicación sin importar que las estructuras gramaticales sean exactamente correctas o la pronunciación sea excelente. Por ello, la evaluación del aprendizaje se centra en la competencia comunicativa de los estudiantes, en la capacidad que tiene el alumno de comunicarse de manera satisfactoria utilizando sus conocimientos.

En líneas generales, este enfoque pone su interés en la comunicación de la lengua extranjera a través de la interacción, utiliza textos reales en las situaciones de aprendizaje,

da importancia a las experiencias reales y personales del alumnado, utilizándolas en el aprendizaje de aula, e intenta relacionar el trabajo de aula con actividades en contextos sociales reales fuera de aula. Por eso, las tareas realizadas siguiendo este método comunicativo incluyen actividades de interacción entre los estudiantes trabajando en parejas o grupos, actividades específicas para adquirir fluidez que motiven a los estudiantes, juegos de simulación de situaciones reales en las que el alumnado debe practicar y desarrollar las funciones de la lengua o actividades específicas para adquirir la corrección lingüística y pronunciación adecuada (Alonso Avila, 2014).

1.1. Principios del Enfoque Comunicativo

Teniendo en cuenta los objetivos del enfoque comunicativo, Littlewood (1981) propone una serie de principios que deben regir las tareas para garantizar una comunicación real en la que los estudiantes adquieran la lengua. Estos principios son los siguientes:

- Utilizar lenguaje auténtico siempre que sea posible. El profesor debe presentar a los estudiantes un lenguaje que debe ser lo más próximo al que se usaría en una situación real de la vida diaria.
- Los estudiantes deben de ser capaces de averiguar o intuir las intenciones del hablante. Para ser comunicativamente competente los estudiantes únicamente no deben ser capaces de entender el mensaje, si no que deben ir más allá interpretando el verdadero significado.
- El idioma que se imparte no debe ser únicamente un objeto de estudio. La meta del aprendizaje debe ser la comunicación en el aula y fuera de ella.
- Dentro del objetivo general del uso real del lenguaje se encuentran una gran variedad de formas lingüísticas. Una tarea puede llegar a tener muchas formas lingüísticas diferentes.
- Los estudiantes deben aprender la cohesión y coherencia del lenguaje, que son propiedades que unen oraciones. Por ello, deben trabajar con lenguaje en forma de discurso o a nivel supra oracional (encima de la oración).
- Los juegos de rol son importantes para su aprendizaje porque tienen características en común con situaciones comunicativas reales. Además, los estudiantes reciben retroalimentación inmediata sobre su comunicación. Si estos juegos son planteados en pequeños grupos los estudiantes tendrán más oportunidades de practicar su competencia comunicativa.

- Los estudiantes deben poder tener la oportunidad de expresar sus opiniones e ideas en todo momento.
- Los errores no deben ser castigados, deben ser vistos como el resultado natural del desarrollo de las habilidades comunicativas.
- Una de las principales obligaciones del docente es establecer situaciones donde se promueva la comunicación real.
- La interacción comunicativa promueve las relaciones cooperativas entre los estudiantes. Además, les da una oportunidad de trabajar de forma cooperativa.
- El contexto social de la situación comunicativa es esencial para dar sentido al discurso.
- Los estudiantes deben aprender a usar las diferentes formas del lenguaje de manera apropiada a las diferentes situaciones que se desarrollan. Es una parte fundamental de la competencia comunicativa.
- El docente actúa de guía durante la acción comunicativa.
- El alumnado tiene la oportunidad de elegir qué decir y cómo decirlo en cada momento.
- La gramática y el vocabulario que aprenden los estudiantes va ligado a la función, el contexto, la situación y los roles de los interlocutores.
- El docente debe brindar a los estudiantes oportunidades de desarrollar estrategias para interpretar el lenguaje de manera real, como es utilizado por los hablantes nativos.

1.2. Revisión de principios y agentes

Teniendo en cuenta los principios nombrados en el apartado anterior, podemos sacar algunas conclusiones que ayudaran a la comprensión del enfoque comunicativo (Larsen-Freeman, 1986).

La principal característica del Enfoque Comunicativo es que todo lo que se hace es con intención comunicativa. Para que una actividad sea realmente comunicativa tiene que cumplir tres formas principales: vacío de información, elección y retroalimentación.

El vacío de información se encuentra cuando una persona comparte conocimientos con otra persona que carece de ellos. En una situación comunicativa real, el emisor tiene la capacidad de elegir lo que quiere decir y cómo va a hacerlo. Si la actividad tiene exceso de control, el alumnado solo tiene una opción de comunicación, por lo que la

comunicación no será satisfactoria, aunque esto depende del nivel en el que se encuentren los estudiantes. En los primeros niveles de Educación Primaria, será necesario un mayor control de la actividad comunicativa para que la adquisición sea satisfactoria. En cambio, en los últimos niveles se podrá dejar el peso de la situación comunicativa en manos de los estudiantes.

Otro de los factores característicos del Enfoque Comunicativo son los materiales auténticos. Este tipo de materiales permite al alumnado ponerse en situaciones reales de la vida cotidiana y ver como utilizan la lengua las personas nativas. Cabe destacar que las actividades que siguen este método se desarrollan en grupos. Esto es debido a que el alumnado interacciona y favorece a la comunicación y al tiempo que tienen los estudiantes para negociar el significado del mensaje.

Uno de los objetivos principales de cualquier docente es educar a los estudiantes para que en un futuro puedan ser personas comunicativamente competentes dentro de la sociedad actual. En el Enfoque Comunicativo, este concepto es mucho más amplio que en el resto de métodos. La competencia comunicativa supone ser capaz de usar la lengua de manera correcta en cada situación comunicativa. Para ello, el alumnado debe conocer las formas lingüísticas que se deben utilizar en cada función de la lengua y como usar una sola forma en una gran variedad de funciones. Pero no solo deben conocerlas, los estudiantes deben ser capaces de elegir la forma más apropiada en cada contexto comunicativo teniendo en cuenta los papeles de los interlocutores (Larsen-Freeman, 1986).

El docente actúa como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el facilitador del aprendizaje del alumnado. Uno de sus roles más importantes es establecer situaciones de comunicación en el aula en las que él actúa como orientador, respondiendo a las preguntas del alumnado y monitorizando la situación. Aunque sea el encargado de presentar las actividades a los estudiantes, no siempre está implicado en la interacción. En algunas ocasiones actúa como co-comunicador, pero en la mayoría de actividades es el guía de la comunicación.

El alumnado tiene un papel comunicador en esta metodología. Los estudiantes están envueltos en la situación comunicativa intentando hacerse comprender independientemente de los conocimientos que tengan. El alumnado es el responsable del camino de su propio aprendizaje. Además, si los estudiantes saben que realmente están aprendiendo algo que les será útil en la vida diaria, tendrán más motivación en aprender

la lengua. El docente debe dar la oportunidad a los estudiantes de expresar sus ideas y opiniones. De este modo, se sentirán más seguros con la lengua al integrarla en su persona. Esta seguridad del alumnado se gana en todas las oportunidades de interacción que se les ofrecen en cada una de las actividades que se realizan (Larsen-Freeman, 1986).

Usamos la lengua para comunicarnos, pero no es la única parte de la competencia comunicativa. Uno de los aspectos más importantes de esta competencia es el uso de las funciones del lenguaje. Se pueden usar muchas formas en una misma situación, y una sola forma para muchas situaciones. Además, dicha forma puede ser interpretada de muchas maneras por el receptor del mensaje. Por ello, es necesario que el alumnado no solo tenga conocimiento de las funciones, sino también de las formas y significados. Además, debe ser consciente de la situación social en la que se encuentra para poder comunicarse de manera adecuada.

La cultura es un factor muy influyente dentro de la comunicación. Dentro de la cultura de un lugar se encuentra la forma de comunicarse. La comunicación no solo es de forma verbal, sino que también es importante la comunicación no verbal, que tiene un gran papel dentro de este Enfoque Comunicativo.

