



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**El enfoque por tareas en la enseñanza de Lenguas
extranjeras. Una secuencia didáctica para Bachillerato**

Estudiante: Luigia Rendine

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2018

RESUMEN

Los métodos de la enseñanza de las Lenguas extranjeras han cambiado a lo largo de las últimas décadas, alternando la importancia de las formas lingüísticas y la intervención y la fluidez del estudiante. En el presente trabajo se identifican las características de las metodologías tradicionales, basadas en la forma, y de las funcionales, basadas en el rol comunicativo del estudiante. La atención se centra en el enfoque por tareas; considerado innovador en la enseñanza de las Lenguas extranjeras. Se pone en valor desde la planificación de una propuesta didáctica basada en una secuencia de sesiones y de tareas, prevista para ser implementada en un aula de Inglés Lengua Extranjera de Segundo de Bachillerato. De su programación se revelan conclusiones que se formulan en términos de elementos de consideración para una correcta y adecuada planificación por tareas, así como en términos de las ventajas que éstas suponen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Lenguas extranjeras.

Palabras clave: Bachillerato; Enfoque por tareas; Lenguas extranjeras; Métodos de enseñanza; Secuencia didáctica.

ABSTRACT

In the last ten years teaching methods of foreign languages have changed, alternating between the importance of linguistics forms (accuracy) and students' intervention and fluency. This paper will identify the main characteristics of traditional methods, based on form, as well as those of functional methods, based on students' communicative role. The main focus is on Task-based Language Teaching, which is considered an innovation in foreign-language teaching. Its value lies in the planning of a didactic proposal, based on a sequence of sessions and tasks with the aim of being implemented in a Second Year Bachillerato English Language class. Throughout this process, conclusions are drawn by considering the planning of an accurate didactic proposal and examining the associated advantages in the process of teaching and learning foreign languages.

Key words: Upper Secondary; Task-based Language Teaching; Foreign languages; Teaching methods; Didactic proposal.

ÍNDICE

| | |
|----------------------------|---|
| <i>Presentación</i> | 5 |
| <i>Introducción</i> | 6 |
| <i>Justificación</i> | 8 |
| <i>Objetivos</i> | 9 |

Parte I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 1. Metodologías en el aula de Lengua Extranjera | 11 |
| 1.1. Metodologías tradicionales..... | 11 |
| 1.1.1. El método Gramática-Traducción..... | 11 |
| 1.1.2. El método Directo..... | 11 |
| 1.1.3 El método Audiolingual..... | 12 |
| 1.2. Orientaciones metodológicas funcionales..... | 13 |
| 1.2.1 El Enfoque Natural..... | 14 |
| 1.2.2 El Enfoque Comunicativo..... | 15 |
| 1.2.3 Total Physical Response..... | 17 |
| Capítulo 2. Task-based Language Teaching | 19 |
| 2.1. Introducción al Task-based Language Teaching..... | 19 |
| 2.1.1. Concepto de task..... | 20 |
| 2.1.2. La secuenciación de las tareas y su tipología | 22 |
| 2.1.2.1 La noción de Pre-task. Su caracterización..... | 22 |
| 2.1.2.2 La noción de Task. Su caracterización..... | 23 |
| 2.1.2.3 La noción de Post-task. Su caracterización..... | 24 |
| 2.1.3 Los principios de las tareas..... | 25 |
| 2.1.4 Tareas posibilitadoras y tareas comunicativas..... | 26 |
| 2.1.5 Tipologías de tareas..... | 27 |
| 2.1.6 Cómo evaluar las tareas..... | 28 |
| 2.1.7 El rol del docente..... | 28 |
| 2.1.8 Enfoque por tareas y enfoque accional. Rasgos..... | 29 |

Parte II. ASPECTOS METODOLÓGICOS

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 3. Aspectos contextuales y caracterización de la propuesta | 32 |
| 3.1. Entorno socio-educativo..... | 32 |
| 3.2. Componentes de partida para la propuesta..... | 33 |
| 3.2.1 El tema de los Derechos humanos..... | 33 |
| 3.2.2. Elementos transversales..... | 34 |
| 3.2.3 Inteligencias múltiples..... | 35 |
| Capítulo 4. La Propuesta didáctica. Planificación y diseño | 37 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1. Primera sesión: Descubriendo los Derechos humanos..... | 37 |
| 4.2. Segunda sesión: Igualdad de raza y religión..... | 38 |
| 4.3. Tercera sesión: Discriminación e igualdad de género..... | 39 |
| 4.4. Cuarta sesión: Libertad de opinión y expresión..... | 40 |
| 4.5. Quinta sesión: Trabajo y paro juvenil..... | 41 |
| 4.6. Sexta sesión: Derecho a la seguridad de la persona..... | 42 |
| 4.7. Séptima sesión: Infancia y educación..... | 43 |
| 4.8. Octava sesión: Derecho a la tutela de la salud y medio ambiente..... | 44 |
| 4.9. Novena sesión: Conferencia de las Naciones Unidas..... | 45 |
| CONCLUSIONES..... | 46 |
| REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA..... | 50 |
| ANEXOS..... | 54 |
| Anexo 1. Tabla general de los componentes curriculares..... | 55 |
| Anexo 2. Tabla específica de la Propuesta didáctica..... | 58 |

PRESENTACIÓN

El presente Trabajo El Enfoque por tareas en la enseñanza de Lenguas extranjeras. Una secuencia didáctica para Bachillerato se realiza al finalizar el Máster en Profesor de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas que se ha llevado a cabo en la Universidad de Valladolid durante el curso 2017-2018.

En la Universidad de Valladolid el Máster de Secundaria procura tanto formar como especializar profesionalmente a futuros docentes que poseen ya un Grado, es decir una formación académica, con el objetivo de habilitarles al desempeño de la docencia en las etapas de ESO y Bachillerato, en la Formación Profesional y en las Escuelas Oficiales de Idiomas, según cuanto se ha decretado en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.¹

En cuanto a la formación académica de la autora de este Trabajo Fin de Máster, ésta se basa:

- en primer lugar en dos titulaciones obtenidas en Italia en la Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”: la primera titulación es en Lenguas y Literaturas Extranjeras (inglés y español), mientras que la segunda es una Licenciatura en Lenguas y Literaturas Modernas (inglés y español). Ambas titulaciones han ofrecido una formación completa tanto en el uso de los dos idiomas como en las literaturas correspondientes. Además, siendo la propia oferta formativa de las titulaciones orientada hacia la enseñanza de los idiomas inglés y español, se han llevado a cabo estudios relacionados con la didáctica y la pedagogía.
- En segundo lugar en la profundización de este tipo de formación hacia la enseñanza con el Máster citado de la Universidad de Valladolid. El propio Máster se divide en módulos de distinta duración a lo largo de todo el año. Cada módulo se centra en varias asignaturas cuyo objetivo es el de ofrecer un conocimiento completo del mundo escolar desde puntos de vista diferentes y para que el propio estudiante (futuro docente) pueda adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en el aula en su futuro papel de profesor. Desde luego, el Trabajo Fin de Máster es el resultado de los estudios realizados en la Universidad de Valladolid, a través de un contexto enriquecedor tanto académico como escolar (prácticas).

¹ Como podemos encontrar en: <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.01.alfabetica/Profesor-de-Educacion-Secundaria-Obligatoria-y-Bachillerato-Formacion-Profesional-y-Ensenanzas-de-Idiomas/> consultado el 23/02/2018.

INTRODUCCIÓN

Desde hace el siglo XX el aprendizaje de una Lengua extranjera ha despertado el interés de muchos investigadores y pedagogos que han dedicado estudios y experimentado métodos para un aprendizaje adecuado de un idioma extranjero.

Los primeros estudios se enfocaron en el aprendizaje de la lengua basado en el uso sobre todo escrito del idioma extranjero y, por lo tanto, se enfatizó el cuidado de la forma (*accuracy*) más que el del contenido y fluidez (*fluency*). En este contexto aparecieron las primeras metodologías como el método Gramática-Traducción, encaminado hacia la lectura, el correcto uso de las oraciones, la memorización del vocabulario y la escritura, o más bien el método directo, cuyo aprendizaje de la lengua se centra en el uso natural del idioma sin traducción alguna al idioma nativo de los estudiantes. También forma parte de las metodologías tradicionales el método Audiolingual basado en el estudio mnemónico de los diálogos, aunque contextualizados, y el aprendizaje de la gramática inductivamente.

A lo largo de los últimos años las metodologías en el aula de Lenguas extranjeras han cambiado y evolucionado, dando mucha énfasis en la adquisición de la competencia comunicativa por parte de cada estudiante. Los primeros investigadores y profesores que subrayaron la importancia de la destreza comunicativa en el aprendizaje de los idiomas fueron Terrell y Krashen. De hecho, ellos han introducido el enfoque natural, cuyos ejes fundamentales consisten en la comprensión de los enunciados en la lengua meta y en la interacción en un ambiente favorable al proceso de adquisición de la lengua. A partir de este momento, se introdujeron otros enfoques como el enfoque comunicativo basado en el aprendizaje de la lengua desde un punto de vista funcional, dando lugar a las metodologías funcionales. Entre ellas, destaca el método de la Total Physical Response que está encaminado a la adquisición del idioma extranjero a través de respuestas físicas a órdenes verbales.

A partir de los años ochenta empieza a destacarse el enfoque por tareas, cuya importancia ha sido subrayada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Consejo de Europa, 2002). El enfoque por tareas se distingue de los otros métodos porque se basa en el desempeño de actividades, denominadas tareas, por parte del estudiante, el uso de material auténtico, ya que las tareas simulan situaciones de vida reales y, por lo tanto, el uso de la lengua meta será real y en el cuidado de

la forma. A diferencia de los otros enfoque o métodos, el enfoque por tareas resulta ser el más completo y motivador para los alumnos que dejan de ser una parte casi pasiva en el aula y se convierten en parte activa y partícipe de su aprendizaje y adquisición. Además, con este enfoque cambia la percepción del aula que llega a ser una espacio más tranquilo y adecuado para fomentar la interacción y los trabajos en parejas, individuales y grupales. La innovación de este método concierne también al profesor que desde autoridad se convierte en motivador, modelo y monitor.

Este enfoque será analizado detenidamente en el capítulo dos de este trabajo y se propondrá una propuesta didáctica titulada *Descubriendo los Derechos humanos* en los Aspectos Metodológicos.

JUSTIFICACIÓN

El conocimiento de un idioma no implica sólo alcanzar un nivel conforme al Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), sino también comunicarse e interactuar con los demás en un contexto dado, desenvolviéndose en cada situación comunicativa. Dicho de otra forma, la comunicación en sus crecientes modalidades resulta ser un presupuesto fundamental para actuar en el mundo cada vez más globalizado y ser parte de él. Para que esto pueda cumplirse, es necesario que los estudiantes estén inmersos en situaciones de la vida real de la cultura meta (*target culture*). Esta declaración de intenciones, elaborada a lo largo del trabajo, ha hecho posible el desarrollo de las competencias generales y específicas que todo futuro docente ha de poseer en su bagaje formativo. Entre ellas, cabe destacar, a título ilustrativo y conforme al R.D. 1393/2007 y a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación que establece concretamente las competencias generales:

- el dominio y conocimiento no sólo del idioma que se enseña, sino también de la propia lengua materna (de los estudiantes);
- el ejercicio de en el aula del papel de educador y modelo para el idioma que se enseña;
- el desempeño de tareas que fomenten el aprendizaje de los idiomas, a través de las cuatro destrezas (la comprensión auditiva, el habla, la escritura y la lectura);
- la adquisición de criterios de selección del material educativo y de las actividades a desarrollar en el aula;
- la creación de un clima escolar apropiado para el aprendizaje de los estudiantes, estimulando y valorando su participación;
- el dominio de los criterios de evaluación para que estos sirvan de impulso al vigor y sacrificio de los estudiantes;
- el empleo de las TICs y material audiovisual y multimedia;
- la capacidad de saber reconocer problemas de aprendizaje y convivencia en el aula e intentar preverlos con la aplicación de estrategias y procesos específicos o con la ayuda y soporte de personal interno y externo al Instituto;
- la competencia en utilizar las metodologías básicas de investigación y evaluación educativas y plantear proyectos de innovación;
- la implicación en las propuestas de mejora de los propios métodos o metodologías adoptadas, partiendo de una reflexión en ámbito práctico.

OBJETIVOS

A partir de las consideraciones anteriormente expuestas, formulamos los objetivos siguientes, el objetivo general y los específicos.

Objetivo general:

- Identificar las características principales de las metodologías de enseñanza de Lenguas extranjeras, con especial atención al enfoque por tareas, tomadas como base para plantear el diseño de una propuesta didáctica inscrita en el enfoque por tareas, de la que poder extraer elementos de consideración y ventajas en el aula de Lengua Extranjera.

Objetivos específicos:

1°. Identificar las características de las metodologías relacionadas con la clase de Lenguas extranjeras en Bachillerato.

2°. Dar cuenta de las características de toda tarea en un aula de Lenguas extranjeras en Bachillerato, así como de la tipología general.

3°. Planificar una propuesta didáctica para una clase de Lenguas extranjeras en Bachillerato que, basada en el enfoque por tareas, permita a los estudiantes desenvolverse en situaciones de vida reales, utilizando el idioma extranjero.

4°. Aportar elementos de consideración para una correcta y adecuada planificación por tareas, y ventajas del enfoque por tareas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Lenguas extranjeras en Bachillerato.

PARTE I
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Capítulo 1. Metodologías en el aula de Lengua extranjera

1.1 Metodologías tradicionales

Las metodologías tradicionales son aquellos métodos que se han implementado desde el principio del siglo XX hasta ahora. Se trata de métodos que se basan en la traducción, estudio de la gramática tanto de manera inductiva como de manera inductiva y estudio mnemónico del vocabulario. Entre ellas, cabe señalar el método Gramática-Traducción, el método Directo y el método Audiolingual.

1.1.1 El método Gramática-Traducción

Entre las metodologías que se reconocen como “tradicionales”, cabe destacar la primera y, más antigua, que es el método Gramática- Traducción. Se conoce como Método Prusiano, puesto que es “el resultado de la erudición alemana” (Richards & Rodgers 1999, p.3) durante el siglo XX. Se trata de un método que se basa principalmente en el estudio tanto de la gramática como de la traducción que se aplican a la lengua meta (*target language*), con un enfoque en las reglas gramaticales (explicadas de manera deductiva), “la accuracy”, la lectura, la escritura, el correcto uso de las oraciones, unas listas del vocabulario bilingüe a memorizar (Richards & Rodgers, 1999).

A pesar de la obsolescencia de este método, se sigue utilizando en algunos contextos como en la enseñanza de la literatura. Es más, cabe subrayar los dos papeles adoptados tanto por el profesor como por el alumno: en el primer caso, el docente representa la autoridad o la fuente de información a la que se hace referencia, mientras que en el segundo caso el estudiante se hace pasivo (Richards & Rodgers 1986) y su papel se reduce a traducir desde el idioma extranjero hasta su propio idioma nativo. En este contexto el idioma más utilizado es el del propio estudiante y no la lengua meta (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p.20).

En definitiva, se observa cómo este método se centra sobre el correcto uso de la lengua extranjera escrita, más que sobre el uso de la lengua oral en contextos reales de la vida cotidiana.

1.1.2 El método Directo

Aunque se coloca en una línea un poco más innovadora con respecto al método gramática-traducción, el método directo forma parte de las metodologías tradicionales. Se conoce

también como uno de los métodos naturales, puesto que se basa en el aprendizaje de la lengua como si fuese el propio idioma nativo. En otras palabras, los estudiantes están en un contexto donde se aprende el idioma extranjero directa y naturalmente sin ninguna traducción al propio idioma y sin ninguna explicación teórica de los contenidos gramaticales, es decir se adquiere la gramática de manera inductiva y con el uso natural y oral del idioma extranjero (Saraswati, 2004). Es más, el profesor explica utilizando apoyos visuales, asociando palabras a objetos concretos y basándose en el esquema de preguntas-respuestas con sus estudiantes así que el resultado es una constante interacción en el aula. Con este método, se fomenta el uso de la expresión oral en inglés u otros idiomas extranjeros con particular atención a la pronunciación, la escucha, etc. (Nagaraj, 1996) También en el método directo se favorece el uso de la expresión escrita con resúmenes de lo que se ha explicado o leído durante la clase y con dictados. El tratamiento del error se realiza a través de la autocorrección del estudiante, dirigida por el profesor con una pregunta o con una repetición del error con un tono inquisitivo.

Para terminar, el método Directo ofrece un cambio en la relación docente-estudiante: ya el estudiante no tiene un papel pasivo en clase, sino empieza a participar activamente e a interactuar con el profesor, quien ya no se considera una autoridad.

1.1.3 El método Audiolingual

El método Audiolingual sigue la tradición del método Directo en lo que concierne a la importancia tanto del vocabulario como de la comunicación oral.

