



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Propuesta Didáctica Basada en el Aprendizaje Basado
en Tareas para la enseñanza del inglés como segunda
lengua extranjera

Autor/es

Sofía Lázaro Lahuerta

Director/es

Luis Roberto de Juan Hatchard

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.Campus de Huesca.

2021/2022

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.	5
2. MARCO TEÓRICO Y CURRICULAR	6
2.1. Evolución histórica de los métodos en los siglos XIX y XX.	6
2.2. El enfoque comunicativo o CLT.	9
2.3. Aprendizaje basado en tareas (Task-Based Learning).	12
2.3. Aprendizaje cooperativo (Cooperative learning).	14
3. METODOLOGÍA	16
4. PROPUESTA DIDÁCTICA Y COMENTARIO CRÍTICO	18
4.1. Contexto	18
4.2. Justificación	19
4.3. Objetivos, competencias y contenidos.	20
4.4. Desarrollo de la Propuesta Didáctica.	22
4.5. Comentario crítico	26
5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	29
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
7. ANEXOS	32
7.1. Anexo 1	32
7.2. Anexo 2	34
7.3. Anexo 3	35
7.4. Anexo 4	36
7.5. Anexo 5	37
7.6. Anexo 6	38
7.7. Anexo 7	39
7.8. Anexo 8	40

Título del TFG: Propuesta Didáctica Basada en el Aprendizaje Basado en Tareas para la enseñanza del inglés como segunda lengua extranjera

Title: Didactic proposal based on task-based learning for teaching English as a second foreign language

- Elaborado por Sofía Lázaro Lahuerta
- Dirigido por Luis Roberto de Juan Hatchard
- Número de palabras (sin incluir anexos): 10.088 palabras

RESUMEN

Hoy en día nos encontramos con una problemática a la hora de enseñar el inglés como segunda lengua extranjera, por lo que se ha realizado este TFG para solucionar estas dificultades. El propósito principal es el diseño de ciertas actividades que faciliten la enseñanza del inglés desde el punto de vista del enfoque comunicativo, basado en una metodología, en concreto, el aprendizaje basado en tareas.

Este TFG tiene como objetivo renovar la enseñanza del inglés, atraer a los niños y niñas hacia el aprendizaje y que las sesiones de clase sean amenas, dinámicas y divertidas.

Para llevar estos objetivos a cabo, se utilizan metodologías como el aprendizaje basado en tareas (task cycle), el aprendizaje cooperativo, y mucha negociación entre los niños y niñas.

Esta propuesta didáctica está basada en el diseño de un menú de un restaurante, contemplando todos los aspectos necesarios para el buen desarrollo de éste.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje basado en tareas, task cycle, enfoque comunicativo, menú de un restaurante, educación primaria, trabajo en grupo.

ABSTRACT

Nowadays we are faced with a problem when teaching English as a second foreign language, so this dissertation has been carried out in order to solve these difficulties. The main purpose is the design of certain activities that facilitate the teaching of English from the point of view of the communicative approach, based on a methodology, specifically, task-based learning.

This TFG aims to renew the teaching of English, to engage children in learning and to make class sessions enjoyable, dynamic and fun.

To achieve these objectives, methodologies such as task-based learning (task cycle), cooperative learning, and a lot of negotiation between children are used.

This didactic proposal is based on the design of a restaurant menu, taking into account all the necessary aspects for its proper development.

KEY WORDS

Task-based learning, task cycle, communicative approach, restaurant menu, primary education, group work.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Hoy en día cada vez está más presente en el mundo educativo la duda de si realmente estamos realizando correctamente el diseño de las propuestas didácticas y las programaciones para el desarrollo correcto del proceso de enseñanza-aprendizaje, y si el inglés se está enseñando correctamente. De esta duda nace la realización de este trabajo de fin de grado que tiene como finalidad investigar y profundizar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua extranjera.

El principal objetivo es trabajar una propuesta didáctica relacionada con el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) e indagar sobre esta metodología con el fin de renovar la forma en la que se ofrecen los contenidos del inglés para conseguir así el cambio tan deseado en la enseñanza. También se busca como objetivo que sea una propuesta didáctica que consiga motivar a los alumnos y que facilite el aprendizaje y la comprensión del inglés como lengua extranjera, ya que actualmente, gran parte del alumnado suele tener dudas sobre la importancia que cobra este idioma a lo largo de su vida.

Para alcanzar estos objetivos se propone el uso de una metodología innovadora (TBL) que incluya el aprendizaje cooperativo, la comunicación, la negociación entre estudiantes y la utilización del idioma, dividiéndolo en tareas para facilitar la contextualización de los contenidos que se van a trabajar en cada momento. Se proponen estos objetivos ya que actualmente, todavía sigue habiendo maestros que utilizan metodologías clásicas para el desarrollo de las diferentes habilidades en las que se basa la enseñanza del inglés como lengua extranjera (*speaking, reading, writing y listening*), dificultando así el aprendizaje del idioma. Por lo tanto, se pretende romper con estas formas de enseñanza clásicas y renovar la educación, dejando atrás el aprendizaje y memorización de las reglas gramaticales básicas, listas de vocabulario y ejercicios repetitivos. Es muy importante romper con esta forma de enseñanza tan clásica para poder aportar nuevos conocimientos y formas de aprendizaje al alumnado actual, facilitando así el interés por el aprendizaje del alumnado.

Para desarrollar este cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, desde los centros se debe aprovechar todos los recursos innovadores con los que contamos hoy en día para mejorar y facilitar el aprendizaje, como por ejemplo, las nuevas tecnologías para realizar nuevas actividades, juegos que faciliten la asimilación de los conceptos gramaticales de una forma distinta, etc.

Durante el grado universitario de Magisterio en Educación Primaria aprendemos a desarrollar distintas formas de enseñar y aprender para llevar a cabo el objetivo mencionado anteriormente, por lo tanto se plantean distintas cuestiones como por ejemplo, cómo se deben diseñar las propuestas didácticas para conseguir una completa motivación y participación por parte de los estudiantes, así como cuál es la forma correcta de adaptar los contenidos a las necesidades del aula, por lo que se pondrán en práctica durante la propuesta didáctica.

Es de vital importancia que los docentes de hoy en día sepan sacar el máximo provecho posible al aprendizaje del inglés como segunda lengua extranjera, trabajándolo desde una perspectiva comunicativa, fomentando el uso de la lengua y el amor por este idioma para poder desarrollarlo con plenitud.

2. MARCO TEÓRICO Y CURRICULAR

2.1. Evolución histórica de los métodos en los siglos XIX y XX.

A lo largo de la historia de la enseñanza se ha querido hallar constantemente el método “perfecto” para poder conseguir que el proceso enseñanza-aprendizaje sea lo más completo y satisfactorio posible. Según Anthony, (1963) se deben distinguir 3 términos a la hora de hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje: enfoque, método y técnica. El enfoque es un modelo teórico que proporciona una amplia perspectiva. El método es un conjunto de procedimientos y la técnica es algo más concreto, una actividad de clase específica. Estas perspectivas fueron cambiando a lo largo de los años, dando lugar a una visión mucho más renovada. Para llegar hasta este punto, se ha sufrido una gran evolución a lo largo de los siglos.

Prator (1974) estudió la evolución del latín para llegar a entender el idioma de la entonces actualidad. Antiguamente, la enseñanza de idiomas estaba dividida entre dos enfoques, uno de ellos era saber utilizar una lengua y otro de ellos era saber analizarla. Durante la etapa de los romanos y griegos los profesores utilizaban técnicas auditivas- orales para transmitir el lenguaje.

Según Kelly (1969), Comenius llegó a la conclusión de que se necesitaban nuevas técnicas de enseñanza del inglés, como por ejemplo, utilizar la imitación en lugar de reglas, repetición constante de las palabras mencionadas por el profesor, ayudar a la

práctica del *reading* y *speaking*, así como utilizar imágenes para hacer un aprendizaje mucho más significativo. Por lo tanto, llegó el método de traducción gramatical para quedarse entre la sociedad del siglo XIX, teniendo como base que el aprendizaje se daba en el idioma del estudiante, con muy poco uso de la lengua que se quería adquirir, utilizando como ejercicio base la traducción de oraciones. Poco tiempo después, se llegó a la conclusión de que no era el método más efectivo, dando lugar a otro estilo de enseñanza llamado el método directo, prohibiendo el uso de la lengua materna así como priorizando la habilidad de hablar, comenzando las clases con diálogos y asambleas, dejando a un lado las estructuras gramaticales y el uso de la repetición de forma escrita para proceder al aprendizaje del inglés como segunda lengua extranjera.