En el aprendizaje de la lengua, se introducen varias formas aplicables a una función. En el inicio del aprendizaje, se introducen a los estudiantes las formas más simples del lenguaje, que se van ampliando y elevando de nivel a medida que se va consiguiendo adquisición dentro de la lengua. El principal nivel con el que se trabaja es el discurso. Los estudiantes trabajan las cuatro destrezas comunicativas (comunicación oral y escrita y expresión oral y escrita) desde el inicio de su aprendizaje, siempre adaptado a su nivel académico. Los estudiantes pertenecientes a los primeros niveles de la Educación Primaria trabajarán la parte oral, y según vayan pasando de curso se empezará a trabajar la parte escrita.

La lengua materna no tiene un papel especial en el Enfoque Comunicativo. La lengua extranjera será usada en todo momento, tanto en las actividades como en las explicaciones o correcciones del docente. Por ello, el alumnado aprende que la lengua no solo es un objeto de estudio, sino que es un medio de comunicación.

En la evaluación del Enfoque Comunicativo el foco no está en la perfección, sino que está en la fluidez de la comunicación. El alumnado puede que tenga un gran control del

vocabulario y de las estructuras pero que no sea capaz de comunicarse. Por ese motivo, el docente tendrá en cuenta la capacidad que tiene dicho alumno para comunicarse, aunque cometa fallos gramaticales. Los errores forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. El docente debe aceptarlos y verlos como algo positivo dentro de este proceso (Larsen-Freeman, 1986).

1.3. Las hipótesis de aprendizaje de Krashen

Para Krashen (1981), una lengua extranjera se adquiere al igual que se hace la propia lengua materna, a través de la comunicación real. Por esa razón desarrolla cinco hipótesis que sirven como guía en el aprendizaje de una lengua extranjera: aprendizaje versus adquisición, el orden natural, el monitor, el input comprensible y el filtro afectivo.

1.3.1. Aprendizaje versus adquisición

Siguiendo esta hipótesis, hay dos formas de desarrollo de una segunda lengua: la adquisición y el aprendizaje.

La adquisición tiene que ver con la forma en la que aprendemos nuestra lengua materna. En este proceso la lengua se adquiere de manera inconsciente ya que el propósito del uso de la lengua es comunicativo. Los estudiantes no pensarán en su adquisición, sino que pensarán en la forma en la que se están comunicando. Además, el alumno interioriza los conocimientos, por lo que no es capaz de decir lo que ha adquirido durante esta sesión o actividad.

El aprendizaje es todo lo contrario. En este proceso los estudiantes conocen la lengua de manera formal y consciente. La memorización de las reglas y la corrección de errores son las actividades principales que supuestamente facilitarían el aprendizaje, pero existen evidencias de que estos métodos no ayudan en la adquisición subconsciente del lenguaje.

1.3.2. El orden natural

Esta hipótesis señala que las estructuras gramaticales se adquieren de manera predecible. El orden natural implica que ciertas estructuras se van a adquirir antes que otras. Aunque pueda tener relación, el orden de adquisición de los morfemas gramaticales no es igual para el idioma materno y para el segundo idioma. Se podría decir que el orden de adquisición de los niños en el primer idioma se parece al de los adultos en la adquisición del segundo idioma.

Este orden puede variar dependiendo del estudiante. En primer lugar, no todas las personas tienen la misma información sobre las estructuras de los idiomas, por lo que el orden de adquisición puede ser diferente. En segundo lugar, el ritmo de adquisición de los diferentes estudiantes puede cambiar este orden. Aun así, se puede hablar de un orden promedio de adquisición de la segunda lengua.

1.3.3. El monitor

Esta hipótesis explica la relación entre adquisición y aprendizaje. Mientras que la adquisición tiene más importancia, ya que permite la fluidez en la comunicación, el aprendizaje tiene una única función: la de monitor. El aprendizaje tiene utilidad para corregir el mensaje antes o después de comunicarlo. Para usar el monitor de manera satisfactoria se tienen que dar tres condiciones: el tiempo, el enfoque hacia la forma y el conocimiento de las reglas.

El tiempo es necesario para procesar las reglas de la lengua. Este factor es difícil de conseguir ya que en una comunicación real no se dispone del tiempo suficiente para revisar estas reglas. Para poder usar las reglas de forma correcta no solo es necesario tiempo, sino que también se necesita estar enfocado hacia la forma de su producción. Normalmente los estudiantes se centran más en lo que quieren comunicar que es cómo van a hacerlo, por lo que aun con tiempo de preparación no logran expresarse correctamente. Por último, está conocer las reglas. Este punto es algo contradictorio ya que muchos hablantes nativos no conocen las reglas gramaticales de su idioma materno, por lo que los estudiantes tendrán mucho menos conocimiento de ellas.

Aun teniendo las tres condiciones, es posible que el alumno no sea capaz de usar el monitor de manera correcta.

1.3.4. La hipótesis del input

La hipótesis del input sostiene que el alumnado adquiere cuando comprende el lenguaje que pertenecen al nivel $x + 1$, es decir, cuando entiende un lenguaje que van un poco más allá de su nivel actual de comprensión. Cabe destacar, que por nivel x entendemos que es el nivel actual del alumno y el nivel $x + 1$ es el siguiente nivel que está capacitado para adquirir. El alumno adquiere las estructuras al comprender los mensajes que incluyen en dichas estructuras que no controla, utilizando el contexto, la expresión no-verbal y el resto de sus conocimientos en vez de enfocarse en ellas o analizarlas.

Esta hipótesis también defiende que el habla nace por sí sola cuando llega el momento idóneo. Por ello, la mejor manera de enseñar una lengua es surtir a los estudiantes de un input que sean capaces de comprender. Hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y el que habla brotará en unos estudiantes antes que en otros. Además, esta habla inicial no es gramaticalmente correcta, ya que la precisión se adquiere con el tiempo.

Por último, el input comprensible persiste en que el habla no debe seguir una secuencia gramatical fija. El docente debe incluir el lenguaje necesario para alcanzar el próximo nivel, $x + 1$, en su lenguaje diario, no determinar cuándo y cómo se los va a proveer a los estudiantes. Si realmente existe una verdadera comunicación y el estudiante comprende el contenido del mensaje, el lenguaje $x + 1$ se proveerá automáticamente de la forma adecuada. Debido a la variedad de estilos y ritmos de aprendizaje, cada alumno recibirá un $x + 1$ diferente, dependiendo de sus conocimientos y necesidades. Por eso, la tarea del docente únicamente es cerciorarse de que todos los estudiantes han comprendido el mensaje en vez de enseñar las reglas gramaticales. La enseñanza no necesita encauzarse en el $x + 1$, si no que únicamente debe contenerlo en su mensaje. Si los inputs comprensibles son de calidad y se proveen en cantidad adecuada, serán más que suficientes para superar el $x + 1$ para cada estudiante.

Un concepto de gran importancia dentro de esta hipótesis es el periodo de silencio. Este fenómeno es el periodo de tiempo que pasa antes de que el estudiante comience a expresarse de manera oral. Siguiendo esta hipótesis, durante este periodo los estudiantes están desarrollando su competencia a través de la escucha y la comprensión. Hasta que el alumno no se sienta preparado no comenzará a hablar.

1.3.5. El filtro afectivo

La hipótesis del filtro afectivo se ocupa de la parte psicológica. Esta parte es de vital importancia ya que está directamente relacionado con el éxito o fracaso del alumno en la adquisición de la lengua.

Dentro de esta hipótesis destacan tres factores: la ansiedad, la motivación y la autoconfianza. Si el alumnado tiene un bajo nivel de ansiedad será capaz de adquirir el idioma de una manera más sencilla, ya que cuanto menos atacados se sientan los estudiantes mejor será la adquisición.

En cuanto a la motivación, encontramos dos tipos, uno más efectivo que el otro. La motivación instrumental se encuentra cuando el idioma es adquirido por necesidad. En cambio, la motivación íntegra tiene lugar cuando se adquiere la lengua con el fin de sentirse identificado con un determinado grupo, la cual es más eficaz. Por último, un alumno con mayor autoestima y confianza es capaz de adquirir la lengua con mayor facilidad.

En las investigaciones se demuestra que estos tres factores son esenciales en el proceso de adquisición del subconsciente. Existe una diferencia notable entre los estudiantes que han adquirido la lengua en un contexto natural y los que acudieron a una clase formal, estos últimos no muestran un gran efecto de los factores psicológicos nombrados anteriormente. Este comportamiento viene de un mecanismo de defensa psicológica. Cuando existen este tipo de barreras, el estudiante no es capaz de adquirir la información al completo. Por ello, si el docente es capaz de realizar un input comprensible ayudará a los estudiantes a poder bajar el filtro afectivo y adquirir la información al completo. En la siguiente figura se muestra ilustrada la función del filtro afectivo.

