

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA



TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO: 2013/2014

EL ENFOQUE POR TAREAS EN EL AULA

BILINGÜE:

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

PARA EL DESARROLLO DE

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Autora: ELENA SANZ MOLINERO

Tutora: M^a JESÚS SANTOS MALDONADO



Nota:

Como norma general, con el objeto de facilitar la fluidez lectora del Trabajo de Fin de Grado, vamos a emplear el sufijo correspondiente al género masculino entendiendo que se está haciendo alusión a ambos sexos.



RESUMEN

En este Trabajo Fin de Grado se expone una propuesta de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula bilingüe mediante el Enfoque por Tareas. Para ello, precisamos lo que se entiende por bilingüismo y analizamos los tipos de bilingüismo que existen y la normativa legislativa al respecto en Castilla y León. Así mismo, explicamos los fundamentos teóricos en los que se basa la metodología del Enfoque por Tareas. Por último, describimos la puesta en práctica de una secuencia didáctica de un proyecto cooperativo centrado en el tema “una dieta saludable”.

PALABRAS CLAVE

Bilingüismo, Educación bilingüe, Enfoque por Tareas, Secuencia didáctica.

ABSTRACT

This paper describes an educational proposal of intervention in a bilingual class in order to examine how the communicative competence can be developed through Task Based Approach. Moreover, the theoretical framework regarded to Task Based Learning is explained, as well as the Bilingualism definition. Therefore, the different types of bilingualism are presented in this document. In addition, a reference to the legal requirements in Castilla and León is included in this paper. Finally, a didactic sequence, as part of a cooperative project, focused on a healthy diet is shown in depth.

KEYWORDS

Bilingualism, Bilingual Education, Task Based Learning, Didactic Sequence.



ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN.....	1
II.- OBJETIVOS.....	2
III.- JUSTIFICACIÓN.....	3
IV.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS	5
1.- Bilingüismo y educación bilingüe.....	5
1.2.- Formas de adquisición de bilingüismo.....	7
1.3.- La educación bilingüe.....	9
1.4.- Modelos de programas bilingües.....	9
1.5.- Diferencias entre Programa Bilingüe y Programa de Lengua Extranjera.....	11
1.6.- Ventajas e inconvenientes del bilingüismo	11
1.7.- El bilingüismo en el sistema educativo español.....	13
1.7.1.- Legislación educativa nacional para el bilingüismo	13
1.7.2.- Legislación reguladora del bilingüismo en Castilla y León.....	15
V.- MARCO METODOLÓGICO	16
1.- El concepto de proyecto y tarea.....	17
2.- El enfoque por tareas	18
2.1.- Objetivos del Enfoque por Tareas.....	19
2.2.- Principios metodológicos	19
2.3.- El aprendizaje cooperativo.....	21
2.4.- Tipos de agrupamiento	22
2.5.- Papel del alumno.....	26
2.6.- Papel del profesor.....	27
2.7.- Tipos de tarea	28
2.7.1.- Tareas de comunicación.....	29
2.7.2.- Tareas de apoyo lingüístico	29
2.8.- Diferencia entre actividades y tareas.....	30
2.9.- La secuencia didáctica y sus fases	31
2.10.- La evaluación.....	32
3.- Elementos que articulan el trabajo mediante proyectos	32



VI.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN UN AULA BILINGÜE.....	35
1.- Objetivos de la propuesta.....	35
2.- Elaboración de un proyecto cooperativo sobre una dieta saludable	36
2.1.- Contexto geográfico y demográfico	36
2.2.- Consideraciones previas.....	37
3.- Planificación de la secuencia didáctica	39
3.1.- Elección del tema: necesidades e intereses del alumnado.....	39
3.2.- Organización: El proceso y sus fases	43
3.3.- Objetivos específicos.....	44
3.4.- Determinación de la tarea final y de las subtareas	46
3.5.- Contenidos de aprendizaje	50
3.6.- Secuenciación de las tareas.....	51
3.7.- Materiales y recursos	52
3.8.- Evaluación.....	54
VII.- CONCLUSIONES GENERALES	57
1.-Implicaciones pedagógicas	58
2.- Perspectivas futuras para la práctica educativa	59
VIII.- REFERENCIAS	60
Bibliografía:.....	60
Enlaces electrónicos:.....	63
Legislación educativa:	64



ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.- Diferencias entre actividades y tareas, según Basterra (2013)</i>	30
<i>Tabla 2.- Diseño de elaboración de un proyecto. (Vázquez López 2009)</i>	35
<i>Tabla 3.- Desarrollo de la secuenciación didáctica.</i>	44
<i>Tabla 4.- Tareas Finales de la secuencia didáctica.</i>	48
<i>Tabla 5.- Tabla de contenidos.</i>	51
<i>Tabla 6.- Temporalización de tareas de la secuencia didáctica.</i>	52
<i>Tabla 7.- Ficha para la recogida de datos</i>	53
<i>Tabla 8.- Ficha para la reflexión de los datos recogidos: “El diario de aprendizaje”. Basterra (2013)</i> ...	54
<i>Tabla 9.- Ficha de auto-evaluación</i>	56
<i>Tabla 10.- Ficha de co-evaluación de la presentación oral</i>	56
<i>Tabla 11.- Ficha de reflexión y evaluación. Adaptación de Estaire y Zanón (1994)</i>	57

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1- Marco de la programación de una unidad didáctica por tareas. Estaire (1990)</i>	20
<i>Figura 2.- Mapa diagnóstico “Una dieta saludable”: ¿Qué sabemos del tema?</i>	41
<i>Figura 3.- Mapa conceptual “La salud”: ¿Qué debemos saber?</i>	42



I.- INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) que a continuación se expone, surge de mi observación diaria como maestra de inglés en un colegio público bilingüe de Educación Primaria de Castilla y León, y de mi inquietud por fomentar la integración en el aula bilingüe tanto a alumnos de lengua española como de otras lenguas. El desarrollo del TFG se estructura y concreta en cinco apartados.

En primer lugar, exponemos una fundamentación epistemológica en la que se explica qué es el bilingüismo, y los tipos de bilingüismo que existen. Para ello concretamos lo que supone el contacto de diversas lenguas. Así mismo, se analizan las ventajas y desventajas del bilingüismo. Después, presentamos el marco legislativo que regula la Educación Bilingüe en Castilla y León.

En segundo lugar, explicamos la metodología que adoptamos en el desarrollo de la propuesta pedagógica, que consiste en el Enfoque por Tareas y en el Trabajo por Proyectos (en adelante PW, siglas del inglés *Project Work*) poniendo de relieve las ventajas del mismo así como las limitaciones potenciales.

En tercer lugar, desarrollamos dicha propuesta, especificando las características y necesidades de los alumnos, el contexto escolar y la planificación del trabajo en una secuencia didáctica (objetivos específicos, contenidos de aprendizaje, tareas, recursos, presentación final y evaluación/reflexión)

En cuarto lugar, establecemos las conclusiones del TFG poniendo de relieve el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Así mismo exponemos las implicaciones pedagógicas que surgen de este trabajo. Además, apuntamos un listado de preguntas que nos surgen cuando abordamos la enseñanza de L2 a través de una asignatura como *Science* en un aula bilingüe.

Por último, presentamos la referencias bibliográficas comentadas en este trabajo como aquellas que se han consultado para la fundamentación teórica y metodológica del proceso de investigación.



II.- OBJETIVOS

Dada la importancia de poner en práctica distintas metodologías que hagan al alumno protagonista de su propio aprendizaje y contribuyan a su desarrollo cognitivo, los objetivos que pretendemos conseguir con este TFG son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL:

Conocer, describir y analizar cuál es la repercusión y la importancia de la aplicación del Enfoque por Tareas y del trabajo por proyectos en una clase bilingüe de 6º curso de Educación Primaria, de un colegio público de Castilla y León, en cuanto a las variables de la planificación de la propuesta pedagógica. Conocer los fundamentos teóricos del bilingüismo y de la educación bilingüe.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Describir la situación de la educación bilingüe y la normativa legislativa que la rige en Castilla y León.
2. Analizar los aspectos conceptuales que subyacen a las nociones de bilingüismo y de educación bilingüe.
3. Conocer los fundamentos metodológicos del Enfoque por Tareas en la enseñanza/aprendizaje de L2
4. Analizar el contexto del aula bilingüe con el fin de poner en práctica una secuencia didáctica basada en el Enfoque por Tareas.
5. Conocer las características y necesidades de los alumnos para llevar a la práctica un trabajo cooperativo.
6. Fomentar el trabajo cooperativo en la adquisición de una segunda, desarrollando la creatividad y la interacción de los alumnos por medio del Enfoque por Tareas.
7. Promover un aprendizaje autónomo y responsable por parte del alumno, para que sepa valerse por sí mismo en cada actividad que realiza.
8. Realizar una propuesta de intervención motivadora y efectiva, que consiga despertar el interés en los alumnos por el estudio del inglés a través de otras asignaturas
9. Incentivar en los alumnos el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje.
10. Determinar los criterios de evaluación para la valoración del trabajo cooperativo.
11. Describir la educación bilingüe y la normativa legislativa que la rige en Castilla y León.



III.- JUSTIFICACIÓN

La educación ha derivado a lo largo del tiempo, en distintas propuestas que tratan de poner de relieve que el alumno debe de ser el protagonista de su propio aprendizaje para desarrollar plenamente sus inteligencias múltiples y potencialidades. Una de estas propuestas es el Enfoque por Tareas.

Cada día la sociedad está más sensibilizada con el conocimiento de idiomas y demanda la enseñanza de los mismos en la escuela primaria. Los procesos de globalización y la plena integración en el marco de la Unión Europea demandan una competencia plurilingüe como componente básico de la formación de los ciudadanos. Además el aprendizaje de otras lenguas aporta un valor añadido a los sistemas educativos, fomentando el desarrollo de diferentes capacidades e integrando valores como el respeto y la tolerancia.

En estos últimos años los profesionales de la educación nos encontramos con una realidad en constante cambio a nivel social y cultural a la cual debemos dar respuesta modificando y/o adaptando los antiguos métodos de enseñanza y atendiendo a la diversidad del alumnado que es distinto (inmigrantes de diferentes nacionalidades) y manifiesta cambios en su manera de aprender.

Como docente he constatado que la metodología específica del Enfoque por Tareas y del PW, en el aprendizaje de la segunda lengua (L2) o de la tercera (L3) motiva a todo tipo de alumnado y le hace implicarse en primera persona, obteniendo excelentes resultados al final del proceso. Además he podido observar que el aprendizaje de una nueva lengua (L2, L3 ...) a través de otras asignaturas curriculares en la etapa de Educación Primaria (los denominados Proyectos Bilingües) fomenta la colaboración y cooperación necesarias en el proceso de enseñanza/aprendizaje y supone un reto para todos los actores implicados en el mismo.

El tema para la elaboración de este TFG, como he mencionado en la introducción, surge de un ejercicio de reflexión sobre mi práctica en el aula con un propósito de intervención para mejorar la propia labor docente.



Ello ha supuesto un aprendizaje autónomo para realizar la fundamentación y la justificación del trabajo sobre el aprendizaje basado en el Enfoque por Tareas y para profundizar en el conocimiento de las áreas curriculares de Educación Primaria.

Nos centramos en el área de Lengua Extranjera (inglés) y de Conocimiento del Medio (*Science*) para diseñar y evaluar una propuesta con la que se pretende contribuir a estimular la competencia comunicativa de los alumnos, teniendo en cuenta los diferentes modos y ritmos de aprendizaje individuales.

Por todo ello, el contenido de este trabajo se relaciona directamente con las siguientes competencias del título de Grado en Educación Primaria:

- Conocer las áreas curriculares de Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros profesionales del centro.
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

Convencida de que el mayor aprendizaje se produce, cuando se reflexiona sobre la propia práctica docente, mi intención es estudiar este tema con el fin de compartirlo con todos mis compañeros y contribuir al desarrollo de buenas prácticas.



IV.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este apartado describimos el bilingüismo y exponemos qué se entiende por educación bilingüe. Así mismo presentamos el marco legislativo que regula el mismo en Castilla y León. Además, exponemos los aspectos más relevantes del Enfoque por Tareas y del Trabajo por Proyectos.

1.- BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE

Para enmarcar el estado de la cuestión educativa bilingüe en España, y específicamente en la comunidad autónoma de Castilla y León, queremos partir del concepto de bilingüismo y concretar qué se entiende por educación bilingüe.

1.1.- Definición de bilingüismo

El término de bilingüismo comprende una extensa diversidad de matices. Por tanto, en principio su definición resulta un poco controvertida. Comúnmente se define como la capacidad de comunicarse de manera indistinta en dos lenguas, con la misma eficacia comunicativa en ambas lenguas.

El diccionario de la lengua española define la palabra “bilingüe” (del latín *bilinguis*) como “el que habla dos lenguas” y bilingüismo “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. Esta definición de bilingüe se refiere a su uso **individual** (personas que emplean “de forma alternada” dos lenguas, como dice Vallverdú (1980), así el **bilingüismo** como hecho individual se define por: el dominio pleno, simultáneo y alternante de dos lenguas. Una persona es bilingüe cuando además de su propia lengua tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con igual eficacia.

Bloomfield (1933) hace referencia a este término describiéndolo como el dominio de dos lenguas en una misma región o por una misma persona del mismo modo en que lo haría una persona nativa.



También existe la definición de bilingüismo en cuanto a su uso **social** (“uso habitual de dos lenguas en una misma región”). La definición clásica de Marouzeau (1943), en *Lexique de la terminologie linguistique* recoge ambos aspectos la cualidad de un sujeto o de un pueblo que se sirve habitualmente de dos lenguas, sin marcada preferencia por una u otra.

Además Siguán (2001) llama bilingüe a quien sea capaz de utilizar dos o más lenguas en cualquier situación con parecida facilidad y eficacia. Nos preguntamos si es realmente posible que un hablante se exprese igual en dos lenguas sin preferencia por una u otra. Siguán y Mackey (1986) consideran bilingüismo no como un concepto absoluto, sino **relativo**.