Este método nace durante los años cincuenta del siglo XXI en los Estados Unidos por razones militares (Richards & Rodgers, 1999) y ofrece un nuevo punto de vista con respecto al método tradicional de gramática-traducción. En esta época se empieza a considerar desde un punto de vista teórico el aspecto “estructural” de la lengua (p.48) y se enfatizan otros aspectos lingüísticos como la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis. Además, se reflexiona cómo estas categorías se relacionan entre ellas según reglas y se concretizan en fonemas, morfemas, palabras, expresión (*phrase*) y frase (p.49). En esta misma época se considera importante el carácter oral de una lengua cualquiera, ya que el habla es la primera manifestación de un idioma y, por lo tanto, resulta fundamental saber comunicarse desde el principio. De hecho, haciendo referencia al reportaje de William Moulton para el Congreso Internacional de los Lingüistas, Richards and Rodgers (1999) citan:

Language is speech, not writing...A language is a set of habits...Teach the language, not about the language...A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say... Languages are different (quoted in Rivers 1964: 5) (p.50).

En este contexto, nace y se desarrolla el método Audiolingual, cuyos principios fundamentales se basan en:

- la lengua como comportamiento verbal y su aprendizaje como un proceso de formación de hábitos mecánicos y para que éstos se reproduzcan de manera correcta, hace falta dar respuestas correctas. A través de la memorización y con el “drill”, la posibilidad de reproducir errores disminuye.
- Para que las competencias lingüísticas se adquieran, es fundamental aprenderlas oralmente y en el propio contexto de la lengua meta.
- Las reglas gramaticales sólo se explican después de que los alumnos han practicado un modelo en contextos distintos.
- El significado de las palabras extranjeras no se aprenden en contextos aislados, sino en contextos culturales y lingüísticos (Ibid., p.51).

Una de las actividades que reflejan el método audiolingual es la reproducción directa y oralmente de diálogos que el profesor introduce por primero. Luego, los alumnos, corregidos por el profesor, reproducen el diálogo mecánica y automáticamente, sin tener el tiempo de reflexionar sobre ello. Durante éste, la respuesta de los alumnos se refuerza positivamente. De hecho, uno de los elementos fundamentales de este método es el refuerzo positivo, la contextualización de la información y el aprendizaje de la gramática de manera inductiva. Sin embargo, el vocabulario se aprende menos y se enfatizan las estructuras gramaticales contextualizadas.

En lo que concierne al papel del profesor, éste se parece mucho a un director de orquesta que controla y dirige el buen aprendizaje/conducta del idioma de sus estudiantes. La relación se define como modelo-imitadores (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p.44).

1.2 Orientaciones metodológicas funcionales

A finales de los años setenta y a principio de los ochenta del siglo XX, se empieza a considerar la lengua desde un punto de vista comunicativo y funcional. Se empieza a fomentar el aprendizaje de la lengua simulando las situaciones comunicativas en contextos reales y

cotidianos. Entre los métodos que favorecen este tipo de aprendizaje y adquisición, destacan el Enfoque Natural, el Enfoque Comunicativo y la Total Physical Response.

1.2.1 El Enfoque Natural

El enfoque natural se propuso por primera vez en 1977 bajo los estudios y la experiencia de la docente estadounidense Terrell y la influencia del investigador Krashen. A pesar de algunos puntos en común con los métodos tradicionales, el enfoque natural se presenta como el método que, bajo la influencia de Krashen, enfatiza el uso del idioma extranjero en contextos reales, prescindiendo de la traducción al idioma nativo y de la explicación de la gramática de manera deductiva y enfatizando la comprensión de los enunciados y la interacción en un ambiente escolar adecuado.² Para poder entender mejor este enfoque, es fundamental aclarar algunos puntos que forman parte de las teorías de Terrell y Krashen sobre la adquisición de una lengua extranjera.

El primer punto y eje fundamental del enfoque natural es adquirir la capacidad de comunicar y transmitir mensajes en la lengua meta con hablantes nativos. Para que esto se cumpla, es fundamental que los estudiantes reciban input comprensible, es decir aquella información que han aprendido en el aula o fuera de ella durante el período de precedente al de la comunicación (fase de comprensión). Los input comprensibles motivan al estudiante a hablar en la lengua meta, aunque cometiendo errores (fase de producción). Para que se realice la adquisición, es importante llevar a cabo en el aula actividades con input comprensibles y otras que favorezcan el aprendizaje consciente del alumno (fase de adquisición). La correcta unión de dichas actividades fomentará la adquisición de la lengua. El éxito de la adquisición del idioma extranjero depende de si el profesor logra un ambiente de clase relajado y tranquilo para que los alumnos bajen su filtro afectivo (bajar el filtro afectivo). (Krashen & Terrell, 1995).

Las actividades que se inscriben en este enfoque son distintas y se dividen en fases:

1. Listening comprehension
2. Early Production
3. Extending production

La primera fase (*listening comprehension*) está caracterizada por la presentación del

² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquenatural.htm

input comprensible a través de actividades de escucha, conversación y explicación por parte del profesor que se puede valer de apoyos visuales como imágenes, fotos, mapa, etc. Una vez que los alumnos están listos, se pasa a la segunda fase (*early production*) y se realizan actividades de producción oral. Dichas actividades de comunicación están dirigidas por el profesor que empieza con preguntas sencillas que prevén una respuesta fácil (sí o no, etc.) y luego, preguntas orientadas a respuestas breves (*short answers*). Gradualmente, se pasa a la tercera fase (*extending production*) que se produce una vez que los estudiantes han adquirido la información y el vocabulario necesario para hablar, confianza hacia la lengua meta y fluidez. Las actividades que caracterizan esta fase son muy variadas y constan de diálogos abiertos, tareas a completar, diálogos en grupo en los que pueden utilizar la imaginación, etc. y otras actividades que utilicen apoyos visuales.

En definitiva, el enfoque natural responsabiliza a los estudiantes en la toma de decisión con respecto a la toma de palabra y les da un rol activo en la participación de las actividades. En cambio, el profesor adquiere un papel central por ser una fuente de información a la hora de producir input comprensible, y responsable cuando elige y dirige las actividades en el aula y garantiza que éstas se desarrollen en un clima escolar tranquilo. Es más, con este enfoque se cumplen todas las cinco hipótesis de Krashen: la adquisición-aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del insumo y la hipótesis del filtro afectivo

1.2.2 El Enfoque Comunicativo

A partir de la segunda mitad de los años sesenta, un nuevo concepto de lengua empieza a imponerse y a introducirse en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En ese preciso momento, se empezó a concebir el aprendizaje de la lengua extranjera desde un punto de vista funcional y comunicativo. Dicho de otra forma, el valor estructural de la lengua basado en el uso de oraciones gramaticalmente correctas ya no resulta suficiente a la hora de expresarse y comunicarse en un idioma extranjero, sino que las funciones comunicativas y el contexto social en el que se producen son importantes para una correcta comunicación.

Según cuanto afirma Littlewood (1981) en su obra *Communicative Language Teaching: An Introduction*, el comunicador eficaz es:

The most efficient communicator in a foreign language is not always the person who is best at manipulating its structures. It is often the person who is most skilled at processing the complete situation involving himself and his hearer, taking account of what knowledge is already shared between

them [...] and selecting items which will communicate his message effectively (p.4).

En este caso, para que el acto comunicativo sea eficaz, no sólo debe involucrar a dos o más personas y formular oraciones correctas, sino que es el que es hábil para comunicarse teniendo en cuenta la información compartida anteriormente entre él y sus oyentes.

Partiendo de este presupuesto, el enfoque comunicativo se centra más en el propio estudiante y en la eficacia de su comunicación. Las técnicas utilizadas para trabajar con dicho enfoque se basan en la adquisición de conocimientos a través de materiales reales y auténticos que permitirán a los estudiantes entrar en contacto con la vida real y la cultura meta (*target culture*) y reproducir los mismos conocimientos en su vida cotidiana (Beghadid, 2016).

Las actividades basadas en el enfoque comunicativo son principalmente comunicativas y su eje fundamental es el “information gap” (Larsen-Freeman & Anderson, 2011): “an information gap exists when one person in an exchange knows something the other person does not” (p.162).

Partiendo del *information gap* es posible realizar una conversación centrada en el intercambio de información, la negociación del significado y la interacción (Richards & Rodgers, 1999). Además, Littlewood (1981) distingue entre las actividades de comunicación funcionales (*functional communication activities*) y las actividades de interacción social (*social interaction activities*). Con las primeras, Littlewood (1981) se refiere a todas aquellas actividades orientadas a la solución de un problema o a la toma de decisión después de un proceso de intercambio de información entre dos o más personas. Entre las actividades que pertenecen a esta tipología destacan el descubrimiento de secretos, de características o diferencias, la re-construcción de las secuencias de una historia o seguir indicaciones para llegar a una meta. Las actividades de interacción social añaden una dimensión social a las actividades precedentes, considerando la lengua como instrumento para comunicarse y solucionar problemas fuera del aula. De hecho, se tiende a considerar el aula como un contexto social en el que se simulan situaciones comunicativas reales a través de *role-playing*, conversaciones, debates e improvisaciones.

En definitiva, con este nuevo método se empieza a cambiar la perspectiva tradicional de las metodologías tradicionales, enfocadas más en la figura autoritaria del profesor que en la del propio alumno. De hecho, el rol del profesor cambia porque crea situaciones comunicativas en las que los alumnos se deben desenvolver y manejar tanto individualmente como en grupo o parejas. En este contexto, el profesor es un co-comunicador, un facilitador y un mediador en dichas situaciones comunicativas y motiva a los alumnos en la comunicación.

Por lo tanto, las actividades están orientadas a que el alumnado desarrolle una competencia comunicativa adecuada y que pueda hacer uso de ella fuera de su entorno escolar, ya que el aula se ha convertido con este método en un pequeño contexto social.

1.2.3 Total Physical Response

El método de la Total Physical Response se inscribe en la categoría de las metodologías funcionales. El investigador y psicólogo J.J Asher introdujo por primera vez el TPR en los años setenta, a consecuencia de sus estudios sobre la adquisición del idioma nativo por parte de los niños y sus respuestas físicas a determinadas órdenes verbales. De otra forma, Asher ilustró cómo antes de comunicar en su propio idioma nativo, los niños escuchan y cumplen las órdenes dictadas por los adultos. Estas dos fases (*listening and following commands physically*) están caracterizadas por un período de larga duración antecedente a la fase de *speaking*. Es más, Asher considera importantes tanto la escucha como la comprensión del texto antes de la conversación:

Listening skill is far in advance of speaking. For instance, it is common to observe young children who are not yet able to produce more than one-word utterances, yet they demonstrate perfect understanding when an adult says, "Pick up your red truck and bring it to me [...]I infer from these observations that it is no accident that listening precedes speaking. It may be that listening comprehension maps the blueprint for the future acquisition of speaking (Asher, 1972, p.133).

Partiendo de este presupuesto, el psicólogo elabora el método TPR para su siguiente implementación en el aula de lenguas extranjeras.

El docente se convierte en un instructor-director que dirige a sus estudiantes "actores". Las actividades deben ser bien planeadas y dirigidas y el rol del profesor debe ser el de monitor y mediador entre sus alumnos. Generalmente las actividades son *imperative drills* en las que los docentes verbalizan órdenes que los alumnos deben cumplir físicamente. Estas actividades están precedidas por actividades de conversación en las que se van a explicar las instrucciones. Dichas conversaciones permiten a los alumnos interiorizar poco a poco el idioma extranjero (Hui Li, 2014). Cabe destacar otras actividades que se colocan dentro de este método: por ejemplo las que se relacionan con la vida cotidiana de los estudiantes o situaciones reales (restaurante, tiendas, etc.), presentación de diapositivas con siguientes preguntas, etc. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Este método pone en valor el papel del alumno en el proceso de aprendizaje. De hecho, es él quien después de haber aprendido e interiorizado el idioma, actúa en primer lugar físicamente y, en segundo lugar, verbalmente. Además, el estudiante es quien actúa e interactúa en grupo y con el docente durante la clase, adquiriendo el idioma como si fuese un niño que descubre gradualmente su idioma nativo. Al contrario, el profesor que inicialmente enseña el idioma a través de conversaciones y órdenes se convierte en monitor y mediador en el aula.

Cabe subrayar cómo a través de la *Total Physical Response* el rol del alumno resulta ser cada vez más central en el aprendizaje de una lengua extranjera y su capacidad de comunicarse se convierte en una necesidad. Es más, combinar el movimiento en el aprendizaje de una lengua extranjera es una novedad que no sólo motiva a los alumnos, sino también les acerca más al idioma (Dhority, 1991).

Capítulo 2. Task-based Language Teaching

2.1 Introducción al Task-based Language Teaching

A finales de los años ochenta del siglo XX se destaca un nuevo método para la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera: el *task-based language teaching* o enfoque por tareas. Según la terminología, este método se basa en la adquisición de la segunda lengua a través de tareas (*tasks*) específicas y comunicativas que permitan a los estudiantes focalizarse, en primer lugar, en el intercambio del significado, en segundo lugar, en el propio uso del idioma en situaciones de vida real y, en tercer lugar, en la forma. De manera que, según Van den Branden (2006):

To a great extent, the introduction of TBLT into the world of language education has been a ‘top-down’ process. The term was coined, and the concept developed, by SLA researchers and language educators, largely in reaction to empirical accounts of teacher-dominated, form-oriented second language classroom practice (Long & Norris 2000). In their seminal writings Long (1985) and Prabhu (1987), among others, supported an approach to language education in which students are given functional task that invite them to focus primarily on meaning exchange and to use language for real-world, non linguistic purpose (p.1).

En este mismo método, el elemento fundamental es la tarea (*task*) que cada estudiante tiene que desarrollar individualmente, en grupo o en parejas y son, además, vehículos para desarrollar y fomentar la comunicación en el idioma extranjero, la interacción entre individuos y la negociación del significado, según confirma Van den Branden (2006) en su *Introducción al Task-based approach*.

Además, Nunan (2004) enumera una serie de ventajas que el enfoque por tareas aporta desde un punto de vista pedagógico. Entre ellas destacan la selección de contenidos que se basan en las necesidades de cada estudiante, el fomento de la comunicación en la lengua meta a través de la interacción, la introducción de materiales auténticos en el contexto de aprendizaje; la oportunidad para los alumnos de enfocarse no sólo en el idioma, sino también en el proceso de aprendizaje, la participación activa del aprendiz en el contexto de aprendizaje en el aula y su contributo personal (experiencias) en el mismo contexto y la conexión entre el aprendizaje del idioma en el aula y el idioma que se utiliza fuera de ella.

2.1.1 Concepto de Task

El concepto clave en el método del Enfoque por tareas es el de “task”. Entre los distintos significados que se pueden encontrar en el Diccionario Oxford, cabe subrayar que se trata de “an activity which is designed to help achieve a particular learning goal, especially in language teaching” (extraído del Diccionario virtual) es decir, una actividad diseñada para ayudar a alcanzar un objetivo particular de aprendizaje, sobre todo en la enseñanza de los idiomas. Aunque esta definición resulta importante para comprender el método del Task-based Language Teaching, resulta fundamental señalar y enumerar otras definiciones que se han añadido al concepto de *task* a lo largo de los últimos años.

Nunan (2004) distingue entre dos tipos de tareas: *target task* y *pedagogical task*. Con el primer tipo se indican tareas cuyo desarrollo permite al estudiante aprender el idioma para utilizarlo en contextos que van más allá del aula. Con el segundo, *pedagogical task*, se identifican las tareas que se llavan a cabo en el aula. En este contexto, Nunan (2004) sostiene al respecto de *pedagogical task*:

My own definition is that a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end (p.4).

Según este autor, la tarea pedagógica se considera como parte del trabajo del aula, que permite no sólo comunicarse en la lengua meta y transmitir significados, sino también ajustarlos a la forma gramatical adecuada. En otras palabras, tanto el uso adecuado de la forma como del contenido en el aprendizaje del segundo idioma son fundamentales a la hora de desarrollar una tarea.

Van den Branden (2006) propone otra definición de *task*, haciendo hincapié en los objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera: “A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language” (p.4).

Con esta descripción de tarea que Van den Braden (2006) utiliza en su libro se acentúa y se da valor no sólo a la comprensión del idioma, sino también a la producción y comunicación en contextos de vida reales, tal y como expresa:

[...], using language is a means to an end: by understanding language input and by producing language output i.e. by interacting with other people in real-life situations through the use of language, the goals that the learner has in mind can be (better) achieved (p.4).

En esta misma línea, cabe destacar otras definiciones de “task” que subrayan su papel educativo. Por ejemplo, la de Prabhu (1987): “An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought and which allowed teachers to control and regulate that process was regarded as a task” (p.24).

La de Willis (1996) que define la tarea como una actividad en la que la lengua meta se utiliza para alcanzar un resultado y la comunicación. La de Skehan (1998), quien enumera una serie de características de su concepto de task. Según él, de hecho, *task* es una tarea en la que el significado es el prioritario y se presentan problemas de comunicación a solucionar. Se trata de una actividad que se relaciona con la vida real y su realización es esencial. Además, este tipo de tarea se evalúa en términos de resultados.

Ellis (2003) habla de “task” como *workplan* (plan de trabajo) donde los alumnos controlan el idioma pragmáticamente para alcanzar un objetivo y ser evaluados por los docentes, en lo que concierne al contenido que los estudiantes proporcionan, es decir si éste se transmite según el uso correcto de los recursos lingüísticos que cada alumno tiene. Es más, Willis (1996) acentúa tanto el carácter receptivo como productivo de la task y su implicación tanto nivel oral como escrito.