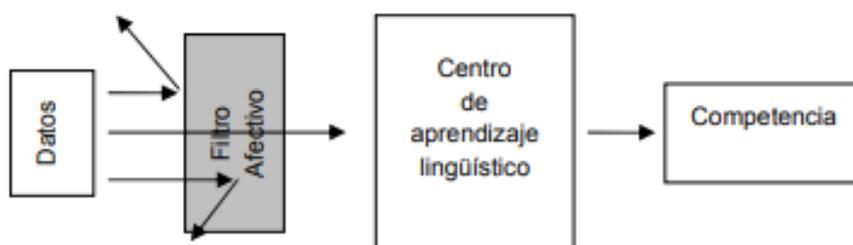


Figura 1: El filtro afectivo (Krashen, 1981)

2. EL ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque por tareas es una forma de enseñanza en el que la tarea es el punto de partida para la organización de una unidad didáctica o curso completo. Cuando se programa por tareas se tiene en un primer plano la tarea final que se llevará a cabo y que determina los contenidos, competencias y demás elementos dentro de la programación (Candlin, 1987). En la puesta en marcha de este enfoque, se organiza el trabajo en el aula como una secuencia de tareas perfectamente enlazadas que tienen un tema común y que en su conjunto elaboran una tarea final (Estaire, 2004).

La definición de tarea dentro de la enseñanza ha sido planteada por varios autores.

Long (1985:89) define tarea como “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".

Breen (1987:23) la define como “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".

Por último, Nunan (1989:10) dice que una tarea es “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".

En su totalidad, la definición de tarea tiene las siguientes características (Zanón, J., 1995):

- Representa procesos de comunicación de la vida real.
- Se identifica como una unidad de actividad dentro del aula.
- Está dirigida con un propósito hacia el aprendizaje de la lengua.
- Es diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

2.1. Tipos de tareas

Continuando con las características de las tareas, existe una quinta característica que las diferencia. El énfasis de una tarea puede reincidir sobre la manipulación de la información o sobre los contenidos lingüísticos (Zanón, J., 1995).

Teniendo en cuenta esta característica, la mayor parte de los autores distinguen dos grandes tipos de tareas: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico. Ambos tipos de tareas se combinan para formar una secuencia de tareas que conducen a la elaboración de una tarea final.

Las tareas de comunicación se centran en el significado más que en los aspectos formales de la lengua, implican en la comprensión y producción a todos los estudiantes, su finalidad principal es comunicativa, aunque está acompañada de un resultado material,

reproducen procesos de comunicación utilizados en la vida cotidiana. Además, su objetivo principal es el aprendizaje del lenguaje, en este caso de una lengua extranjera.

Las tareas de apoyo lingüístico tienen el foco en los aspectos formales de la lengua. Este tipo de tareas actúa como soporte de las tareas de comunicación, haciendo capaces a los estudiantes de realizar las tareas de comunicación establecidas como centro de la unidad didáctica (Estaire, 2005).

2.2. Diseño de Unidades Didácticas mediante tareas

Estaire y Zanón (2010) proponen un marco para la programación de unidades didácticas mediante tareas que consta de seis pasos. Este marco se ha diseñado para que sirva de guía para los docentes en el diseño de sus programaciones y les ayude a integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).



Figura 2: Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas, integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación (Estaire y Zanón, 1990: 66), adaptado por Estaire (2007).

El tema o área de interés es el punto de partida en la elaboración de una unidad didáctica. El tema a tratar debe ser elegido teniendo en cuenta las necesidades, intereses y características del alumnado.

En el aprendizaje de una lengua no hay temas que sean obligatorios de tratar. Todos los temas pueden ser usados para el aprendizaje de un idioma. Por ello, es conveniente trabajar temas relacionados con sus intereses, inquietudes, necesidades o gustos. Al usar temas llamativos para el alumnado, esos temas actuarán como estímulo para el trabajo posterior que se realizará durante la unidad didáctica. Por otro lado, el tema también podrá dar énfasis al valor instrumental de la lengua para aprender, reciclar, reforzar y sistematizar los contenidos lingüísticos nuevos para poder realizar una serie de tareas sobre ese tema interesante para el alumnado.

Para seleccionar los objetivos debemos preguntarnos qué cosas concretas y de capacidades va a desarrollar el alumnado a lo largo de la unidad didáctica. Los objetivos serán la guía para la evaluación. La especificación de los objetivos de comunicación se constituye un punto de referencia de todos los elementos relacionados con la realización de tareas como eje central. Las cuatro destrezas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) será utilizadas en las tareas finales y debe reflejarse en los objetivos de la unidad, aunque esto depende del nivel en el que se encuentren los estudiantes. En los primeros niveles de Educación Primaria se focaliza mucho más en la parte oral, dejando la parte escrita en un segundo plano.

Es importante que los estudiantes conozcan los objetivos ya que se creará un compromiso y ayudará a que ellos mismos reflexionen sobre la utilidad de las tareas que se van a realizar y a que evalúen su propio progreso.

La planificación de la tarea final es el punto clave y que diferencia al enfoque por tareas. Todas las actividades que se realicen en la unidad didáctica serán derivadas de la tarea final. Por ello, se debe pensar primero en la tarea final que se va a realizar para poder diseñar las actividades previas. Para saber si la tarea final es válida, se debe preguntar si con ella se logrará conseguir los objetivos de comunicación específicos que se han propuesto con anterioridad. Además, se debe pensar en cómo van a reflejarse esos objetivos de una forma concreta en esa tarea final, ya que a través del lenguaje aprendido se deberá demostrar la capacidad de hacer algo concreto.

Desde el enfoque por tareas no se pueden especificar los contenidos que se trabajan en la unidad didáctica con anterioridad, sino que se especifican como resultado de analizar las tareas finales. Al analizarlas, se debe ver que contenidos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los estudiantes durante la unidad didáctica. Los componentes pueden ser de dos tipos: componentes temáticos y componentes lingüísticos. Los componentes lingüísticos pueden ser elementos nocional-funcionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, etc. La especificación de contenidos debe guiar al docente en la elaboración de la secuencia de tareas previas a la tarea final que forman la unidad didáctica.

La unidad didáctica en el enfoque por tareas esta articulada en forma de lecciones formadas de tareas, que es diseñada usando el material planificado en los anteriores pasos. En esta fase se realizará una visión panorámica del trabajo del aula ya que se planificarán los contenidos, materiales y procedimiento de cada una de las sesiones.

Como se ha dicho anteriormente, el análisis de la tarea final permite determinar los componentes temáticos y lingüísticos. Los contenidos, materiales y procedimientos necesarios surgirán de las tareas de cada sesión. Estas tareas o sesiones ayudan y facilitan la realización de la tarea final, por lo que hay que organizarlas de manera que asegure la consecución de la tarea final. Para saber si la secuenciación de sesiones es la adecuada se debe preguntar si esa organización facilita el proceso de aprendizaje. Las tareas deben ofrecer a los estudiantes el andamiaje necesario para tarea final. Además, se debe pensar en cómo combinar las tareas de apoyo lingüístico y las tareas de comunicación ayudaran al alumnado a conseguir realizar la tarea final. La estrecha relación entre la tarea final y las tareas anteriores a ella confirma el papel de eje vertebrado que juega la tarea final en el enfoque por tareas en cuanto a la programación, desarrollo en el aula y evaluación de la unidad.

La organización de las tareas en cada sesión debe realizarse a partir de los tiempos, la organización de la clase, los recursos o medios, los objetivos pedagógicos y el tipo de tarea. Cada factor proporciona elementos para poder organizar el trabajo en clase y puede servir como instrumento de transformación de la dinámica de la clase. A la hora de elaborar la unidad didáctica, hay que hacer retoques a la programación realizada anteriormente. Es necesario analizar toda la secuencia con el fin de modificar objetivos y contenidos o el tema o tarea final si fuera necesario.