Sabemos que en la realidad se dan situaciones diversas, y no existe un bilingüismo perfecto o ideal. Siempre una de las dos lenguas es más dominante que la otra. Por tanto se tratará de especificar en qué aspecto un individuo es bilingüe considerando elementos como: número de lenguas implicadas, tipos de lenguas relacionadas, influencias fonéticas, léxicas, gramaticales de una sobre otra, grado de posesión de cada lengua (hablante nativo, avanzado, debutante), alternancia de lenguas (preferencias según situaciones, función social de cada una).

El bilingüismo debe estudiarse sincrónicamente, vinculado a los conceptos de **conmutación** (alternancia de lenguas), **abstracto** (préstamo) o **dominancia**. El bilingüismo supone interacción de dos códigos, A y B, con acciones recíprocas de interferencia: préstamos, modificaciones fonológicas, etc.

Sintetizando las ideas previas, podemos decir que bilingüismo sería todo aquel fenómeno por el cual el individuo posee habilidades lingüísticas para comunicarse en dos lenguas diferentes, llegando a ser competente en ambas, de forma que es capaz de mostrar un cierto dominio a nivel de escucha, habla, lectura, escritura e interacción comunicativa (oral y escrita).



1.2.- Formas de adquisición de bilingüismo

Partimos de una constatación según Appel y Muysken (1996): el contacto de lenguas conduce inevitablemente al bilingüismo.

Cuando hay contacto entre dos o más lenguas se produce un fenómeno conocido como transferencia lingüística. El concepto de transferencia lingüística surge con las investigaciones de Selinker (1966) que pretendía relacionar la adquisición y relación entre de L1 y L2. Posteriormente se pretendió demostrar que existían otros factores implicados en la adquisición de L2. Por tanto la transferencia lingüística es un fenómeno que debe tenerse en cuenta a la hora de entender el proceso de adquisición de L2. La transferencia lingüística se entiende como *un proceso*. En este proceso la lengua materna (en lo sucesivo LM) juega un papel primordial como soporte cognitivo que sustenta el aprendizaje de otra lengua.

Podemos decir que la adquisición de cualquier idioma es un proceso que pasa por varias fases, influenciado por múltiples factores. La transferencia tiene su propio mecanismo. Kohn (1986) divide este proceso en dos categorías; una como proceso de aprendizaje (*input*) y otra como proceso de producción, en la cual el aprendiz recupera lo aprendido y es capaz de producir ese conocimiento (*output*).

Según este autor la transferencia no afecta solamente a la organización del conocimiento del sujeto, sino a la recuperación de ese conocimiento y a su clasificación.

La persona bilingüe posee dos códigos distintos y es capaz de usar uno u otro según las circunstancias entonces se puede decir que mantiene separados los dos códigos, de tal manera que cuando utiliza la L1 emite sonidos, palabras o frases según las reglas de la L1. Sin embargo, la independencia o separación no es completa y todo bilingüe, al producir mensajes en la L1 introduce algún elemento de la L2 (fonéticos, semánticos o sintácticos). Estos trasposos de elementos entre lenguas se llaman **interferencias** siendo más frecuentes cuanto más imperfecto sea el bilingüismo. La interferencia constituye un tipo de transferencia lingüística., y al mismo tiempo una consecuencia de la misma.

Según Blázquez Ortigosa (2010) el bilingüismo consiste en adquirir la L2 al mismo tiempo que la L1 o con algún retraso, pero durante la primera infancia.



Otra forma de adquisición de bilingüismo es la del niño que habiendo crecido en una familia monolingüe, al ingresar en la escuela se encuentra con la segunda lengua que es la de la enseñanza.

Una manera de hacerse bilingüe es la adquisición espontánea de una segunda lengua después de la infancia por contacto directo y sostenido con una sociedad en la que se utiliza esa lengua.

Una forma más que apuntamos es la de adquirir una segunda lengua es en el propio país y de un modo estrictamente académico. Al principio la competencia en la L2 es limitada. Este sería el caso de los alumnos de las secciones bilingües en la Comunidad de Castilla y León.

A modo de conclusión podemos decir que:

Un bilingüismo equilibrado y perfecto casi nunca existe en la práctica. Poseer el mismo nivel de competencia en dos lenguas distintas raramente ocurre. Y es raro utilizar las dos lenguas con la misma frecuencia y en las mismas situaciones.

Desequilibrio entre las dos lenguas, significa que una de las dos lenguas tiene una situación preeminente en la vida del sujeto bilingüe, por tanto la lengua más usada se puede considerar como la lengua principal.

Un bilingüismo más equilibrado se da cuando se han adquirido las dos lenguas en la primera infancia y posteriormente se utilizan las dos lenguas manteniendo contactos frecuentes entre ambas.



1.3.- La educación bilingüe

Conviene delimitar y concretar bien la definición de “educación bilingüe”. El término “educación bilingüe” responde según Fishman (1976) a cualquier sistema de enseñanza en el cual, en un momento, un tiempo y proporciones variables y de manera coincidente y consecutiva, tiene lugar una instrucción, en al menos, dos lenguas, siendo una de ellas la lengua materna.

Existen diferentes tipos de educación bilingüe según los objetivos que cada programa plantee. Los programas transicionales suponen el paso del alumno de la lengua familiar minoritaria a la lengua mayoritaria de manera social. Otros son los programas de mantenimiento, cuyo objetivo es el fomento de la lengua minoritaria, de esta manera se pretende favorecer el biculturalismo y el bilingüismo (ej. Las ikastolas en el país vasco). Y también existen programas de enriquecimiento con el objetivo claro de promover el aprendizaje de la L2 para llegar a una competencia en lengua extranjera que permita desarrollar una comunicación lo suficientemente fluida como para desenvolverse y trabajar con ella. Este el caso de las secciones bilingües en Castilla y León.

1.4.- Modelos de programas bilingües

Según lo expuesto anteriormente existen diversos programas bilingües con objetivos diferenciados y que surgen para dar respuesta a necesidades educativas y/o sociales.

a) Educación bilingüe Transicional

Este modelo ofrece instrucción limitada en un segundo idioma para poder ayudar al niño a mantenerse a flote y al día en la escuela, mientras estudia el segundo idioma.

La meta es preparar al niño a que ingrese a clases en la L2 como si fuera un nativo-hablante de la L2. Esto se pretende lograr normalmente en el espacio de dos a tres años. Se corre el riesgo de perder la primera lengua en pro de la segunda.

b) Instrucción en la Primera Lengua.

Se da mucha importancia al desarrollo cognitivo-académico de la L1. Separación bien planificada de las lenguas de instrucción. Contexto *aditivo* de bilingüismo.



c) *Modelo de desarrollo Progresivo en la Segunda Lengua*

Este modelo ofrece beneficios socioculturales para los alumnos hablantes de lenguas minoritarias. En dos años, la mayoría de los niños adquieren habilidades de comunicación interpersonal básicas.

La meta de este modelo es el bilingüismo aditivo, o desarrollo continuo en los idiomas.

d) *Inglés como Segunda Lengua*

Dedica un tiempo específico a la enseñanza directa de las destrezas en inglés y utiliza metodologías de adquisición de segundas lenguas.

e) *Modelo de inmersión dual*

Estudiantes con distintas lenguas madres se agrupan dentro del mismo aula de modo que cada grupo aprende la lengua del otro.

Promueve el bilingüismo verdadero promueve el desarrollo de destrezas académicas y lingüísticas.

f) *Inmersión Total o Parcial*

Usa la L2 como medio de instrucción. Asume que las ventajas del bilingüismo deben suplir la demora en el conocimiento académico. La meta debe ser *aditiva*, es decir añadir o ampliar lo que posee el alumno a la lengua-cultura nativa. La diferencia entre inmersión total o parcial estriba en el número de horas semanales que se dedican al desarrollo de currículo y si este se hace en L2. En la total el 100 por cien del currículo es el L2 y en el parcial aproximadamente entre un 40 y 50 por ciento se hace en L2 y el resto en L1.

El modelo que se sigue en las secciones bilingües de la Comunidad autónoma de Castilla y León responde a una inmersión parcial que afecta a dos asignaturas del currículo, normalmente las asignaturas de conocimiento del medio y de artística, además de la asignatura de inglés como idioma extranjero. Se puede afirmar que aproximadamente solamente el 30% del tiempo lectivo semanal se desarrolla el programa bilingüe, donde la L2 pasa a ser la lengua vehicular y central de la clase.



1.5.- Diferencias entre Programa Bilingüe y Programa de Lengua Extranjera

Un programa de educación bilingüe es muy diferente de un programa de lengua extranjera. En un programa de lengua extranjera, la segunda lengua (L2) se enseña como una materia o asignatura unas horas a la semana, al igual que otras materias como historia, geografía o matemáticas. En la clase de lengua extranjera los alumnos aprenden la estructura de la lengua y el vocabulario en contextos significativos. La lengua es objeto de estudio pero puede que no sea el vehículo en que se estudia la lengua. El profesor no usa necesariamente la lengua todo el tiempo en clase, ni les pide a sus alumnos que la utilicen. Los programas con un enfoque comunicativo, tratan de usar la lengua objeto como lengua de instrucción. En definitiva, las clases de lengua extranjera enseñan sobre la lengua pero no necesariamente en la lengua y sólo durante pocas horas semanales.

En la educación bilingüe, en cambio, la lengua segunda no es solamente una asignatura, sino que es el vehículo o medio de instrucción de materias como ciencias naturales, geografía, matemáticas, etc., es decir los profesores utilizan la L2 para la comunicación de los contenidos en sus clases.

Por consiguiente los objetivos académicos y metodológicos son muy diferentes en los dos programas. En general, en el programa de educación bilingüe el uso de la segunda lengua es mucho mayor que en el programa de lengua extranjera.

En la educación bilingüe se habla de modelos y de tipos de programas, los cuales dependen de los objetivos lingüísticos que se desean alcanzar, y sobre todo de la situación política del país que promueve dichos programas.

1.6.- Ventajas e inconvenientes del bilingüismo

El bilingüismo siempre se ha valorado de manera desigual. Desde una perspectiva social, puede verse bien como una riqueza, por el hecho de entender dos culturas distintas, o bien como una amenaza para la identidad nacional como en algunas regiones preocupadas por recuperar sus señas de identidad. La inmigración se aprecia como un peligro por miedo a que haya un mestizaje que desvirtúe lo propio en los aspectos lingüístico y cultural. La valoración del bilingüismo desde una perspectiva individual también genera controversia.



Se aprecian varias ventajas en ser bilingüe. Los expertos en la materia apuntan diversas ventajas del bilingüismo.

Balkan demostró, en 1970, que los niños sometidos a educación bilingüe pueden conseguir un desarrollo intelectual al menos igual, o superior, al obtenido por niños de educación monolingüe.

Los niños bilingües tienen la capacidad de dominar los idiomas al nivel de un nativo monolingüe o a un nivel alto bastante satisfactorio. Los niños que crecen con dos o más idiomas desarrollan una conciencia por el lenguaje y son capaces de comprender más rápidamente que el idioma es sólo un medio y que existen diversas formas de transmitir un mensaje. Los niños que reciben una educación bilingüe están en capacidad de pasar información de un idioma al otro, ya sea para ganar vocabulario o para entender mejor el funcionamiento de la gramática. Los niños que aprenden dos o más idiomas en la infancia tienen una ventaja adicional en determinados empleos en especial aquellos con proyección internacional.

Los niños bilingües entienden mejor la diversidad cultural de nuestro mundo y están más abiertos a nuevas culturas y a diferencias de pensamientos. Crecen con una mentalidad más abierta y flexible al mundo que les rodea.

También se han descrito algunas desventajas del bilingüismo y de ser bilingüe.

Para algunos el bilingüismo se ve como una amenaza en lo social o una fuente de interferencias y problemas en lo individual.

Se ha hablado de los peligros del bilingüismo temprano en la escuela y sus efectos supuestamente perniciosos, alegando por ejemplo que impide la identificación del niño con la lengua comunitaria, produce pérdidas de identidad, retrasa la socialización y lleva a la aparición de un pseudo-analfabetismo por interferencia de una lengua con otra. Incluso se ha argumentado que produce disminución en la aptitud para aprender lenguas extranjeras por falta de una lengua-base personal y que, en el plano escolar, se detectan efectos como: menor inteligencia verbal, dificultades para la construcción de frases compuestas, pobreza en la expresión escrita, dislexias, incapacidad para leer con fluidez, etc.



Los niños que se enfrentan a una educación bilingüe corren el riesgo de no alcanzar un nivel satisfactorio en ninguno de los idiomas y de enfrentarse a serios problemas en la educación formal del país del entorno.

Los niños bilingües se enfrentan a una sociedad en su mayoría monolingüe. Esto puede causar rechazo por parte de la sociedad y afectar la personalidad del niño negativamente, como por ejemplo causándole un sentimiento de rechazo.

Los niños que crecen con dos o más idiomas se enfrentan a los mismos problemas de desarrollo del lenguaje que los niños monolingües: problemas físicos, problemas de pronunciación, problemas de gramática. Sin embargo estos problemas pueden tener matices diferentes influenciados por el segundo o tercer idioma.

1.7.- El bilingüismo en el sistema educativo español

A continuación se expone el marco legal en el que se recoge la enseñanza bilingüe en España. Y posteriormente se detalla la situación legal del bilingüismo en Castilla y León. En un principio la educación bilingüe en nuestro país se reguló a nivel nacional, hasta que dicha regulación pasó a ser competencia de cada comunidad autónoma. Presentaremos las diferentes publicaciones legislativas que hacen referencia al bilingüismo siguiendo un orden cronológico de aprobación.