En 1886 estuvo en auge el movimiento reformista. Entre 1886 y 1890 se creó la *International Phonetic Association* dándole así mayor prioridad al aprendizaje de la fonética, desarrollando el alfabeto internacional de la fonética, donde podemos encontrar cómo debemos pronunciar cada fonema y todo lo relacionado con el habla de la lengua. A partir de la creación de esta institución la fonética cobró mucha importancia en la escuela y se trabajó para tener buenos hábitos a la hora de establecer discursos. (Howatt, 2004).

Posteriormente la enseñanza dio un giro y la lectura cobró de nuevo importancia a raíz de la creación de la Asociación de Lenguas Modernas de América, basada en el informe de Coleman (1929), quién defendió la importancia de la lectura en la enseñanza de idiomas. Los elementos clave eran que solo se enseñaba la gramática necesaria para comprender la lectura, controlando la cantidad de vocabulario que se aprendía y volvió a cobrar respeto y relevancia la traducción para el aprendizaje, ya que muchos profesores volvieron a utilizar la traducción de textos para poder adquirir la lengua que se deseaba.

Años más tarde, Fries (1945) se dio cuenta de que había nacido el método audiolingual ya que tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial, el ejército estadounidense se vio en la necesidad de aprender una segunda lengua rápidamente, por lo que volvió a cobrar importancia el habla y la comunicación, dejando de dar tanto énfasis a la gramática y a la lectura, priorizando que los soldados pudiesen comunicarse con los nativos de otros países. Es un método progresivo que va desde las unidades más básicas a las más complejas, empezando por fonemas y dificultando el nivel hasta llegar a comprender oraciones completas. Las sesiones se basaban en diálogos constantes, utilizando la mímica y la memorización para poder construir oraciones. La gramática se enseñaba de forma inductiva, secuenciando las reglas gramaticales y las habilidades; en

primer lugar se enseñaba la escucha y el habla, dejando para el final la lectura y escritura. Se hacía mucho hincapié en la pronunciación ya que el principal objetivo era que pudiesen comunicarse correctamente. Se limitaba el vocabulario evitando errores desde el principio, manipulando el lenguaje sin tener en cuenta el contexto. Los profesores únicamente debían de ser competentes en estructuras y vocabulario, controlando los materiales que se utilizaran para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje correcto.

A posteriori se produjo la desigualdad entre técnicas orales y técnicas escritas, ya que habían adquirido mucha habilidad en técnicas escritas pero no en orales, dando lugar así al enfoque situacional. Estaba basado en que todos los materiales se trabajaban oralmente antes de ser trabajados de forma escrita, utilizando únicamente la lengua que se desea adquirir en clase. De esta forma, se fomenta totalmente el uso de la lengua que se quiere adquirir, ya que se prohíbe el uso de la lengua materna en clase.

La situación evolucionó y se llegó a la utilización del enfoque cognitivo. Como defendía Neisser (Neisser, 1967, como se citó en Celce-Murcia, 1991) los alumnos no adquieren los conocimientos a través de hábitos, pero sí a través de la adquisición de patrones que puedan extrapolar a otros contextos, por lo tanto, se pasó a memorizar reglas en lugar de adquirir nuevos hábitos, dando lugar a una enseñanza más individualizada. A raíz de haber limitado la educación a la memorización de reglas, surgió la falta de atención en cuanto a lo afectivo. Se creó el enfoque afectivo-humanístico, que daba más importancia al clima de la clase y las relaciones interpersonales. Se abogaba porque aprender un idioma era parte de un proceso personal. (Curran, 1976; Moskowitz, 1978, como se citó en Celce-Murcia, 1991).

Poco tiempo después, de la mano de Krashen y Terrell (1983), creció el enfoque basado en la comprensión, en el que la producción debe ser precedida por la comprensión y exposición al idioma; dando mayor importancia a la habilidad de escucha, al periodo silencioso y a hablar cuando el niño se sienta preparado. Esta forma de pensar tuvo como resultado el enfoque comunicativo (Kagan, 1994), el cual incluye el aprendizaje basado en tareas. Tiene como base que el alumno debe saber comunicarse en la lengua que se quiere aprender, utilizando materiales contextualizados a través del entorno natural del alumnado, promoviendo el trabajo en equipo, el role-play y la dramatización. Todo este tipo de recursos dan lugar a saber utilizar de forma correcta el idioma ya que el alumnado aprende a aplicarlo en contextos cercanos. Por lo tanto, llegó a unirse el aprendizaje basado en tareas con el enfoque comunicativo.

2.2. El enfoque comunicativo o CLT.

El enfoque comunicativo o *Communicative Language Teaching* (CLT) (Duff, 2014) nació en 1970 basándose en comunicarse con otras personas, manteniendo fluidez en la comunicación. Para aplicar este enfoque se utilizan técnicas como por ejemplo asambleas, contar experiencias vividas a compañeros y asuntos del entorno real, dándole así un sentido y contexto completo a la conversación. Anteriormente esto era distinto, en lugar de contar actividades cercanas que se han realizado, se limitaban a traducir textos para trabajar la gramática, sin darle importancia a la aplicación de la misma en un entorno cercano para facilitar la comunicación. Normalmente, los alumnos en los centros educativos creen que todo lo que se les está enseñando no es relevante para poder conseguir una comunicación fluida. El contenido es relevante, la cuestión es si realmente se está enseñando cómo se debe, para que ellos mismos sean capaces de ser fluidos en una conversación.

Poco a poco, el CLT comenzó a ser un enfoque mucho más social. Las habilidades y destrezas, producción, memoria y comprensión cobraron mucha más importancia en el aprendizaje del lenguaje. Los alumnos deben participar en su propio aprendizaje y tener un entorno adecuado para poder comunicarse con el resto de personas. Al comunicarse en la lengua que se desea aprender, se fomenta la aplicación de las reglas gramaticales aprendidas, dando lugar así al asentamiento de las reglas gramaticales que se han trabajado de forma previa.

La enseñanza del inglés hoy en día en su mayor parte sigue focalizada en las habilidades de escritura y lectura, dejando en muchos centros de lado la habilidad del habla y escucha. A pesar de que las habilidades de escritura y lectura son procesos intelectuales importantes, no debemos olvidar que la finalidad de aprender un idioma es saber comunicarse con otras personas. Con lo cual, las reglas gramaticales son importantes para poder desarrollar una conversación, pero debemos saber cómo aplicarlas en un contexto real y en situaciones reales, ya que de no saber aplicarlas, una conversación no podría fluir correctamente.

El inglés no solo se aprende para poder comprender textos, sino como se ha mencionado anteriormente, para poder desarrollarse en otros entornos, como por ejemplo poder trabajar en el extranjero, para comprender las nuevas tecnologías, ya que muchas de ellas se han desarrollado basadas en el inglés etc., por lo tanto es algo que se debe aprender ya que es necesario en muchas ocasiones de la vida cotidiana. Ya en 1970

cuando nació este enfoque, ya surgían este tipo de necesidades, por lo que los alumnos necesitaban herramientas para poder llevar a cabo estas situaciones tan comunes. Además, tenían que aprender cuándo se debían de utilizar estilos de habla formales o informales, temas cotidianos o técnicos, y cómo interpretar el discurso de la otra persona que forma parte de la comunicación.

Estas habilidades que se nombran para poder comunicarse correctamente se recogen dentro de la competencia comunicativa. Ésta se relaciona con el conocimiento gramatical y las intuiciones de los hablantes sobre el lenguaje. La competencia es la forma más general de describir una capacidad según Hymes. La competencia comunicativa estudia la variedad de géneros que existen como narración, danza, teatro, música... los cuales se interrelacionan con la vida comunicativa de una sociedad, y a través de los cuales debe evaluarse correctamente la importancia y el significado del habla y el lenguaje. Según Canale y Swain la competencia comunicativa se divide en 4 dimensiones: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. La competencia gramatical está definida por lo que es formalmente posible a la hora de comunicarse. La competencia sociolingüística hace referencia a entender el contexto social en el que se desarrolla la conversación. La competencia discursiva es la forma en la que se interpreta el mensaje que se recibe. La competencia estratégica hace referencia a utilizar distintas formas para iniciar, mantener, reparar o terminar una conversación.