Figura 3: Estructura de una unidad didáctica por tareas (Estaire, 2007)

La negociación de la evaluación incluida en el proceso de enseñanza aprendizaje es un elemento imprescindible del enfoque por tareas para poder realizar una evaluación continua y conjunta de toda la unidad didáctica, evitando la limitada evaluación tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras. Cada una de las tareas que forman parte de la unidad didáctica podrá ser evaluada por el profesor y el alumnado. Además, si se usa la autoevaluación por parte de los estudiantes, será necesario hacer un diseño de rúbrica de autoevaluación.

Usando este tipo de evaluación el docente podrá evaluar aspectos como el trabajo individual, el trabajo en grupo, el trabajo de los compañeros y del profesor, los materiales utilizados y los procedimientos seguidos y los resultados obtenidos.

2.3. El Aprendizaje Cooperativo

Vygotski sustenta que el aprendizaje se produce por una relación social. Por ello, la colaboración en grupo es imprescindible para el desarrollo cognitivo de las personas.

Según la teoría de Piaget, el aprendizaje cooperativo acelera el desarrollo intelectual de los estudiantes al enfrentarse a ideas opuestas. Además, la zona de desarrollo aumenta al aprender de manera conjunta.

Para Bruner, el trabajo en grupo mejora la autoestima, la capacidad de comprensión y el respeto, fomenta habilidades cognitivas, aumenta la vida social y reduce el fracaso.

El aprendizaje cooperativo se define como “un amplio y heterogéneo conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos estructurados, creados para aplicar en contextos escolares muy distintos y en situaciones didácticas diferentes, pero a la vez capaz de responder a las necesidades concretas de cada situación escolar, de cada centro en particular” (Gallach M. J., Catalán J. P., 2014).

El aprendizaje cooperativo permite la evolución individual de manera sostenida y potenciada por los compañeros. Por ello, es necesario aprender a cooperar con otras personas para aumentar la capacidad de:

- Resolver problemas.
- Tomar iniciativas y mejorar las relaciones con otros.
- Planificar y llevar a cabo actividades grupales.
- Construir objetivos e intereses comunes.
- Proponer y respetar normas.
- Comprender y respetar opiniones e intereses contrarios.
- Comportarse de manera adecuada siguiendo los valores y normas que rigen la sociedad.
- Aprender a trabajar con cualquier tipo de persona y mejorar las habilidades sociales.
- Reconocer las diferencias individuales.

La verdadera ventaja del aprendizaje cooperativo es que el propio aprendizaje se refuerza al ser el resultado de procesos cooperativos, es decir, de la ayuda mutua. Es el fruto de la idea de las relaciones sociales en las que prevalecen la ayuda y la colaboración entre las

personas, dejando de lado la competición y confrontación entre ellas (Gallach M. J., Catalán J. P., 2014).

Si se observa el BOCYL (2022), se explica que en el desarrollo de situaciones de aprendizaje deben crearse distintos tipos de agrupaciones del alumnado. Uno de ellos es el trabajo grupal donde se pone en práctica el aprendizaje cooperativo, pudiendo ser en parejas, pequeños o grandes grupos. El documento explica que esta disposición facilitara su socialización y el desarrollo de habilidades sociales.

Dentro del apartado de metodología, indica que deben realizarse proyectos en los que alumnado trabaje de forma colaborativa a través del aprendizaje cooperativo. Estas tareas deberán incluir la resolución de preguntas y/o problemas que impliquen diseño y planificación del aprendizaje, tomar decisiones e investigar. Esto hace que los estudiantes puedan trabajar de manera parcialmente autónoma durante una parte del tiempo, pero el resultado del producto final será compartido con el resto del grupo. Este sistema de trabajo fomenta la comunicación de su pensamiento, favoreciendo la reflexión conjunta (BOCYL, 2022).

III. PROPUESTA DIDACTICA

A continuación, se expone la propuesta didáctica fundamentada en el Enfoque por Tareas, metodología analizada durante el presente Trabajo de Fin de Grado.

En su desarrollo se encontrará en primer lugar la contextualización del centro y aula; la temática elegida; la formulación de los objetivos didácticos y la situación de aprendizaje; la estructura de la propuesta, donde se desarrollan aspectos metodológicos; las actividades más significativas junto con la tarea final; y, por último, los métodos de evaluación utilizados.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El colegio Safa-Grial de Valladolid, de la Fundación Padre Marín Triana, ofrece educación infantil, educación primaria, ESO, bachillerato y formación profesional. Es un colegio de carácter concertado. El colegio cuenta con dos centros educativos diferenciados, uno que imparte ESO, bachillerato y ciclos formativos y otro que imparte educación infantil y primaria.

El edificio de primaria está situado en un entorno urbano que corresponde a un barrio obrero de clase media-baja y media-media, el llamado "barrio de la pólvora". Está situado en la Plaza de las Batallas. El centro se configura como una comunidad educativa cristiana, que asume como propias las directrices y estructuras organizativas prescritas por la Administración Educativa competente.

La propuesta didáctica fue impartida en las dos clases de tercero de Primaria. La clase de tercero A está formada por 26 estudiantes. Es una clase muy movida con algunos problemas de comportamiento e impulsividad. Les cuesta mucho respetar los silencios y el orden de trabajo. Se necesitan pautas muy estrictas y específicas para conseguir que realicen sus tareas de forma satisfactoria.

En esta clase hay un alto porcentaje de alumnado con necesidades especiales. En primer lugar, hay cinco estudiantes con dificultades de lectura, escritura y razonamiento, lo que supone una dificultad añadida en el aprendizaje de una segunda lengua. También hay un caso específico de un estudiante con un desfase curricular de dos años. De estos estudiantes, cuatro de ellos son evaluados con conocimientos básicos. Cabe destacar la dificultad de dos de los estudiantes de la clase para gestionar el tiempo.

La clase de tercero B de Educación Primaria está formada por 24 estudiantes. Esta clase es mucho más tranquila, trabajan mejor en grupo y se encuentran menos dificultades de aprendizaje. Dentro de este grupo hay un alumno con TEA, lo que conlleva una dificultad añadida en la comunicación.

2. TEMÁTICA

La temática es el punto de partida del desarrollo de la propuesta didáctica. Como se expone en el marco teórico del presente trabajo, todos los temas son válidos en el aprendizaje de un idioma, ya que lo que interesa es el desarrollo de la lengua y a su vez, de la competencia comunicativa. Por eso es conveniente elegir un tema que sea llamativo para ellos, además de que tenga en cuenta las necesidades y características del alumnado. De este modo, los estudiantes estarán más interesados en él y en su propio aprendizaje.

En el desarrollo de esta propuesta didáctica, se ha elegido una temática cotidiana para los estudiantes y que les acercará a situaciones reales donde deberán comunicarse para llegar a cumplir sus objetivos. Los temas principales de esta propuesta son la vida familiar; los alimentos según su tipo y su repercusión en la salud de las personas; los números del uno al cien; el tratamiento formal; y la cultura, en este caso particular la festividad del Día de Acción de Gracias.

3. SITUACIONES DE APREDIZAJE Y OBJETIVOS

Para contextualizar a variedad de temas citados en el apartado anterior, se ha propuesto la situación de aprendizaje de “Una Celebración Familiar”. Dentro de esta situación de aprendizaje global, se encuentran pequeñas situaciones en las que los estudiantes deben crear un árbol genealógico para hablar de la familia, diseñar y llevar a cabo un menú saludable o incluso hacer la compra de manera ficticia en el aula.

Cada unidad didáctica debe aportar su granito de arena para que el alumnado consiga los objetivos de etapa planteados por el Real Decreto 157/2022. En el caso de esta propuesta, se trabajan los siguientes objetivos:

- Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, aprender a actuar de acuerdo con ellos de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo de una sociedad democrática.

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Conocer, comprender y respetar las distintas culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación de las personas por razones de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran operaciones aritméticas elementales, conocimientos geométricos y de estimación, así como saber aplicarlos a situaciones de la vida cotidiana.
- Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, con fines de aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.
- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los demás, respetar las diferencias y utilizar la educación física, el deporte y la nutrición como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

Los objetivos de etapa van ligados a unas competencias clave. Dichas competencias, según explica el Real Decreto 157/2022, son imprescindibles para que los estuantes lleven a cabo su etapa formativa, ayudándoles a afrontar retos y desafíos. Esta propuesta didáctica ayuda al alumnado a desarrollar las competencias citadas a continuación:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia multilingüe.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y para aprender a aprender.
- Competencia empresarial.
- Competencia en conciencia y expresión cultural.