1.7.1.- Legislación educativa nacional para el bilingüismo

Empezamos con **El libro Blanco** documento firmado por La Comisión de las Comunidades Europeas en 1995, un organismo formado por representantes de todos los países miembros de la Comunidad Económica Europea. Este es el primer documento oficial, a su vez, es el primero que recoge “el hecho educativo de hablar varias lenguas” fue publicado y aprobado tras un análisis y señala unas pautas de actuación en el ámbito educativo y de formación. En su punto IV se establece que “es deseable comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel preescolar, y resulta indispensable que tal enseñanza se haga sistemática en la enseñanza primaria.”(p.44) Con lo que podemos



afirmar que el libro blanco pretende difundir el conocimiento de idiomas extranjeros potenciando la cultura y el aprendizaje. Es a partir de este documento cuando empiezan a aflorar distintas iniciativas a nivel europeo que hacen referencia a la inclusión del bilingüismo en los diferentes sistemas educativos.

El convenio **MEC-British Council** (1996), es un convenio pionero de colaboración, cuya meta principal es el desarrollo de un proyecto curricular integrado que al finalizar la educación obligatoria permita a los alumnos continuar su formación académica en ambos países. Debido a los resultados satisfactorios de dicho programa en el año 2000 se publica una orden que aprueba el currículo integrado hispano-británico, concretando los mínimos para educación infantil y primaria (Orden de 5 de abril de 2000).

En el año 2005 se aprueba el Real Decreto 717/2005 que pretende reordenar la aplicación del convenio inicial, respetando las competencias en materia educativa transferidas a las comunidades autónomas. Como objetivo destaca el intercambio entre profesores y alumnos de los dos países y promueve el uso de las TIC en el aprendizaje del idioma. Este programa establece un 40% lectivo a la semana para el aprendizaje del inglés.

Posteriormente en el año 2008 se firmó una renovación de dicho acuerdo (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte). La última renovación ha sido llevada a cabo el 18 de abril de 2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). En este momento hay adscritos al mismo 84 centros de educación infantil y primaria y 44 institutos de educación secundaria.

Por último **La ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (LOE) establece las directrices para mejorar y fomentar la enseñanza de las lenguas extranjeras en los centros educativos. Esta ley no hace referencia al bilingüismo específicamente. Ese mismo año se publica el **Real Decreto 1513/2006**, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, el cual en su artículo 3 establece como objetivo de educación primaria adquirir en una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que permita al alumno expresarse y comprender mensajes sencillos para desenvolverse en situaciones cotidianas.



La **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa** (LOMCE), no hace referencia expresa a la educación bilingüe en inglés u otros idiomas, sino que habla de la asignatura de inglés como lengua extranjera.

1.7.2.- Legislación reguladora del bilingüismo en Castilla y León

La educación bilingüe comienza en Castilla y León en el año 1996, promovida por la firma del Convenio entre el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) y el British Council, no obstante no es hasta el año 2000 cuando las competencias educativas pasan a depender de la comunidad autónoma cuando se regula la normativa desde la Junta de Castilla y León. Así pues entre el año 1996 y el 2000 toda la normativa que regía la educación bilingüe ha sido dictada desde el Gobierno Central.

Hay que señalar que se desarrollan dos modelos de enseñanza bilingüe bien diferenciados en la Comunidad Autónoma: el Convenio entre el MEC y el British Council, este modelo sigue las directrices normativas dictadas por dicho convenio como queda expuesto anteriormente; y las secciones bilingües que siguen la normativa legal que fija la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

La **Orden EDU/6/2006**, se publica para regular la creación de las secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos en Castilla y León, y como objetivo se plantea fomentar el desarrollo de proyectos bilingües en centros de infantil y primaria, regula el procedimiento estableciendo los requisitos necesarios para la creación de las secciones bilingües. Posteriormente a esta Orden se han publicado otras dos: la Orden EDU/1847/2007, de 19 de noviembre y la Orden EDU/392/2012, de 30 de mayo que modifican la primera, pero mantienen el mismo contenido y desarrollo normativo.

Además cabe mencionar que el **Decreto 40/2007**, de 3 de mayo, por el cual se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. En el cual se dice que la consejería de Educación podrá autorizar a que se impartan en lenguas extranjeras determinadas áreas del currículum, ajustándose siempre a los requisitos fijados en la Orden EDU/6/2006.



Cada curso escolar en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL) se publican Órdenes que regulan el número de secciones bilingües a crear en centros de enseñanza de titularidad pública y concertada. La última Orden publicada al respecto es la Orden EDU/154/ 2013, de 13 de marzo por la que se establece la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2013/2014.

V.- MARCO METODOLÓGICO

Para poner de relieve el estado de la cuestión en los programas bilingües de Castilla y León, y más concretamente en un colegio público de educación Infantil y Primaria, es importante definir el enfoque metodológico AICLE, el llamado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, que en inglés responde a las iniciales CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) que, de manera generalizada, se imparte en las secciones bilingües; esto significa que se enseñan asignaturas como el conocimiento del medio o la artística en una lengua extranjera: inglés, francés o alemán principalmente. Dentro de esta metodología tiene especial relevancia el trabajo por proyectos debido a que se obtienen resultados beneficiosos en el aprendizaje del idioma y suponen un reto tanto para el alumnado como para el profesorado del programa bilingüe.

La utilización de proyectos en la escuela, en las diferentes asignaturas, no es algo nuevo. La enseñanza basada en proyectos es una estrategia educativa integral (holística). El trabajo por proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje. Este concepto cobra protagonismo en la sociedad actual porque contamos con grupos de niños que tienen diferentes estilos de aprendizaje, distintos niveles de habilidades e identidades culturales no coincidentes, que hacen que la diversidad del alumnado sea hoy mayor.

Un enfoque de enseñanza uniforme no ayuda a todos; mientras que un enfoque basado en proyectos se construye sobre las capacidades individuales de los alumnos y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco del currículo establecido.



1.- EL CONCEPTO DE PROYECTO Y TAREA

En primer lugar describimos los conceptos que subyacen a la “enseñanza y aprendizaje por o mediante proyectos”; uno de esos conceptos es el de “**tarea**”. Según el diccionario de la RAE (Real Academia Española), tarea es un término que procede del árabe: “encargo de alguna obra en cierto tiempo. Cualquier obra o trabajo”. Dentro del ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras la definición que Long (1985) ofrece de tarea es *cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...)* En otras palabras, por “tareas” entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa (p.89). En esta definición se introduce el concepto de acción, los estudiantes tienen que “hacer algo”.

Posteriormente Nunan (1989) define tarea como *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 encuentra concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (p.10)*. Esta definición está centrada en la realidad del aula, marco habitual de interacción entre profesor- alumno, teniendo en cuenta la lengua, herramienta necesaria para ejecutar las tareas anteriormente descritas por Long.

Candlin (1990) entiende “tarea” como actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos. De este modo, introduce en su definición de tarea los conceptos de conocimiento ya existente en los estudiantes, tanto en el plano lingüístico como en el extralingüístico, y el de actividad generadora de problemas que los alumnos tienen que ir resolviendo.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) tarea es *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 (p.9)*.



A modo de síntesis de las definiciones de Long, Candlin y Nunan; Estaire y Zanón (1990) dicen que la “tarea” presenta las siguientes características:

- Representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- Identificable como unidad de actividad en el aula.
- Dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas.
- Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.
- Orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información y/o significados.

Desde un punto de vista práctico, las tareas se plantean en el aula como diferentes actividades que los estudiantes tendrían que elaborar. Así podemos establecer relaciones entre proyecto y tarea, siendo el proyecto un conjunto de tareas a desarrollar por el estudiante que tienen como resultado último la realización de un producto final evaluable. El término proyecto proviene del latín *proiectare* “arrojar, tirar hacia adelante”. Por tanto, podemos definir el “trabajo por proyectos” como un plan de acción y realización de tareas que un grupo de estudiantes y su profesor se proponen a sí mismos, con una clara intencionalidad de conseguir un resultado.

2.- EL ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque por tareas es un conjunto de propuestas pedagógicas que constituyen un marco de trabajo para integrar y planificar los diferentes componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, en función de una tarea final que establece la unidad organizadora de dichos componentes.

Se seleccionan materiales orales y escritos extraídos de la realidad (noticias de prensa, emisiones de radio, vídeos de you tube, etc.) y a través de ellos los alumnos realizan actividades con las que adquieren determinados conocimientos gramaticales, normativos, sociales y culturales. Con esos conocimientos abordan la tarea final que pretende ser funcional y motivadora.

El enfoque por tareas surge a finales de los años 80 como evolución y superación de la corriente metodológica comunicativa para el aprendizaje de lenguas, pero también



puede aplicarse para cualquier otra asignatura o área. Se trata de que el alumno, a medida que va realizando una serie de actividades, vaya adquiriendo las habilidades y las competencias necesarias para resolver la tarea final.

2.1.- Objetivos del Enfoque por Tareas

Con el Enfoque por Tareas se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula para solucionar problemas concretos.
- Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, haciendo actividades, juegos y tareas con palabras.
- Desarrollar la autonomía y la creatividad en el diseño de actividades y materiales.
- Responsabilizarse del propio aprendizaje y promover la autoevaluación.

2.2.- Principios metodológicos

Los principios metodológicos que rigen el Enfoque por tareas son fundamentalmente los que hacen referencia a la manera de aprender del alumno.

El alumno es protagonista de su propio aprendizaje. Por tanto parte de su propio nivel de competencia curricular. En el Enfoque por Tareas se trabajan las **inteligencias múltiples** y las **competencias básicas**, respetando las diferencias dentro del alumnado; ritmos de aprendizaje distintos, diferencias culturales, sociales, de nivel académico, y las diferentes maneras de aprender.

Creamos situaciones auténticas de comunicación en la clase bilingüe, el alumno tiene una auténtica **necesidad de comunicación**. Utiliza la L2 para comunicar significado. Así mismo creamos las condiciones para que se produzca esa **interacción** en el aula.

Otro principio metodológico del enfoque por tareas es el **aprendizaje cooperativo**. Los alumnos aprenden unos de otros, cada uno aporta su trabajo y sus conocimientos. De esta manera fomentamos el “aprender a aprender”.

El alumno aprende haciendo, es decir explora e investiga una variedad de recursos y estrategias para el desarrollo del trabajo por tareas.

Destacamos la importancia de la **motivación** y la necesidad de explicar por qué y para qué se va a realizar la tarea en el desarrollo de la secuencia didáctica con el Enfoque por Tareas.

¿Cómo se pone en práctica el Enfoque por Tareas en el aula?

En 1990 en un artículo publicado en *Cable* n° 5 (Estaire, 1990) se presenta un marco para la programación de unidades didácticas mediante tareas que sugería una secuencia de seis pasos. Este marco ha probado ser un instrumento eficaz para integrar los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

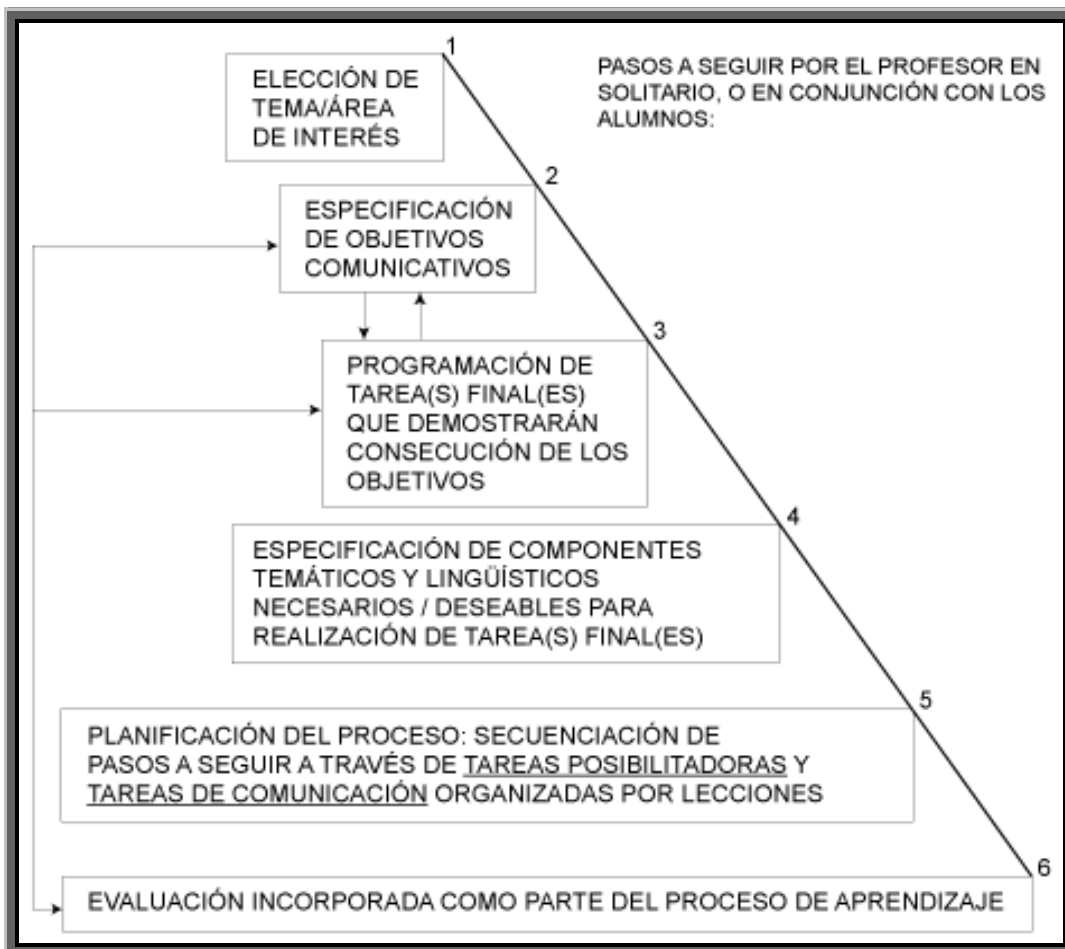


Figura 1- Marco de la programación de una unidad didáctica por tareas. Estaire (1990)



2.3.- El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una estrategia didáctica que se puede llevar a cabo a través del método del trabajo por proyectos entre otros.