En este orden de cosas, con respecto al concepto de “task” la opinión de la mayoría de los investigadores coincide sobre todo en un sentido educativo.

Otro factor que define y completa el concepto de *task* es, sin duda, el componente social. Cada tarea en el Task-based Language Teaching está vinculada a la realidad o contexto social del propio alumno. De hecho, Long (1985), citado en Nunan (2004), insiste sobre el concepto de tarea relacionado con las situaciones reales. Tal y como expresa:

Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, making a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across the road (p.2).

La importancia de la relación entre task y vida real es esencial a la hora de implemen-

tar las tareas en el aula, ya que esta aproximación motiva y estimula los alumnos en su aprendizaje del idioma. En otras palabras, acercando el uso del idioma a las situaciones reales y proponiendo contenidos relacionados con dichas situaciones, despierta el interés del alumno que, en este caso, comprende que el empleo de la lengua extranjera no es nada abstracto, sino concreto y auténtico; además, entiende que, aprendiéndolo, puede desenvolverse comunicando en distintos casos reales (reservar un hotel o un billete, escribir una carta a un amigo o a una persona ilústre, etc.).

2.1.2 La secuenciación de las tareas y su tipología

Expuesto un conjunto de definiciones que describen el concepto de *task*, es fundamental considerar unos criterios significativos para una correcta realización de las tareas en el aula de lengua extranjera. En primer lugar, Ellis (2009) considera relevante la capacidad de los alumnos de manejar tanto el significado pragmático como el significado semántico de los enunciados. En segundo lugar, la presencia de un information-gap que contribuye a la transmisión de la información y al intercambio de opiniones. En tercer lugar, la capacidad de los estudiantes de manejarse en las situaciones comunicativas con su propio bagaje lingüístico y los enunciados que han aprendido anteriormente. En cuarto lugar, el objetivo de la lengua debe estar claramente definido desde el principio (Ellis, 2009).

Según la mayoría de los autores del *Task-based Language Teaching*, una clase de basada en este enfoque debe incluir una serie de tareas que se agrupan en tres categorías:

- Pre-task;
- Task;
- Post-task;

2.1.2.1 La noción de Pre-task. Su caracterización

La categoría pre-task empieza la secuenciación e incluye toda aquella tipología de tareas que preceden la *task* en sí y preparan a los estudiantes a ella. Dichas pre-task resultan esenciales para el desarrollo de las tareas sucesivas y el cumplimiento de los objetivos finales, ya que anticipan la *task* central, motivando y estimulando a los estudiantes en desarrollarla. Según Prabhu (1987), la pre-task es un contexto en el que las dificultades de los alumnos se presentan y el rol del profesor consiste en solucionarlas. De hecho, Prabhu (1987) afirma:

The pre-task is also a context in which learners' difficulties in carrying out the required reasoning are revealed and the teacher is able, in response, to

engage in appropriate interaction, breaking down the effort needed into a smaller steps and, in the process, making public the procedures to be employed. Since the difficulties of learners in any class are varied, in degree as well as in kind, the teacher's interaction with several learners at different points of the pre-task helps to ensure that the class as a whole receives a public demonstration of all or most of what is to be done (p.54).

En este caso, las tareas que se llevan a cabo involucran a toda la clase y están dirigidas por el profesor, cuyo papel resulta ser el de monitor en la interacción entre él y la clase. En cambio, los estudiantes, que en otros enfoques tenían un rol de observadores en las primeras actividades, forman parte activa desde el principio ya que interactúan con el profesor individualmente. Dicha participación en el aula les preparará para la tarea principal.

Entre las actividades de esta primera fase de Pre-task, destacan las que tienden a despertar el interés del alumnado hacia el tema propuesto por el docente. En particular, se trata de tareas basadas en el esquema preguntas-respuestas y se suelen llevar a cabo con el uso de apoyos visuales como diapositivas, fotos, mapas, etc. También se describen dos tipologías de pre-task en el artículo *A Framework for the Implementation of Task-based Instruction* de Skehan (1996). La primera tipología consiste en establecer e introducir el tipo de lenguaje (vocabulario, expresiones, etc.) que se utilizarán en la tarea principal. La segunda tipología concierne a todas aquellas tareas que facilitarán el desarrollo de la *task* siguiente y se trata de tareas que refuerzan la utilización del lenguaje con particular atención a la forma (*accuracy*) o el significado semántico de las palabras. O se trata de tareas en las que se explica o se observa a través de un vídeo cómo se llevará a cabo la Task o tareas enfocadas tanto a la forma como a los significados de las palabras, expresiones o enunciados de la lengua meta (Skehan, 1996).

En definitiva, el objetivo de las pre-task consiste en monitorizar las dificultades de los estudiantes frente al nuevo tema y sus competencias lingüísticas antes de llevar a cabo la tarea principal y necesarias para preparar la tarea siguiente, adecuándola al nivel de los estudiantes (Prabhu, 1987).

2.1.2.2 La noción de Task. Su caracterización

En cuanto a la Task (o *during task*), ésta se realiza una vez que se ha elegido y planeado y están claros sus objetivos (Sánchez, 2004). A diferencia de la pre-task, el cumplimiento de la task se basa en los propios alumnos, en sus capacidades y sus esfuerzos.

La *task* puede prever un período de larga duración con distintas sesiones en las que las

tareas que se efectúan tienen un grado de dificultad creciente a medida que se llevan a cabo. De hecho, cabe destacar dos factores decisiones de los docentes que Skehan (1996), citando a Willis, considera importantes a la hora de secuenciar las tareas que forman parte de la *during task*: *code* and *cognitive complexity*. Con el *code* los docentes deben tener claro si durante las tareas sus alumnos tienen que cuidar la forma (*accuracy*) o utilizar algunas expresiones fijas. Con la *cognitive complexity*, los docentes deben decidir si planificar tareas que sean más o menos complejas y, en función de esto, despertar el interés de los alumnos. Si se plantea una tarea compleja para los estudiantes, lo importante es sustentarla con apoyos visuales (Ibid., p.55).

Además, según muchos investigadores, otros componentes resultan relevantes a la hora de planear las tareas:

- El tiempo (*time pressure*)
- La modalidad (*modality*)
- La escala (*scale*)
- El interés (*stakes*)
- Control (*control*)

Una *task* debe ser ideada en función del factor tiempo, es decir el profesor decide en cuánto tiempo la tarea se puede llevar a cabo o en qué modalidad (velocidad o no) se debe realizar. También es importante elegir qué destreza trabajar en cada tarea (*listening, speaking, reading and writing*) y esto concierne a la modalidad de una tarea. Con la escala, nos referimos a elementos como el número de los participantes y las relaciones implicadas. El interés se refiere a la importancia que el cumplimiento de una tarea tiene y, finalmente, el control, es decir la capacidad que los participantes tienen en desarrollar y acabar una tarea (p.53).

Finalmente, cabe subrayar una serie de procedimientos que Ellis (2009) considera importantes durante el desarrollo de las tareas: fomentar la comunicación oral y estimular la elaboración explícita de mensajes, arriesgarse en el empleo de la lengua, focalizarse en formas lingüísticas específicas, compartir los objetivos de la tarea y los esfuerzos de los estudiantes.

2.1.2.3 La noción de Post-task. Su caracterización

La última etapa de esta secuenciación se basa en las *post-tasks*. Se trata de *post-tareas*

cuyos objetivos principales consisten en fijar los contenidos trabajados en las tareas precedentes a través de la reproducción de dichas tareas por parte de los estudiantes, la reflexión sobre la modalidad en la que se han llevado a cabo y la atención a la forma lingüística. En cuanto a la segunda reproducción (*performance*), ésta refuerza la competencia comunicativa de los alumnos y su fluidez en la lengua meta. Al contrario, con la reflexión que se lleva a cabo sobre la modalidad de representar la tarea se refuerzan las estrategias metacognitivas del alumno a través de preguntas que el docente formula sobre el cumplimiento de la tarea. Finalmente, se pueden señalar las post tareas que refuerzan la *accuracy* con la práctica de actividades orales o escritos, escritura de diccionarios personales, selección y clasificación de palabras o frases (Ellis, 2009).

2.1.3 Los principios de las tareas

Durante la planificación y la secuenciación de las tareas resulta esencial considerar algunos principios que Nunan (2004) ha subrayado en su obra *Task-based Language Teaching* para que este método tenga éxito en el aprendizaje de la lengua meta. Entre ellos destacan:

- Scaffolding
- Task dependency
- Recycling
- Active learning
- Integration
- Reproduction to creation
- Reflection

El *scaffolding* consiste en presentar los materiales y las clases como un marco (*framework*) en el que se cumple el proceso de aprendizaje. No es posible pretender que los alumnos aprendan contenidos que no se han explicado o introducido antes.

El principio de la *task dependency* subraya la dependencia de una tarea con otra en el desarrollo de la secuenciación. Este principio indica cómo en la creación del *Task-based Language Teaching* la dependencia de una tarea con otra subraya la continuidad y el alcance de los distintos pasos para llegar a la tarea final.

El *recycling* consiste en el uso de la lengua y, en particular, de sus *items* en distintos

contextos y situaciones comunicativas. Este uso favorece el principio del aprendizaje orgánico (*organic learning principle*) de la lengua meta.

El *activate learning* se refiere al uso activo de la lengua a la hora de aprender, es decir se aprende más utilizando la lengua durante las distintas sesiones que no utilizándola.

El *integration* hace referencia a la modalidad con la que se debe enseñar en las distintas sesiones del *Task-based Language Teaching*, es decir integrando y relacionando la forma lingüística, la función comunicativa y el significado semántico.

La *reproduction to creation* consiste en estimular a los estudiantes a crear su propio lenguaje después de haber escuchado y reproducido las palabras, los enunciados y el lenguaje en general de los modelos propuestos por el profesor.

La *reflection* es el último principio elaborado por Nunan y consiste en la reflexión de los alumnos sobre su propio aprendizaje. El hecho de ser conscientes y reflexivos les permite ser mejores aprendices.

2.1.4 Tareas posibilitadoras y tareas comunicativas

Además de los principios que se han citado en el párrafo anterior, es importante distinguir entre dos tipos de tareas que los investigadores han propuesto a lo largo de sus estudios sobre el enfoque por tareas: las tareas posibilitadoras y las tareas comunicativas.

Esta diferencia depende sobre todo de los objetivos que se quieren lograr a través de cada tipo tarea, es decir cuidar la forma (*accuracy*) de la lengua extranjera o la fluidez oral (*fluency*). En el primer caso se habla de tareas posibilitadoras y en el segundo caso de tareas comunicativas.

Las tareas posibilitadoras están encaminadas a reforzar el uso correcto y apropiado de la Lengua extranjera desde un punto de vista gramatical en particular y lingüístico en general. Según Pérez (2004) se trata de tareas que sirven de soporte a las tareas comunicativas y sus objetivos son: lograr “un aprendizaje concreto (aprender la forma gramatical para poder comunicar),” tener un “procedimiento de trabajo claro y un producto de aprendizaje específico y bien definido” (p.193).

Al contrario las tareas comunicativas se centran en la producción de textos tanto orales como escritos y su objetivo fundamental consiste en la creación de un discurso en lengua extranjera por parte del estudiante y en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Entre las características de estas tareas enunciadas por Pérez (2004) destacan la predilección del significado con respecto a la forma, fomento de la comprensión tanto oral como escrita, la simulación de situaciones comunicativas reales y un aprendizaje del lenguaje (p.192).

2.1.5 Tipologías de tareas

Para que se cumplan los criterios de las tareas comunicativas y se fomente la interacción en el aula, cabe subrayar que son fundamentales algunas tipologías de tareas que Nunan (2004) y otros pedagogos han tenido en cuenta. Entre ellas predominan algunas que se tendrán en cuenta a la hora de plantear la propuesta didáctica de este trabajo:

- Jigsaw tasks
- Information-gap tasks
- Problem-solving tasks
- Decision-making tasks
- Opinion exchange tasks

Las *jigsaw tasks* son tareas que se llevan a cabo principalmente en grupos o con al menos tres personas. A los estudiantes o grupos se les proporciona una parte diferente de una historia o información cualquiera que deben combinar para formar un texto o historia entera. Esta combinación debe realizarse a través de la interacción y la negociación.

También las *information-gap tasks* se desarrollan través de la interacción y, sobre todo, de la negociación. De hecho, se divide la clase en grupos y a uno de ellos se les entrega una parte de información y a los otros las partes que la completan. La tarea termina completando dicha información, negociando y colaborando.

Las *problem-solving tasks* son actividades que se basan sobre la solución de un problema. De hecho, a los estudiantes se les propone una situación o un problema que deben solucionar. Generalmente, el profesor considera una única solución a la que los estudiantes deben llegar.

Las *decision-making tasks* consisten en actividades en las que se proporciona un problema a los estudiantes que deben solucionar. A diferencia de las *problem-solving tasks*, en las *decision-making tasks* los estudiantes deben tomar universalmente o en grupo una solución entre las que el profesor propone.

Las *opinion-exchange tasks* estimulan el intercambio de opiniones entre los estudian-

tes, sin llegar a un acuerdo. Se trata de tareas que fomentan la producción oral y la interacción en el aula.

2.1.6 Cómo evaluar las tareas

Definidas las tareas, un buen docente debe saber cómo evaluar a sus estudiantes a medida que realicen y completen sus tareas. Con respecto al enfoque por tareas, se han considerado una serie de criterios que se pueden considerar a la hora evaluar las tareas. Entre ellos, cabe destacar la accuracy, la complexity y la fluency (Nunan, 2004). Además, es importante tener material suficiente para poder evaluar a nuestros estudiantes y, como han sugerido los investigadores de este enfoque, podemos valernos de parrillas de observación, diarios o parrillas para evaluar la performance de nuestros estudiantes, feedback de los otros estudiantes de manera que se contribuye al *pair-assessment* o incluso el *self-assessment*. Tanto el *pair-assessment* como el *self-assessment* no sólo son funcionales a la evaluación del docente, sino a los propios alumnos, ya que se convierten en parte activa y partícipe tanto del resultado de los demás como de su propio resultado.

2.1.7 El rol del docente

Cabe destacar que, aunque el Task-based Language Teaching es un método que considera central al alumnado y su manera de desenvolverse en las distintas tareas, el rol del docente es esencial para una adecuada preparación, desarrollo y evaluación de las tareas. De hecho, su papel resulta ser el más completo y multifuncional con respecto a las metodologías precedentes.

En primer lugar, el docente del Task-based Language Teaching es el que planifica cuidadosamente sus clases y las tareas según el nivel y las dificultades de los estudiantes. En este contexto, Nunan (1989) expresa: “Traditionally, the role of the teacher in writing class is to provide correct models to set tasks and to provide corrective feedback”(p.85). En otras palabras, el docente resulta ser un modelo y una fuente de información a la hora de planificar las tareas.

En segundo lugar y ya como Nunan subraya, el docente en este método es quien sabe ofrecer comentarios correctos a los alumnos que cometen errores en la lengua meta, es decir evaluarlos. En este sentido, se confirma el papel del profesor como monitor y facilitador de la interacción que Swan (2005) había anunciado anteriormente.

Ellis (2009) critica a Swan y sugiere que el papel del profesor no se limita al del facilitador, sino que es mucho más. De hecho, cita a Prabhu (1987) para darnos otra perspectiva, más completa y funcional, del profesor en el enfoque por tareas. Según él, el profesor tiene un papel central en este enfoque ya que es un modelo y propone modelos para fomentar la comunicación y la interacción entre sus estudiantes para el “*interlanguage development*” (p.236). Se trata de un docente implicado en todas las tareas, ya que promueve el uso de la lengua y la comunicación, sin descuidar la forma (*accuracy*) de sus alumnos, y al mismo tiempo no pierde su autoridad.

2.1.8 Enfoque por tareas y enfoque accional.

Enunciadas las características del Task-based Language Teaching, cabe presentar una comparación entre el citado enfoque y el Enfoque Accional del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Consejo de Europa, 2002) y por el que Puren (2004) apuesta para la enseñanza de las Lenguas y Culturas. El autor hace referencia a la nueva perspectiva, definida “accional” de ese documento del Marco europeo de referencia, en la que tanto el alumno como el usuario de la lengua son:

actores sociales que deben realizar tareas (que no sólo son lingüísticas) en unas circunstancias y un ámbito determinado dentro de un área particular de acción. Si bien los actos de habla se realizan dentro de actividades lingüísticas, éstas se realizan a su vez dentro de acciones sociales indispensables para darles su pleno significado (p.32).

En este contexto, cabe precisar que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Consejo de Europa, 2002) cambia su percepción de la lengua y de sus usuarios, considerándolos como partícipes activos del entorno social. Además, se distingue entre acto y acción: con el término acto se definen “los actos de habla o las funciones lingüísticas”, mientras que con la palabra acción se define como algo encaminado a la actuación a nivel social (p.32).