Para Littlewood, saber comunicarse también implica tener en cuenta el aspecto cognitivo, el cual interioriza los planes para poder crear un comportamiento. A la hora de usar la lengua, los planes que el niño ha interiorizado van directamente al sistema lingüístico, incluyendo vocabulario, reglas gramaticales, convenciones sociales... Este aspecto, unido con el conductual, automatizan estos planes ya interiorizados para poder mantener una conversación fluida en cualquier situación.

El enfoque de CLT para enseñar la gramática utiliza el sistema de enseñanza de "*bottom-up*", el cual aboga por comenzar enseñando lo más básico e ir ascendiendo hacia las estructuras más complicadas, en cambio para enseñar tipos de textos utiliza el sistema de enseñanza de "*top-down*". Por lo tanto, la competencia de usar la gramática correctamente es solo una parte más del proceso.

En el enfoque comunicativo, tanto el profesor como el alumno tienen ciertos roles que cumplir para que el proceso siga su curso correctamente. El alumno debe entender que para comunicarse debe negociar, tanto con el proceso, como con compañeros, el profesor... El alumno aprenderá tanto como contribuya y sea partícipe de su propio

aprendizaje. En cambio, el profesor debe ser un mero guía, que facilite el proceso de comunicación entre los alumnos que quieren aprender una nueva lengua y las actividades a realizar. Debe ser un participante externo, que organice los recursos y las formas de actuación, que sirva como lugar donde buscar información, pero que deje que el alumnado aprenda por sí mismo. El profesor es el que debe asumir la responsabilidad de responder y saber tratar las necesidades que tiene el alumno que está aprendiendo una nueva lengua, y para ello, muchas veces debe tener en cuenta que el no ha de ser el centro de atención de la clase, sino que deben ser los propios alumnos y su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Johnson and Johnson (1998) dieron con 5 características que debía tener el momento de aplicación de la metodología comunicativa:

- Debe ser un lenguaje apropiado, en el que se puedan apreciar situaciones para poder usarlo, teniendo en cuenta tanto la situación como los roles de los participantes, así como el propósito de la comunicación.
- El enfoque del mensaje tiene que ser real, el alumno tiene que ser capaz de entenderlo.
- Procesamiento psicolingüístico, es decir, tiene que atraer a los alumnos y “engancharlos” a aprender.
- Deben tomar riesgos, aprender de sus errores yendo más allá de lo que se les ha enseñado.
- Deben practicar constantemente ya que es la única forma de adquirir el lenguaje al completo, encontrarse con situaciones en las que tengan que trabajar todas las habilidades a la vez.

Para que el enfoque comunicativo fluya correctamente se deben tener en cuenta 3 aspectos:

- La práctica debe ser mecánica, lo que quiere decir que el alumno debe entender obligatoriamente la lengua que está utilizando para poder llevar a cabo las actividades. Para poder desarrollar esto, se pueden utilizar ejercicios de repetición y sustitución para trabajar un punto gramatical en concreto- A pesar de que estos tipos de ejercicios no defienden del todo el enfoque comunicativo, en algunos casos son necesarios para poder trabajar la gramática correctamente.
- La práctica debe tener un significado. En la práctica de la gramática se les debe pedir a los alumnos que tomen decisiones que tengan un significado lo más real y cercano a ellos posible, como por ejemplo, para trabajar las horas, que sean los

horarios de los colegios más cercanos al que ellos pertenecen, para que sea mucho más sencillo para ellos darle sentido a la actividad y entenderla perfectamente.

- La práctica debe ser comunicativa, es decir, crear e implementar actividades en las que se tenga que utilizar el lenguaje en un contexto lo más real posible, de forma que así facilitaremos el punto anterior, haciendo mucho más sencilla la comprensión y ejecución de la actividad.

2.3. Aprendizaje basado en tareas (Task-Based Learning).

El aprendizaje basado en tareas llegó a la educación tras haber vivido muchas etapas de cambio, dándole mucha importancia al método audiolingual, en el que básicamente aprender consistía en un proceso mecánico y automatizado basado en la formación de hábitos, intentando evitar todo tipo de errores para no crear malos hábitos. Todos estos aspectos y alguno más llevaron a la desaparición del método audiolingual, dando lugar a otros tipos de metodologías como por ejemplo el “task-based learning”. (Brandl, 2008).

Los principios que rigen el aprendizaje basado en tareas son los siguientes (Jack C. Richards, 2006): Basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso en el que haya aprendizaje en las dos direcciones de las personas que estén implicadas en la comunicación, negociando e interaccionando entre ellos. Por otro lado el proceso debe contar con una tarea final en la cual se pueda apreciar que el alumnado ha adquirido totalmente los conocimientos que se proponían al inicio de la tarea, así como que haya un contexto a lo largo de toda la tarea que esté relacionado con el entorno del alumno.

Para poder llevar a cabo clases que tengan como base la metodología de CLT, podemos encontrar distintos materiales los cuales están diseñados para poder utilizarse también en la metodología de “task-based learning”, como por ejemplo, tarjetas de ayuda, materiales para la práctica de comunicación en pareja y práctica de interacción... Los materiales para trabajar en pareja suelen tener información distinta para poder trabajar de forma que haya negociación entre los estudiantes. Muchos autores relacionados con el CLT proponen el uso de materiales reales y cercanos a la vida cotidiana como por ejemplo revistas, anuncios, periódicos, mapas... para poder acercar al alumno al entorno de aprendizaje.

Long (2003) definió 8 principios en los que se basaba el aprendizaje basado en tareas:

- Utilizar las tareas como una forma de organización, es decir, que el aprendizaje de la lengua y el diseño de las clases gire en torno a tareas como forma central de aprendizaje.
- Promover el “aprender haciendo”, de forma que se mejore el compromiso cognitivo del alumno a la hora de aprender, introduciendo los conocimientos en la memoria a largo plazo, ya que cuando los conocimientos se ponen en práctica pasan a almacenarse en la memoria a largo plazo.
- Exponerse a mucho input hará que el alumnado pueda enriquecer su lenguaje hablando con personas las cuales su lengua materna es la que el alumno trata de aprender. Es muy importante que reciba mucho input en la lengua la cual desea aprender para poder tener muchos más recursos naturales que utilizar a la hora de mantener una conversación.
- El input debe ser comprensible, significativo y elaborado. Debemos adaptar el input que el alumno está recibiendo a su nivel teniendo en cuenta los conocimientos que tiene y los que no, facilitando que el alumno establezca las relaciones entre los conocimientos que sabe y los nuevos que está recibiendo.
- Promover el aprendizaje cooperativo y colaborativo, de forma que se puedan mantener conversaciones, negociación entre los estudiantes etc. De esta forma, se fomenta una participación activa del alumnado en las clases, lo cual tiene muchos beneficios en el rendimiento.
- Centrarse en la forma, conectando la forma con el significado y enseñando la gramática con un contexto y con tareas comunicativas para simplificar el proceso de aprendizaje.
- Proporcionar una retroalimentación retroactiva de errores. De esta forma el alumno sabrá en lo que ha fallado para así poder aprender sobre los errores que ha cometido, modificando las hipótesis que han elaborado y aprendiendo a corregir sus propios errores.
- Reconocer y respetar los factores afectivos del aprendizaje. Se debe tener en cuenta que existe una relación entre el aprendizaje y la ansiedad, actitud, motivación y los logros. Cuando un estudiante está motivado es mucho más sencillo que pueda alcanzar los logros que se propone y se enriquezca mucho más del aprendizaje que se brinda por parte de los maestros.

Según Skehan (2003) la negociación que se produce entre los alumnos para conseguir llegar a un acuerdo es muy importante para que aprendan a lidiar con las diferentes dificultades que se pueden llegar a encontrar en una conversación, por lo tanto, se proponen tareas en las que los alumnos tengan que poner en práctica esta habilidad. Hay que tener en cuenta que la corrección de errores también tiene un gran impacto en cuanto al desarrollo del aprendizaje.

Se han investigado los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje basado en tareas, llegando Skehan a la conclusión de que los recursos atencionales son limitados, y si únicamente se presta atención a un aspecto de todo el proceso, puede ser que el resto de aspectos sufran y queden desatendidos, por lo tanto, el aprendizaje basado en tareas debe tener en cuenta todos los aspectos posibles para desarrollar un proceso de aprendizaje lo más completo posible.