El concepto método se utiliza para referirse al orden sistemático establecido para ejecutar alguna acción o para conducir una operación. Es utilizado en filosofía, en la investigación científica, etc. En el ámbito pedagógico ha sido también muy utilizado.. El concepto de **método** en sentido estricto debería ser reservado a los procedimientos que obedecen a algún criterio o a un principio ordenador de un curso determinado de acciones. En cuanto al concepto de **estrategia** podemos decir que es una guía de acción para orientarse a determinados resultados, es un sistema de planificación que orienta las acciones hacia una meta y a diferencia del método la estrategia es flexible.

Con la utilización de la **estrategia de aprendizaje cooperativo** se busca que el alumno se convierta en responsable de su propio aprendizaje asumiendo un papel activo y participativo en la construcción de su propio conocimiento, que tome contacto con su entorno, desarrollando el pensamiento crítico y actitudes cooperativas, con la finalidad de que se comprometa en un proceso de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y los resultados que logra.

El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje. El profesor acompaña al alumno durante el proceso.

La puesta en marcha del trabajo por proyectos de una forma cooperativa en la clase bilingüe aporta beneficios, tanto para alumnos como para profesores, en cuanto al aprendizaje de la L2 y al contenido de la asignatura objeto de estudio.

En primer lugar centrándonos en el alumno destacamos que este tipo de trabajo crea **oportunidades de cooperación** para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes expresar sus propias opiniones, compartir ideas y



negociar soluciones. Todo esto contribuye a que aumente la **motivación** al implicarse en primera persona y participar directamente en la elaboración del proyecto que se realiza conjuntamente con otros compañeros. De esta manera se muestra mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

Así mismo, se **eleva la autoestima** del alumno gracias al reconocimiento de profesores y compañeros ante el trabajo realizado. Además aprende a ser **más tolerante** porque él mismo respeta las aportaciones de los demás con el fin de llegar al producto final consensuado en el grupo. De este modo, se fomenta el **espíritu crítico** del alumno al tomar en consideración dichas aportaciones. Así mismo, facilita la **toma de decisiones**, ya que ha de escoger lo que es relevante en la investigación y lo que se ha de incluir o no en el proyecto para comunicarlo.

En la fase de negociación y de organización de ideas se incrementa **la necesidad de comunicación**, favoreciendo la interacción comunicativa. Así se promueve un **uso auténtico de la L2**. El trabajo por proyectos contribuye, además, de manera decisiva en el desarrollo de las competencias básicas. La comunicación interpersonal se ve enriquecida, ya que el alumno tiene que contrastar sus propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas, mediante la escritura u otras formas de representación. La ventaja de este método reside en que les resulta interesante a los alumnos y ello se convierte en el incentivo que los motiva a aprender estimulando el desarrollo de habilidades para resolver situaciones de la realidad.

2.4.- Tipos de agrupamiento

Para facilitar un desarrollo adecuado del proyecto debemos tener en cuenta los aspectos organizativos.

Partimos del principio de flexibilidad. El docente en el aula bilingüe establece grupos flexibles de alumnos según las características, la motivación y los intereses de estos, con el fin de facilitar la interacción comunicativa y la consecución los objetivos propuestos.



Los agrupamientos pueden ser homogéneos y heterogéneos, atendiendo a criterios de capacidad de aprendizaje y de diversidad del alumnado. También podemos clasificar los agrupamientos según tamaños: gran grupo, grupo mediano y grupo pequeño.

Otro agrupamiento es el grupo de trabajo, que responde a la función para la que se persigue. Grupo de trabajo: agrupamiento de alumnos que deben realizar una tarea en común. Favorece la colaboración y la cooperación, ya que los diferentes miembros buscan un objetivo común. Un grupo de alumnos realiza actividades conjuntas, de este modo que unos aprenden de otros. Este agrupamiento se puede utilizar con alumnos de atención a la diversidad, de forma que los alumnos con mayor facilidad para el aprendizaje o de mayores capacidades puedan ayudar a alumnos con dificultades.

A modo de resumen podemos decir que los agrupamientos deben ser flexibles para favorecer la integración del alumnado. Estos agrupamientos se llevarán a cabo contemplando diferentes criterios como: el nivel madurativo del alumnado, el nivel de competencia curricular, el ritmo de trabajo y de aprendizaje, la interacción con el grupo, la motivación hacia la asignatura y el número de alumnos por grupo. Etc.

Según Karlin y Vianni (2001) las estrategias que se utilizan en la enseñanza basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores como Vygotsky (1962). El constructivismo mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; los niños aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, a partir de sus conocimientos actuales y previos.

El planteamiento que inspira la metodología del trabajo por proyectos está vinculado a la perspectiva constructivista y a la del conocimiento globalizado, entendido este como una forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje. El pensamiento globalizado implica que los conocimientos no se ordenan para su comprensión de una forma rígida. Por tanto los proyectos pretenden favorecer la creación de estrategias de organización del conocimiento en relación con el tratamiento de la información y la relación entre los contenidos planteados en torno a hipótesis y tareas.

Esta modalidad de trabajo implica colocar a los alumnos en el centro del proceso educativo, pasando a ser los protagonistas del mismo. Es entonces cuando el concepto de aprendizaje significativo tiene mayor relevancia.



Coll Salvador (1992) expone una reflexión sobre el nivel de conocimientos del estudiante a partir del cual se puede considerar que se construye conocimiento. Este autor considera que si la tarea, a la que se tiene que enfrentarse el alumno, está demasiado alejada de sus esquemas o si la tarea es demasiado ajena a él, entonces el estudiante no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje se bloquea. Si, a pesar de ello, se fuerza la situación, el resultado más probable es un aprendizaje puramente repetitivo.

Por su parte Antúnez (1992) señala que el aprendizaje significativo se construye como un continuum, en el que se vinculan los conocimientos previos del alumno y el nuevo material de aprendizaje. El conocimiento se construye y reconstruye con un carácter cíclico y global. Así autores como O'Malley (1990) contemplan varias fases en la construcción del conocimiento por parte del alumno:

- a) *Fase de elaboración cognitiva.* Es la elaboración de esquemas relacionales, por el alumno, entre el conocimiento que él ya posee (conocimientos previos) y los nuevos recursos y contenidos que se le presentan. En esta fase las actividades tienen que permitir diagnosticar el conocimiento que el estudiante posee sobre los nuevos contenidos y se deben proponer tareas que presenten los nuevos objetivos de forma comprensible.
- b) *Fase asociativa.* Organización del nuevo contenido, las actividades y tareas permiten manipular, de forma más controlada a menos controlada, toda la información. El conocimiento se reestructura, así, en nuevos esquemas. Se trata de que los estudiantes puedan ejercitar los contenidos presentados en la fase anterior, lo que les permitirá empezar a elaborar hipótesis contrastivas sobre la forma y la función.
- c) *Fase de autonomía.* El conocimiento instrumental o formal de la fase anterior se practica dentro de los procesos de comunicación. El énfasis se encuentra en los contenidos.
- d) *Fase de reajuste* de toda la información, en esta última fase se facilita la revisión de aquellos aspectos que no han sido adquiridos.



Los proyectos contribuyen, a favorecer en los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con:

- La iniciativa personal o autonomía, en la medida en que posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar de manera individual o con otros procesos de indagación, ordenación e investigación.
- La inventiva, mediante la utilización creativa (en cuanto búsqueda y exploración de caminos alternativos desde el diálogo con los compañeros) de recursos, métodos y explicaciones distintas a las que suelen aparecer en los libros de texto.
- Competencia para aprender a aprender, en cuanto puesta en cuestión, revisión de lo que se expone y lo que no, análisis e interpretación de los contenidos.
- El planteamiento y la resolución de problemas, el diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas.
- La integración conceptual, pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas.
- La toma de decisiones, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlo.
- El tratamiento de la información y competencia digital, se refiere a la capacidad del alumno para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento. Esto supone habilidad para acceder a la información y transmitirla en diferentes soportes, así como hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de modo eficiente.
- La comunicación interpersonal, puesto que ha de hacerse responsable y contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, bien mediante la escritura u otras formas de representación.
- La competencia en comunicación lingüística, que se desarrolla a lo largo de todo el proceso de elaboración del trabajo con sus compañeros y en la puesta en común del mismo. La adquisición de esta competencia supone que el estudiante es capaz de utilizar correctamente el lenguaje tanto en la comunicación oral como escrita.



Mediante el desarrollo de estas competencias se consigue que el niño tenga un mejor conocimiento de sí mismo y de su entorno, situándole como actor principal en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.5.- Papel del alumno

En el trabajo mediante proyectos los alumnos participan en el proceso de planificación de su propio recorrido de aprendizaje, con ello se incrementa su interés por seguir aprendiendo fuera de la escuela y a lo largo de toda su vida.

También tienen la oportunidad de participar en un proceso de investigación conjunta, donde cada uno de los miembros del grupo de trabajo actúa según un rol asignado. De este modo se fomenta su sentido de la responsabilidad, en su función individual y ante el grupo.

El trabajo en grupo y por proyectos les ayuda a ser más flexibles y tolerantes, a reconocer los puntos de vista del «otro». Existen oportunidades reales de retroalimentación y evaluación por parte del profesor, donde el alumno debe incorporar o no dichas aportaciones y reflexionar sobre las mismas. También corresponde al estudiante la autoevaluación y reflexión de todo el proceso y del producto final.

Katz (1994) apunta la importancia del uso de proyectos en el aula porque desempeñan un papel activo en los estudiantes, a la hora de escoger el tema de trabajo y organizar la información en el proceso de planificación y de reflexión.

Podemos distinguir roles bien diferenciados en los grupos de trabajo colaborativos: el papel de **guía o director** (*leader*), es el encargado de que todos los miembros del grupo aporten ideas y su tarea consiste en focalizar el trabajo en la tarea propuesta; **el secretario** (*recorder*) toma nota de las distintas aportaciones de sus compañeros; **el moderador o coordinador** (*moderator*) irá dando la palabra rotativamente a todos los miembros, que leerán lo que tengan anotado en sus diarios individuales; **el montador** (*editor*) organiza las ideas consensuadas por los demás compañeros en el formato elegido para la presentación; **el cronometrista** (*time keeper*) anima al grupo a que permanezcan centrados en la tarea a



desarrollar, y controla el tiempo del que disponen para la ejecución de las actividades; **el recadero** (*errand monitor*) tiene como misión preguntar al profesor cuando el grupo precisa su ayuda o bien recoger materiales adicionales que el grupo necesite; **el presentador** (*presenter*) es el encargado de presentar el trabajo final a la clase.

La finalidad del trabajo por proyectos en el aula bilingüe, en lo que respecta al alumnado, es promover la utilización de la L2 como lengua vehicular y central en el planteamiento, comprensión y resolución de los problemas que se investigan. Se trata de comprender que son capaces de ir más allá de la información dada y, poder reconocer las diferentes versiones de un hecho. De este modo se promueve su autonomía y auto aprendizaje, valorando el idioma como una puerta que nos abre perspectivas a otras realidades distintas a la nuestra.

2.6.- Papel del profesor

El papel del profesor es importante en los distintos momentos de la realización del trabajo por proyectos y de la secuencia didáctica según el Enfoque por Tareas.

En una fase previa e inicial el docente es el responsable de plantear y diseñar las actividades que serán necesarias para la adquisición de los nuevos aprendizajes, así como de definir los recursos necesarios.

En un momento posterior y durante el desarrollo del trabajo el docente asume el rol de facilitador de los aprendizajes, debe motivar, ayudar, guiar y proporcionar la ayuda necesaria a sus alumnos para la consecución de los objetivos propuestos. El profesor, por tanto debe seguir a los alumnos, asesorarles a lo largo de todo el desarrollo del proyecto en cuestión y definir claramente los roles.

Además en el aula bilingüe el profesor desempeña un papel de asesor de L2 (*language consultant*) con el fin de resolver las dudas que puedan plantear los alumnos. Según Vázquez López (2009) el profesor se integra como uno más dentro del grupo de trabajo. Pero eso no quiere decir que sea un espectador del grupo, sino que tiene que ser un



miembro activo. Y tiene una función concreta dentro del grupo. El profesor tiene la responsabilidad de garantizar el éxito en el trabajo que se va a realizar.

Hay un cambio muy importante a la hora de enfrentarse al grupo: no sabemos lo que vamos a hacer. El profesor no llega al aula con una propuesta concreta de trabajo: se decide en el aula. A partir de esa decisión se irá construyendo el proceso de trabajo y, día a día, el profesor tendrá que ir ajustando su programación. Pero eso no quiere decir que se llegue al aula desprovisto de recursos, al contrario, éstos serán mucho más necesarios.

Nuestro papel como profesores, dentro de una enseñanza mediante tareas, es el de aportar la experiencia y los conocimientos que permitan poder afrontar cualquier problema que se presente durante la realización del trabajo. Proporcionar la seguridad al grupo de trabajo de que cuenta con un “experto lingüístico” que podrá ayudarlo a resolver los problemas que se le planteen.

2.7.- Tipos de tarea

Junto al concepto básico de tarea, entendida como tarea comunicativa y meta del trabajo en el aula, surge una primera distinción en Nunan (1989), y otros autores como Zanón (1995), entre este tipo de tareas y aquellas denominadas posibilitadoras, cuyo objetivo es lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, funcionales, . . .) necesarios para realizar las tareas comunicativas.

- Tarea final o producto / Proyecto.
- Tareas facilitadoras: actividades posibilitadoras, capacitadoras = tareas intermedias o subtareas.

Haremos hincapié en las tareas comunicativas y las tareas de apoyo lingüístico porque integran los contextos de la vida cotidiana y los contextos didácticos en el aprendizaje de la lengua.