Los objetivos didácticos se formulan teniendo en cuenta los contenidos que se adquieren en la unidad didáctica. Además, sirven de ayuda al docente para realizar la evaluación. Al final de esta propuesta didáctica, los estudiantes serán capaces de:

- Reconocer los miembros de la familia y su estructura en el árbol genealógico.
- Escribir frases simples siguiendo un patrón marcado.
- Clasificar los alimentos según sus tipos y su posición en la pirámide alimenticia.
- Utilizar los números del uno al cien para realizar operaciones sencillas.
- Utilizar de forma correcta el tiempo futuro en la descripción de planes.
- Distinguir y utilizar correctamente el tratamiento formal para comunicarse.
- Localizar elementos en el espacio utilizando preposiciones de lugar.
- Seleccionar y contrastar información en diferentes recursos digitales.
- Utilizar de manera respetuosa y segura los recursos tecnológicos.

4. ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La metodología utilizada en esta propuesta didáctica es el enfoque comunicativo. Como ya se ha expuesto en el marco teórico, este enfoque consiste en enseñar una lengua extranjera trabajando la propia lengua, tanto de manera oral como escrita, utilizando materiales y situaciones lo más parecidas posible a la vida real del alumnado. El objetivo de este enfoque comunicativo, como bien dice su nombre, es que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa, es decir, que se comuniquen. Por lo tanto, la atención se centra en la comunicación, no en la perfección gramatical del mensaje.

La propuesta didáctica se centra en el enfoque basado en tareas, que es una de las metodologías más importantes utilizadas en la planificación. El enfoque por tareas es un enfoque por el cual los estudiantes ponen en práctica los contenidos que han aprendido y donde pueden compartir sus ideas con sus compañeros, para crear una tarea final común. Por ello, esta propuesta didáctica está estructurada siguiendo el modelo presentado en el marco teórico basado en Estarie (2005), partiendo de la elección de la tarea final. Con los objetivos de la tarea final claros, se van creando las subtareas, que trabajarán todos los contenidos de la tarea final de manera individual. Sin estas tareas previas, los estudiantes no sabrían llevar a cabo la tarea final, por lo que no conseguirían los objetivos de la unidad didáctica.

En las subtareas, se utilizan diferentes métodos y estrategias didácticas como el TPR, Information Gap, gamificación o el Método Directo. También se utiliza Realia, con materiales como dinero o comida. Además, se desarrolla la competencia digital del alumnado con actividades de investigación y búsqueda de información guiada.

La unidad didáctica está formada por 12 sesiones, pero se puede modificar y ampliar su duración según las necesidades del alumnado. La estructura de la propuesta consta de tres fases: introducción, desarrollo y tarea final. En la primera sesión, se llevará a cabo la introducción de la unidad didáctica, en la que se pone en contexto al alumnado de la situación de aprendizaje y los objetivos. Una buena forma de ponerles en contexto es usando la técnica de Direct Method. Usando esta técnica los estudiantes reflexionan sobre elementos visuales como imágenes o vídeos con ayuda del docente, que va realizando una serie de preguntas guiadas que ayudaran a alumno a llegar a la conclusión o idea final.

Durante la fase de desarrollo, se realizan todas las subtareas que trabajan los contenidos de la tarea final. Durante estas 10 sesiones, los estudiantes adquieren contenidos relacionados con la familia, la comida, los números, el tiempo futuro, el tratamiento formal, las preposiciones de lugar y la cultura, en este caso el Día de Acción de Gracias.

Por último, en la sesión 12 se trabaja la tarea final, que a su vez consta de varias partes. La tarea final consiste en un juego de roles, por lo que en primer lugar se pone al alumnado en contexto y se explican los diferentes roles. Después, se realiza la simulación. Finalmente, se hace una pequeña reflexión sobre lo ocurrido durante el tiempo de simulación.

Cabe destacar que al principio de cada sesión se realiza una actividad de “warm up” a modo de rutina. En esta actividad, un estudiante de la clase tiene el rol de profesor y, con ayuda de un soporte visual, va preguntando al resto de la clase cuestiones básicas como el tiempo y sus emociones de ese día. Además, se utilizan canciones u otros recursos visuales relacionados con los contenidos de esa unidad específica. Los estudiantes van rotando de manera que todos ellos deben salir al menos una vez al trimestre.

5. ACTIVIDADES

A continuación, se procede a explicar la tarea final y algunas de las actividades más significativas dentro del desarrollo de esta unidad didáctica.

La tarea final consiste en un juego de roles en el que los estudiantes simulan un mercado. El aula se convertirá en un mercado, creando los diferentes puestos juntando las mesas. En cada uno de ellos, se pondrá un cartel con el nombre de la tienda y una lista de precios. Los estudiantes trabajarán por parejas, de este modo el alumnado con dificultades no se perderá durante la actividad y será capaz de realizarla gracias al aprendizaje cooperativo. La actividad está pensada para trabajarla durante toda una sesión, preferiblemente de una hora y media de duración, aunque se puede alargar o acortar dependiendo de los resultados que se quiera obtener.

En primer lugar, el docente pondrá al alumnado en contexto usando una presentación (Anexo 1). En ella, John, el personaje principal en otras actividades de la Unidad Didáctica, explica a la clase cual va a ser su cometido. Los estudiantes se convertirán en su familia y deberán ayudarle a hacer la compra para preparar el menú especial para la celebración del Día de Acción de Gracias.

Después de la contextualización, se hará una pequeña descripción del mercado usando las preposiciones de lugar. En ella los estudiantes irán creando frases utilizando las preposiciones de lugar adquiridas en las sesiones anteriores.

A continuación, el docente explicará a la clase los roles. En esta actividad se distinguen dos roles muy marcados: el de vendedor y el de comprador. Ambos deberán utilizar el tratamiento formal para comunicarse. El comprador, deberá pedir los alimentos necesarios y preguntar por los precios. En cambio, el vendedor deberá calcularlos y darle el cambio, por lo que la competencia matemática también está muy presente en esta actividad. Para la realización de la compra-venta, se utilizarán materiales impresos y plastificados con dibujos de los alimentos y dinero que simulará la vida real (Anexo 2). Para realizar la distribución de los roles, el docente repartirá a los estudiantes unas tarjetas. En ellas se explica que miembro de la familia son y los alimentos que deben comprar para preparar el plato especial de la celebración o en el caso de ser vendedores a que tienda corresponden (Anexo 3). Los personajes utilizados serán los mismos que en actividades anteriores en las que se trabaja de manera individual el contenido de la familia. De este modo, los personajes serán familiares para los estudiantes y tendrán un

hilo conductor durante la Unidad Didáctica. Los estudiantes deberán leer las tarjetas para saber cuál será su papel. Esta parte se hará de manera grupal para que todos los estudiantes conozcan su rol y la actividad se pueda desarrollar de manera satisfactoria.

Finalmente, cuando el tiempo del juego de roles haya terminado, se procederá a realizar una pequeña reflexión sobre lo ocurrido. El docente hará preguntas sobre los alimentos comprados o el dinero ganado. De este modo, al comparar las compras y ventas de cada pareja de estudiantes, se facilitará la comunicación entre ellos.

Referido a las subtareas que componen la Unidad Didáctica, destacan cinco en concreto. Para el contenido de las preposiciones de lugar, la técnica de TPR (Total Physical Response) ha sido utilizada. Esta técnica se caracteriza por la respuesta física del alumno ante una expresión oral del docente. Se utiliza principalmente en los primeros cursos de la Educación Primaria e Infantil ya que respeta el periodo de silencio del alumno por completo (Asher J. J., 1981). En esta actividad en concreto, se relacionan las posiciones de las manos con las preposiciones de lugar correspondientes. El docente debe hacer el gesto y decir a su vez la preposición que le corresponde a dicho gesto. De este modo, el alumno será capaz de asociar la palabra a su significado de una manera visual, lo que facilita la adquisición del contenido. Cuando ya se ha repetido varias veces, se puede transformar en una pequeña canción que los estudiantes aprenderán fácilmente.