Se debe tener en cuenta también las variables individuales, como por ejemplo los factores socioculturales, ya que los alumnos no responderán e interpretarán de la misma forma a todas las tareas organizadas.

Por último, según Skehan (1992) y Willis (1988), es necesario que haya una reestructuración en la forma de enseñar inglés, provocando en el alumno que tenga un rendimiento similar al de una persona nativa. Debe haber aportaciones útiles para sobrellevar una conversación cotidiana por parte del profesor, influyendo en la interlengua de forma que la precisión en la expresión debe ser una parte fundamental del aprendizaje. Esto se puede facilitar secuenciando las actividades y realizando actividades adecuadas al finalizar la tarea.

Es así por lo que se considera que el aprendizaje basado en tareas es una buena metodología para la enseñanza de idiomas, ya que son tareas secuenciadas y contextualizadas que facilitan la adquisición de la lengua extranjera.

2.3. Aprendizaje cooperativo (Cooperative learning)

Según Kagan, hay unos principios básicos que describen a la perfección el aprendizaje cooperativo, pero se debe tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo no es el trabajo en equipo. El aprendizaje cooperativo es una metodología en la que ambos alumnos aprenden uno del otro, si uno no avanza, el otro tampoco, por lo que deben “cooperar” para poder llegar a un fin común, a un aprendizaje.

Un principio muy importante es la interdependencia positiva, en la que cuando esta existe, con ella existe cooperación entre los individuos de un equipo. La interdependencia positiva tiene como base que aunque cada individuo tenga un objetivo, los objetivos de ambos crecen o decrecen a la vez, y en caso de que no sea así, que esté un objetivo más avanzado que otro. el primero ayuda a avanzar al segundo.

Otro principio es la responsabilidad individual. Ésta viene a defender que muchas veces un miembro del equipo debe “sacrificarse” o “poner en riesgo” sus intereses u objetivos para que todo el grupo pueda avanzar. Todos los miembros deben tener responsabilidad individual ya que para que se consigan los objetivos, muchas veces hay que poner en riesgo otras cosas. Aunque únicamente un miembro se ponga “en riesgo”, todo el equipo debe estar preparado por si algo no sale como se ha deseado.

El tercer principio habla de la participación equitativa. Este principio defiende que todos los miembros deben participar por igual. Si todos los miembros participan por igual, es mucho más sencillo llegar al objetivo propuesto, ya que el esfuerzo de varias personas es mucho más potente que el de una persona intentando que el resto se esfuerce.

El último principio por el que se rige el aprendizaje cooperativo según Kagan es el de la interacción simultánea. La interacción simultánea consigue “engancha” al alumnado a las actividades y que quieran formar parte del aprendizaje. La interacción simultánea consigue que ahorremos tiempo en clase y se pueda dedicar ese tiempo a realizar un mayor número de actividades. Consiste en la organización del tiempo para poder trabajar todos los alumnos, como por ejemplo, en una presentación de clase en la que haya 30 alumnos, si cada uno hace una presentación de 3 minutos, no da tiempo a un feedback por parte del maestro. En cambio si trabajan en grupo, teniendo como base los principios del aprendizaje cooperativo, sí da tiempo a recibir un feedback.

Se debe tener en cuenta que, según Johnson & Johnson (1994), la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. El aprendizaje es algo que el alumno realiza para progresar en su vida, por lo que al trabajar con alguien, progresa y además se beneficia del conocimiento de los demás, es decir, maximizar su propio aprendizaje y así también el de sus compañeros.

El aprendizaje cooperativo tiene muchos beneficios como por ejemplo que aumenta el esfuerzo del alumnado para poder lograr un buen funcionamiento del grupo y por lo tanto un mayor aprendizaje. Esto también fomenta una mejora en las relaciones entre los alumnos, ya que mejoran su espíritu como equipo, la empatía, y crean unas relaciones mucho más solidarias. Por último, otro beneficio también es el aumento de la

salud mental, ya que se fortalecen a sí mismos, su autoestima, y aumentan su desarrollo social como personas.

A la hora de formar los grupos, hay una serie de factores que son muy importantes para poder desarrollar de forma plena todo lo que propone el aprendizaje cooperativo. Los alumnos deben tener siempre asignados unos roles como por ejemplo: supervisor del tono de voz (controla que todos los miembros del grupo hablen en un tono asequible), supervisor del ruido (controla que el flujo de personas entre grupos sea lo más silencioso posible) y supervisor de turnos (controla la rotación de turnos para la realización de la tarea asignada). Por otro lado, también es importante que haya roles como por ejemplo observadores, orientadores, sintetizadores, correctores... para que la tarea pueda estar elaborada de la mejor forma posible. De esta forma, definiendo los roles, es mucho más sencillo que cada alumno lleve a cabo su tarea como mejor pueda, ya que tendrán que tener cierta responsabilidad y ocuparse de sus tareas para que todo pueda fluir mejor.

3. METODOLOGÍA

Las metodologías que se van a utilizar son el Aprendizaje basado en Tareas (o *task-based learning*, TBL) así como el aprendizaje cooperativo. Tal y como se ha definido en el apartado anterior, el Aprendizaje basado en Tareas es una metodología clave en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas, ya que es una forma de mantener la atención y la motivación en el alumnado.

Hoy en día, los maestros podemos encontrar muchos problemas respecto a la adquisición de una segunda lengua. Normalmente, hay muchos alumnos que no muestran interés a la hora de aprender una segunda lengua, dificultando mucho el trabajo de los maestros. A la hora de adquirir cualquier conocimiento el interés y la motivación son aspectos clave, por lo que se deben realizar actividades en las que los alumnos puedan desarrollar estos aspectos para facilitar al máximo posible el proceso de aprendizaje.

El TBL es una metodología en la cual podemos encontrar una planificación ya diseñada por Willis en 1996, llamada "*TBL Framework*" en la que se distinguen las siguientes partes:

- Pre-task: En esta parte, el maestro se dedica a hacer una pequeña introducción del tema que se va a trabajar en las diferentes tareas, facilitando así que el alumnado entienda las distintas partes que se proponen. Esta parte se puede completar

reproduciéndoles a los alumnos distintas grabaciones sobre el trabajo que van a realizar.

- Task cycle: Se compone de tres partes.
 - Task: Los alumnos realizan la tarea en sí, en parejas o pequeños grupos. El profesor es un mero guía que hace su trabajo desde la distancia, dejando a los alumnos aprender de forma autónoma.
 - Planning: Los alumnos preparan el informe o la presentación que van a realizar sobre la tarea que han finalizado anteriormente, puede ser tanto de forma oral como de forma escrita. En esta parte deben expresar aspectos como por ejemplo qué han hecho para terminar la tarea correctamente, qué han decidido o qué han descubierto y aprendido realizando la tarea.
 - Report: Los grupos de trabajo que han realizado las diferentes tareas presentan los informes que han preparado al resto de la clase. También se pueden hacer intercambios de los informes que se hacen por escrito y comparar resultados.
- Post-task: Se compone de dos partes:
 - Analysis: Los alumnos hacen una revisión y autoevaluación de los escritos que han realizado para poder identificar tanto puntos fuertes como puntos débiles.
 - Practice: El profesor lleva al alumnado a aprender nuevas palabras, frases o patrones que han ido saliendo durante la realización de la tarea, incluso ya en el propio análisis.

Por lo tanto, podemos ver que esta metodología está basada en un aprendizaje bastante autónomo, en el que el profesor es un mero guía durante todo el proceso salvo al final que aporta nuevos conocimientos una vez que el alumnado ha realizado un análisis sobre el trabajo que han presentado anteriormente.

Por otro lado, en cuanto a la metodología del aprendizaje cooperativo, va unida al TBL, ya que las tareas son mucho más enriquecedoras y productivas cuando el alumnado trabaja en grupo o por parejas, de forma que si trabajan de forma cooperativa, hay una negociación sobre el contenido, tienen que hablar sobre sus opiniones, diferencias, y ponerse de acuerdo para poder terminar la tarea, por lo que también trabajan el aspecto social.