- Tareas comunicativas.
- Tareas de apoyo lingüístico



2.7.1.- Tareas de comunicación

La definición clásica de tarea comunicativa según Nunan (1989) es (. . .) *una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.* (p.10)

Las tareas comunicativas son en las que los alumnos usan la lengua en situaciones de comunicación, a través de cualquiera de las actividades de expresión, comprensión, interacción, mediación, en forma oral y escrita, centrando su atención en el significado, en el mensaje, en el discurso o en la intención comunicativa.

Las tareas de comunicación son unidades de trabajo en el aula que:

- a. Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua, esto es, se centran en qué se expresa, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo.
- b. Implican a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita.
- c. Tienen una finalidad comunicativa (utilizando lengua oral o escrita), que en muchos casos va acompañada de un resultado tangible.
- d. Reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana.

Al realizarse en un aula de lengua extranjera:

- Tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje, así como una estructura y secuenciación de trabajo en el aula tendentes a facilitar el aprendizaje.
- Deben poder ser evaluadas en dos vertientes: en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

2.7.2.- Tareas de apoyo lingüístico

Se centran en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc), desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua que se adquiere a través de la instrucción formal o la reflexión metalingüística.



Esta clase de tareas actúan como soporte de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación que han sido establecidas como eje de la unidad didáctica (Breen, 1986; Candlin, 1987; Nunan, 1989; Estaire 1990 y 1996; Zanón, 1990; Estaire y Zanón, 1990 y 1994).

Al igual que las tareas de comunicación, las tareas de apoyo lingüístico tienen:

1. Un objetivo de aprendizaje concreto (aprender X para ser capaces de comunicar Y).
2. Un procedimiento de trabajo claro tendente a facilitar el aprendizaje.
3. Un producto de aprendizaje concreto.

2.8.- Diferencia entre actividades y tareas

En este apartado también nos parece relevante destacar la diferencia entre actividades y tareas. Queda ilustrado en el siguiente cuadro:

ACTIVIDADES	TAREAS
Cerradas: tienen una única solución.	Abiertas: admiten varias soluciones o formas de hacerlas.
Uniformes: consideran al alumnado homogéneo.	Flexibles: se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
Sin contextualizar: generalmente, no tienen relación con un contexto personal o social, sólo con el escolar.	Contextualizadas: se presentan dentro de un contexto concreto.
Simples: movilizan una habilidad o proceso sencillo.	Complejas: movilizan recursos personales diversos.
Generalmente, no trabajan ninguna competencia.	Sirven para desarrollar las Competencias Básicas.
Tratan de que se adquiera una estrategia, se asimile un contenido.	Tienden a la resolución de un problema o a la elaboración de un producto.
Pueden realizarse de forma automática	Implican, necesariamente, reflexión.
Desconectadas de la realidad y de los intereses del alumnado.	Conectan con la realidad, con la vida cotidiana, con los intereses del alumnado.

Tabla 1.- Diferencias entre actividades y tareas, según Basterra (2013)



2.9.- La secuencia didáctica y sus fases

En una unidad didáctica las dos clases de tareas, las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico, se entretajan cuidadosamente para formar una secuencia o trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final. Esta tarea final marcará la culminación comunicativa de la unidad. La figura 1 muestra la estructura de una unidad de este tipo.

Según Estaire (1999) la secuencia didáctica es un diseño en el que se encadenan y articulan las distintas tareas, estableciendo la función que cada una tiene sobre la construcción del conocimiento.

Podemos señalar varias fases en la **secuencia didáctica**:

- 1) Elección de un tema entre alumnos y profesor con el que estamos motivados para trabajar.
- 2) Planteamiento de una tarea final: escribir un artículo de opinión sobre los hábitos saludables, realizar un sondeo, hacer una entrevista, etc.
- 3) Formulación de los objetivos de la tarea final .
- 4) Diseño de las subtareas que permitirán realizar la tarea final: visita al centro de salud, sondeo sobre los hábitos alimenticios, etc.
- 5) Concreción de los contenidos utilizados según las subtareas.
- 6) Elección de los materiales y recursos necesarios para elaborar la tarea final y las subtareas.
- 7) Estructuración del proceso secuenciando las tareas: procedimientos, temporalización, actividades individuales y de grupo, consignas.
- 8) Evaluación y auto evaluación del proceso de enseñanza / aprendizaje.
- 9) Descripción de propuestas de mejora.



2.10.- La evaluación

- Es formativa y continua, integrándose como parte del proceso de enseñanza / aprendizaje.
- El funcionamiento y resultado de cada tarea alimenta y reestructura todo el proceso.
- Informa al alumnado y al profesorado sobre la marcha del proceso de enseñanza/aprendizaje y el grado de consecución de los objetivos.
- Permite localizar deficiencias y corregirlas, haciendo los ajustes y rectificaciones oportunas.
- Ofrece alternativas y propuestas de mejora.

3.- ELEMENTOS QUE ARTICULAN EL TRABAJO MEDIANTE PROYECTOS

Para poner en funcionamiento un trabajo por proyectos (*Project Work*) en el aula bilingüe, profesores y alumnos debemos conocer los ejes que articulan dicho trabajo a nivel de la L2 y del contenido. Las aportaciones de la Lingüística, la Pragmática, la Psicolingüística y las Ciencias de la Educación a lo largo del siglo XX han articulado la enseñanza de lenguas sobre cuatro ejes:

- a. Qué enseñar: el concepto de competencia comunicativa.
- b. Cómo enseñar: los métodos óptimos para facilitar el aprendizaje-adquisición del estudiante.
- c. Cuándo: organizar y secuenciar el material.
- d. Evaluación del conjunto del proceso.

De esta manera nos planteamos llegar a un producto final que los alumnos tienen que realizar, este producto constituiría el eje sobre el que gira todo el proyecto. Para ello tenemos que argumentar, negociar y resolver con nuestros alumnos qué es lo que les interesa, qué les motiva y hace que se involucren activamente en las actuaciones y



producciones que se van a generar en el aula. Se tendrá que crear y buscar el material y los recursos lingüísticos específicos que acompañen tales procesos. Definir qué se quiere hacer. Después, reflexionaremos para qué lo vamos a hacer, qué necesitamos, con qué lo haremos, es decir cómo lo haremos y dónde encontrar lo que necesitamos. Serán los alumnos quienes realicen todos estos pasos con ayuda del profesor.

En una fase posterior el profesor asignará responsabilidades a cada uno de los miembros del grupo, y dependiendo del grupo, dejará que sean los propios alumnos quienes decidan quiénes harán cada una de las tareas y cómo. Por último los alumnos y el profesor evalúan todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, los pasos llevados a cabo y los resultados obtenidos.

Algunos momentos que se producen en el desarrollo de un *Project Work*, no obedecen a fases fijas y predeterminadas que hayan de seguirse en el desarrollo del trabajo. El proyecto debe ser algo dinámico, en continua evolución y adaptado a las propuestas que surjan en el grupo. Estas etapas se pueden resumir en:

- Elección del tema de estudio
- ¿Qué sabemos y qué queremos saber?
- Comunicación continuada de las ideas personales y contraste entre ellas
- Búsqueda de fuentes de documentación
- Organización del trabajo
- Realización de actividades
- Elaboración de un dossier o documentación o producción
- Evaluación de lo realizado

Según Vázquez López (2009), una vez entramos en la Elaboración del Proyecto, el esquema plantea dos columnas paralelas. Por un lado en la columna de la izquierda podemos observar las fases del trabajo en el aula, que está basado en el establecimiento del proceso de trabajo para alcanzar un fin real y concreto y en el que vamos determinando, en continua negociación con los alumnos, qué se va a realizar y cómo. Paralelamente en la columna de la derecha, a cada una de las fases de trabajo en el aula corresponde una fase de trabajo del profesor que constituye el soporte didáctico que permite articular el trabajo del aula y las exigencias del programa o del contexto educativo. Pero éste es un trabajo exclusivamente del profesor. Constituye la base teórica, científico y/o didáctica del trabajo



práctico que se realiza en el aula. Puede presentársele a los alumnos en algún momento del proceso para que también ellos sean conscientes de que el trabajo que se está realizando se apoya en una construcción didáctica sólida que permite alcanzar los objetivos del curso.

PLANTEAMIENTO DE UN PROYECTO	
NEGOCIACIÓN	
ELABORACIÓN DE UN PROYECTO	
TRABAJO CONJUNTO EN EL AULA (profesor y alumnos)	PROGRAMACIÓN DEL CURSO (trabajo del profesor)
ESTABLECER EL PROYECTO O TAREA GENERALES ¿sobre qué vamos a trabajar? (ámbitos, temáticas, intereses)	DEFINICIÓN DE OBJETIVOS
DEFINIR LA TAREA FINAL ¿qué vamos a hacer?	DETERMINACIÓN DE OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR DESTREZA
DETERMINAR LAS TAREAS INTERMEDIAS ¿cómo lo vamos a hacer?	DISEÑO DE MATERIALES (fichas de trabajo para las Distintas actividades)
ESTABLECER LAS TAREAS PREPARATORIAS ¿qué vamos a necesitar?	PREVISIÓN DE MATERIALES
ELECCIÓN DE MATERIAL ¿con qué vamos a trabajar?	PREVISIÓN DE NECESIDADES
DEFINIR LOS ROLES ¿cómo vamos a trabajar?	PREPARACIÓN DE LOS MECANISMOS
DETERMINAR LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO ¿cómo valorar los resultados del trabajo?	EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE
PLANIFICAR EL DESARROLLO DEL TRABAJO ¿Cuánto tiempo vamos a necesitar?	TEMPORALIZACIÓN / Secuenciación

Tabla 2.- Diseño de elaboración de un proyecto. (Vázquez López 2009)



VI.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN UN AULA BILINGÜE

Esta propuesta pedagógica consiste en el desarrollo de una secuencia didáctica sobre una dieta saludable, con la metodología del Enfoque por Tareas. El tema elegido se enmarca dentro de la asignatura de *Science*, concretamente en el tema de la salud.

Los estudiantes desarrollan diversas tareas para llegar a un producto final evaluable, que consiste en una presentación oral, en inglés, al resto de sus compañeros de clase. Para ello los alumnos trabajan en 4 grupos colaborativos de 5 alumnos cada uno, a cada grupo se le asigna una tarea final diferente:

1. Elaborar una presentación *power point* sobre la dieta saludable de un día.
2. Visitar el centro de salud del barrio y escribir un artículo de opinión sobre los beneficios de una dieta saludable.
3. Hacer una entrevista al cocinero de un restaurante del barrio donde se ubica el colegio.
4. Hacer una ensalada equilibrada, explicando los ingredientes y características nutritivas que contiene y realizar un sondeo en clase sobre los hábitos alimenticios.

1.- OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Dada la importancia de poner en práctica distintas metodologías que hagan al alumno protagonista de su propio aprendizaje y contribuyan a su desarrollo cognitivo, los objetivos que nos proponemos con esta propuesta pedagógica son los siguientes:

- ❖ Conocer los aspectos conceptuales y factores que intervienen en el Enfoque por Tareas a partir de sus autores más reconocidos.
- ❖ Desarrollar su aplicación en el aula mediante la descripción de una propuesta didáctica, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.



- ❖ Reflexionar sobre el Enfoque por Tareas como una forma más coherente de enseñar en un currículum por competencias.
- ❖ Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en lengua inglesa, con el fin de que se desenvuelvan en situaciones cotidianas y no cotidianas de comunicación.
- ❖ Elevar el grado de autonomía de los alumnos para que les permita la toma de decisiones en el desarrollo de tareas.
- ❖ Favorecer la integración de todo tipo de alumnado.
- ❖ Potenciar la realización de actividades en grupo utilizando como vehículo de comunicación la lengua inglesa.
- ❖ Implicar a los alumnos en su propio aprendizaje para mejorar su autoestima y su interés por aprender.

2.- ELABORACIÓN DE UN PROYECTO COOPERATIVO SOBRE UNA DIETA SALUDABLE

En este apartado contemplamos los aspectos geográficos y demográficos en los que se enmarca nuestro proyecto cooperativo, así como los principios metodológicos del mismo.

2.1.- Contexto geográfico y demográfico

Esta propuesta pedagógica se desarrolla en un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de carácter público, y con sección bilingüe en inglés. El proyecto educativo del centro establece como objetivo educativo relevante expandir el conocimiento de idiomas, como instrumento de integración del alumnado.

La propuesta se lleva a cabo con un grupo de alumnos del 6º curso de educación primaria. El grupo lo componen 20 alumnos de entre 11 y 12 años.



El centro educativo consta de 21 aulas equipadas con pizarra digital interactiva, una sala de informática, una biblioteca, un aula de música, salón de usos múltiples y gimnasio cubierto, así como 2 patios de recreo. El colegio posee además despachos de Dirección, Jefatura de Estudios, Secretaría, Sala de Profesores y otras dependencias destinadas a diversos usos: Local de la A.M.P.A.(Asociación de Madres y Padres), y aulas de apoyo con diversas utilidades. El Centro tiene Comedor Escolar, con los servicios correspondientes: cocina, despensa y salón comedor.

El aula donde se lleva a cabo la propuesta pedagógica tiene una pizarra digital, un ordenador, 25 pupitres individuales, una estantería, y una pequeña biblioteca de aula. La plantilla del Centro está formada por 30 profesores distribuidos de la siguiente manera: 7 de Educación Infantil, 6 de Primaria, 6 de Inglés, 2 de Educación Física, 1 de Música, 1 de Pedagogía Terapéutica, 2 de Religión Católica, 1 de Religión Evangélica (T. parcial), 1 de Audición y Lenguaje (Compartida), el director, la jefe de estudios y el secretario, que también imparten clase.