Además de las diferencias entre las palabras usuario/uso y alumno/aprendizaje que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ofrece en su perspectiva accional, Puren (2004) añade otra diferencia entre “tareas” y “acciones”. De hecho, tal y como expresa: “[...] propongo llamar “tareas” lo que hacen los alumnos en clase durante el proceso de aprendizaje, y “acción lo que tienen/tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final” (p.34).

A partir de esta distinción, se indica el modelo accional como modelo más completo con respecto al enfoque por tareas, ya que éste percibe el aula como micro-sociedad auténtica en la que se llevan a cabo las “tareas” o “simulaciones” por parte de los estudiantes. En cambio, la perspectiva accional no sólo incluye el mismo concepto del enfoque por tareas, sino que percibe la clase como lugar para pensar y llevar a cabo las acciones con finalidad social.

En conclusión, Puren (2004) define el nuevo enfoque accional como co-accional ya que “pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas” (p.35).

PARTE II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Capítulo 3. Aspectos contextuales y caracterización de la propuesta

3.1 Entorno socio-educativo

La propuesta que se presenta en este trabajo se inscribe en un contexto social marcado por el monolingüismo de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Aunque la población inmigrante ha aumentado en los últimos años en dicha Comunidad, el castellano resulta ser el idioma más hablado. En los Centros de Educación Secundaria, la Lengua extranjera más estudiada es el inglés (98% para la ESO y 95% para el Bachillerato), mientras que el francés y los otros idiomas extranjeros se eligen y cursan menos (Datos y cifras, 2017/2018).

Además, la Comunidad consta de centros privados, públicos y concertados, siendo cada vez más institutos los que se van sumando a la implementación de programas bilingües a través de los que se fomenta, no solo el aprendizaje de la primera lengua extranjera (inglés, francés, alemán, italiano y portugués), sino además la enseñanza de dos o tres disciplinas no lingüísticas en idioma y clases con auxiliares de conversación.

Asimismo, se ha comenzado desde el 1996 el Convenio MEC- British Council que consiste en la impartición de un programa bilingüe español-inglés en los centros escolares públicos desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el último curso de Educación Secundaria Obligatoria. Dicho programa se basa en la alfabetización de la lengua inglesa y la enseñanza de un currículo integrado y prevé dos horas más para la impartición de la asignatura de lengua inglesa.³

En lo que concierne al alumnado de los institutos de Educación Secundaria, éste se presenta más heterogéneo con respecto a los últimos años. De hecho, las clases son mixtas y variadas, con estudiantes europeos, americanos y africanos en mayor porcentaje y asiático y del resto del mundo en menor porcentaje. Con respecto a las otras Comunidades Autónomas, Castilla y León presenta una tasa de población inmigrante baja.

En lo que se refiere a las becas y ayudas económicas, la Comunidad de Castilla y León, ha beneficiado como las otras comunidades de un incremento financiero por parte del estado español y el número de los beneficiarios ha aumentado sobre todo en las etapas de Educación infantil, Educación obligatoria y Educación especial.

³ Como podemos encontrar en <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>

3.2 Componentes de partida para la propuesta

3.2.1 El tema de los Derechos humanos

Partiendo de estos artículos que hacen de premisa a la propuesta didáctica, la unidad se desglosa en siete sesiones en las que los estudiantes analizarán problemas sociales y llevarán a cabo tareas donde discutirán y propondrán soluciones para dichos problemas. Las mismas se llevarán a una conferencia final simulada.

Partiendo de la oportunidad de fomentar el respeto mutuo de los seres humanos y educar a los adolescentes hacia los valores educativos que formarán su personalidad una vez ciudadanos europeos, esta propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas tiene como objetivo principal formar al alumnado tanto desde un punto de vista didáctico como desde un punto de vista moral y ético.

El tema de los Derechos humanos siempre ha sido relevante a nivel mundial y ha generado divergencias de ideas entre los distintos países del mundo. De hecho, aunque las Naciones Unidas han elaborado una Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) para garantizar y asegurar derechos “inalienables de todas las personas”⁴ sin distinción de color, raza, etnia, creencia religiosa, etc., sigue realizándose la violación de dichos derechos. Para concienciar a todo el mundo de esta situación y evitar que la transgresión de los derechos universales siga perpetuándose, es fundamental educar a las nuevas generaciones al respeto.

A continuación se hace referencia a algunos artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos que marcarán las pautas de esta propuesta didáctica.

El artículo 01 subraya cómo cada ser humano nace libre e igual “en dignidad y derechos” (p.4)⁵ a los demás y, por lo tanto, deben considerarse y comportarse como hermanos.

El artículo 02 garantiza los derechos y las libertades que cada ser humano debe tener, prescindiendo de su raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen, etc. y de la condición política, jurídica o internacional” (p.6)⁶ del país de procedencia de cada ser humano.

El artículo 03 garantiza a todo ser humano “el derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona” (p.8).⁷

⁴ Naciones Unidas. (2015) *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

⁵ Naciones Unidas. (2015) *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

⁶ Naciones Unidas. (2015) *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

⁷ Naciones Unidas. (2015) *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

3.2.2 Elementos transversales

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se enuncian una serie de artículos y disposiciones generales relacionadas con el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Cabe destacar el artículo 6 del Capítulo 1, que enumera unos elementos transversales que deben realizarse en cada asignatura de cada curso y que serán considerados en esta propuesta didáctica:

- La comprensión lectora
- La expresión oral y escrita
- La comunicación audiovisual
- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación
- El emprendimiento
- La educación cívica y constitucional.

Además, las instituciones educativas se comprometen a promover todo tipo de igualdad (sexo, raza, etc.), evitando discriminaciones, violencias y conflictos que, en el caso en que se produzcan, serán solucionados por las propias instituciones y los propios docentes. Éstos incluirán en su propia programación “la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad [...] y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia [...]” (p.174).

En el mismo artículo se incluyen los elementos curriculares que formarán parte del currículo de Educación Secundaria y Bachillerato relacionados con:

- El desarrollo sostenible y el medio ambiente
- Los riesgos de explotación y abuso sexual
- El abuso y el maltrato a las personas con discapacidad
- Situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Protección ante emergencias y catástrofes (p.174).

Es más, se fomentará el espíritu emprendedor de cada alumno, incrementando sus competencias y su búsqueda de informaciones para que pueda actuar en un mundo global con creatividad, autonomía, iniciativa, confianza y trabajando en equipo.

También se promueven el deporte para el bienestar físico del alumnado y la seguridad vial para evitar accidentes de tráfico y favorecer el diálogo y la convivencia (p.174).

Todos los elementos enumerados serán importantes a la hora de elaborar nuestra propuesta didáctica.

3.2.3 Inteligencias múltiples

Otro componente fundamental que se va a trabajar en esta propuesta didáctica es la teoría de las inteligencias múltiples, elaborada por Howard Gardner en su obra *La Teoría de las Inteligencias Múltiples* (1983). Con esta teoría, el investigador estadounidense subraya el hecho de que todo individuo posee unas capacidades (inteligencias) que desarrolla a lo largo de su vida de manera distinta. Las denomina *Inteligencias Múltiples* y las identifica como siete en total.

La primera inteligencia es la **inteligencia lingüística**, que consiste en la capacidad del individuo de controlar el lenguaje, tanto oral como escrito, y de comunicarse. Se trata de la inteligencia propia de los escritores, poetas, políticos y periodistas.

La segunda inteligencia es la **inteligencia lógico-matemática**, que consiste en la capacidad de elaborar el razonamiento lógico y de solucionar problemas matemáticos. Las personas que han desarrollado más este tipo de inteligencia son los científicos, ingenieros, matemáticos, etc.

La tercera inteligencia es la **inteligencia espacial**, que el mismo Gardner define como “la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando este mismo modelo.” En otras palabras, se trata de la capacidad de examinar el mundo y sus componentes desde distintas perspectivas y crear imágenes mentales, destacando sus detalles. Los pintores, los fotógrafos, los arquitectos, los dibujadores, etc. destacan en este tipo de inteligencia.

La **inteligencia musical** es la cuarta enunciada por Gardner y consiste en la composición e interpretación de las componentes musicales.⁸ Según Gardner, Mozart y Leonard Bernstein “la tenían en gran proporción” (Gardner, 2015).

La **inteligencia corporal** (o **corporal-cinestésica**) resulta ser la quinta inteligencia en expresar sentimientos, resolver problemas y crear productos con el cuerpo. Se trata de la capacidad propia de los atletas, bailarines, artesanos, etc.

La sexta inteligencia es la **inteligencia interpersonal**, que consiste en la capacidad de empatizar con los demás y comprenderlos. Las personas que destacan este tipo de inteligencia están motivadas a trabajar en grupo o de forma cooperativa y son, sobre todo, profesores, políticos, etc.

Al contrario, la **inteligencia intrapersonal** (séptima inteligencia) es una capacidad

⁸ Como podemos encontrar en: <https://psicologiaymente.net/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>

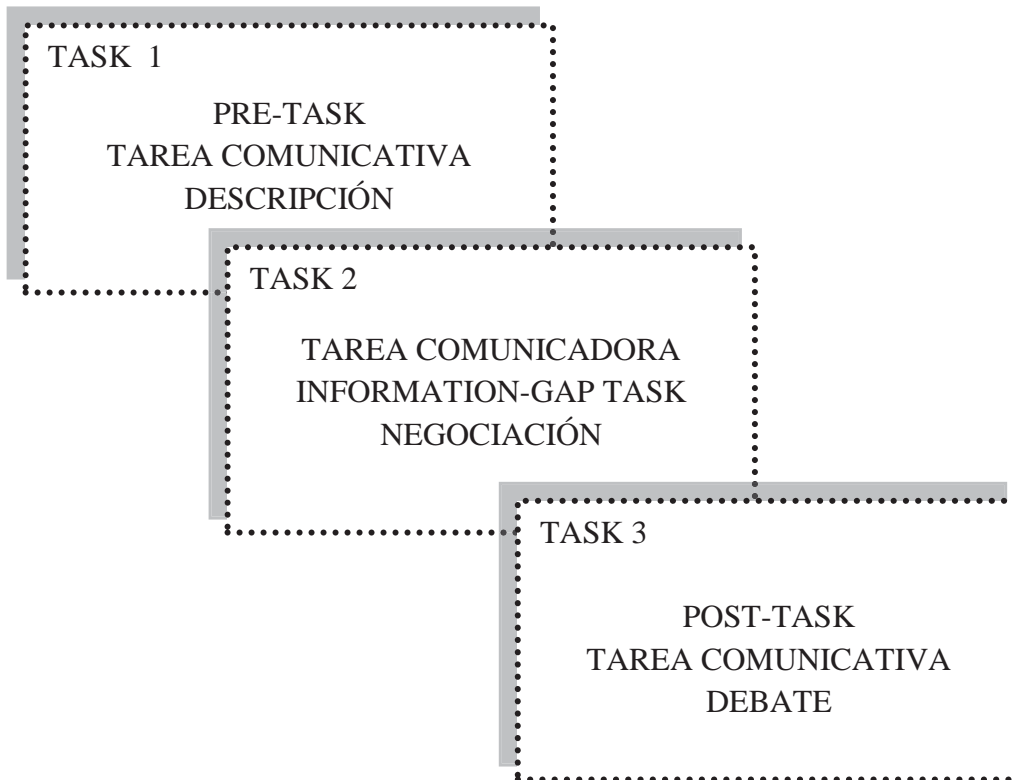
que se desarrolla hacia dentro, es decir los individuos que destacan en este tipo de inteligencia crean su propio modelo interior y actúan según él en la vida. Se trata de una inteligencia que fomenta la introspección y regula las emociones.

Cabe subrayar que se ha añadido otro tipo de inteligencia; la **inteligencia naturalista**, que es la capacidad de categorizar el mundo exterior que pertenece a la naturaleza (clima, animales, plantas, etc). Este tipo de inteligencia es propia de los exploradores, geógrafos, biólogos, etc.

Ya como Gardner había presupuesto, cada individuo aprende de manera distinta a los demás y desarrolla más una inteligencia que otra. Con esto, establece las bases para una nueva escuela del futuro que permita trabajar todas las inteligencias.

Capítulo 4. La Propuesta didáctica. Planificación y diseño

4.1 Primera sesión: Descubriendo los derechos humanos

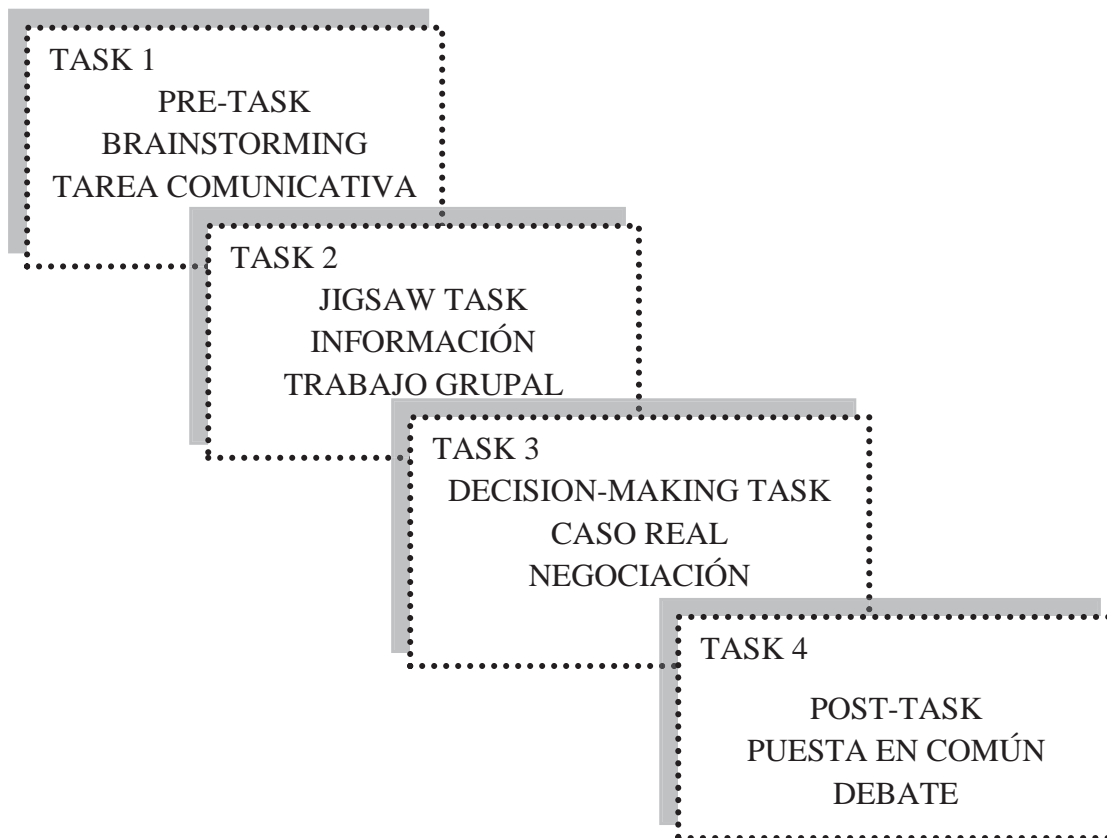


La secuencia didáctica empieza con una introducción a los temas de los Derechos humanos a través de unas imágenes en una presentación de Power Point y un vídeo. Para estimular la conversación, el docente pide a sus estudiantes que describan las imágenes en primer lugar y que intenten buscar un significado que va más allá de la simple descripción en segundo lugar. Además, con un vídeo sobre el tema propuesto, el docente intenta reforzar los conceptos introducidos antes con particular atención a las definiciones de los principales derechos humanos (libertad de expresión, igualdad de género, de raza, etc.).

En la segunda parte de la clase se hará un juego basado en la *information-gap task*. Se dividirá la clase en 4 grupos, que trabajarán de 2 en 2 (en parejas). Como los grupos trabajarán en parejas, se proporcionará al primer grupo unas tarjetas con las denominaciones de los derechos humanos y, al segundo, con las definiciones y descripciones de dichos derechos. Ganarán los grupos que en 20 minutos consigan unir el mayor número de conceptos y definiciones, negociando en lengua inglesa y sin algún tipo de traducción.

Al final de esta sesión, se hará una puesta en común sobre las definiciones dadas para cada concepto y se hará un pequeño debate sobre la importancia de los derechos humanos en nuestras vidas cotidianas.