Hay que tener varios aspectos clave en cuenta como pueden ser el tamaño de los grupos de trabajo, dependiendo de la dificultad de las tareas, y cómo asignar los

componentes de cada grupo, dependiendo de si elige el profesor los grupos, son aleatorios o se organizan ellos mismos. También se debe tener en cuenta si todos los componentes del grupo tienen el mismo nivel de conocimiento o lo tienen distinto, dependiendo del objetivo que se quiera conseguir. Además, se debe asignar un rol a cada componente del grupo, valorando a quién se le puede dar mejor cada tarea para poder conseguir así un aprendizaje completo y que todos los miembros del grupo tengan cosas que aportar entre ellos.

A través del aprendizaje cooperativo se persiguen varios objetivos los cuales se pueden relacionar con el TBL, como por ejemplo, está mucho más perseguida la cooperación que la competición, fomentando que para poder obtener un beneficio, éste debe ser común, consiguiendo así que aprendan todos los miembros del grupo. Además, como se ha mencionado anteriormente, también se fomenta la competencia comunicativa ya que los componentes del grupo están obligados a negociar opiniones, actividades, soluciones... El maestro también puede proponer actividades diseñadas a propósito para poder fomentar estas habilidades mencionadas. Por lo tanto, es muy importante que el objetivo clave sea aprender a trabajar con otras personas, para poder continuar desarrollando el resto de habilidades correctamente, ya que dependen unas de otras.

Cabe destacar que en este tipo de aprendizaje la figura del maestro es muy importante ya que debe fomentar un buen clima de trabajo, compañerismo, organización, objetivos claros, localizaciones físicas claras en la clase (división de mesas y grupos) así como la división de tiempos, tareas y roles. Son aspectos importantes a tener en cuenta, ya que cuando los componentes de los grupos todavía están aprendiendo a trabajar en equipo y a desarrollar todas las habilidades sociales relacionadas, es buena opción para obtener un buen rumbo de trabajo que tengan ciertas directrices, como por ejemplo el tiempo que deben tardar en realizar cada tarea.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA Y COMENTARIO CRÍTICO

4.1. Contexto

Esta unidad didáctica se va a desarrollar en el CEIP San Vicente, situado en Huesca. El colegio participa en el programa de bilingüismo del Gobierno de Aragón.

Es un colegio público en el que, además del modelo británico, se imparten dos religiones (islámica y cristiana) y es un centro preferente para alumnos con TEA.

El centro admite alumnos desde el primer curso de educación infantil hasta 6º de primaria. Es una escuela inclusiva que trabaja por y para los alumnos, para promover un mundo mejor.

El centro cuenta con instalaciones de todo tipo para poder desarrollar cualquier tipo de actividad sin problema. El colegio está formado por 3 plantas, entre las cuales se distribuyen los distintos cursos escolares, clases de informática, comedor, polideportivo, aula de música, despachos...

En cuanto a la clase que se ha elegido es 4º de educación primaria.

La clase está formada por 16 alumnos. Los alumnos se sientan en 4 grupos de 4.

No es una clase homogénea, ya que hay alumnos de diferentes culturas por lo que comparten diferentes formas de vida entre ellos. En cuanto a los idiomas, todos conocen perfectamente el español ya que la mayoría han nacido en España, por lo que hablan español desde que nacieron. En general, es un grupo muy cohesionado, tranquilo y trabajador, a excepción de 3 alumnos que tienden a pelearse entre ellos.

4.2. Justificación

A través de esta unidad didáctica se va a apreciar un cambio positivo y significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en la asignatura de lengua inglesa. Se van a unificar dos metodologías (TBL y aprendizaje cooperativo) para poder desarrollar las destrezas que implica el inglés al máximo (comprensión oral, lectora, expresión oral y escrita).

Se va a tener como base el enfoque comunicativo, partiendo de la base de que se quieren implementar nuevos conocimientos en el estudiante que influyan en él más allá que simples conjugaciones verbales o reglas gramaticales, trabajando así otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como puede ser la producción tanto oral como escrita, y la recepción de input para facilitar la adquisición de la lengua,

Para poder desarrollar esta unidad didáctica se va a utilizar como base el método de trabajo del TBL llamado “*task cycle*” en el que tenemos una pre-tarea, la tarea principal y la post-tarea para poder comprender al completo los contenidos que se van a impartir.

Como hilo conductor de esta unidad didáctica vamos a utilizar la creación de un menú de un restaurante, aprendiendo en inglés todos los conocimientos necesarios para superar estos contenidos.

4.3. Objetivos, competencias y contenidos.

Para la realización de esta propuesta didáctica, se ha tomado como base las indicaciones que podemos encontrar reflejadas en el Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero y la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014. Tanto objetivos, como contenidos y competencias han sido extraídos de dicho documento.

ObjIN.1. Comprender expresiones y vocabulario frecuente relativo a situaciones cercanas que conciernen a él mismo, a la familia, a su entorno habitual.

ObjIN.3. Obtener información previsible en documentos corrientes como artículos publicitarios, folletos, menús y horarios.

ObjIN.6. Pedir y dar información simple sobre temas y actividades familiares.

ObjIN.10. Escribir notas y mensajes sencillos y cortos: email, postal, invitación, felicitación,...

ObjIN.13. Utilizar estructuras sintácticas sencillas de forma correcta en expresiones cortas, con el fin de comunicar informaciones relacionadas a situaciones conocidas en su vida cotidiana.

Por otro lado, en esta unidad didáctica los objetivos que debe conseguir el alumno son los siguientes:

- Conocer y saber utilizar el nombre de ciertos platos de comida (pasta, rice, chicken, pizza, ice cream...)
- Conocer y saber utilizar las horas del reloj.

- Saber utilizar las monedas y billetes (euro) para poder pagar en un establecimiento.

Los contenidos que se van a trabajar divididos por bloques son los siguientes:

- Bloque 1: Comprensión de Textos Orales:
 - Léxico oral de alta frecuencia (recepción) relativo a alimentación y restauración (meat: pork, chicken, beef, lamb...; actividades de la vida diaria (the time)).
- Bloque 2: Producción de Textos Orales: Expresión e Interacción.
 - Estructurar una presentación o una entrevista.
 - Expresar el mensaje con claridad y coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de interacción oral.
 - Léxico oral de alta frecuencia (producción) relativo a alimentación y restauración (meat; pork, beef, lamb...ingredients for recipes); compras y actividades comerciales (precio con decimales; actividades de la vida diaria (the time)).
- Bloque 3: Comprensión de Textos Escritos.
 - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.
 - Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso
 - Léxico oral de alta frecuencia (recepción) relativo a alimentación y restauración (meat: pork, chicken, beef, lamb...; actividades de la vida diaria (the time)).
- Bloque 4: Producción de Textos Escritos: Expresión e Interacción.
 - Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
 - Estructuras sintáctico-discursivas. Expresión de relaciones lógicas.
 - Léxico escrito de alta frecuencia (producción) relativo a alimentación y restauración (meat: pork, chicken, beef, lamb...); compras y actividades comerciales (precio con decimales; actividades de la vida diaria (the time)).

Las competencias clave que se van a desarrollar son las siguientes:

- **CCL: Competencia en Comunicación Lingüística.** Se va a desarrollar esta competencia ya que deberán prestar atención a las diferentes formas por las que van a recibir el contenido (oral o escrita), debiendo comprender el mensaje, y, en algunos casos, poder producir algunas frases o expresiones sobre el tema.
- **CAA: Competencia Aprender a Aprender.** Se va a desarrollar esta competencia ya que va a haber situaciones en las que ellos mismos deban negociar con otros compañeros para llegar a una solución o un acuerdo, y ellos mismos serán los que adquieran su propio aprendizaje resolviendo algunos tipos de tareas, fomentando que sea un aprendizaje activo y sean ellos el centro de aprendizaje.
- **CMCT: Competencia Matemática y Competencias básicas en Ciencia y Tecnología.** Se va a desarrollar esta competencia ya que deberán tratar con monedas y billetes en algunas actividades, por lo que deberán saber realizar las operaciones necesarias para llevar a cabo las tareas propuestas.
- **CSC: Competencia Social y Cívica.** Se va a desarrollar esta competencia ya que la unidad didáctica gira en torno al diseño de un menú de un restaurante, con lo cual se están preparando para participar en la vida social.

4.4. Desarrollo de la Propuesta Didáctica.

En este apartado encontraremos una breve descripción de la Propuesta Didáctica, así como temporalización y materiales necesarios. Para conocer las actividades de forma más amplia, se debe consultar el Anexo 8.