El centro cuenta con 395 alumnos. Una media de 22 alumnos por aula. Un 5% del alumnado es inmigrante, en su mayoría de origen marroquí. El alumnado del colegio está muy motivado, se entusiasma ante propuestas de trabajo en equipo, se implica con facilidad en tareas colaborativas. Contamos con el apoyo de los padres que respaldan mayoritariamente la labor docente. Esto determina que los niños tengan una actitud positiva hacia la escuela y los profesores del centro.

2.2.- Consideraciones previas

Los principios metodológicos sobre los que fundamentamos esta propuesta didáctica giran en torno a una metodología activa, participativa e integradora que facilita el desarrollo de las inteligencias múltiples y la competencia comunicativa de nuestros alumnos con el fin de que sean competentes y se conviertan en los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje.

La metodología que llevamos a cabo considera aspectos organizativos en cuanto a los espacios, los tiempos, los agrupamientos, los materiales y recursos. Para ello:



- ✓ Crearemos un ambiente agradable y distendido en el aula.
- ✓ Organizaremos el aula para que el alumnado pueda interactuar.
- ✓ Daremos protagonismo a los alumnos y alumnas.
- ✓ Ofreceremos orientaciones, pautas y buenos modelos.
- ✓ Propondremos tareas variadas, sin una única solución.
- ✓ Facilitaremos diferentes tipos de agrupamientos de trabajo en el aula (individual, en parejas, pequeño grupo, gran grupo)

Siguiendo a Vázquez López (2009) los cinco principios metodológicos básicos sobre los que vamos a fundamentar esta propuesta son:

- La lengua es un instrumento de comunicación.
- El alumno es el eje del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- El material de estudio es una fuente de interés real.
- Las actividades del aula tienen un porqué y un para qué reales.

La lengua como instrumento de comunicación está presente en la enseñanza de lengua extranjeras desde el enfoque comunicativo. Así, la enseñanza de la lengua mediante tareas aparece como una opción dentro del “enfoque comunicativo”. Intentamos trabajar con unas técnicas de enseñanza más acordes con la concepción teórica de lo que es una lengua, y más rentables desde el punto de vista de lo que supone aprender una lengua. Se trata de asumir en el aula que la lengua es un instrumento de comunicación y trabajar, por lo tanto, con procesos de comunicación.

El punto clave de la enseñanza mediante tareas es aceptar que es el alumno el eje del proceso de enseñanza/aprendizaje. Mi papel como profesora y el papel del alumno quedan pues claramente definidos. Cuando trabajamos por tareas tenemos que aceptar que es el alumno el que dirige el curso, y que es la profesora la que va detrás de él, proporcionándole los elementos necesarios para que el alumno pueda cumplir sus objetivos. Es el alumno el que decide qué tiene que aprender, lo que supone, al mismo tiempo, que tendrá que asumir responsabilidades en el aprendizaje.

Dado que el alumno se convierte en motor de su propio aprendizaje los materiales que presentamos en el aula serán materiales específicos y necesarios para llevar a cabo lo que nos hemos propuesto entre todos. Como profesora sugiero los mecanismos de



explotación didáctica que todo material real tiene. Los recursos son aportados tanto por mí como por los alumnos.

Todas las actividades que hacemos en el aula tienen un objetivo concreto conocido por todos y entre todos se decide qué se va a hacer. Por lo tanto, presupone asumir responsabilidades de aprendizaje por parte de los alumnos pero también responsabilidades de enseñanza por mi parte, como docente. Todo lo que se lleva a cabo en cada sesión de trabajo, esto condiciona tanto a unos como al otro, y supone responsabilizarse con el grupo de trabajo. Tenemos presente la importancia del trabajo cooperativo en el desarrollo de esta secuencia didáctica, ya que esta metodología crea oportunidades de cooperación. Para ello los alumnos trabajan en grupos pequeños, teniendo la oportunidad de expresar y compartir ideas. De este modo facilitamos la interacción entre alumnos.

Según el Marco Común de Referencia Europeo los métodos de enseñanza empleados en la Escuela Primaria deben perseguir un Enfoque Accional, es decir aprender haciendo, con ello se pretende fomentar la competencia de aprender a aprender. Por lo cual en nuestra secuenciación contemplamos esta metodología. También permitimos que nuestros alumnos aprendan de los errores, como sostiene la pedagogía del error.

3.- PLANIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para planificar esta secuencia didáctica seguimos el método de Enfoque por Tareas.

3.1.- Elección del tema: necesidades e intereses del alumnado

En el diseño de esta secuencia didáctica encaminada al trabajo por tareas partimos de las necesidades e intereses reales del alumnado. Para ello es primordial definir los temas de estudio y trabajo de forma consensuada, a la par que incentivamos todo lo posible la motivación de los aprendices, pues tal como señalan Roca, Valcárcel y Verdú (1990), en el trabajo por tareas: *el alumno asume su rol de negociador, un papel que interacciona con el profesor negociador conjunto, dentro del grupo, y con los procedimientos del aula y las actividades que el grupo acomete. Esto implica que el alumno debe contribuir a la vez que recibe, aprendiendo así interdependientemente y poniendo en la práctica sus habilidades sociales.* (p.18)

En primer lugar los alumnos proponen diversos temas, de la asignatura de conocimiento del medio, para realizar el proyecto, tales como; los inventos, los dinosaurios, las enfermedades, la salud, etc. Estos temas se proponen al principio del curso y se distribuyen trimestralmente.

El tema surge, por tanto, del listado propuesto por los alumnos al principio del año escolar. El tema seleccionado para este proyecto colaborativo es “la salud: una dieta equilibrada”. Concretamente se trabajarán los hábitos alimenticios, analizando de qué manera estos inciden directamente en nuestra salud.

Los alumnos de 6º curso están interesados por el tema de la salud, ya que tienen familiares que trabajan en el centro de salud próximo al colegio.

Comprobamos qué conocimientos previos tienen los alumnos sobre el tema, para ello nos servimos de la técnica de *Brainstorming* (lluvia de ideas), además invitamos a nuestros alumnos a que traigan a clase todo tipo de materiales relacionados con lo que vamos a estudiar; revistas de alimentación, folletos de salud, libros de cocina, etc. Así mismo, con el fin de conocer los conocimientos e ideas previas que poseen los alumnos se formula la pregunta; ¿Qué sabemos del tema? , y con las respuestas que surgen se elabora un mapa conceptual diagnóstico. Este mapa sirve como punto de partida para la investigación y estudio.

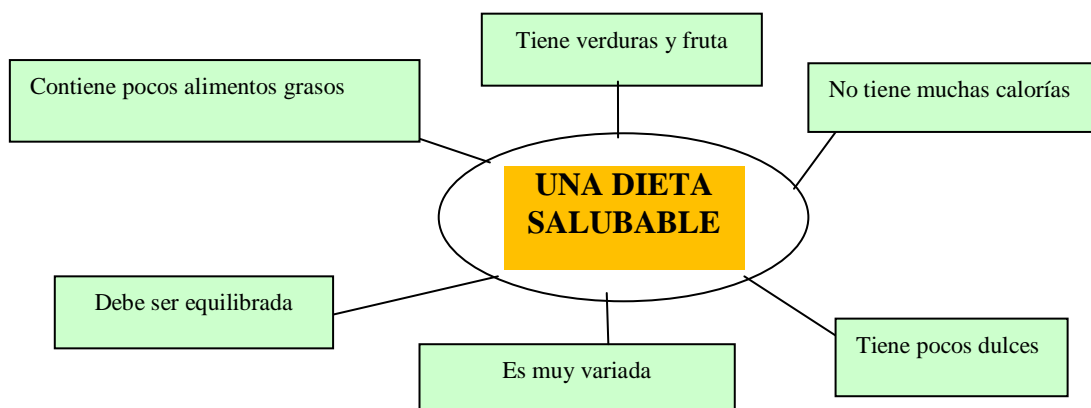


Figura 2.- Mapa diagnóstico “Una dieta saludable”: ¿Qué sabemos del tema?

En esta fase ayudamos a los alumnos a centrar el tema. También formulamos preguntas para facilitarles el acercamiento al mismo. Juntos dialogamos sobre la importancia de la alimentación. ¿Qué son los alimentos? ¿Qué alimentos consumimos? ¿En qué momento del día nos alimentamos? ¿Qué alimentos nos gustan más? ¿Qué nos aportan los alimentos? ¿Qué alimentos son beneficiosos para nuestra salud? etc. Como resultado de este proceso nace un mapa conceptual más concreto que enmarca el inicio de la siguiente fase; ¿Qué vamos a hacer?

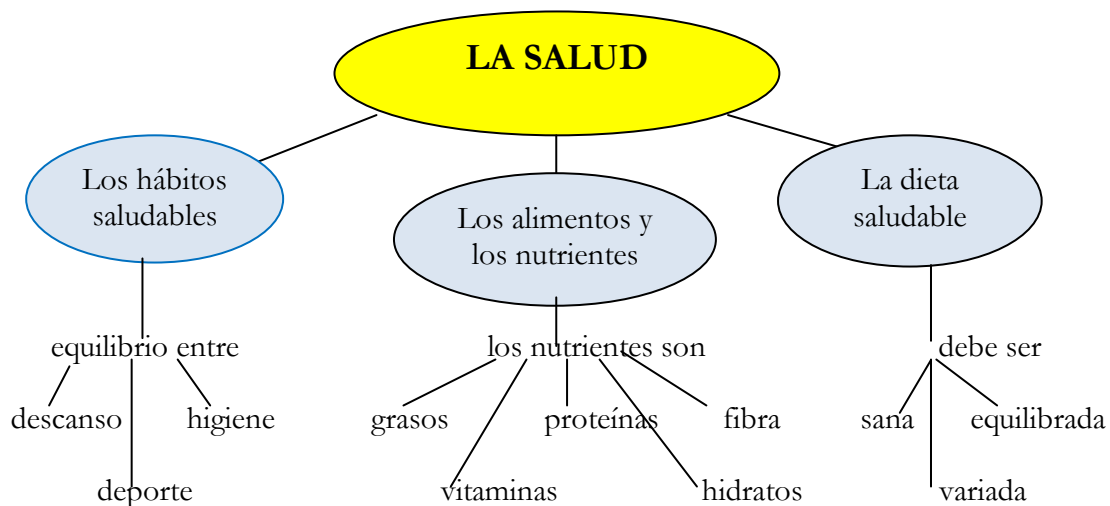


Figura 3.- Mapa conceptual "La salud": ¿Qué debemos saber?

Los alumnos se reúnen en grupos de 5 miembros con el fin de responder a una nueva pregunta: ¿Qué deseamos saber del tema?. Para ello escriben un listado de preguntas y respuestas que comparten con el resto de la clase.

A continuación mostramos algunas de las preguntas:

- 1- ¿Cuál son los mejores alimentos en una dieta saludable?
- 2- ¿Por qué se produce la obesidad?
- 3- ¿Qué consecuencias trae al cuerpo humano el sobre peso?
- 4- ¿Qué consecuencias trae al cuerpo humano el exceso de caries?
- 5- ¿Cuántas comidas debemos hacer al día? y ¿por qué?
- 6- ¿Por qué algunos alimentos provocan caries?
- 7- ¿Qué función desempeñan los alimentos en la salud del cuerpo?



- 8- ¿Cuál son los hábitos alimenticios más saludables?
- 9- ¿Cómo podemos preparar un menú sano?
- 10- ¿Qué alimentos son perjudiciales para la salud?

Las preguntas más complejas que se plantean los alumnos surgen en español, entonces yo, como profesora, las traduzco al inglés para que se familiaricen con el vocabulario, además surgen algunas preguntas formuladas en inglés. Creamos un banco de palabras relacionado con el tema de la salud, este banco está disponible en clase en todo momento, y a lo largo del desarrollo del trabajo los alumnos pueden consultarlo y ampliarlo.

En esta fase el alumnado puede utilizar las dos lenguas. En cuanto empiezan a desarrollar actividades y tareas de aprendizaje concretas el idioma empleado debe ser el inglés.

Para que todos los estudiantes traten de hablar en inglés el mayor tiempo posible, elaboramos un sistema de puntos que consiste en asignar 15 puntos a cada equipo. En el momento que la profesora escuche hablar en español a algún equipo, a este se le restará un punto. Al grupo que consiga mantener el mayor número de puntos se le adjudicará un punto extra en la valoración final del trabajo.

A partir del debate de las preguntas, los alumnos se plantean nuevos interrogantes, ¿qué vamos a hacer? y ¿en qué consiste lo que vamos a hacer? y ¿cómo lo vamos a hacer.? En esta fase consensuamos el proyecto colaborativo, explicamos en qué consiste, exponemos el tema y tareas a realizar para llegar a una tarea final. Se explican los objetivos que perseguimos. A partir de este momento los alumnos investigan, indagan y recogen información sobre el tema.



3.2.- Organización: El proceso y sus fases

En la secuencia didáctica planificamos un proceso de trabajo que se va a desarrollar en una serie de fases. Tal proceso está vinculado a los mecanismos habituales del trabajo en grupo y, para ello, articulamos toda una serie de aspectos que den respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué vamos a trabajar?
- ¿Qué vamos a hacer?
- ¿Cómo lo vamos a hacer?
- ¿Qué vamos a necesitar?
- ¿Con qué vamos a trabajar?
- ¿Cómo vamos a trabajar?

Nº ETAPAS	ACTIVIDADES
1 TEMA	
1.-Proponer <u>tema</u> .	Lluvia de ideas, negociación, consenso.
2-Conocer ideas previas relacionadas con el <u>tema</u> ¿Qué sabemos?	Manifestación de conocimientos e ideas previas, conexiones iniciales.
3.-¿Qué vamos a hacer? Relacionar interrogantes.	Intereses individuales y grupales, documentación.
2 TAREA FINAL	
4.-Determinar las Tareas. Objetivos.	Negociación, consenso.
5.-Elaborar plan de trabajo.	Indagación sobre tema seleccionado, reflexión, discusión.
6.-Desarrollar el plan de trabajo. Objetivos específicos y subtareas.	Consulta documental, trabajo de campo, tareas, actividades prácticas o experimentales, registro, organización de datos.
3 COMUNICACIÓN/EVALUACIÓN	
7.- Comunicar lo estudiado e investigado.	Planificación y desarrollo de estrategias para presentar lo investigado.