Para trabajar el tratamiento formal, se plantea utilizar la gamificación. Este anglicismo consiste en llevar el juego al aula para trabajar los contenidos de una manera mucho más fácil y entretenida para el alumnado (Deterding, Dixon, Khaled, Nacke, 2011). En este caso, se ha creado una modificación del famoso juego de “la Oca” (Anexo 4). Las reglas son las mismas que en el juego tradicional. Como se observa en el Anexo, en cada casilla hay un verbo o una pregunta que los estudiantes deberán transformar a registro formal. Si la respuesta es correcta, permanecerán en la casilla, si no, retrocederán una casilla. Además de este tipo de casillas, se encuentran las convencionales que te obligan a retroceder o a volver a empezar, para darle esa motivación extra al juego. El ganador será el primero que llegue a la casilla de meta. Para realizar esta actividad, los estudiantes jugarán en pequeños grupos de trabajo y cada grupo tendrá un tablero. La duración de la actividad es libre, ya que se puede dejar tiempo al final de la clase o utilizarla en una sesión a parte a modo de repaso.

En este curso, el contenido de los números no es novedoso, por lo que la subtarea relacionada con ellos sirve de repaso. Esta actividad será realizada en el patio del colegio o en el gimnasio, ya que se necesita un espacio amplio para llevarla a cabo. En ella, cada alumno llevara un collar con un número diferente, todos ellos entre el uno y el cien (Anexo 5). En la primera parte de la actividad, los estudiantes deberán seguir las órdenes del profesor. En esta parte se les podrá pedir que se ordenen de menor a mayor, de mayor a menor, que hagan grupos de pares e impares, grupos por decenas, etc. La duración de esta parte será la que el docente determine, dependiendo de los conceptos que quiera trabajar y de su imaginación. La segunda parte de esta actividad consta de una serie de cálculos matemáticos. Se le entregará a la clase una hoja con sumas y restas (Anexo 6), en esa hoja los estudiantes tendrán que escribir la respuesta correcta y el nombre del alumno que posee el collar con dicho número. Esta actividad se puede adecuar a todos los niveles aumentando la dificultad de las operaciones o dejándoles trabajar de manera autónoma o por grupos. En este caso, al tratarse de un curso inferior, los estudiantes trabajan en grupo de clase. El docente es el encargado de hacer las preguntas y guiar a los estudiantes para que obtengan la respuesta correcta. En cuanto a la duración, se recomienda utilizar toda la hora de clase.

Para trabajar la estructura gramatical de “going to”, la técnica elegida ha sido el Information Gap. Este recurso fomenta la comunicación ya que los estudiantes tienen que realizar la tarea completando la información que les falta preguntando a sus compañeros (Harmer, 1982). La actividad consiste en un bingo (Anexo 7), en cada espacio del bingo hay una pregunta sobre los planes futuros. Los estudiantes tienen que buscar y preguntar a sus compañeros sobre esos planes hasta encontrar a uno que vaya a realizar dicho plan. Cuando lo hagan, deberán escribir la respuesta con el nombre del compañero. La duración aproximada de esta actividad es de 20 minutos. Los estudiantes pueden trabajar de manera individual o por parejas, dependiendo del nivel en el que nos encontremos.

Se denomina Realia a todo aquel material que se utiliza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ser creado con ese fin (Berwald, 1987). Para esta última subtarea de la propuesta didáctica, se utiliza comida real para elaborar una receta. Esta actividad consiste en preparar el almuerzo en la cocina del comedor. Durante la sesión, se realizarán dos tipos de almuerzo: uno salado, un sándwich de jamón y queso; y uno dulce, una tostada con crema de cacao y fruta. Se han elegido recetas muy simples para que todos

los estudiantes puedan realizarlas sin peligro de cortes o quemaduras. El docente es el encargado de guiar al alumnado en todo momento. Antes de la elaboración de la receta, los estudiantes reconocerán los alimentos que se utilizarán y los podrán relacionar con su lugar en la pirámide alimenticia (contenido tratado durante la unidad didáctica). Después, los estudiantes seguirán ordenes sencillas como cortar o untar, utilizando siempre herramientas seguras para ellos. Además de los contenidos puramente académicos, los estudiantes aprenderán normas básicas de higiene y alimentación saludable. Esta actividad ocupará una sesión entera, siendo esta de una hora y media.

6. EVALUACIÓN

Para evaluar el proceso, se utilizará la evaluación formativa, ya que no sólo se tiene que tener en cuenta la tarea final, sino que también todo el proceso que los estudiantes han realizado para llegar a ella y la evolución de cada uno de ellos durante el mismo.

Para llevar a cabo la evaluación, se utilizan diferentes rúbricas para valorar actividades como el “warm up” diario, la actitud, el trabajo en clase, la competencia digital y, por supuesto, la tarea final. Además de los contenidos y competencias evaluados en las rúbricas, también se evaluará el cuadernillo que contiene las actividades realizadas durante toda la unidad didáctica.

Teniendo en cuenta todas las actividades realizadas, los porcentajes de la evaluación de la unidad didáctica serían los siguientes:

- “Warm up activity”: 10%
- Cuadernillo: 20%
- Actitud y trabajo: 20%
- Competencia digital: 10%
- Tarea final: 40%.

En el Anexo 8, se muestran ejemplos de rúbricas para la evaluación de algunas de las actividades y destrezas evaluadas.

IV. CONCLUSIONES

El Trabajo de Fin de Grado es esencial para el desarrollo integral de la educación universitaria. Este tipo de trabajos permiten a los estudiantes aplicar y consolidar los conocimientos adquiridos a lo largo de todo el Grado. El TFG brinda una excelente oportunidad de profundizar e investigar en temas específicos que hayan sido de gran interés durante dicha formación, en este caso particular se centra en el Enfoque por Tareas. El presente trabajo consta de una propuesta didáctica, por lo que presenta teoría y práctica. Además de su valor académico, contribuye al crecimiento personal de los estudiantes.

El Enfoque por Tareas en la enseñanza de una segunda lengua extranjera es una metodología motivadora y efectiva para los estudiantes. Pese a no ser una metodología novedosa, aún no está implementada en la gran mayoría de aulas de Educación Primaria, en las que se trabaja mayoritariamente con metodologías tradicionales en las que predominan los libros de texto y los exámenes, siendo el docente el centro de enseñanza y los estudiantes los receptores de conocimiento.

El Enfoque por Tareas parte del Enfoque Comunicativo que, como su nombre indica, promueve el desarrollo de habilidades comunicativas. Se utilizan situaciones reales de la vida cotidiana, donde el principal objetivo es el uso de la lengua para realizar una tarea específica. Los estudiantes comprenden la utilidad del idioma fuera del aula gracias al contexto auténtico, por lo que aumenta su motivación por el aprendizaje. Además, este enfoque desarrolla la colaboración entre el alumnado. Durante las tareas, los estudiantes trabajan en parejas o pequeños grupos, lo que fomenta la comunicación y las habilidades cooperativas.

La Unidad Didáctica propuesta en el presente trabajo fue puesta en práctica durante el periodo de Prácticum y gracias a ello, se han obtenido unas conclusiones mucho más claras y significativas.

Como se expone anteriormente, la propuesta fue impartida en las dos líneas del curso, siendo ambas clases muy diferentes entre ellas. Este factor repercute notablemente en el resultado global de la Unidad Didáctica. En las clases se encuentran estudiantes con diferentes culturas, diferentes niveles de habilidades y capacidades y con un amplio abanico de personalidades y formas de aprender. Esta variedad crea un desafío para los

docentes ya que se deben crear propuestas didácticas acordes a todo el alumnado que satisfagan las necesidades individuales de cada uno de ellos. El aprendizaje cooperativo sirve de gran ayuda cuando la variedad de alumnado en el aula es extensa. Al trabajar en parejas o pequeños grupos, los estudiantes con dificultades son guiados y ayudados por el resto de compañeros, por lo que les será mucho más fácil seguir el ritmo de la clase. Este factor se ve totalmente reflejado en el desarrollo de la propuesta didáctica ya que uno de los estudiantes con dificultades, que tiene desfase curricular, fue capaz de realizar todas las actividades grupales de manera satisfactoria, obteniendo buenos resultados en todas ellas.