Sesión: 1		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Pre-task 1	<p>Proyección de imágenes de 4 tipos de restaurantes (vegetarian, italian, spanish, fast food).</p> <p>Formación de 4 grupos de 4 personas. (Para toda la UD)</p> <p>Mediante unos papelitos con descripciones, el alumnado deberá adivinar qué restaurante</p>	<p>Imágenes de restaurantes (Anexo 1)</p> <p>Descripción de los restaurantes (Anexo 2)</p> <p>Fichas con preguntas para</p>	15 min

	les ha tocado de las 4 imágenes para trabajar.	adivinar los restaurantes (Anexo 3)	
Pre-task 2	Visualización de un vídeo relacionado con los tipos de platos. Confección de una lista con todos los platos que aparecen en el vídeo Se realizará una lluvia de ideas para añadir más platos.	Vídeo de vocabulario: https://www.youtube.com/watch?v=IW5TXrKbsq4	25 min
Task 1	Clasificar los platos anotados anteriormente, entre starters, main courses y desserts. De la clasificación, elegir dos platos que casen con la descripción del restaurante que les ha tocado.	Cuaderno de la asignatura para hacer la clasificación	20 min

Sesión: 2		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Task 2	Redacción de una descripción básica de los platos elegidos para su menú.	Ficha de guía de preguntas básicas para la descripción de los platos y su restaurante. (Anexo 4)	35 min
Post-task	Lectura y exposición delante de la clase de la descripción. El resto de compañeros adivinarán qué restaurante les ha tocado.		25 min (todos los grupos deben presentar sus platos)

Sesión: 3		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Pre-task	<p>Presentación de imágenes de comida.</p> <p>Elaboración de una lista con los nombres de las imágenes.</p> <p>Estimación de precio que podría tener cada uno de los productos.</p> <p>Ordenar la lista anterior de menor a mayor precio.</p>	<p>Imágenes de platos (Anexo 5)</p> <p>Cuaderno de la asignatura para poder apuntar los precios</p>	25 min
Task 1	<p>Trabajo de estructuras para preguntar el precio en un establecimiento público.</p> <p>Asignación de precios por parte del alumnado, terminando la actividad anterior.</p> <p>Desvelación del precio real de cada producto. El grupo que más se haya acercado gana un punto.</p>	<p>Cuaderno de la asignatura para poder apuntar los precios</p>	35 min

Sesión: 4		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Task 2	<p>Elección de platos distintos a los elegidos anteriormente y asignación de un nuevo precio.</p> <p>“Compra” de los platos de otros equipos para practicar la</p>	<p>Saquitos con monedas y billetes.</p>	20 min

	utilización de monedas y la estructura de pregunta.		
Post-task 1	Decisión final del precio de cada plato. Pueden utilizar la estimación del juego anterior como guía.	Cuaderno de la asignatura para apuntar los precios	20 min
Post-task 2	Elaboración de una redacción explicando qué precio se ha establecido y el motivo de la elección del precio.		20 min

Sesión: 5		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Pre-task	Visualización del vídeo Elaboración de un reloj dibujando todas las horas.	Vídeo de vocabulario: https://www.youtube.com/watch?v=Pht7dTI MOVA	15 min
Task	Por parejas, deberán confeccionar un reloj y utilizar las estructuras propuestas en la ficha para adivinar la hora.	Ficha sobre las horas (Anexo 6)	20 min
Post-task	Confección de un horario a través de la negociación entre compañeros sobre cómo abarcar todas las horas que hay en el mapa. En el mapa hay varios colegios con distintos horarios y los niños de cada colegio deben tener tiempo para comer.	Mapa de colegios cerca de un restaurante (Anexo 7)	25 min

Sesión: 6		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de

			cada actividad
Comienzo del diseño del menú	Unión de los platos, horarios y precios para así conseguir el menú de restaurante definitivo. Comienza la confección de la presentación del menú.	Cartulinas, pinturas.	60 min

Sesión: 7		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Material es	Duración de cada actividad
Presentación	Presentación de los menús al resto de la clase.		Unos 15 minutos por grupo, teniendo en cuenta dudas y sugerencias de mejora.

4.5. Comentario crítico

Con el avance de los años las formas de enseñar el inglés como segunda lengua extranjera han ido evolucionando, dando así lugar a nuevas metodologías y nuevos enfoques, como por ejemplo el enfoque comunicativo. Este enfoque aboga por aprender mediante la práctica, con tareas ricas en información que sea comprensible para el alumnado, fomentando muchas veces el trabajo de forma cooperativa. Dicho enfoque podemos relacionarlo con los principios de aprendizaje de idiomas de Rod Ellis (2005).

En cuanto al primer principio defiende que el alumnado debe tener una base de expresiones formuladas y de gramática para poder aprender el inglés como segunda lengua extranjera. Para poder adquirir esta lengua, es imprescindible aprender ciertas fórmulas gramaticales, por lo que al realizar una actividad se debe explicar qué tipo de gramática va a utilizar el alumnado para que el desarrollo de la tarea sea pleno. Cabe destacar que no se debe aprender la gramática como una simple regla de memorizar, si no que debe trabajarse introducida dentro de la actividad. La gramática debe ser introducida dentro de un contexto, a poder ser, cercano al alumno para facilitar su comprensión y

adquisición. Un ejemplo de introducción de la gramática lo podemos encontrar en la task 2 de la sesión 2, en la que se trabajan estructuras gramaticales de descripción de alimentos, incluyendo así la estructura de preguntas y el vocabulario de descripción de los mismos.

En cuanto al segundo principio, Ellis defiende que deben centrarse en el significado, es decir, en la fluidez del lenguaje más que en aprenderse las reglas gramaticales como tal. Para ello, aconseja el aprendizaje basado en tareas, en el que el alumnado puede mejorar su fluidez en actividades como por ejemplo en la post-task de la sesión número 2, en el que deben explicar y defender su trabajo delante de sus compañeros, trabajando así la forma de realizar una exposición. Deben comunicarse con el resto de sus compañeros para poder trabajar sobre la fluidez y ser capaces de desarrollar una conversación, algo que también podemos observar en la post-task 1 de la sesión número 4.

Por otro lado, podemos asemejar el cuarto principio con el décimo, ya que el cuarto aboga por dirigir las actividades de producción, y el décimo añade que se debe variar entre producción libre y guiada, ya que muchas veces el alumnado necesita que se les controle la producción para poder hacerlo correctamente. En la task 2 de la sesión número 4 podemos encontrar una producción controlada, en la que el alumnado debe conversar con una estructura gramatical establecida para trabajar esa estructura en concreto y la maestra asegurarse de que adquieren ese conocimiento. Por otro lado, una producción libre la podemos encontrar en la última tarea de toda la propuesta didáctica, en la que el alumnado ya ha diseñado su menú al completo y deben exponerlo al resto de la clase, por lo que ellos mismos deciden cómo van a hacer la exposición, siendo la maestra una mera espectadora. Según Ellis, esta tarea es la que mejor desarrolla el dominio de la lengua en el alumnado, ya que se asemeja al tipo de uso de la lengua que se van a encontrar en el exterior cuando salgan del aula. Junto a estos principios podemos unir también el séptimo principio, en el que Ellis aboga por que el éxito de aprendizaje de una lengua viene dado en parte también por el número de oportunidades de producción que el alumnado tenga. Cuanta mayor producción, mayor será la adquisición de la lengua, ya que deberán poner en práctica todos los conocimientos que poseen para poder desarrollar la conversación de forma correcta. En esta programación didáctica podemos encontrar varias actividades en las que el alumno debe producir en mayor o menor medida, trabajando así el uso de la lengua en conversaciones para facilitar la salida al

mundo exterior y a conversaciones exteriores. También se puede unir el principio número 8 ya que es tan importante recibir input como producir output, por lo que volvemos a recalcar todo lo comentado. La interacción social es clave para que el alumnado adquiera todo el nivel posible de la lengua que se desea aprender. Si además añadimos un problema de comunicación, como podemos encontrar en la post-task de la sesión 5, en la que el alumnado debe negociar para llegar a un acuerdo, fomentamos el uso de la lengua para llegar a la solución de un problema. Tienen ciertos obstáculos que resolver y para ello necesitan comunicarse entre sí, necesitan negociar, expresar sus deseos y opiniones, utilizar vocabulario y gramática sobre el tema que ya han aprendido...