4.2 Segunda sesión: Igualdad de raza y religión



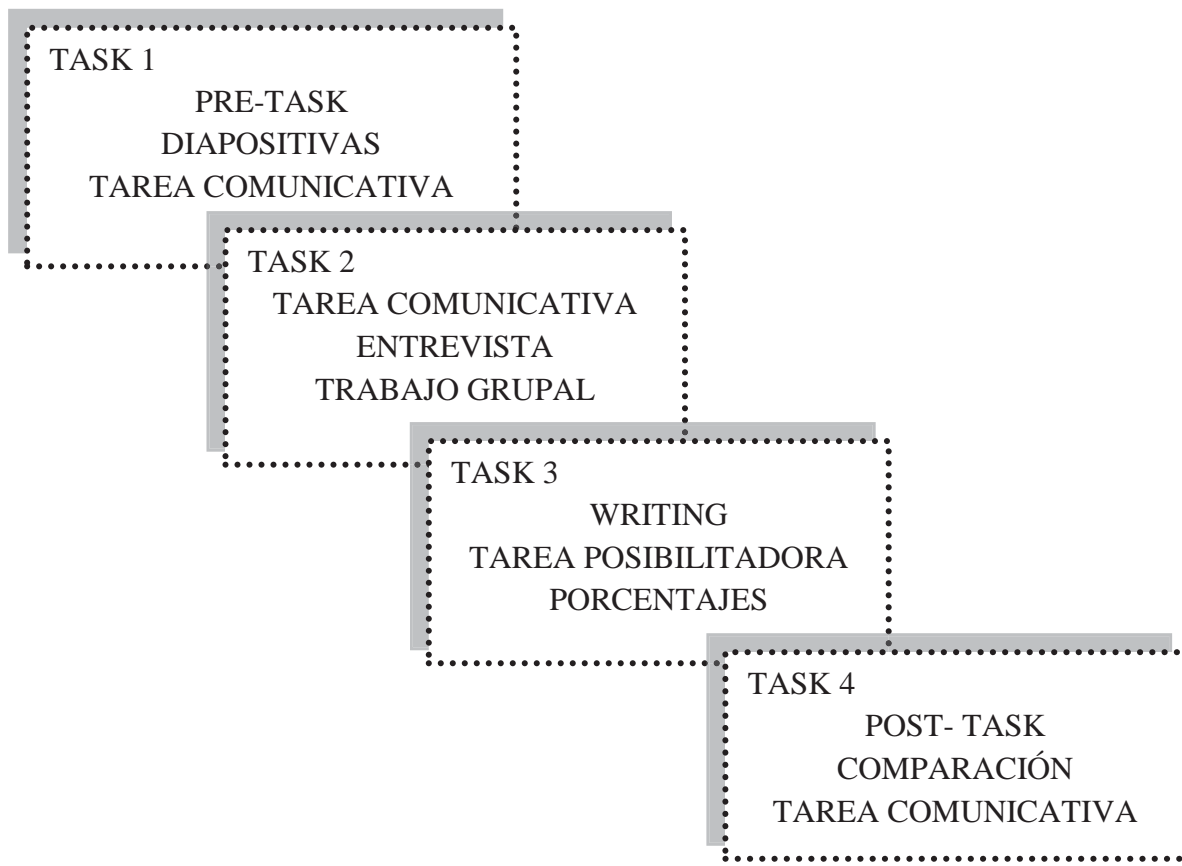
A partir de esta segunda sesión se comienza a dedicar una atención pormenorizada a los derechos humanos más importantes. En cada tarea se introducirá un derecho humano y se reflexionará sobre él al final de cada sesión.

La primera tarea se enfocará en los temas de la igualdad de raza y religión que se introducirán con un *brainstorming* de los conceptos abordados en la sesión precedente y otras palabras que profundizan los conceptos de la igualdad de raza y religión y sus antónimos (discriminación de raza y religión).

Durante la segunda tarea se dividirá a la clase en grupos y a cada uno se les enseñará una secuencia de una historia de discriminación de raza y religión. A turno, los grupos representarán su secuencia a toda la clase y, al finalizar, deben organizar y secuenciar la historia, utilizando los tiempos verbales y los conectores temporales adecuados. Se valorarán los grupos según su representación, fluidez del idioma y *accuracy*.

En la tercera tarea se les presentará a los estudiantes, siempre divididos en grupos, un caso real de discriminación de raza y religión en su propia escuela que a continuación deben solucionar, tomando una decisión en común (*decision-making task*). La última tarea (*post-task*) consiste en una puesta en común de las posibles soluciones que se han dado al caso real y en un debate.

4.3 Tercera sesión: Discriminación e igualdad de género



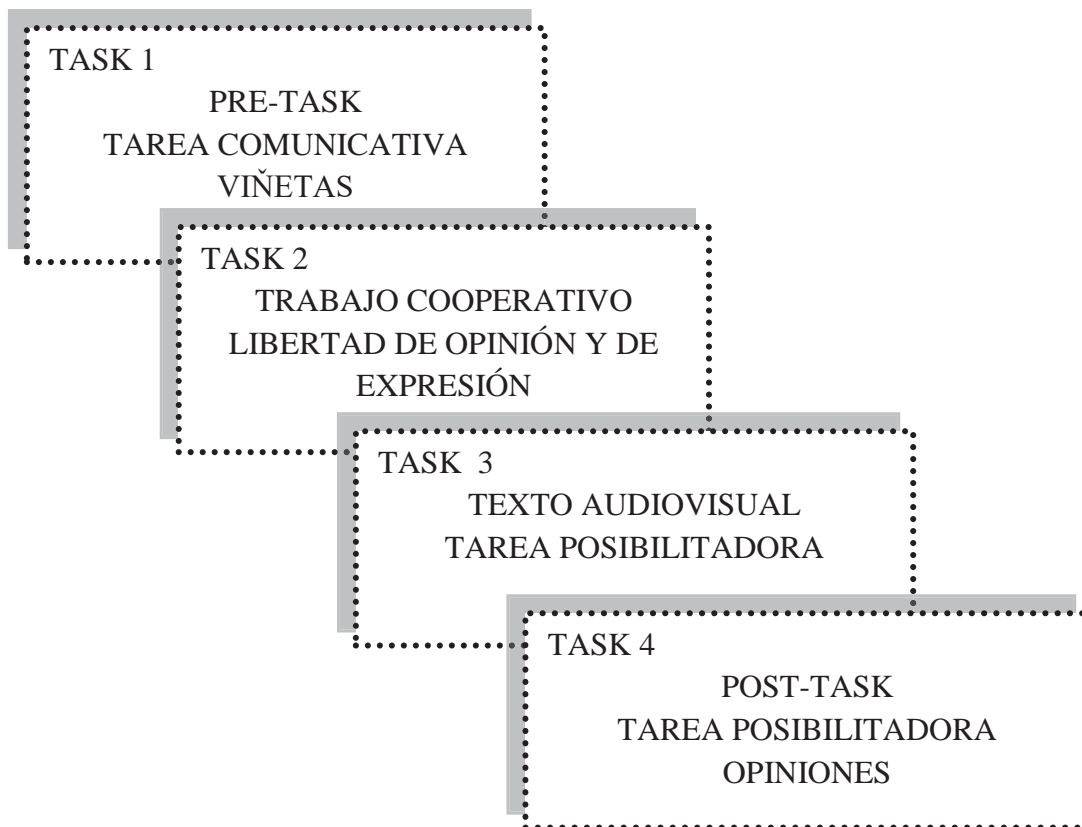
En esta sesión se considerará el tema de la discriminación e igualdad de género. La sesión empieza con una *Pre-task* que introduce el tema con unas diapositivas que enseñan distintos tipos de discriminación de género. En este contexto, el docente pregunta a sus estudiantes el significado de dichas imágenes y luego intenta acercar el tema a la vida propia de los alumnos, preguntándoles si han sido protagonistas o testigos de casos de discriminación de género.

En la tarea siguiente se proporcionará a los estudiantes un modelo de entrevista llevada a cabo por algunos periodistas sobre la discriminación de género y, luego, se les pide que hagan ellos una parecida para los estudiantes de su propio instituto. Para llevar a cabo la tarea, se dividirá la clase en grupos de 4-5 personas que, a su vez, entrevistarán a estudiantes de cursos distintos con el permiso de los docentes.

Con los datos recogidos se realizará la tarea siguiente que consiste en la elaboración de dichos datos en porcentajes.

Durante la última tarea se compararán los datos recogidos y se hará una puesta en común, sacando conclusiones sobre la percepción que los estudiantes de distintos cursos tienen con respecto al tema de la discriminación de género.

4.4 Cuarta sesión: Libertad de opinión y expresión



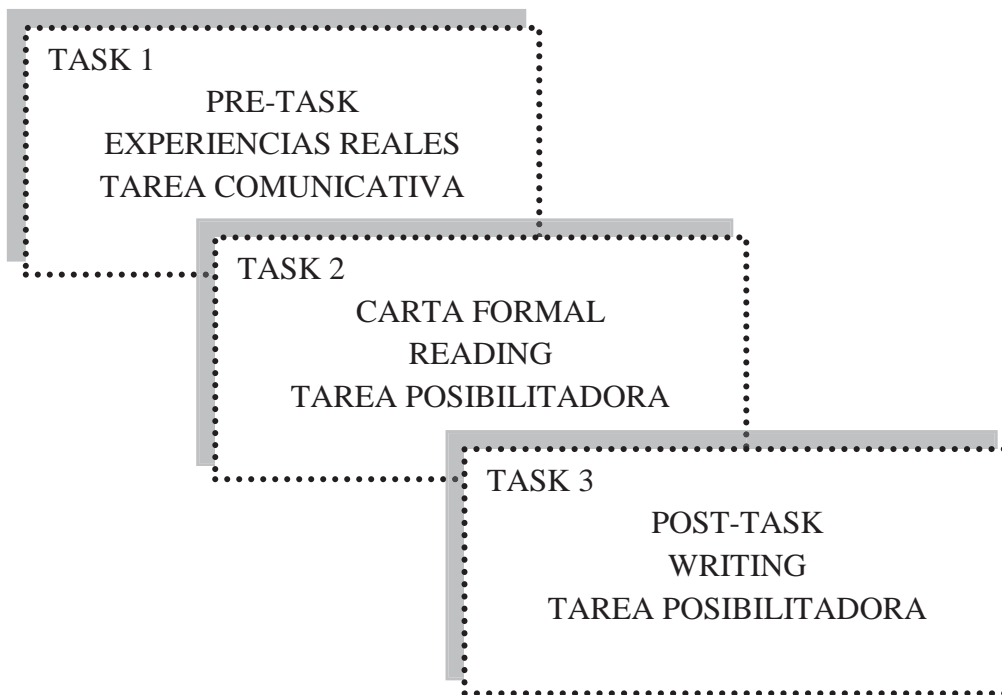
En la cuarta sesión se profundizará el tema de la libertad de opinión y de expresión a través de distintas tareas. La introducción al tema se realizará a través de viñetas sin algún tipo de conversación escrita que representan irónicamente la censura. A continuación, el profesor pedirá a sus estudiantes la descripción de las viñetas y su significado metafórico.

La segunda tarea empieza con la división de la clase en grupos de cuatro personas y con la explicación de la actividad que van a llevar a cabo, es decir, el dibujo de una viñeta que represente la libertad de opinión y de expresión en distintos contextos y su representación (con mímica) en el aula. La tarea termina con una votación individual de la mejor viñeta dibujada que será enseñada durante la tarea final de esta propuesta didáctica.

Para reforzar el tema de esta sesión, se reproducirá un vídeo sobre cómo los medios de comunicación utilizan la opinión pública hasta la censura y se llevará a cabo individualmente una comprensión del texto audiovisual.

En la última parte de esta sesión se preguntará a los estudiantes su punto de vista con respecto a la censura y a la libertad de expresión, basándonos en los datos y documentos que se han utilizado en esta sesión. Esta *post-task* tiene el objetivo de reforzar las expresiones y los verbos necesarios para dar una opinión.

4.5 Quinta sesión: Trabajo y Paro juvenil

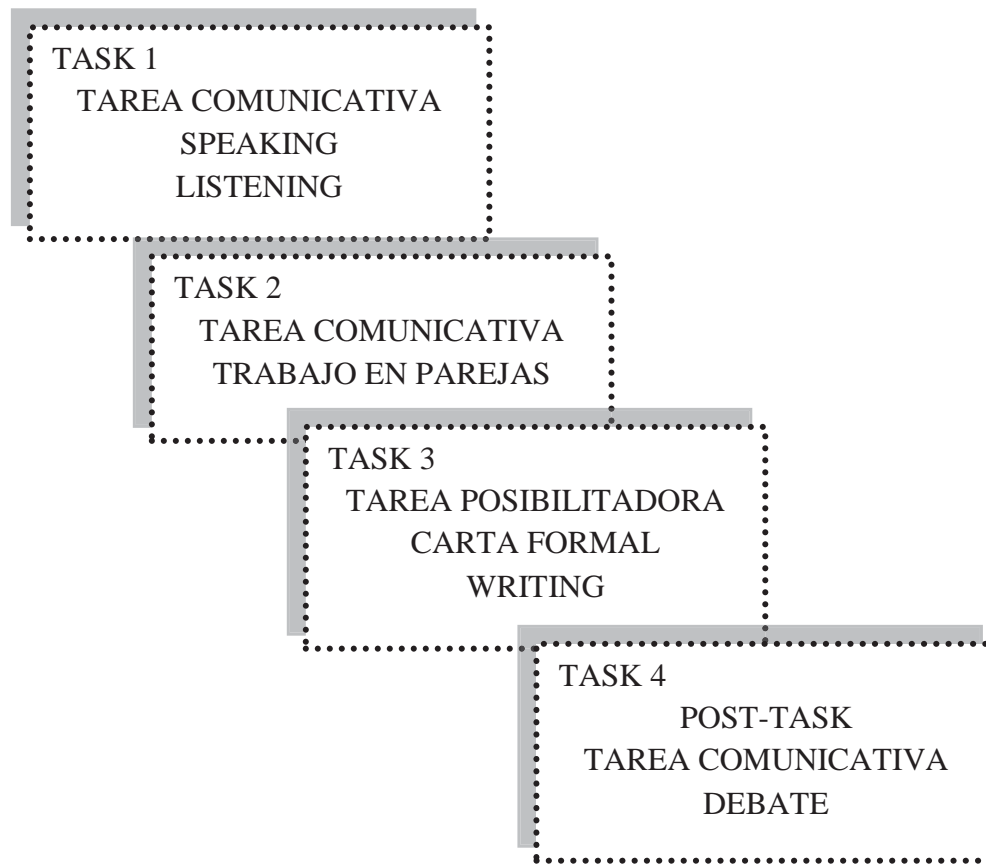


Entre los derechos humanos citados por las Naciones Unidas en la Declaración Universal, destaca el derecho a una posición económica, es decir al trabajo, que será el tema de esta quinta sesión. Para acercar dicho tema a los estudiantes, el profesor les preguntará sobre sus experiencias personales acerca el trabajo juvenil (si han tenido experiencias laborables o si han escuchado testimonios sobre ellas) y qué opinan del paro juvenil hoy en día, ya que se supone que algunos de ellos se enfrentarán pronto al mundo laboral.

En la segunda tarea se proporcionará a los estudiantes dos ejemplos de cartas formales. La primera es una carta enviada por un director de una empresa a sus trabajadores y la segunda es una respuesta de un trabajador al director de dicha empresa. Además de leer los ejemplos, los estudiantes -en parejas- deben reconocer los elementos fundamentales de una carta formal y deben enseñárselos por turnos a toda la clase.

En la última tarea de esta quinta sesión se pedirá a los estudiantes escribir una carta formal al alcalde de la ciudad de Valladolid para solicitarle ayuda en la búsqueda del trabajo y evitar el paro juvenil. Con esta última tarea, se intentará fomentar la escritura de la carta formal, respetando todas sus partes, la coherencia y la cohesión, y utilizando las oraciones condicionales, los verbos y expresiones de sugerencia y modalidad.

4.6 Sexta sesión: Derecho a la seguridad de la persona



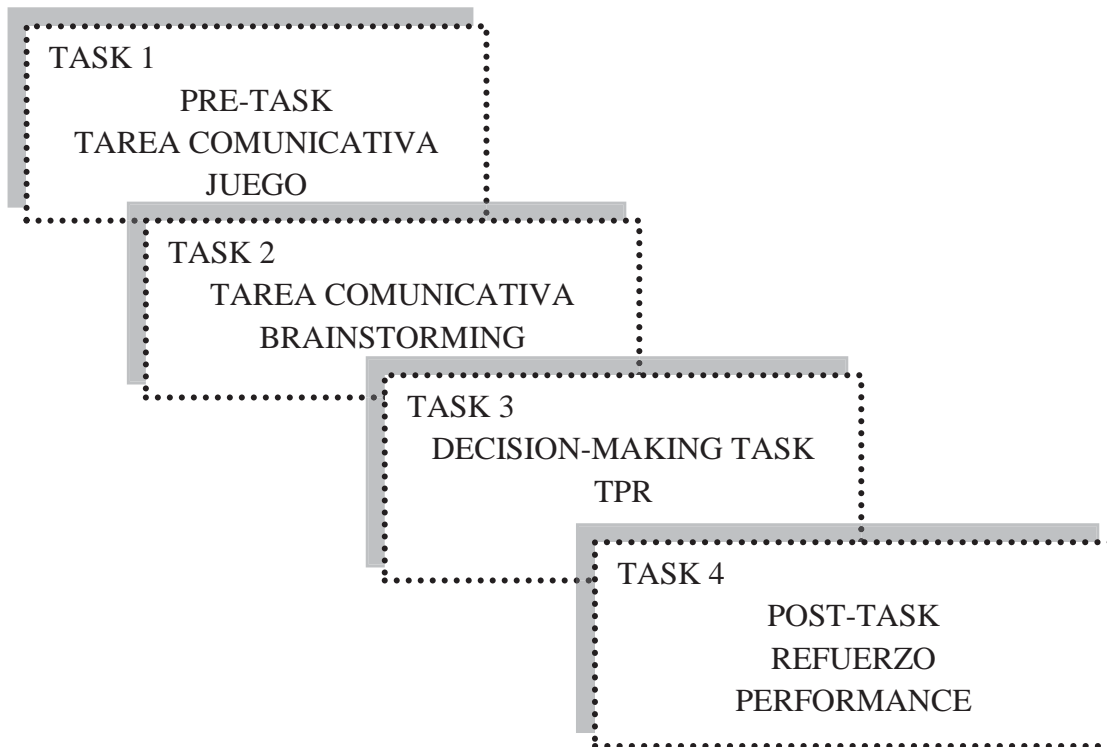
La sexta sesión abarca el tema de la seguridad de la persona, otro derecho universal. Para introducir el tema con la primera tarea, el docente enseñará a sus estudiantes unos vídeos que se relacionan con el tema propuesto: el maltrato de las personas, las condiciones tanto de los refugiados políticos como de los inmigrantes. A partir de estos vídeos, el profesor empezará un debate, involucrando a sus estudiantes.