Tabla 3.- Desarrollo de la secuenciación didáctica.



Para diseñar mi secuencia didáctica tengo en cuenta el esquema de las etapas del Enfoque por Tareas según Estaire (1999). También seguimos las líneas generales del esquema que Vázquez López (2009) propone para articular las distintas fases de elaboración de un proyecto. Por tanto teniendo en cuenta a los dos autores elaboramos una tabla con las etapas que vamos a seguir en la secuenciación didáctica. Elaboramos nuestro propio esquema de trabajo.

Al inicio del trabajo, y para poder trabajar por tareas en el aula, los alumnos y yo reflexionamos sobre las etapas que seguiremos en la realización del proyecto cooperativo.

Marcamos las tres fases estructurales del proceso: la planificación de la secuencia didáctica, el desarrollo o implementación de tareas y la comunicación/evaluación. Asignamos diferentes roles a los alumnos y establecemos unas normas claras para gestionar el trabajo en los grupos.

Adicionalmente, pensamos formas flexibles de organización física del aula que faciliten la indagación y el estudio del tema elegido, se agrupan los pupitres, se destinan paneles, mesas y estanterías para exposición y consulta de materiales relacionados con el tema del trabajo.

3.3.- Objetivos específicos

A lo largo de la unidad los alumnos desarrollan (con un grado de competencia comunicativa acorde con su nivel) los conocimientos instrumentales y formales que les capacitarán para:

- Preparar un cuestionario para realizar una entrevista a un cocinero.
- Preparar preguntas para utilizar en un sondeo de clase sobre hábitos alimenticios.
- Realizar el sondeo en clase, una entrevista a un cocinero, un cuestionario sobre la salud.
- Presentar los resultados del sondeo, de la entrevista, etc. a través de murales, gráficos y presentación Power Point.
- Discutir los resultados en pequeño o gran grupo.



Objetivos de *Science*:

- Conocer los alimentos y las características nutritivas de una dieta saludable.
- Comprender la importancia de una alimentación saludable y de hábitos alimenticios sanos.

Objetivos de comprensión oral:

- Comprender las conversaciones mantenidas a ritmo medio entre dos o más personas.
- Entender el contenido de una exposición oral.
- Comprender una entrevista y un artículo de opinión.

Objetivos de expresión oral:

- Participar en conversaciones con más de un interlocutor utilizando los recursos y convenciones que facilitan la interacción oral.
- Exponer oralmente un argumento, opinión o punto de vista durante un periodo de tiempo.
- Realizar correctamente una presentación oral.

Objetivos de comprensión escrita:

- Entender la información de un texto relacionado con los alimentos y sus propiedades nutritivas.

Objetivos de expresión escrita:

- Escribir textos relacionados con una dieta saludable: un artículo de opinión sobre una dieta saludable, los resultados de un sondeo sobre hábitos alimenticios.
- Escribir preguntas para realizar una entrevista y para un sondeo.



3.4.- Determinación de la tarea final y de las subtareas

Delimitamos el campo de actuación y establecemos el trabajo que vamos a desarrollar para obtener los objetivos previstos. Por ello, la tarea o tareas finales están muy claras desde el principio de la unidad y tienden a la consecución del mayor nivel posible de comunicación e interacción en el aula. La tarea final surge del consenso entre los alumnos y la profesora.

Dividimos el grupo clase en 4 equipos o grupos de trabajo colaborativo de 5 miembros cada uno. Cada grupo tiene asignada una tarea final. Todos los grupos trabajan simultáneamente.

La tarea final de cada grupo consiste en hacer una **presentación oral** breve y sencilla sobre un tema relacionado con una dieta saludable. Al terminar la presentación deben contestar las preguntas que sus compañeros quieran hacerles.

ACTIVIDADES

Además los alumnos realizan actividades a lo largo de todas las fases de desarrollo del proyecto. Unas veces son actividades realizadas en gran grupo o colectivamente y otras de forma individual.

Ejemplo de son actividades en gran grupo son las que se hacen cuando dialogamos sobre la importancia de la alimentación en la fase de indagación de las ideas previas. Como ejemplo de actividades individuales podemos destacar la lectura de los textos en la fase de búsqueda de la información.



TAREAS FINALES	
GRUPO 1	TAREA FINAL: <ul style="list-style-type: none">▪ Elaborar una presentación Power Point sobre la dieta saludable de un día y presentarla de forma oral al grupo clase.
	OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">✓ Conocer las características nutritivas de una dieta saludable.✓ Realizar correctamente una exposición oral.
GRUPO 2	TAREA FINAL: <ul style="list-style-type: none">▪ Visitar el centro de salud del barrio y escribir un artículo de opinión sobre los beneficios de una dieta saludable y exponerlo oralmente.
	OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">✓ Escribir un artículo de opinión.✓ Realizar correctamente una exposición oral.
GRUPO 3	TAREA FINAL: <ul style="list-style-type: none">▪ Hacer una entrevista al cocinero de un restaurante del barrio donde se ubica el colegio, y compartirla con sus compañeros.
	OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">✓ Formular preguntas para una entrevista.✓ Realizar correctamente una exposición oral.
GRUPO 4	TAREA FINAL: <ul style="list-style-type: none">▪ Hacer una ensalada equilibrada, explicando los ingredientes que contiene, y degustarla con los compañeros. Realizar un sondeo en clase sobre los hábitos alimenticios.
	OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">✓ Comprender la importancia de hábitos alimenticios sanos.✓ Realizar correctamente una exposición oral.

Tabla 4.- Tareas Finales de la secuencia didáctica.



Tarea Final del grupo 1: Elaborar una presentación *power point* sobre la dieta saludable de un día y presentarla de forma oral al grupo clase.

Subtarea 1: Buscamos en internet información escrita y gráfica y la recogemos en fichas.

Subtarea 2: Buscamos un video para la presentación.

Subtarea 3: Escribimos en el diario de aprendizaje para reflexionar sobre lo que estamos haciendo.

Subtarea 4: Preparamos la presentación Power Point.

Subtarea 5: Planificamos y desarrollamos estrategias para presentar lo investigado.

Subtarea 6: Exponemos la presentación a los demás compañeros.

Tarea Final del grupo 2: Visitar el centro de salud del barrio y escribir un artículo de opinión sobre los beneficios de una dieta saludable y exponerla al resto de compañeros.

Subtarea 1: Buscamos en internet y en revistas de nutrición información escrita y gráfica que luego recogemos en fichas. Elaboramos un cuestionario sobre la dieta saludable.

Subtarea 2: Visitamos el centro de salud del barrio. Hablamos con el personal sanitario que trabaja allí y les pasamos un cuestionario.

Subtarea 3: Escribimos en el diario de aprendizaje para reflexionar sobre lo que estamos haciendo.

Subtarea 4: Revisamos el borrador y escribimos el artículo de opinión definitivo.

Subtarea 5: Planificamos y desarrollamos estrategias para presentar lo investigado.

Subtarea 6: Lectura en voz alta del artículo.

Tarea Final del grupo 3: Hacer una entrevista al cocinero de un restaurante del barrio donde se ubica el colegio, y compartirla con sus compañeros.

Subtarea 1: Escribimos las preguntas de la entrevista.

Subtarea 2: El cocinero visita el colegio. Hacemos la entrevista grabándola con una video cámara.

Subtarea 3: Escribimos en el diario de aprendizaje para reflexionar sobre lo que estamos haciendo.

Subtarea 4: Redactamos el texto definitivo de la entrevista.

Subtarea 5: Planificamos y desarrollamos estrategias para presentar lo investigado.

Subtarea 6: Vemos y escuchamos la entrevista con nuestros compañeros en clase.



Tarea Final del grupo 4: Hacer una ensalada equilibrada, explicando los ingredientes y características nutritivas que contiene, y degustarla con los compañeros. Realizar un sondeo en clase sobre los hábitos alimenticios.

Subtarea 1: Buscamos en internet y en revistas de nutrición información escrita y gráfica que luego recogemos en fichas.

Subtarea 2: Escribimos las preguntas del sondeo sobre los hábitos alimenticios.

Subtarea 3: Realizamos el sondeo a los compañeros. Escribimos en el diario de aprendizaje para reflexionar sobre lo que estamos haciendo.

Subtarea 4: Planificamos y desarrollamos estrategias para presentar lo investigado.

Subtarea 5: Traemos los ingredientes a clase y los preparamos para hacer la ensalada.

Subtarea 6: Presentamos a los compañeros los ingredientes que contiene la ensalada, explicando que características nutritivas contienen.

Subtarea 7: Compartimos los resultados del sondeo por medio de un gráfico y degustamos la ensalada.



3.5.- Contenidos de aprendizaje

En función de estas tareas, apuntamos los contenidos a desarrollar para determinar qué vamos a investigar y estudiar. Todos estos contenidos los desarrollaremos a través del ejercicio de las destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir, dialogar).

CONTENIDOS	
GRAMATICALES	<ul style="list-style-type: none">- Oraciones en presente.- Preguntas en presente (can, do/does, have/has, are/is)- Preguntas en pasado (could, did, had, were/was)
LÉXICOS	<ul style="list-style-type: none">- Introducción de léxico específico de la alimentación saludable.- Introducción de léxico familiar – distribución, uso y significación.
FONÉTICOS	<ul style="list-style-type: none">- Entonación: producción de matices subjetivos.- Pautas rítmicas en oraciones afirmativas y negativas.- Entonación: preguntas
NOCIO-FUNCIONALES	<ul style="list-style-type: none">- Expresar opiniones e intervenir en una discusión.- Introducir una opinión en un debate.- Interrumpir la exposición de otra persona para introducir la propia.- Valorar y expresar deseos.- Presentarse y hablar de sí mismo (o de otros).- Expresar las actividades que realizamos.- Transmitir información.
CONCEPTOS DE SCIENCE	<ul style="list-style-type: none">- Los alimentos.- Los nutrientes en los alimentos- Características de la dieta saludable.- Los hábitos alimenticios
PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none">- Realización de un cuestionario para un sondeo.- Formulación de preguntas para una entrevista.- Discusión de los resultados de una exposición oral.- Preparación de la visita al centro de salud y al restaurante.
ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none">- Actitud de cooperación.- Respeto por las opiniones de los demás.- Participación responsable en las actividades grupales.- Valoración del trabajo en grupo.

Tabla 5.- Tabla de contenidos.



3.6.- Secuenciación de las tareas

Desarrollamos la secuencia didáctica a lo largo de 3 semanas. En total disponemos de 9 sesiones de una hora cada una. Se distribuyen 3 sesiones por semana. Se establece que el trabajo se irá articulando en actividades a realizar dentro y fuera del aula.

TEMPORALIZACIÓN		
TAREA FINAL:		<u>Agrupamientos</u>
Sesión 1	<u>Tarea 0</u> : Introducción. Lluvia de ideas sobre la dieta saludable. Puesta en común de lo que conocemos sobre el tema.	Grupo Clase
Sesión 2	<u>Tarea 1</u> : Búsqueda de información en internet, revistas, etc. acerca de la dieta saludable.	Individual y Grupo pequeño
Sesión 3	<u>Tarea 2</u> : Clasificación materiales de estudio (audio, vídeo, textos) anotando todos los aspectos relevantes que hacen referencia a la temática de estudio.	Grupo pequeño
Sesión 4	<u>Tarea 3</u> : Análisis de la información obtenida.	Individual y Grupo pequeño
Sesión 5	<u>Tarea 4</u> : Trabajo de campo: salida al centro de salud, visita del cocinero del restaurante, sondeo alumnos.	Grupo pequeño
Sesión 6	<u>Tarea 5</u> : Anotaciones en el diario de aprendizaje.	Grupo pequeño
Sesión 7	<u>Tarea 6</u> : Registro y organización de datos.	Individual y Grupo pequeño
Sesión 8	<u>Tarea 7</u> : Planificación y desarrollo de estrategias para presentar lo investigado.	Grupo pequeño
Sesión 9	Tarea 8: Presentación oral de la tarea final. Co-evaluación y auto-evaluación	Grupo Clase y G. pequeño

Tabla 6.- Temporalización de tareas de la secuencia didáctica.



3.7.- Materiales y recursos

En este apartado recogemos las fichas que necesitan los alumnos para llevar a cabo los proyectos colaborativos.

En la fase primera de recogida de información tenemos “La ficha de inicio de la investigación”. Los alumnos utilizan este documento antes de comenzar una investigación o indagación sobre el tema. Les ayuda a organizar las ideas, a pensar en los pasos que hay que dar, a repartir tareas, a detectar necesidades, etc.

FICHA DE INICIO DE LA INVESTIGACIÓN	
Las preguntas que investigaré	
Los datos que recogeré	El método de recolección de datos
En el grupo: ¿Quién hará?	¿Qué?
Necesito ayuda en :	

Tabla 7.- Ficha para la recogida de datos.

En la siguiente fase de reflexión sobre la información recogida tenemos “El diario de aprendizaje”. Esta ficha la utilizan los alumnos para reflexionar sobre cómo van aprendiendo, si van avanzando en su aprendizaje, y en ella anotan todo lo que les parece relevante para su trabajo.



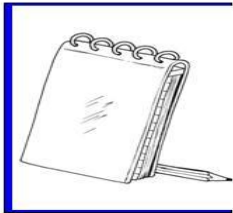

 MI DIARIO DE APRENDIZAJE NOMBRE: _____ APELLIDOS: _____ CURSO: _____	<ul style="list-style-type: none">● ¿Qué estoy aprendiendo? ● ¿Qué recursos estoy utilizando?, ¿para qué me sirven? ● ¿Con quién lo estoy aprendiendo? ● ¿Qué dificultades tengo? ● ¿Quién me puede ayudar? 
---	--

Tabla 8.- Ficha para la reflexión de los datos recogidos: El diario de aprendizaje. Basterra (2013)

Los recursos utilizados en esta secuencia didáctica son variados, además de las fichas elaboradas para las distintas fases de la secuenciación didáctica, empleamos recursos didácticos que facilitan la enseñanza/aprendizaje. A continuación mostramos algunos ejemplos:

➤ Recursos humanos:

- Personal del centro de salud.
- Cocinero del restaurante.
- Familias de los alumnos.