En el sexto principio el autor defiende que el aprendizaje de la lengua necesita un amplio input, ya que entonces el alumnado se encuentra expuesto a grandes cantidades de información en la lengua que se desea aprender, fomentando así la adquisición de ésta. Para poder adquirir una segunda lengua, es clave que reciban input, cuanto más reciban, antes aprenderán dicha lengua. Cabe recalcar que el input debe ser comprensible, ya que si el alumnado no entiende el input que está recibiendo va a ser muy complicado poder adquirir la lengua. Cabe tener en cuenta que hay mucho alumnado que no se puede exponer a mucho input fuera del aula por diferentes situaciones personales o económicas, por lo que éste debe trabajarse dentro del aula para que todo el alumnado tenga la misma oportunidad, por ello, en la programación didáctica podemos encontrar el visionado de un par de vídeos para fomentar que el alumnado escuche conversaciones en inglés que salgan de una persona cuya lengua materna es la lengua que el alumnado está tratando de aprender.

Por último, en el quinto principio vemos como Ellis defiende que los contenidos deben recogerse dentro de un plan de estudios integrado. En este caso, los contenidos que se trabajan en la programación didáctica diseñada han sido extraídos del currículo aragonés de la asignatura de inglés, en 4º de primaria. Además, también se trabajan competencias clave a lo largo de distintas actividades, como por ejemplo la Competencia Social y Cívica, ya que trabajando en grupo también desarrollan las habilidades sociales; la Competencia Matemática y Competencias básicas en Ciencia y Tecnología, con el uso del dinero; la Competencia en Comunicación Lingüística, ya que en todo momento se trabaja en torno al enfoque comunicativo etc.

5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Una vez realizado este Trabajo de Fin de Grado, tanto la parte teórica como la parte de desarrollo de una programación didáctica, he apreciado que ha sido un gran reto poder crear una programación que se adecuase al modelo del aprendizaje basado en tareas (Task-Based Learning) de Willis. He aprendido sobre todo a crear actividades estrechamente relacionadas con el enfoque comunicativo, a que estas tengan un fin, un aprendizaje y sean útiles para este modelo en el que está basado (enfoque comunicativo).

Al principio del trabajo hice una gran recopilación de información para poder argumentar perfectamente la teoría de lo que quería aplicar. En este caso fue el Task-Based Learning, utilizando el modelo de “Task Cycle” de Jane Willis. Me costó bastante ya que leí varios artículos y libros sobre el tema, pero me costó seleccionar la información, aunque al final fui capaz de organizarla correctamente para poder sacar una base sobre la que poder trabajar.

Posteriormente comencé a crear la programación didáctica teniendo como base la información que había recopilado anteriormente. Me costó bastante trabajo poder llegar a organizar las actividades y que todas ellas estuviesen relacionadas estrechamente con el enfoque comunicativo.

Para la programación didáctica elegí una forma que bajo mi punto de vista es novedosa, ya que consistía en la creación de un menú, y para ello debía de tener en cuenta 3 contenidos (dinero, horas y comidas), por lo que decidí dividir mi programación en 3 “task cycle”, uno para trabajar comidas, otro dinero, y por último las horas. Creo que es novedosa ya que tampoco se utilizan libros de texto, se utilizan materiales realistas como por ejemplo el dinero... Anteriormente las programaciones siempre tenían como base un libro de texto pero esto actualmente ha cambiado.

Respecto a la propuesta didáctica y las metodologías relacionadas tienen como punto fuerte que continuamente se está utilizando la lengua inglesa, sea de forma oral, escrita, sea con producciones o con comprensión, fomentando así que el alumno pueda desarrollar de forma plena todas las habilidades que están relacionadas con la lengua inglesa (reading, writing, listening and speaking). Todas las habilidades son muy importantes y también es de suma importancia trabajarlas todas. Por otro lado también creo que la utilización de materiales reales y la negociación necesaria entre compañeros

en muchas actividades pueden facilitar en gran medida que el alumnado sienta un gran interés por aprender, ya que la propuesta no se basa únicamente en fichas y libros de texto.

En cuanto a puntos débiles creo que el más importante de ellos es la adaptación a la diversidad de los posibles casos que haya en cada colegio. Es un tema que no se ha contemplado en la propuesta didáctica ya que sería de suma importancia conocer personalmente cada caso para poder hacerlo de la forma más individualizada posible. Además, en caso de que fuese necesario que algún alumno con dificultades tuviese que realizarla, al trabajar de forma grupal esto le facilitaría bastante el desarrollo de las actividades con ayuda del resto de compañeros.

Respecto a las dificultades encontradas en el trabajo, han sido mencionadas anteriormente de manera breve. Para explicarlas en profundidad, para mí, uno de los aspectos más difíciles fue al comienzo del trabajo cuando tuve que seleccionar una poca información de tanta que tenía para poder informarme y hacerlo correctamente. Tenía grandes cantidades de información que hablaban de varios aspectos, y cada aspecto había que relacionarlo con otros aspectos para poder darle una buena base al trabajo en la que los conceptos principales estuviesen muy bien explicados. Por otro lado, otra de las grandes dificultades fue entender correctamente el concepto de enfoque comunicativo para poder desarrollar las actividades de acuerdo a los principios que este enfoque defiende, tuve que eliminar muchas de las actividades que había pensado, modificarlas varias veces hasta que finalmente conseguí los 3 task cycle que están desarrollados en la programación didáctica.

Por último, para finalizar el apartado de conclusiones y valoración personal, las perspectivas de futuro de este trabajo son altas, ya que es un trabajo que ha sido adaptado y construido en base a una metodología bastante útil a la hora de enseñar y aprender la lengua inglesa como segunda lengua extranjera, por lo que seguramente en mi futura vida laboral sea de gran utilidad. La única forma de comprobar si esta propuesta ha sido bien redactada es poniéndola en práctica, por lo que me gustaría ver si funcionaría en una clase de un colegio ordinario.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anthony, E. M. (1963). "Approach, method and technique". *English language teaching*,

17(2), 63-67.

Brandl, K. (2008). "Communicative language teaching in action". *Upper Saddle River, NJ*.

Brown, H.D. 2002. "English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment in J.C Richards and W.A. Renanyda": *Methodology in Language Teaching*. New York: Cambridge.

Canale, M., and M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.

Celce-Murcia, M., & McIntosh, L. (1991). "Teaching English as a second or foreign language".

Curran, 1976; Moskowitz, 1978, como se citó en Celce-Murcia 1991.

Duff, P. (2014). "Communicative language teaching". In M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M.A. Snow (Eds.), "Teaching English as a second or foreign language" (4th ed.) (pp. 15-30). Boston: National Geographic/Heinle Cengage.

Edufichas. Consultado el 10 de octubre de 2022.

<https://drive.google.com/file/d/1aJt0jz6kIMgmu5MghqTwiqu1D4BeKjie/view>

Ellis, R. (2005). "Principles of instructed language learning". *System*, 33(2), 209-224.

Fries, C. C. (1945). "Teaching and Learning English as a Foreign Language". Ann Arbor: University of Michigan Press.

Howatt, A. P. R. (with Widdowson, H. G). (2004). *A History of English language teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J.Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2)

Johnson, K., and H. Johnson 1998. "Communicative methodology". In K. Johnson and H. Johnson (eds.), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell. 68-73.

Johnson, D. and Johnson R. 1994. "Cooperative Learning in the Classroom". Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.

Kagan, S., & Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan.

Kagan, S. "Cooperative learning". Kagan Publishing, 2017.

Kelly, L, G. (1969). "Twenty five centuries of language teaching". New York. NY: Newbury house

Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach* (pp. 20-20). New York: Pergamon.

Prator, C. H. (1974, October). "In Search of a Method". *Workpapers in Teaching English as a Second Language*, Vol. 9, June, 1975. In *English Teaching Forum*.

Richards, J.C. (2006). "*Communicative language teaching today*". Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). "*Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*" (2nd ed). New York. NY: Cambridge university press.

Skehan, P. (1996). "A framework for the implementation of task-based instruction". *Applied linguistics*, 17(1), 38-62.

Skehan, P. (2003). "Task-based instruction". *Language teaching*, 36(1), 1-14.