En la segunda tarea, se organizarán los estudiantes en parejas e intentarán solucionar los problemas mencionados en los vídeos. Durante la tercera tarea se dividirá la clase en grupos y cada uno representará una asociación de voluntariado que defiende los derechos de inmigrantes o refugiados políticos o personas maltratadas.

El objetivo de la tarea consiste en escribir una carta formal al alcalde de la ciudad de Valladolid, en la que se mencionan las posibles soluciones a algunos casos reales que el profesor ha proporcionado a cada asociación antes. Además, se invitará al alcalde en la conferencia final en el Instituto.

La cuarta y última tarea consiste en poner en común y debatir las posibles soluciones a los casos reales.

4.7 Séptima Sesión: Infancia y educación



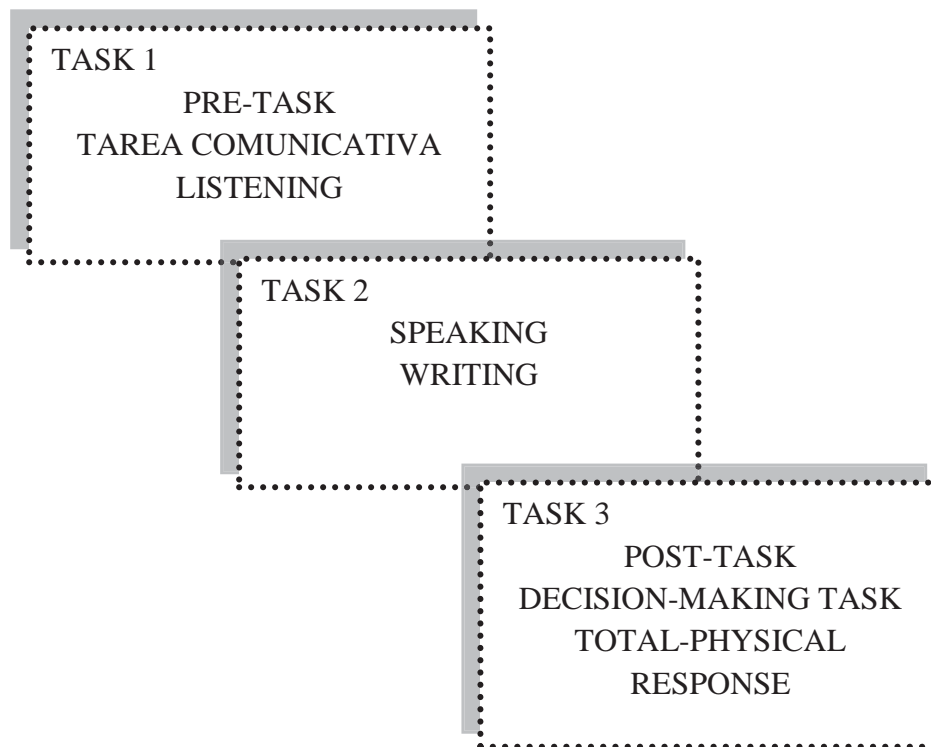
En esta sesión se considerará el tema de la infancia y la educación que se relaciona con el correspondiente derecho universal. Durante la *pre-task* se introducirá el tema con un juego de mímica que cada estudiante debe realizar. De hecho, a partir de algunos conceptos clave que el docente les proporciona en unas tarjetas, los estudiantes deben interpretarlos delante de toda la clase, haciendo mímica.

Una vez introducido el tema, se hará un *brainstorming* sobre el funcionamiento de los sistemas educativos, inglés y español, que se ha desarrollado a lo largo del curso (task 2).

La tercera tarea consiste en una *decision-making task*, es decir en una tarea en la que los estudiantes tomarán una decisión colaborando y negociando. De hecho, se dividirá la clase en tres grupos y cada uno debe organizar una clase de inglés para un curso de Primaria, basándose en el método del TPR (*Total-Physical Response*). Además, los estudiantes deberán emplear los verbos en la forma de imperativo durante su clase.

La última tarea consiste en representar en el aula la clase planteada en grupo, involucrando a los demás estudiantes y votando individualmente y según algunos criterios la mejor clase de TPR. La ganadora será representada en la tarea final.

4.8 Octava sesión: Derecho a la tutela de la salud y medio ambiente

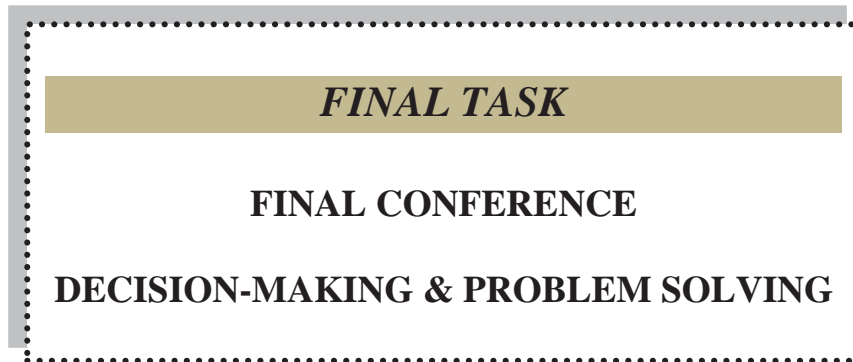


En esta sesión se introducirá el tema relativo a la salud, a través del cuidado del medio ambiente. Para la introducción del tema, se eligen deliberadamente unas imágenes que representan el medio ambiente, la contaminación y la protección de la salud que los estudiantes deben describir. A continuación, los estudiantes escucharán un audio sobre la relación entre la salud y el medio ambiente y se reflexionará sobre ello con un pequeño debate en el aula.

Durante la segunda tarea, los estudiantes deberán realizar unos pósters para concienciar a la gente sobre la importancia de la salud y el cuidado del medio ambiente. Los pósters deberán contener verbos en forma de imperativo y deben ser creativos, ya que el objetivo es llamar la atención de la gente.

La tercera y última tarea consiste en el planteamiento de algunas actividades deportivas para prevenir las enfermedades, con el uso del TPR. Las actividades serán representadas en el aula al final de la sesión y votadas. Las mejores serán representadas en la *final task*.

4.9 Novena sesión: Conferencia de las Naciones Unidas



En esta sesión final los estudiantes serán protagonistas y portavoces de los problemas de la ciudad de Valladolid: la discriminación de raza y religión, de sexo, la censura, el paro juvenil, la inseguridad de la persona, la educación y la tutela de la salud. Estos problemas serán debatidos y comentados durante una conferencia en el Paraninfo del Instituto donde estará el alcalde de la ciudad.

La clase será dividida en 4 grupos y cada uno elegirá un portavoz que expondrá dos problemas que se han tratado en las sesiones anteriores. Los temas de la infancia y la educación y el derecho al cuidado de la salud y del medio ambiente serán enseñados por los grupos ganadores de las actividades de TPR.

A través de la exposición de los temas, los estudiantes deben intentar convencer al alcalde de la gravedad de los problemas y negociar con él sobre las soluciones a tomar. La sesión se concluye con una toma de decisiones por ambas partes.

CONCLUSIONES

El presente trabajo presenta un recorrido breve y esencial en los distintos tipos de metodologías en la clase de Lenguas extranjeras que se han tenido a lo largo de las últimas décadas, cuando la enseñanza de las Lenguas extranjeras, en particular el inglés, ha despertado el interés de investigadores, lingüistas y pedagogos.

Las primeras metodologías, consideradas tradicionales, se basaban en el estudio de las reglas de gramática y en la traducción (método Gramática-Traducción), en el uso natural de la lengua sin algún tipo de traducción (método Directo) o en la reproducción mecánica y automática de diálogos (método Audiolingual). A partir de los años setenta del siglo XX se daba más importancia al uso del idioma extranjero en contextos reales específicos, sobre todo, gracias a la influencia de investigadores y profesores como Krashen y Terrell. Entre las hipótesis de Krashen, cabe destacar la del filtro afectivo que resulta esencial para crear un ambiente escolar adecuado y tranquilo, para fomentar tanto el aprendizaje como la adquisición de la lengua extranjera.

Desde un punto de vista funcional, cabe destacar el enfoque Natural, el enfoque Comunicativo y el Total Physical Response, que ya hemos analizado en este trabajo. También se ha considerado el *enfoque por tareas*, desarrollado a partir de los años ochenta del siglo XX. Este enfoque ha introducido una manera innovadora de aprender un idioma extranjero, encaminada a la comunicación, tanto oral como escrita, y a la realización de tareas y sub-tareas.

Aunque el enfoque por tareas ha sido un método innovador y revolucionario en la enseñanza de Lenguas extranjeras a partir de los años ochenta, su implementación en el aula no se ha realizado frecuentemente, ya que no se ha considerado y no se le ha dado mucha importancia, sobre todo, por parte de los docentes. De hecho, hoy en día los profesores de lenguas siguen favoreciendo –en algunos casos– el uso de métodos tradicionales y, en pocos casos funcionales, en detrimento del enfoque por tareas. Se puede deducir que la razón por la que los docentes adoptan esta actitud puede deberse a la influencia que los métodos tradicionales han tenido a lo largo de los años en las escuelas primarias, secundarias, públicas, concertadas y privadas. Además, la actitud conservadora que algunos docentes tienen puede ser el resultado de la falta de innovación.

Otra razón a tener en cuenta reside en la dificultad de planificar una o más unidades didácticas centradas en el enfoque por tareas. Cabe subrayar que hay distintos elementos a considerar para una correcta y adecuada planificación de una unidad encaminada al enfoque por tareas:

- los estudiantes (su nivel de lengua extranjera y su necesidades)
- la tarea final que se quiere llevar a cabo
- los contenidos de cada sesión
- materiales y sub-tareas

A diferencia de otros métodos o enfoques, el enfoque por tareas se centra más en los *estudiantes*, en particular, en sus necesidades de comunicar en un idioma extranjero, en su nivel de inglés y exigencias de todo tipo (atención a la diversidad). Cada profesor debe adecuar su unidad didáctica, teniendo en cuenta el alumnado en primer lugar.

El segundo elemento que se debe considerar en la planificación de nuestra unidad didáctica es la *tarea final*, que debe ajustarse a los intereses y las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, es relevante elegir un tema que intente motivar a los alumnos hacia el aprendizaje de un idioma extranjero. En esta propuesta se ha elegido el tema de los derechos humanos que podría parecer un tema lejano a las necesidades de nuestros estudiantes. En cambio, el tema se ha concretizado y contextualizado en la ciudad de Valladolid, permitiendo a los estudiantes ser partícipes de los problemas de su ciudad y ser parte activa en la toma de decisiones para plantear las soluciones a dichos problemas. En otras palabras, a través de esta unidad los estudiantes se dan cuenta que los derechos humanos no son algo abstracto, sino concreto, y que hasta ellos son implicados en el cumplimiento de dichos derechos en la vida cotidiana.

El tercer elemento a considerar es la *planificación de los contenidos, objetivos y estándares de aprendizaje* que queremos conseguir en cada sesión y, en función de ellos, idear y secuenciar las tareas. Estos elementos están relacionados los unos con los otros a la hora de plantear una sesión de esta unidad didáctica. De hecho, cada profesor debe preguntarse cuáles son los objetivos que se quieren lograr al finalizar de la unidad didáctica, es decir ¿Qué tienen que saber hacer mis alumnos en la *final task*? O ¿Qué competencias deben desarrollar y adquirir? Es más, se deben graduar los contenidos a cada tarea que, a su vez, debe contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa, y debe estar relacionada tanto con la tarea anterior como la sucesiva.

El cuarto elemento de consideración se refiere a la *elección de los materiales y la creación de las sub-tareas* para nuestra propuesta didáctica. En lo que se refiere a la elección de los materiales, gracias al soporte de Internet, hoy en día no es difícil encontrar el material adecuado a nuestras tareas. Además, el enfoque por tareas permite el uso de materiales básicos que los alumnos poseen ya en su aula, prescindiendo del libro de texto que puede ofrecer escasa información para la realización de esta unidad.

En cambio, en lo que se refiere a las sub-tareas que se van a elegir, cabe subrayar que el profesor puede sacar partido de las posibilidades que Internet ofrece. Sin lugar a duda, la habilidad del profesor consiste en idear, crear y elaborar tareas que sean conformes al tema elegido y que permitan desarrollar las cinco destrezas comunicativas. Otro componente importante de las sub-tareas de este enfoque es la relación de interdependencia que se establece entre las propias tareas (entre sí) y entre las tareas y el mundo real. Las actividades que se van a elegir se relacionan con la vida cotidiana de los estudiantes y eso no siempre es fácil de plantear, pese a la ingente cantidad de información que Internet nos ofrece.

Por lo que concierne a las dificultades que se han encontrado en esta propuesta metodológica, éstas se basan sobre todo en la creación de las tareas y su acercamiento a la vida real. Cabe destacar que, aunque puede resultar fácil pensar en una actividad de la vida real que puede ser funcional al planteamiento de una clase con enfoque por tareas, su implementación y transformación en tarea no es nada sencillo. Es importante que cada tarea motive a los alumnos y que su acercamiento a la realidad no sea el único componente que les estimule. Es importante que una tarea les llame la atención y que ellos se den cuenta de la funcionalidad que el desempeño de la tarea puede crear. Además, es importante estimular un aprendizaje significativo, activando los conocimientos previos de cada alumno para que se establezca una relación entre lo que ya se conoce con lo que se desconoce. A lo largo de mi planteamiento, me he dado cuenta que habría podido realizar más técnicas para activar los conocimientos previos y fomentar el aprendizaje cooperativo. Además, se habría podido reforzar y profundizar más conceptos con tareas posibilitadoras, en lugar de las comunicativas que he priorizado en esta propuesta. Es más, se habría podido alternar más equitativamente la propuesta de tareas individuales, en parejas y grupales.

Con respecto a los métodos y a los otros enfoques citados en los Fundamentos Teóricos de este trabajo, el enfoque por tareas implica una serie de ventajas tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de las Lenguas extranjeras. Entre ellas se pueden distinguir:

- la verosimilitud y el acercamiento de las tareas a la realidad, que estimula y motiva a los alumnos hacia el aprendizaje del idioma.
- La reflexión sobre la utilidad que el idioma tiene en la vida real y el desenvolvimiento en las distintas situaciones comunicativas.
- El fomento de un aprendizaje cooperativo y colaborativo, ya que algunas tareas presuponen trabajos grupales, cooperativos y de negociación.
- El desarrollo de las cinco destrezas comunicativas y, en particular, la mejora de la competencia comunicativa.
- La adquisición del idioma a través de la comunicación.
- La atención a la forma del idioma, aunque se tiende a privilegiar la fluidez en este enfoque.
- La variedad de contenidos y temas que se pueden abordar y trabajar con este enfoque.
- El empleo de todas o casi todas las estrategias de aprendizaje.
- El acercamiento a aspectos socioculturales.
- La creación de un ambiente apropiado y adecuado para estimular el aprendizaje de un idioma extranjero.
- El cambio del rol del docente.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Aguilar, J. (2008). From Carl Rogers to our days: An appraisal of L2 teachers' empathy in CLT classes. En A. Naceur et S. Masmoudi (eds.), *Cognition, Emotion & Motivation: Intégrer... Mieux expliquer la performance*, pp. 99-110. Tunis: Editions du CNIPRE.
- Asher, J. J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *The Modern Language Journal*, 56(3), pp.133-139. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com>
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2, 13
- Casquero Pérez, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. En *Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica*, pp. 191-197.
- Centro Virtual Cervantes (2018). *Enfoque natural*. España: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquenatural.htm
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr>.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo: Consejo de Europa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Dhority, L. (1999). *The Act Approach: The use of suggestion for integrative learning*. Singapore: Gordon and Breach Science Publishers.
- Ellis, R. (2004). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), pp.221-246.
- Fasol, R. W., & Connor-Linton, J. (eds.) (2006). *An introduction to language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández L. S., & Navarro, B. A. (2010). *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas*. Brasilia: Secretaría General Técnica.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Grupo Planeta Spain, 24 mar 2015. Recuperado de

https://books.google.es/books?id=I_ntBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=las+inteligencias+multiples+de+howard+gardner&hl=it&sa=X&ved=0ahUKEwiU6bGJ15vbAhUE7RQKHV4NCNYQ6AEIKDAA#v=onepage&q=las%20inteligencias%20multiples%20de%20howard%20gardner&f=false

Junta de Castilla y León (2018). *Programas bilingües/Secciones lingüísticas*. Educacyl Portal de Educación. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Li, H. (2015) *Teaching Chinese Literacy in the Early Years: Psychology, pedagogy and practice*. New York: Routledge.