➤ Recursos digitales:

- Cámara fotográfica -grabadora - videograbadora.
- Ordenadores.
- Pizarra digital.
- Internet.

➤ Recursos bibliográficos:

- Libro de texto.
- Libros, revistas, periódicos -papel.
- Diccionarios bilingües y monolingües
- Diccionario enciclopédico.



3.8.- Evaluación

Para analizar qué conocen los alumnos sobre el tema efectuamos una evaluación diagnóstica inicial.

En este proyecto enfocamos dicha evaluación como una reflexión colectiva sobre el trabajo realizado, sobre las dificultades encontradas en el proceso, y sobre los logros del mismo. Pretendemos que el alumno descubra y verbalice los conceptos problemáticos encontrados en las producciones orales y escritas respecto a el tópico tratado; una dieta saludable.

A lo largo del desarrollo del trabajo los alumnos van recibiendo información sobre el resultado y utilidad de cada tarea realizada, sobre el grado de apropiación de los contenidos y de su competencia comunicativa en inglés y sobre la eficacia de los recursos utilizados para la elaboración de las 4 tareas finales planteadas: la presentación *Power Point*, el artículo de opinión, la entrevista a un cocinero, el gráfico del sondeo en clase.

Por consiguiente diseñamos fichas de autoevaluación tanto para las etapas parciales o intermedias como para las etapas finales de la unidad e incluso para etapas posteriores a la realización de la unidad.

Se trata, por tanto, de una evaluación continua de diagnóstico, formativa y sumativa por la que se miden los progresos realizados.

La información resultante de esta evaluación no sólo repercute positivamente en la calidad de las producciones orales y escritas de la L2 sino que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que tanto la profesora como los alumnos se replantean, continuamente, su propia actuación en dicho proceso. Por eso y gracias a esta evaluación el alumnado y yo, como docente, poseemos información puntual sobre la marcha del proceso de enseñanza/aprendizaje y del grado de consecución de los objetivos.

En la fase última de evaluación del proyecto, después de la presentación del mismo los alumnos completan la ficha de auto-evaluación



FICHA DE AUTO-EVALUACIÓN		
Tarea:	Alumno-a:	Fecha:
Tenía que hacer:		
He hecho:		
Los próximos pasos son:		
Mis dificultades, preguntas más importantes son:		
Estoy aprendiendo...		

Tabla 9.- Ficha de auto-evaluación.

Los alumnos rellenan esta ficha mientras sus compañeros hacen la exposición oral final del proyecto.

FICHA PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRESENTACIÓN ORAL (CO-EVALUACIÓN)				
	EXCELENTE	BUENO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Contenido apropiado según el tema				
Organización clara de las ideas				
Soporte ilustrativo de la presentación				
Discurso hablado lento y claro				
Lenguaje corporal expresivo				
COMENTARIOS:				

Tabla 10.- Ficha de co-evaluación.



Los alumnos rellenan esta ficha al final de la unidad con el fin de reflexionar sobre lo estudiado.

FICHA PARA EL SEGUIMIENTO INDIVIDUAL DEL PROCESO: REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN			
Título de la unidad			
1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad?			
↓		↓	
2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?	3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?	4. ¿Qué tal lo he hecho?	
		5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?	6. ¿Qué me queda por hacer, repasar estudiar?

Tabla 11.- Ficha de reflexión y evaluación. Adaptación de Estaire y Zanón (1994)

Además de estos materiales diseñados, seleccionamos materiales orales y escritos extraídos de la realidad (noticias de prensa, emisiones de radio, vídeos de *you tube*, etc.) y a través de ellos los alumnos realizan actividades con las que adquieren determinados conocimientos gramaticales, normativos, sociales y culturales. Con esos conocimientos abordan la tarea final que es funcional y motivadora.



VII.- CONCLUSIONES GENERALES

Observamos que el Enfoque por Tareas hace que nuestros alumnos movilicen sus capacidades para el desarrollo de competencias debido a que la interacción y comunicación es más alta. Esta metodología fomenta también la indagación y la reflexión crítica. El planteamiento inicial del trabajo despierta la curiosidad y el interés en nuestros alumnos. La realización de las tareas suscita compromiso y responsabilidad, estimulando y posibilitando la imaginación y la creatividad.

El reconocimiento del trabajo de los alumnos por parte de sus compañeros y del profesor hace que aquéllos se impliquen en la realización de nuevos proyectos.

Si proporcionamos a los alumnos modelos claros de estructuras lingüísticas sencillas en L2 facilitamos el uso de la segunda lengua. Sin embargo, la competencia comunicativa en L2 es menor cuanto más complejos son los contenidos a estudiar.

Los alumnos se apoyan en su lengua materna cuando tienen que indagar sobre los contenidos y constatamos que en los procesos de investigación los alumnos utilizan el español. Concluimos por tanto que la lengua materna juega un papel fundamental en la comprensión de los conceptos.

El principal obstáculo que observamos para el trabajo por proyectos en el aula bilingüe fue el elevado número de alumnos por aula. Los espacios físicos resultan muy reducidos y el mobiliario poco versátil. Otro aspecto que incide de manera negativa en este tipo de metodología es la falta de una coordinación real entre el profesorado.

En cuanto a las tareas propuestas en la secuencia didáctica, observamos que el funcionamiento y resultado de cada tarea alimenta y reestructura todo el proceso. Además, la organización de la secuencia didáctica y de las fases del proyecto resulta útil para estructurar el trabajo en su resultado final.



En cuanto al sistema de evaluación de la propuesta decimos que este permite localizar deficiencias y corregirlas, haciendo los ajustes y rectificaciones oportunas durante el propio proceso.

Tras la reflexión colectiva posterior a la presentación de la tarea final, se anotan posibles alternativas y propuestas de mejora.

1.-IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Las implicaciones pedagógicas que se desprenden de estas observaciones revelan la necesidad de organizar el trabajo por proyectos en la escuela, gestionando adecuadamente recursos humanos y materiales. Será necesario, por tanto, considerar que hace falta:

- Mayor coordinación entre el profesorado.
- Tiempo específico para la programación del trabajo por proyectos por parte del docente.
- Distribución adecuada de los tiempos para llevar a cabo el Enfoque por Tareas
- Espacios suficientes para la realización del proyecto.
- Las unidades didácticas gozan de una coherencia interna, ya que todas las actividades se justifican en relación con la obtención de un resultado final.
- Una mayor iniciativa y motivación del aprendiz: debida a la participación de los alumnos en la toma de decisiones sobre los temas, objetivos y evaluación.
- Desarrollo de la real competencia comunicativa frente a la simulación de comunicación: la tarea debe incorporar las necesidades del que aprende, el cual actuará desde su propia personalidad, integrándose en una determinada situación, intercambiando, aceptando y rechazando información. (En la producción oral, por ejemplo, se pasa de simulaciones o interacciones guiadas a negociaciones o resolución de problemas)
- Necesidad de la integración de las destrezas.
- Importancia de mostrar un lenguaje auténtico y contextualizado que genere auténticos procesos de comunicación.
- Cambio en los modelos de actuación de profesores y alumnos en clase.



2.- PERSPECTIVAS FUTURAS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Una vez concluido este TFG basado en la investigación sobre cómo poner en práctica una secuencia didáctica a través del Enfoque por Tareas, y reflexionado sobre el mismo, consideramos que es necesario formularse una serie de preguntas para abrir posibles futuras líneas de investigación sobre la práctica educativa. Algunas de estas preguntas son:

- ¿Qué cambios organizativos y metodológicos son necesarios en un enfoque pedagógico centrado en las competencias?
- ¿Qué aspectos se consideran importantes para el aprendizaje de lenguas?
- ¿Es compatible en el aula bilingüe el aprendizaje de contenidos de una asignatura como *Science* con el Enfoque por Tareas?
- ¿Qué mecanismos intervienen en una programación por competencias?
- ¿Se hace necesario abrir el proceso de enseñanza/aprendizaje al mundo exterior (la comunidad de aprendizaje)?

Con este Trabajo Fin de Grado hemos pretendido dejar constancia de la relevancia y la funcionalidad del trabajo por tareas, aplicado al aula bilingüe. Parece claro que el aprovechamiento de este enfoque metodológico ha de redundar en una significativa mejora de los niveles de aprendizaje de nuestros alumnos/as bilingües de educación primaria.

El estudio y el aprendizaje de contenidos por medio de segundas lenguas subraya la importancia comunicativa del idioma y hace que sea cada alumno/a quien se enfrente a la resolución de cada tarea con los recursos lingüísticos que en cada contexto son requeridos. Hemos dado el paso de un aprendizaje pasivo de las estructuras lingüísticas de la lengua meta a un uso dinámico y productivo de dicha lengua en cada situación comunicativa. Por medio de la negociación entre alumnos/as y profesor/a los contenidos objeto de aprendizaje surgen de las necesidades explícitas de comunicación del aprendiz y no de un corpus gramatical que haya que aprender de memoria.



VIII.- REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA:

- ANTÚNEZ, S. 1992. *Los Consejos Escolares y la gestión de los centros educativos*. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- APPEL, R. y MUYSKEN, P. 1996 (1987). *Bilingualism and Language Contact*. Edward Arnold.
- BALKAN, L. 1970. *Les Effets du Bilingualism Francais-Anglais sur les Aptitudes Intellectuelle*. Aimav. Bruselas.
- BLÁZQUEZ ORTIGOSA, A. 2010. "Análisis del Bilingüismo". *Innovación y experiencias educativas. Revista Digital*.
- BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. New York: Holt.
- BOTTOMS, G. y WEBB, L. D. 1998. *Connecting the Curriculum to "real life."* *Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434413)
- BREEN, M. P. 1986. *Language Learning Tasks* en C. N. Candlin y D. F. Murphy (eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Teaching*, nº 7. *London: Prentice Hall International*.
- BREEN, M. P. 1990. "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n1 7-8, pp. 7-32.
- CANALE, M. y SWAIN, M. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, vol. 1, n1 1, pp.
- CANDLIN, C. N. 1990. "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n1 7-8, pp. 33-53.
- CANDLIN, C. N. y MURPHY, D. F. (eds.). 1987. *Tasks in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



- CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J. M., KÜPPER, L. y IMPINK-HERNÁNDEZ, M. V. 1987. *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report*. Rosslyn, Va.: Interstate Research Associates.
- COOK, V. J. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.
- COLL SALVADOR, C. y otros (1992). *Desarrollo psicológico y aprendizaje*. Barcelona: Alianza.
- CUMMINS, J. y SWAIN, M. 1986. *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- ELLIS, R. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. 1990. "El diseño de unidades didácticas en L2 por tareas: Principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n17-8, pp. 55-90.
- FISHMAN, J. A. 1976. *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- KRASHEN, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KOHN, K. 1986. "The Analysis of Transfer". Kellerman, E y Sharwood, M. (eds). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- KARLIN, M., & VIANI, N. 2001. *Project-Based Learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District.
- KATZ, L.G. 1994. *The Project Approach*. [ERIC digest]. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- LONG, M. H. 1985. *Input and second language acquisition theory*. In Gass and Madden.
- MOURSUND, D., BIELEFELDT, T., y UNDERWOOD, S. 1997. *Foundations for The Road Ahead: Project-Based Learning and Information Technologies*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education.



- MAROUZEAU. 1943. *Lexique de la Terminologie Linguistique*. Publisher P. Geuthner (Paris).
- M. E. C. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA). 1989. *Diseño Curricular Base*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M. E. C. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA). 1992. *Primaria. Área de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- NUNAN. D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PIAGET, J. 1923. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux y Niestlé.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. 1971. *Error Analysis and Second Language Strategies*. *Language Sciences*, n1 17, pp. 12-22.
- ROCA, J. , VALCARCEL, M. y VERDÚ, M. (1990) : " Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el Enfoque por Tareas". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, n° 8, Mayo/Agosto 1990, pp. 25 - 46
- SANTOS MALDONADO, M. J. 2002. *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Tesis Doctoral. Departamento de didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Valladolid.
- SELINKER, L. 1966. *A Psycholinguistic Study of Language Transfer*. Unpublished PhD dissertation. Georgetown: Georgetown University.
- SIGUÁN, M. 2001. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Editorial.



- SIGUÁN, M. y MACKEY, W. F. 1986. *Educación y bilingüismo*. Madrid: UNESCO / Santillana.
- VÁZQUEZ LÓPEZ, M. 2009. *Aplicaciones Prácticas del enfoque por Tareas*. Instituto Cervantes de Roma. Monográficos marco ELE.
- VYGOTSKY, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- ZANÓN, J. 1995. “La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. nº 14, pp. 52-67.

ENLACES ELECTRÓNICOS:

- BASILOTTA GOMEZ-PABLOS V. y HERRADA VALVERDE, G. (2012) *Dossier de Proyectos Colaborativos con TIC*. (Universidad de Salamanca) Disponible en:
http://issuu.com/verobasilotta/docs/dossier_de_proyectos_colaborativos_con_tic/1
- BASTERRA COSSÍO, A. (2014) *Proyectos de trabajo*. Disponible en :
<http://anabast.wordpress.com/category/proyectos-de-trabajo/>
- BASTERRA COSSÍO, A. (2014) *Los proyectos de aprendizaje*. Disponible en:
<http://proyectosdeaprendizaje.wikispaces.com/>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) del Consejo de Europa. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf



LEGISLACIÓN EDUCATIVA:

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.