Esta variedad del alumnado dentro del aula tiene un impacto significativo en los tiempos y en la dinámica del aprendizaje. Cada estudiante posee ritmos de desarrollo y comprensión distintos, lo cual requiere que los docentes seamos flexibles y adaptemos su enfoque pedagógico para atender las necesidades individuales de cada uno de ellos. Para ofrecer un aprendizaje de calidad, es esencial reconocer que no todos los estudiantes avanzan al mismo tiempo. Algunos de ellos pueden necesitar más tiempo, mientras que otros pueden aprender rápidamente un mismo concepto.

Por ese motivo, dentro del desarrollo de la Unidad Didáctica hubo mucha diferencia de tiempos entre las dos clases e incluso entre los estudiantes de una misma clase, pero es la labor del docente conocer a su alumnado para ajustar el tiempo de las actividades lo mejor posible para que todos ellos puedan adquirir los contenidos de las materias de manera satisfactoria.

Gracias a las metodologías activas, se crean situaciones reales en las que el alumnado se enfrenta a posibles problemas existentes, adoptando una actitud positiva hacia la adquisición de la lengua extranjera. El Enfoque por Tareas en el proceso de adquisición de la lengua extranjera ha demostrado ser una metodología efectiva y motivadora ya que ha ayudado al alumnado con dificultades y peores calificaciones a comprender los contenidos tratados durante la Unidad Didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Avila, A. M. (2014). *El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés para formación de los estudiantes de la carrera de Cultura Física en Guantánamo*. EFDeportes, n° 202. <https://efdeportes.com/efd202/el-enfoque-comunicativo-en-la-ensenanza-del-ingles.htm>

Asher, J. J. (1981). The total physical response: Theory and practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 324–331. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42019.x>

Berwald, J. P. (1987). Teaching Foreign Languages with Realia and Other Authentic Materials. ERIC Q&A. <https://eric.ed.gov/?id=ED289367>

Breen, M.P. (1990). *Paradigmas actuales en el diseño de programas. Comunicación, lenguaje y educación*. (pp. 7-8). <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ParadigmasActualesEnElDisenoDeProgramas-126205.pdf>

Candlin, C. (1990). *Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas. Comunicación, lenguaje y educación*. (pp. 7-8). <file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/TFG/Dialnet-HaciaLaEnsenanzaDeLenguasBasadaEnTareas-126204.pdf>

DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2181037.2181040>

Estaire S., (2004). *La programación de unidades didácticas a través de tareas*. RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, n° 1. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811

Estaire S., (2005). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas.*

https://www.academia.edu/36667619/LA_ENSE%C3%91ANZA_DE LENGUAS_MEDIANTE_TAREAS_principios_y_planificaci%C3%B3n_de_unidades_did%C3%A1cticas?email_work_card=view-paper

Estaire S., Zanón J. (2010). *El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español.* <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>

Gallach M. J., Catalán J. P. (2014). *Aprendizaje Cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas.* Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, n° 28. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41176/3810.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Harmer, J. (1982). *What is communicative?* ELT journal, 36(3), 164-168.

Krashen S. (1981). *Las cinco hipótesis.* <https://cursoa21.files.wordpress.com/2009/06/1-11-las-cinco-hipotesis.pdf>

Larsen-Freeman D. (1986) *Techniques and principles in language teaching.* Nueva York. Oxford University Press.

Littlewood, W. (1981). *La Enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo.* Cambridge University Press.

Long, M. (1985). *A Role for Instruction in Second language Acquisition: Task-based Language Training.* Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition.* Londres. Multilingual Matters.

Montenegro L. (2015). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* <http://redlei.s3.amazonaws.com/El%20enfoque%20comunicativo%20de%20la%20enseñanza%20de%20la%20lengua.pdf>

Nunan, D. y Davies, M.G. (1998). *El diseño de tareas para la clave comunicativa.* Cambridge University Press.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/dof/spa/pdf>

Segade Alonso, Carlos E. (2012). *Fundamentación epistemológica del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras: una visión cognitivo-personalista*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178426/39935-50877-3-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Universidad de Valladolid. (2022). *Proyecto/Guía docente de la asignatura para el curso 2022/2023*.

https://albergueweb1.uva.es/guia_docente/uploads/2022/404/40549/1/Documento.pdf

Zanón, J. (1995). *Signos. Teoría y práctica de la educación. La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*.
http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/fepa/zips/Modulo_5/Zanon_ensenanza_tareas.pdf

ANEXOS

ANEXO 1: PRESENTACIÓN DE LA TAREA FINAL

<https://view.genial.ly/645809659b4c260013dead70/presentation-a-family-celeration>

ANEXO 2: MATERIAL DE LA TAREA FINAL





ANEXO 3: TARJETAS DE ROLES

JOHN



I'm John, my sister Amy and I are in charge of buying the turkey and corn. Turkey is the most important dish at Thanksgiving. Also, my sister loves corn, so it's a must on the table.

AMY



I'm Amy. My brother John and I are in charge of buying the turkey and corn. Turkey is the most important dish at Thanksgiving. Besides, I love corn, it's a must on the table.

KAREN



I am John and Amy's mother. My husband Tony and I are in charge of preparing the turkey stuffing. For this recipe we will need bread, apple, onion, carrot, grapes and oil.

TONY



I am John and Amy's father. My wife Karen and I are in charge of preparing the turkey stuffing. For this recipe we will need bread, apple, onion, carrot, grapes and oil.

TOM

I'm Tom, John's grandfather and Karen's father. Mery and I will be making the cranberry sauce to go



with the turkey. To prepare the recipe we will buy cranberries, sugar, orange and honey.

MERY

I'm Mery, John's grandmother and Karen's mother. Tom and I will be in charge of the cranberry sauce, it's



my favourite. To prepare this recipe we will buy blueberries, sugar, orange and honey.

BOB



I am John's grandfather and Tony's father. July and I will cook mashed potatoes. The recipe says that we need potatoes, butter and milk. To the market!

JULY



I am John's grandmother and Tony's mother. Bob and I will prepare the mashed potatoes. To cook this dish we need potatoes, butter and milk. It's my favourite food!

JANE



Hi, I'm Jane. I'm John's aunt and Jake's mother. Peter, Jake and I will be baking dessert, pumpkin pie! The recipe says that we need pumpkin, eggs, sugar, milk and butter. Let's go to the market!

PETER



Hi, I'm Peter, Jane's husband and Jake's father. Jane, Jake and I are in charge of the dessert, pumpkin pie! The recipe says that we need pumpkin, eggs, sugar, milk and butter. I love desserts!

JAKE



Hi, I'm Jake, John and Amy's little cousin. Jane, Peter and I are bringing dessert to the family celebration, pumpkin pie! The recipe says we need pumpkin, eggs, sugar, milk and butter. It's my favourite dessert!

GEORGE



My name is George and I work in the greengrocer's with my mother Megan. In the market we sell all kinds of fruit and vegetables, such as tomatoes, cucumbers, peas and oranges.

MEGAN



My name is Megan and I work in the greengrocer's with my son George. I like my job because I teach my son to eat healthy foods that we sell at the market.

HARRY



I'm Harry and I work in a butcher's shop with my wife Alice. We always do all the work together, we make a great team!

ALICE



I'm Alice and I work in a butcher's shop with my husband Harry. We sell all kinds of meat such as pork, beef, turkey and chicken. We also make sausages or steaks!

EMMA



My name is Emma and I work in a bakery with my grandfather William. I make the bread and the other products we sell. My grandfather is in charge of the customer service.

WILLIAM

My name is William and I work in a bakery with my granddaughter Emma. We sell all kinds of products at the market, such as bread, biscuits, cupcakes and cakes.



KATE

I'm Kate and I work with my nephew Erik in a sweet shop. This shop is the children's favourite because we always see tasty things that they love.



ERIK

I'm Erik and I work with my aunt Kate in a sweet shop. I love to make children happy with sweets, but I also teach them to be healthy and only eat them on a few occasions.



GRACE

My name is Grace and I work in a dairy shop with my grandson Sam. In this shop we sell all products that are made from milk, such as cheese, yoghurt or butter.