Long, M. (1985). A role for instruction in second acquisition: Task-based language teaching. En K. Hylstenstam & M. Pienemman (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, pp.77-99. Clevedon: Multilingual Matters.

LittleWood, W. (2002). *Communicative Language teaching: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Nagaraj, G. (1996). *English Language Teaching: Approaches Methods Technique*. India: Orient Longman Private Limited.

Noguera, F. G., & Fuentes, M. I. G. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo en Didáctica de la Lengua. *Tabanque: Revista pedagógica*, 15, pp.209-222.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford Learner's Dictionaries (2018) Oxford: Oxford University Press. Recuperado de: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Orden EDU/232/2018, de 28 de febrero, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados, para el curso 2018/2019.
- Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- Pérez, A. S. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad general española de librería. Recuperado de <https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>
- Pérez, F. C. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. En *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros [Archivo de ordenador]: teoría y práctica: Río de Janeiro, 25 y 26 de junio de 2004*, pp. 243-253. Instituto Cervantes.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, 1, pp.31-36.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Regader, B. *La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Psicología y Mente*. Recuperado de <https://psicologiymente.net/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2011). *Task-based language learning*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Sánchez, A. (2004). The task-based approach in language teaching. *International Journal of English Studies*, 1(4), pp.39-71.
- Saraswati, V. (2004). *English Language Teaching: Principles & Practice*. Chennai: Orient Longman Private Limited.

- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17(1), pp.38-62.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sutherland, K. (1978). Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. *TESOL Quarterly*. 12 (2), pp.204-206.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), pp.376-401.
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Essex: Longman.

ANEXOS

Anexo 1. Tabla general de los componentes curriculares

| Objetivos de etapa 2º Bachillerato | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de Aprendizaje Evaluables |
|---|---|--|---|
| <p>R.D. 1115/2014</p> <p>Letras:</p> <p>-a; -b; -c; -d; -f; -g; -h; -k; -m; -n.</p> | <p>Comprensión de textos orales [Bloque 1]</p> <p>3. <i>Funciones comunicativas:</i> Gestión de relaciones sociales en el ámbito personal, público, académico y profesional. Descripción y apreciación de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares, actividades, procedimientos y procesos. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de predicciones y de sucesos futuros a corto, medio y largo plazo. Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Expresión de la curiosidad, el conocimiento, la certeza, la confirmación, la duda, la conjetura, el escepticismo y la incredulidad. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición, la exención y la objeción. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, el elogio, la admiración, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones, necesidades e hipótesis. Establecimiento y gestión de la comunicación y organización del discurso.</p> <p>Producción de textos orales: expresión e interacción [Bloque 2]</p> <p>3. <i>Funciones comunicativas:</i> Gestión de relaciones sociales en el ámbito personal, público, académico y profesional. Descripción y apreciación de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares, actividades, procedimientos y procesos. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de predicciones y de sucesos futuros a corto, medio y largo plazo. Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Expresión de la curiosidad, el conocimiento, la duda, la conjetura, el escepticismo y la incredulidad. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición, la exención y la objeción. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, el elogio, la admiración, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Formulación de sugerencias, necesidades e hipótesis. Establecimiento y gestión de la comunicación y organización del discurso. Captación y mantenimiento de la atención del público.</p> | <p>Comprensión de textos orales [Bloque 1]</p> <p>1. Identificar las ideas principales, hilo conductor o trama, información detallada e implicaciones generales de textos de cierta longitud, hablados o cantados, acompañados o no de soporte visual, de uso no específicamente didáctico, bien organizados y lingüísticamente complejos, en una variedad de lengua estándar y articulados a velocidad normal, que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico cuando estén dentro del propio campo de especialización o de interés en los ámbitos personal, público, académico y laboral/profesional, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y se puedan confirmar ciertos detalles.</p> <p>Producción de textos orales: expresión e interacción [Bloque 2]</p> <p>1. Construir textos claros y con el detalle suficiente, bien organizados y adecuados al interlocutor y propósito comunicativo, sobre temas diversos, generales y más específicos dentro del propio campo de especialidad o de interés, y defender un punto de vista sobre temas generales o relacionados con la propia especialidad, indicando los pros y los contras de las distintas opciones, así como tomar parte activa en conversaciones formales o informales de cierta longitud, desenvolviéndose con un grado de corrección y fluidez que permita mantener la comunicación.</p> | <p>Comprensión de textos orales [Bloque 1]</p> <p>3. Identifica las ideas principales, los detalles relevantes y las implicaciones generales de conversaciones y debates relativamente extensos y animados entre varios interlocutores que tienen lugar en su presencia, sobre temas generales, de actualidad o de su interés, siempre que el discurso esté estructurado y no se haga un uso muy idiomático de la lengua</p> <p>Producción de textos orales: expresión e interacción [Bloque 2]</p> <p>1. Hace presentaciones de cierta duración sobre temas de su interés académico o relacionados con su especialidad (p. e. el desarrollo de un experimento científico, o un análisis de aspectos históricos, sociales o económicos), con una estructura clara que ayuda a los oyentes a fijarse en los aspectos más importantes, y demostrando seguridad a la hora de contestar preguntas del auditorio formuladas con claridad y a velocidad normal.</p> <p>4. Toma parte adecuadamente en conversaciones formales, entrevistas, reuniones y debates de carácter académico u ocupacional, aportando y pidiendo información relevante y detallada sobre aspectos concretos y abstractos de temas cotidianos y menos habituales en estos contextos; explicando los motivos de un problema complejo y pidiendo y dando instrucciones o sugerencias para resolverlo; desarrollando argumentos de forma comprensible y convincente y comentando las contribuciones de los interlocutores; opinando, y haciendo propuestas justificadas sobre futuras actuaciones.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Comprensión de textos escritos [Bloque 3]</p> <p><i>1. Estrategias de comprensión:</i> Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes, implicaciones). Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos.</p> | <p>Comprensión de textos escritos [Bloque 3]</p> <p>1. Identificar las ideas principales, información detallada e implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y lingüísticamente complejos, en una variedad de lengua estándar y que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico cuando estén dentro del propio campo de especialización o de interés, en los ámbitos personal, público, académico y laboral/profesional, siempre que se puedan releer las secciones difíciles.</p> | <p>Comprensión de textos escritos [Bloque 3]</p> <p>5. Comprende la información, e ideas y opiniones implícitas, en noticias y artículos periodísticos y de opinión bien estructurados y de cierta longitud que tratan de una variedad de temas de actualidad o más especializados, tanto concretos como abstractos, dentro de su área de interés, y localiza con facilidad detalles relevantes en esos textos.</p> |
| <p>Producción de textos escritos: expresión e interacción [Bloque 4]</p> <p>2. <i>Funciones comunicativas:</i> Gestión de relaciones sociales en el ámbito personal, público, académico y profesional. Descripción y apreciación de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares, actividades, procedimientos y procesos. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de predicciones y de sucesos futuros a corto, medio y largo plazo. Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Expresión de la curiosidad, el conocimiento, la certeza, la confirmación, la duda, la conjetura, el escepticismo y la incredulidad. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición, la exención y la objeción. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, el elogio, la admiración, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones, necesidades e hipótesis. Establecimiento y gestión de la comunicación y organización del discurso.</p> | <p>Producción de textos escritos: expresión e interacción [Bloque 4]</p> <p>1. Escribir, en cualquier soporte, textos bien estructurados sobre una amplia serie de temas relacionados con los propios intereses o especialidad, haciendo descripciones claras y detalladas; sintetizando información y argumentos extraídos de diversas fuentes y organizándolos de manera lógica; y defendiendo un punto de vista sobre temas generales, o más específico, indicando los pros y los contras de las distintas opciones, utilizando para ello los elementos lingüísticos adecuados para dotar al texto de cohesión y coherencia y manejando un léxico adaptado al contexto y al propósito comunicativo que se persigue.</p> | <p>Producción de textos escritos: expresión e interacción [Bloque 4]</p> <p>5. Escribe informes en formato convencional y de estructura clara relacionados con su especialidad (p. e. el desarrollo y conclusiones de un experimento, sobre un intercambio lingüístico, unas prácticas o un trabajo de investigación), o menos habituales (p. e. un problema surgido durante una estancia en el extranjero), desarrollando un argumento; razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto; explicando las ventajas y desventajas de varias opciones, y aportando conclusiones justificadas.</p> <p>7. Escribe, en cualquier soporte, cartas formales de carácter académico o profesional, dirigidas a instituciones públicas o privadas y a empresas, en las que da y solicita información; describe su trayectoria académica o profesional y sus competencias; y explica y justifica con el suficiente detalle los motivos de sus acciones y planes (p. e. carta de motivación para matricularse en una universidad extranjera, o para solicitar un puesto de trabajo), respetando las convenciones formales y de cortesía propias de este tipo de textos.</p> |

| Competencias clave | Recursos |
|--|--|
| 1. Comunicación lingüística 2. Competencias básicas en ciencia y tecnologías 3. Competencia digital 4. Aprender a aprender 5. Competencias sociales y cívicas 6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor 7. Conciencia y expresiones culturales. | Ordenador Proyector Presentación en Power Point Internet Fichas Altavoces Micrófonos Reproductor de CD Papel Paraninfo |
| Atención a la diversidad | Inteligencias múltiples |
| <p>En el caso de que se presenten estudiantes con necesidades especiales, el material didáctico será adaptado según su necesidad.</p> <p>Se prestará especial atención a la diversidad comunicativa existente en el aula, y a la heterogeneidad en el nivel de dominio de la lengua extranjera de los estudiantes, así como a la pluralidad cultural del alumnado.</p> | Inteligencia lingüística Inteligencia lógico-matemática Inteligencia espacial Inteligencia musical Inteligencia corporal y cinestésica Inteligencia interpersonal Inteligencia intrapersonal Inteligencia naturalista |

Anexo 2. Tabla específica de la Propuesta didáctica

SESIÓN 1: DESCUBRIENDO LOS DERECHOS HUMANOS

Componentes curriculares

| Competencias clave | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|---|---|--|--|
| Competencia lingüística Competencias básicas en ciencia y tecnologías Competencia digital Conciencia y expresiones culturales. | 2.2 [Bloque 1] Descripción de cualidades abstractas relativas a los derechos humano. 2.2 [Bloque 2] Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista a través de apoyos visuales. Funciones comunicativas Describir el contenido visual. Expresar en lengua inglesa una opinión sobre el propuesto contenido visual. Comunicarse en la lengua meta en pareja, respetando los turnos de palabra. | 1.1 [Bloque 1] Identificar al menos tres ideas principales del vídeo sobre los derechos humanos 1.1 [Bloque 2] Construir textos claros y con el detalle suficiente, bien organizados, utilizando al menos tres expresiones para dar una opinión. | 3. Identifica las ideas principales, los detalles relevantes y las implicaciones generales de conversaciones y debates relativamente extensos y animados entre varios interlocutores que tienen lugar en su presencia, sobre temas generales, de actualidad o de su interés, siempre que el discurso esté estructurado y no se haga un uso muy idiomático de la lengua 4. Toma parte adecuadamente en conversaciones formales, entrevistas, reuniones y debates de carácter académico u ocupacional, aportando y pidiendo información relevante y detallada sobre aspectos concretos y abstractos de temas cotidianos y menos habituales en estos contextos; explicando los motivos de un problema complejo y pidiendo y dando instrucciones o sugerencias para resolverlo; desarrollando argumentos de forma comprensible y convincente y comentando las contribuciones de los interlocutores; opinando, y haciendo propuestas justificadas sobre futuras actuaciones. |
| Inteligencias múltiples Inteligencia lingüística Inteligencia lógico-matemática Inteligencia interpersonal | | | |
| Planteamientos didácticos y metodológicos | | | |
| Tipología de tarea | Temporalización | Desarrollo (explicación) | |
| Warm up Pre-task (introduction) Task (game) Post-task (debate) | 55 MINUTOS | En esta primera sesión se introduce el tema de los derechos humanos con unas imágenes primero y con un vídeo luego. A través de las imágenes, el profesor hace preguntas para luego hablar y explicar con un vídeo en qué consisten los derechos humanos. Se hará un juego, dividiendo la clase en grupos, que consiste en adivinar el concepto a través de una information-gap task. El concepto y su definición se escribirá en un en un papelito a entregar. Finalmente, se hace una puesta en común. | |
| Recursos | Destrezas comunicativas | | |
| Ordenador Proyector Presentación en Power Point | Listening Speaking Writing Interaction | | |
| Gestión del aula (aspectos organizativos) | | | |
| Trabajo individual | | | |
| Trabajo en grupos | | | |

SESIÓN 2: IGUALDAD DE RAZA Y RELIGIÓN

Componentes curriculares

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Competencias clave</p> <p>Competencia lingüística Conciencia y expresiones culturales</p> | <p>Contenidos</p> <p>1.2 [Bloque 3] Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. 1.4 Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. 2.3 [Bloque 2] Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales con el uso de conectores temporales.</p> | <p>Criterios de evaluación</p> <p>1.1 [Bloque 3] Identificar al menos tres ideas principales de un texto narrativo de cierta longitud. 1.1 Identificar al menos tres tiempos verbales al pasado. 1.1 [Bloque 2] Construir un texto narrativo claro y con el detalle suficiente, bien organizado y adecuados al interlocutor y propósito comunicativo, utilizando al menos cuatro conectores temporales.</p> | <p>Estándares de aprendizaje</p> <p>5. Comprende la información, e ideas y opiniones implícitas del texto narrativo. 1. Hace presentaciones de cierta duración sobre la narración de un caso de discriminación de raza y religión.</p> |
| <p>Inteligencias múltiples</p> <p>Inteligencia lingüística Inteligencia lógico-matemática Inteligencia interpersonal Inteligencia corporal y cinestésica</p> | <p>Funciones comunicativas</p> <p>Expresar y definir un concepto con el uso de palabras adecuadas. Narrar acontecimientos presentes, pasados y futuros.</p> | | |
| <p>Planteamientos didácticos y metodológicos</p> | | | |
| <p>Tipología de tarea</p> <p>Warm up Pre-task (introduction) Task (jigsaw task) Task (problem solving) Post-task (debate)</p> | <p>Temporalización</p> <p>55 MINUTOS</p> | <p>Desarrollo (explicación)</p> <p>En esta sesión se abordará el tema de la igualdad de raza y religión. Se introducirán palabras sobre este tema con sus significados. Se dividirá la clase en grupos de 5 personas y a cada uno se les enseñará una parte de una historia de discriminación de raza y religión. Cada grupo hará una breve representación de su parte y luego intentará juntar las tres partes de manera adecuada y secuencial. Siempre en grupos se enseñará a los estudiantes un caso real de discriminación de raza y religión en su propia escuela que deben solucionar y se debatirán las posibles soluciones.</p> | |
| <p>Recursos</p> <p>Fichas</p> | <p>Destrezas comunicativas</p> <p>Listening Speaking Reading Interaction</p> <p>Gestión del aula (aspectos organizativos)</p> <p>Trabajo individual Trabajo grupal</p> | | |

SESIÓN 3: DISCRIMINACIÓN E IGUALDAD DE GÉNERO

Componentes curriculares

| Competencias clave | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|--|---|--|---|
| Competencia lingüística Competencia digital Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor | 1.2 [Bloque 3] Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. 3.4 [Bloque 2] Intercambio de información, indicaciones, opiniones, y puntos de vista sobre los datos recopilados de la entrevista. Funciones comunicativas Expresar opiniones sobre experiencias personales de discriminación de género. Comunicar los resultados de la entrevista en porcentajes. | 1.1 [Bloque 2] Construir textos claros y con el detalle suficiente, bien organizados y adecuados al interlocutor y propósito comunicativo, utilizando al menos tres expresiones de acuerdo y desacuerdo. 1.1 [Bloque 4] Escribir, en formato digital, una entrevista bien estructurada sobre el tema de la discriminación e igualdad de género, utilizando al menos cinco frases interrogativas y cinco exclamativas. | 1. Hace presentaciones de cierta duración sobre temas de su interés académico o relacionados con su especialidad. 5. Escribe informes en formato convencional y de estructura clara relacionados con su especialidad. |
| Inteligencias múltiples Inteligencia lingüística Inteligencia lógico-matemática Inteligencia interpersonal | | | |
| Planteamientos didácticos y metodológicos | | | |
| Tipología de tarea Warm up Pre-task (introduction) Task (interview) Task (create percentages) Debate | Temporalización 55 MINUTOS | | Desarrollo (explicación) En esta sesión se abordará el tema de la discriminación e igualdad de género. El docente introducirá el tema con unas diapositivas y preguntará a los estudiantes sobre sus experiencias personales en cuanto a la discriminación de género. Se enseñará a los estudiantes un modelo de un cuestionario-entrevista para llevar a cabo la tarea sucesiva, es decir elaborar una entrevista en grupo para los estudiantes de su propio instituto sobre el tema de la discriminación de género. Una vez realizada la entrevista, se recopilarán los datos y se elaborarán los porcentajes. La sesión se concluye con un debate final y una puesta en común. |
| Recursos Ordenador Presentación Power Point Fichas | Destrezas comunicativas Speaking Reading Writing Interaction Gestión del aula (aspectos organizativos) Trabajo individual Trabajo grupal | | |

SESIÓN 4: LIBERTAD DE OPINIÓN Y EXPRESIÓN

Componentes curriculares

| Competencias clave | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|--|--|--|---|
| Competencia lingüística Competencias sociales y cívicas Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor | 3.2 [Bloque 2] Descripción y apreciación de cualidades físicas y abstractas objetos (viñetas). 3.7 [Bloque 2] Formulación de sugerencias, deseos, condiciones, necesidades e hipótesis. 1.3 [Bloque 3] Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes, implicaciones). Funciones comunicativas Describir imágenes. Formular sugerencias, dar opiniones y expresar unas ideas. Comprender el idioma en distintos formatos (digital y escrito). | 1.1 [Bloque 2] Construir textos claros y con el detalle suficiente, bien organizados y adecuados al interlocutor y propósito comunicativo, sobre el tema de la libertad de opinión, utilizando al menos tres expresiones de negociación. 1.1. [Bloque 3] Identificar las ideas principales, información detallada e implicaciones generales de textos audiovisuales de cierta longitud, bien organizados y lingüísticamente complejos, en una variedad de lengua estándar, reconociendo al menos tres frases de afirmación. | 4. Toma parte adecuadamente en conversaciones formales, entrevistas, reuniones y debates de carácter académico u ocupacional, aportando y pidiendo información relevante y detallada sobre aspectos concretos y abstractos de temas cotidianos y menos habituales en estos contextos. 5. Comprende la información, e ideas y opiniones implícitas, en noticias online y de cierta longitud que tratan de una variedad de temas de actualidad o más especializados. |
| Inteligencias múltiples Inteligencia lingüística Inteligencia lógico-matemática Inteligencia espacial Inteligencia corporal y cinestésica Inteligencia intrapersonal Inteligencia interpersonal | | | |
| Planteamientos didácticos y metodológicos | | | |
| Tipología de tarea Warm up Pre-task (introduction with drawings) Task (drawings and vote) Task (watching a video) Post-task (debate) | Temporalización 55 MINUTOS | | |
| Recursos Ordenador Presentación Power Point Fichas | Destrezas comunicativas Speaking Listening Writing Interaction | | |
| Gestión del aula (aspectos organizativos) Trabajo individual Trabajo grupal | | | |
| | | | Desarrollo (explicación) En esta sesión se tocará el tema de la libertad de opinión y de expresión. Se presentarán unos dibujos o viñetas sobre la censura sin algún tipo de conversación escrita. El docente pide a sus estudiantes que adivinen el significado de dichos dibujos. En grupo de 4 personas, se pide a los alumnos que dibujen una viñeta sobre la libertad de opinión y de expresión y, a turno, se hace mímica para que los demás grupos adivinen. Al final, se vota individualmente la mejor viñeta. Se ve un vídeo sobre cómo los medios de comunicación manipulan la opinión pública hasta llegar a la censura. Se hará una comprensión del texto y se realizará un debate en el aula. |

SESIÓN 5: TRABAJO Y PARO JUVENIL

Componentes curriculares

| Competencias clave | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|--|--|--|---|
| Comunicación lingüística Aprender a aprender Competencias sociales y cívicas Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor | 3.2 [Bloque 3] Descripción de cualidades físicas y abstractas de una carta formal. 1.2 [Bloque 3] Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes de una carta formal). 2.4 [Bloque 2] Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. | 1.1 [Bloque 3] Identificar al menos tres ideas principales y tres elementos que forman parte de una carta formal. 1.1 [Bloque 4] Escribir, en cualquier soporte, una carta formal bien estructurada sobre el tema del trabajo, respetando la coherencia y la cohesión del texto y utilizando al menos tres frases condicionales, tres verbos o expresiones de sugerencia y tres expresiones de modalidad. | 5. Comprende la información, e ideas y opiniones implícitas, en cartas formales opinión bien estructuradas y de cierta longitud que tratand el tema del trabajo y del paro juvenil, y localiza con facilidad detalles relevantes en esas. 7.1 Escribe, en cualquier soporte, cartas formales de carácter académico o profesional, dirigidas a instituciones públicas o privadas y a empresas, en las que da y solicita información. |
| Inteligencias múltiples Inteligencia lingüística Inteligencia interpersonal | Funciones comunicativas Describir y enseñar los elementos que componen una carta formal. Expresar en público hipótesis sobre un texto escrito. Comunicar por escrito intenciones y sugerencias. | | |
| Planteamientos didácticos y metodológicos | | | |
| Tipología de tarea Warm up Pre-task (introduction) Task (formal letter) Post-task (formal letter) | Temporalización 55 MINUTOS | | |
| Recursos Ordenador Internet Fichas | Destrezas comunicativas Listening Speaking Reading Writing Interaction | | |
| | Gestión del aula (aspectos organizativos) Trabajo individual Trabajo en parejas | | |
| | | | Desarrollo (explicación) En esta sesión se llevará a cabo el tema del trabajo y del paro juvenil. Se empezará con unas preguntas sobre el tema del trabajo y los estudiantes contarán a turno sus experiencias. El docente enseñará una carta formal de un jefe de una empresa a sus trabajadores y la respuesta de ellos a su jefe. Los estudiantes en parejas deberán reconocer y distinguir las distintas partes de la carta formal y deben a turno enseñarlas y explicarlas a sus compañeros. Finalmente, los estudiantes escribirán una carta formal al alcalde de su ciudad para pedirle más ayudas en la búsqueda del trabajo, evitando el paro juvenil. |

SESIÓN 6: DERECHO A LA SEGURIDAD DE LA PERSONA

| Componentes curriculares | | | |
|---|---|--|--|
| Competencias clave | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
| <p>Comunicación lingüística</p> <p>Competencia digital</p> <p>Competencias sociales y cívicas</p> <p>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>Conciencia y expresiones culturales.</p> | <p>1.4 [Bloque 2] Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p> <p>1.8 Establecimiento y gestión de la comunicación y organización del discurso.</p> <p>3.1 Gestión de relaciones sociales en el ámbito personal, público, académico y profesional.</p> <p>Funciones comunicativas</p> <p>Expresar ideas y puntos de vista.</p> <p>Describir situaciones relacionadas con el contexto real.</p> | <p>1.1 [Bloque 2] Construir textos claros y con el detalle suficiente, bien organizados y adecuados al interlocutor y propósito comunicativo, sobre el tema de la seguridad de la persona, utilizando al menos tres oraciones condicionales y defendiendo el propio punto de vista con al menos dos oraciones declarativas.</p> <p>1.1 [Bloque 4] Escribir, en cualquier soporte, cartas formales bien estructuradas, haciendo descripciones claras y detalladas y utilizando al menos tres conectores temporales y dos de causa y efecto.</p> | <p>4.1 Toma parte adecuadamente en conversaciones formales, entrevistas, reuniones y debates de carácter académico u ocupacional, aportando y pidiendo información relevante y detallada sobre aspectos concretos y abstractos de temas cotidianos y menos habituales en estos contextos; explicando los motivos de un problema complejo y pidiendo y dando instrucciones o sugerencias para resolverlo.</p> <p>7. Escribe, en cualquier soporte, cartas formales de carácter académico o profesional, dirigidas a instituciones públicas o privadas y a empresas, en las que da y solicita información.</p> |
| <p>Inteligencias múltiples</p> <p>Inteligencia lingüística</p> <p>Inteligencia lógico-matemática</p> <p>Inteligencia interpersonal</p> | | | |
| Planteamientos didácticos y metodológicos | | | |
| Tipología de tarea | Temporalización | Desarrollo (explicación) | |
| <p>Warm up</p> <p>Pre-task (introduction)</p> <p>Task (problem-solving task)</p> <p>Task (decision-making task)</p> <p>Post-task (debate)</p> | 55 MINUTOS | <p>En esta sesión se abarcará el tema del derecho a la seguridad de la persona.</p> <p>Se enseñarán tres vídeos sobre el maltrato de las personas, refugiados políticos e inmigrantes y se introduce el tema y expresiones varias. Se hace un pequeño debate.</p> <p>En parejas, se pide a los estudiantes soluciones a dichos problemas y, luego, en grupos se pide que se organicen en asociaciones que garanticen la tutela de dichas personas y que escriben una carta al alcalde sobre los problemas citados antes y sus posibles soluciones, invitándolo a la conferencia final. Finalmente, se hará una puesta en común de las soluciones encontradas por las distintas asociaciones.</p> | |
| Recursos | Destrezas comunicativas | | |
| <p>Ordenador</p> <p>Internet</p> <p>Fichas</p> | <p>Listening Speaking</p> <p>Reading Writing</p> <p>Interaction</p> | | |
| | Gestión del aula (aspectos organizativos) | | |
| | <p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo en parejas</p> <p>Trabajo en grupo</p> | | |

SESIÓN 7: INFANCIA Y EDUCACIÓN

Componentes curriculares

| Competencias clave | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|--|---|--|---|
| Comunicación lingüística Competencia digital Competencias sociales y cívicas Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor Inteligencias múltiples Inteligencia lingüística Inteligencia espacial Inteligencia musical Inteligencia corporal Inteligencia interpersonal Inteligencia intrapersonal | 3.1 [Bloque 2] Gestión de relaciones sociales en el ámbito personal, público, académico y profesional. 3.8 Formulación de sugerencias, deseos, condiciones, necesidades e hipótesis Funciones comunicativas Expresar en público hipótesis y sugerencias. Organizarse para crear una clase de inglés. | 1.1 [Bloque 1] Identificar al menos tres ideas principales, hilo conductor, información detallada e implicaciones generales de textos de cierta longitud, hablados o cantados, acompañados soporte visual, de uso didáctico. 1.1 [Bloque 2] Construir textos claros y con el detalle suficiente, bien organizados y adecuados al interlocutor, utilizando al menos siete verbos al imperativo. | 3. Identifica las ideas principales, los detalles relevantes y las implicaciones generales de conversaciones y debates relativamente extensos y animados entre varios interlocutores que tienen lugar en su presencia, sobre temas generales, de actualidad o de su interés, siempre que el discurso esté estructurado y no se haga un uso muy idiomático de la lengua 1. 1 Hace presentaciones de cierta duración sobre temas de su interés académico o relacionados con su especialidad. |
| Planteamientos didácticos y metodológicos | | | |
| Tipología de tarea | Temporalización | Desarrollo (explicación) | |
| Warm up Pre-task (mimics) Task (brainstorm) Task (decision-making task) Post-task (performance) | 55 MINUTOS | En esta sesión se desarrollará el tema de la tutela de la infancia y la educación. Primero, se introducirá el tema de la tutela de la infancia con un juego de mímica y luego se hará un brainstorm sobre el sistema educativo español. Sucesivamente, se divide la clase en tres grupos y se les planteará una situación según la cual deben tomar una decisión, negociando. La situación consiste en realizar una clase de inglés para los niños de primaria, utilizando el TPR. Finalmente, se enseñará la clase planeada y se votará la mejor. | |
| Recursos | Destrezas comunicativas | Gestión del aula (aspectos organizativos) | |
| Ordenador Reproductor de CD Altavoces Fichas | Listening Speaking Writing Interaction | Trabajo individual Trabajo grupal | |

SESIÓN 8: DERECHO A LA TUTELA DE LA SALUD Y MEDIO AMBIENTE

| Componentes curriculares | | | |
|--|---|--|---|
| Competencias clave | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
| Comunicación lingüística Competencia digital Competencias sociales y cívicas Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. | 2.2 [Bloque 1] Descripción y apreciación de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares, actividades, procedimientos y procesos. 3.8 [Bloque 2] Formulación de sugerencias, deseos, condiciones, necesidades e hipótesis 3.10 Captación y mantenimiento de la atención del público. | 1.1 [Bloque 4] Escribir, en cualquier soporte, textos bien estructurados y breves sobre el tema de la salud, utilizando al menos tres verbos a la forma de imperativo. 1.1 [Bloque 2] Construir textos claros y con el detalle suficiente, bien organizados y adecuados al interlocutor y propósito comunicativo, utilizando al menos tres modales. | 3. Identifica las ideas principales, los detalles relevantes y las implicaciones generales de conversaciones y debates relativamente extensos y animados entre varios interlocutores que tienen lugar en su presencia, sobre temas generales, de actualidad o de su interés, siempre que el discurso esté estructurado y no se haga un uso muy idiomático de la lengua. 1. Hace presentaciones de cierta duración sobre temas de su interés académico o relacionados con su especialidad (p. e. el desarrollo de un experimento científico, o un análisis de aspectos históricos, sociales o económicos), con una estructura clara que ayuda a los oyentes a fijarse en los aspectos más importantes, y demostrando seguridad a la hora de contestar preguntas del auditorio formuladas con claridad y a velocidad normal. |
| | Funciones comunicativas Comunicar en parejas sobre las decisiones a tomar. Expresar sugerencias para conciliar a la gente sobre los temas de salud. | | |
| Inteligencias múltiples Inteligencia lingüística Inteligencia espacial Inteligencia musical Inteligencia corporal Inteligencia interpersonal Inteligencia intrapersonal Inteligencia naturalista | | | |
| Planteamientos didácticos y metodológicos | | | |
| Tipología de tarea Warm up Pre-task (introduction) Task (poster) Post-task (TPR) | Temporalización 55 MINUTOS | | Desarrollo (explicación) En esta sesión se considerará el tema de la tutela de la salud a través de la tutela del Medio Ambiente. El docente enseñará unas imágenes y se escuchará un audio sobre la contaminación, la salud y el medio ambiente y se debatirá sobre ellos. En parejas, los estudiantes deberán realizar unos pósteres para concienciar a la gente sobre el tema de la salud. Para la siguiente task, los estudiantes se organizan en grupos actividades de deporte para prevenir las enfermedades (TPR). Las actividades serán representadas y votadas por los estudiantes. |
| Recursos Fichas Papel Presentación Power Point Ordenadores | Destrezas comunicativas Listening Speaking Writing Interaction Gestión del aula (aspectos organizativos) Trabajo individual Trabajo en parejas Trabajo en grupo | | |

SESIÓN 9: CONFERENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS

Componentes curriculares

| Competencias clave | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|---|--|---|--|
| <p>Comunicación lingüística</p> <p>Competencias básicas en ciencia y tecnologías</p> <p>Competencia digital</p> <p>Competencias sociales y cívicas</p> <p>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>Conciencia y expresiones culturales.</p> <p>Inteligencias múltiples</p> <p>Todas</p> | <p>3.1 [Bloque 3] Gestión de relaciones sociales en el ámbito personal, público, académico y profesional.</p> <p>3.4 Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p> <p>3.10 Captación y mantenimiento de la atención del público.</p> <p>Funciones comunicativas</p> <p>Comunicar en público</p> <p>Expresar opiniones</p> <p>Hablar con seguridad, romando una decisión.</p> | <p>1.1 [Bloque 1] Identificar al menos cuatro ideas principales, hilo conductor, la información detallada e implicaciones generales de textos de cierta longitud, hablados, acompañados o no de soporte visual,</p> <p>1.1 [Bloque 2] Construir textos claros y con el detalle suficiente, bien organizados y adecuados al interlocutor y propósito comunicativo, sobre el tema de los derechos humanos, generales y más específicos del contexto de la ciudad de Valladolid, y defender un punto de vista utilizando al menos tres expresiones y tres verbos de opinión y tres expresiones de relación lógica.</p> | <p>3. Identifica las ideas principales, los detalles relevantes y las implicaciones generales de conversaciones y debates relativamente extensos y animados entre varios interlocutores que tienen lugar en su presencia, sobre el tema de los derechos humanos.</p> <p>1. Hace presentaciones de cierta duración sobre los problemas actuales de la ciudad de Valladolid con una estructura clara que ayuda a los oyentes a fijarse en los aspectos más importantes, y demostrando seguridad a la hora de contestar preguntas del auditorio formuladas con claridad y a velocidad normal.</p> |
| Planteamientos didácticos y metodológicos | | | |
| Tipología de tarea | Temporalización | Desarrollo (explicación) | |
| Final task | 55 MINUTOS | <p>En esta sesión se llevará a cabo una conferencia en la que los estudiantes hablarán y discutirán los problemas de la ciudad de Valladolid, encuadrados en los temas de los derechos humanos delante del alcalde.</p> <p>Se organizará la clase en grupos y se elegirá un portavoz que hablará de un problema y sus posibles soluciones, entre ellas las clases de inglés, las actividades deportivas, etc.</p> <p>La sesión se concluye con una negociación entre el alcalde y los estudiantes y una toma de decisión.</p> | |
| Recursos | Destrezas comunicativas | | |
| Parainfo Altavoces Micrófonos | Listening Speaking Interaction | | |
| Gestión del aula (aspectos organizativos) | | | |
| Trabajos en grupo | | | |