SAM

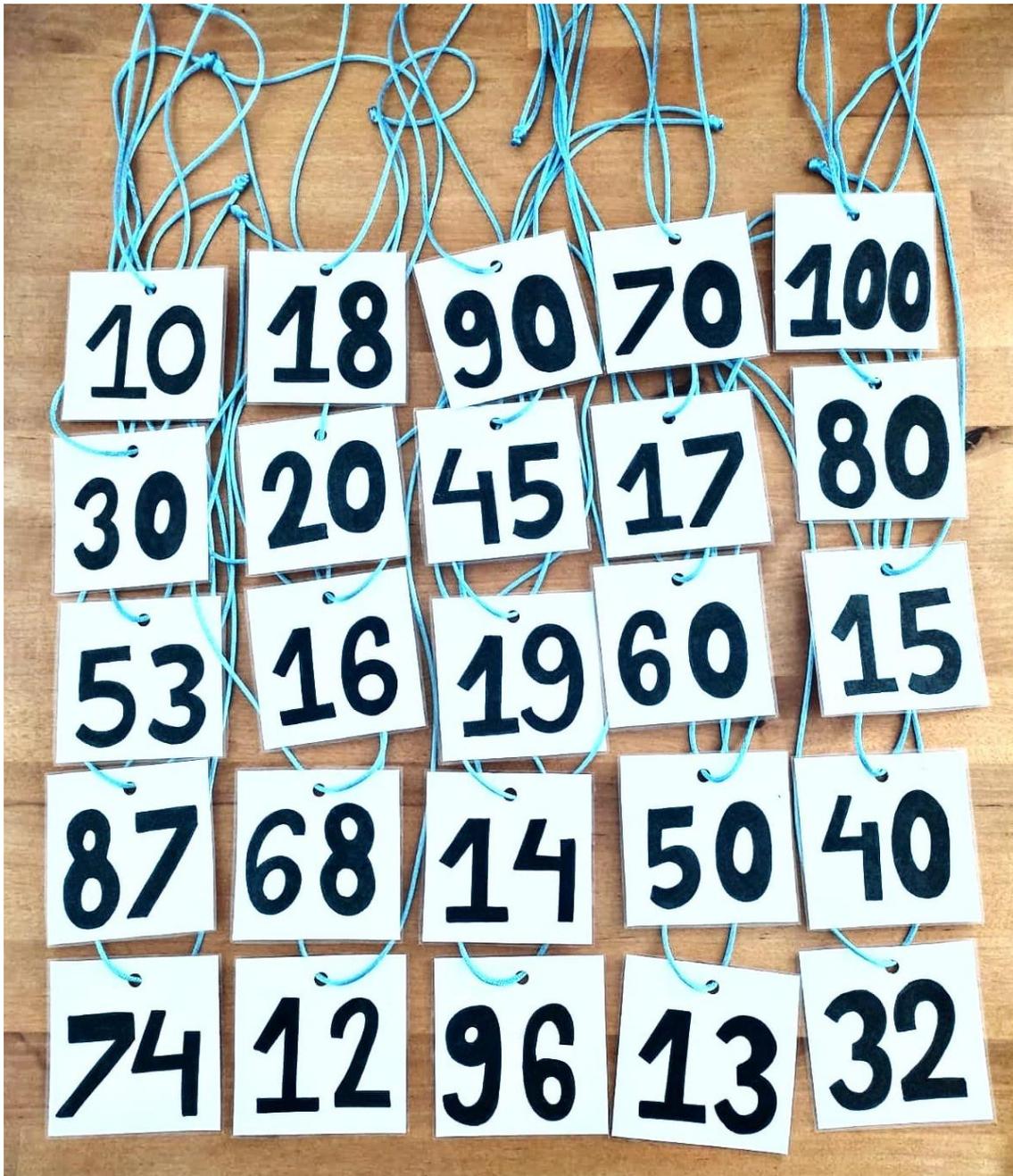
My name is Sam and I work in a dairy shop with my grandmother Grace. My job is to prepare all the products we sell in the market, using the best quality milk.



ANEXO 4: “COULD GAME”

 <p>START</p>	<p>GO BACK ONE SPACE</p> 	 <p>Open the window</p>	<p>FINISH</p> 
 <p>Watch television</p>	 <p>Can I go to the toilet?</p>	 <p>Can I sit here?</p>	 <p>Play chess</p>
 <p>Can I drink some water?</p>	<p>MOVE BACK TO THE START!</p> 	 <p>Come here, please</p>	 <p>Can I go with you?</p>
 <p>Close the door</p>	 <p>Borrow your pen</p>	 <p>Can you turn on the light?</p>	<p>MISS A TURN OR BLINK YOUR EYE</p> 
<p>GO BACK ONE SPACE</p> 	<p>Can I play with you?</p> 	<p>MOVE BACK TO THE START!</p> 	<p>Buy me an ice-cream</p> 

ANEXO 5: NÚMEROS



ANEXO 6: OPERACIONES MATEMÁTICAS



NUMBERS



HOW MUCH IS THIRTY MINUS TWENTY? _____

HOW MUCH IS SEVENTEEN PLUS SEVENTY? _____

HOW MUCH IS FOURTEEN PLUS SIXTY? _____

HOW MUCH IS FIFTY MINUS THIRTY? _____

HOW MUCH IS TWELVE PLUS TWENTY? _____

HOW MUCH IS NINETY MINUS FORTY? _____

HOW MUCH IS EIGHTEEN PLUS FIFTY? _____

HOW MUCH IS FORTY FIVE MINUS THIRTY? _____

HOW MUCH IS SIXTEEN PLUS EIGHTY? _____

HOW MUCH IS ONE HUNDRED MINUS SEVENTY? _____

HOW MUCH IS SEVENTY PLUS TWENTY? _____

HOW MUCH IS EIGHTY MINUS TWENTY? _____

HOW MUCH IS FORTY PLUS THIRTY? _____

HOW MUCH IS FORTY MINUS TWENTY-ONE? _____

HOW MUCH IS TEN PLUS SEVEN? _____

HOW MUCH IS FIFTY PLUS THIRTY? _____

HOW MUCH IS SIX PLUS SIX? _____

HOW MUCH IS TWENTY MINUS NINE? _____

HOW MUCH IS FIFTEEN PLUS THIRTY? _____

HOW MUCH IS TWENTY MINUS SEVEN? _____

HOW MUCH IS FIFTY MINUS TEN? _____

HOW MUCH IS THIRTY MINUS SIXTEEN? _____

HOW MUCH IS NINE PLUS NINE? _____

HOW MUCH IS THIRTEEN PLUS FORTY? _____

HOW MUCH IS EIGHT PLUS EIGHT? _____

HOW MUCH IS SIXTY PLUS FORTY? _____

ANEXO 7: “GOING TO BINGO”

 **GOING TO BINGO** 

<p>Who is going to watch TV tonight?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Who is going to travel to another city this summer?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Who is going to do exercise tomorrow?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>Who is going to play with his pet today?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Who is going to read a book this week?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Who is going to visit a friend this weekend?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>Who is going to help his mom today??</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Who is going to cook dinner tonight?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Who is going to do the homework today?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>Who is going to travel to another country this year?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Who is going to visit his family this weekend?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Who is going to play videogames tonight?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

ANEXO 8: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

“Warm up activity”:

Student	Linguistic correctness				Pronunciation and intonation				Interaction and fluency				Date
	Exc.	V.G.	G.	N.I.	Exc.	V.G.	G.	N.I.	Exc.	V.G.	G.	N.I.	

- Exc. = Excellent
- V.G. = Very Good
- G. = Good
- N.I. = Needs to improve

Competencia Digital:

				
Basic computer operation				
Responsible use				
Internet research				
Select important information				
Cooperative work				

-  Needs to improve
-  Good
-  Very Good
-  Excellent

Actitud y Trabajo:

				
Use the foreign language for communicating				
Does daily tasks and homework				
Participates in class and respects turn to speak				
Behaviour with their classmates				
Working in group with respect				

-  Needs to improve
-  Good
-  Very Good
-  Excellent

Tarea Final:

Student	Pronunciation and intonation			Interaction and fluency			Formal treatment use			Vocabulary			Future tense			Numbers			How questions			Prepositions of places			Date			
	Exc.	V.G.	G.	Exc.	V.G.	G.	Exc.	V.G.	G.	Exc.	V.G.	G.	Exc.	V.G.	G.	Exc.	V.G.	G.	Exc.	V.G.	G.	Exc.	V.G.	G.		N.I.		
				</																								