YouTube. Consultado el 9 de octubre de 2022.
<https://www.youtube.com/watch?v=IW5TXrKbsq4>

YouTube. Consultado el 10 de octubre de 2022.
<https://www.youtube.com/watch?v=Pht7dTIMOVA>

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1



Vegetarian restaurant



Italian restaurant



Spanish restaurant



Fast food restaurant

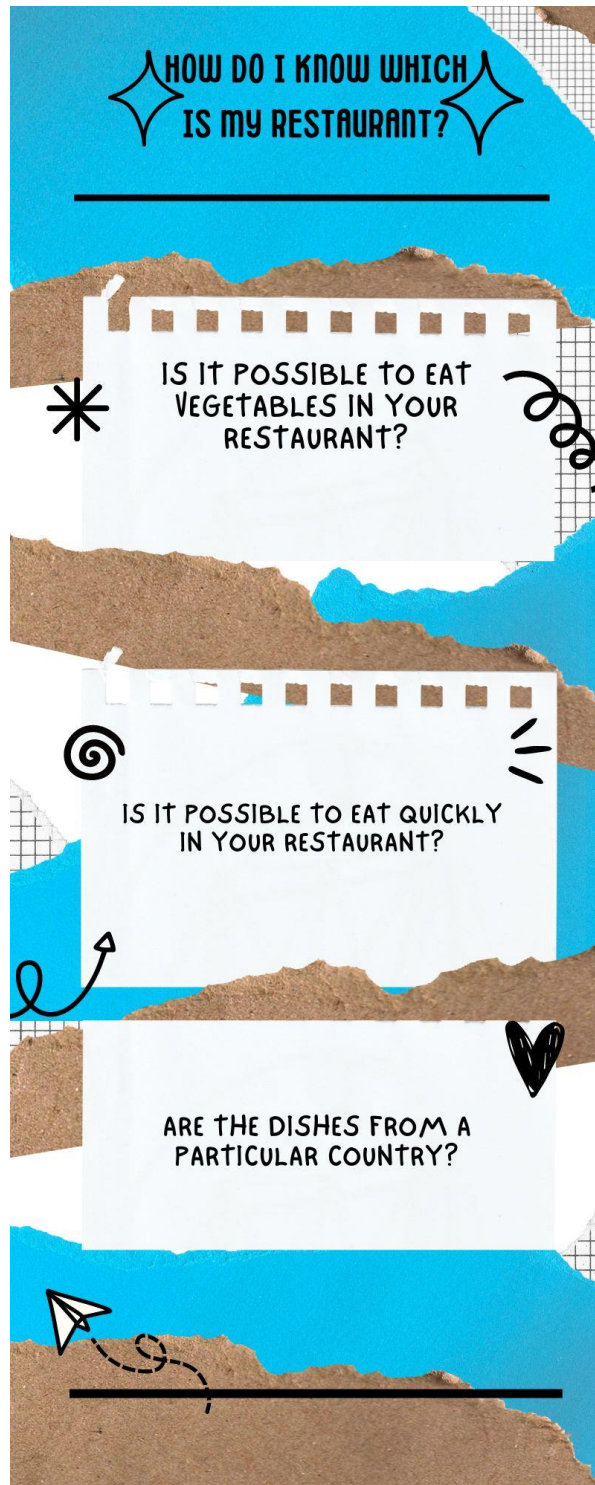
7.2. Anexo 2

Elaboración propia



7.3. Anexo 3

Elaboración propia



7.4. Anexo 4

Elaboración propia

HOW CAN I DESCRIBE MY DISHES?

IS IT SPICY/SALTY/SWEET /FRESH?

WHAT COLOUR IS IT?

IS IT A DRINK OR FOOD?

IS IT A STARTER, A MAIN COURSE OR A DESSERT?

The infographic is a vertical strip with a wavy, water-like border between sections. The top section is orange and contains the title 'HOW CAN I DESCRIBE MY DISHES?'. The second section is blue and features an illustration of a fried egg, a piece of lettuce, and a bowl of food, with the question 'IS IT SPICY/SALTY/SWEET /FRESH?'. The third section is yellow and shows a slice of pizza with the question 'WHAT COLOUR IS IT?'. The fourth section is purple and depicts a glass of orange juice with a straw and a container of french fries, asking 'IS IT A DRINK OR FOOD?'. The bottom section is green and shows a fork and a knife, with the question 'IS IT A STARTER, A MAIN COURSE OR A DESSERT?'.

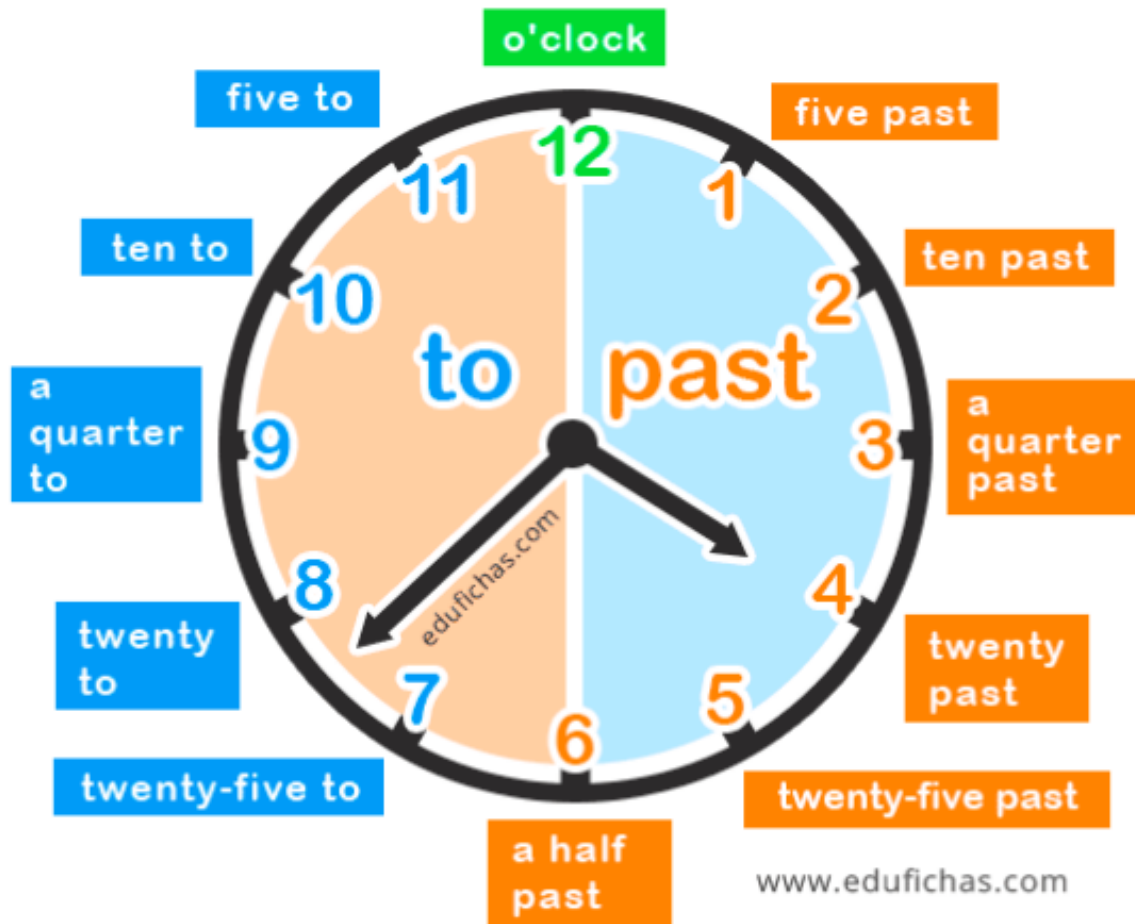
7.5. Anexo 5



7.6. Anexo 6

Nombre: Fecha: Curso:

La hora en inglés



- It's o'clock
- It's five past
- It's ten past
- It's a quarter past
- It's twenty past
- It's twenty-five past
- It's half past
- It's twenty-five to
- It's twenty to
- It's a quarter to
- It's ten to
- It's five to

Material gratuito de edufichas.com. Prohibida su venta.

7.8 Anexo 8

En este anexo se va a desarrollar la programación didáctica de forma completa.

Sesión: 1		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Pre-task 1	<p>Se proyectarán imágenes de distintos restaurantes (vegetarian, italian, spanish y fast food). Se formarán 4 grupos de 4 personas.</p> <p>La maestra repartirá unos papelitos con una breve descripción de cada restaurante para cada uno de los grupos. Cada grupo cogerá un papel de cada restaurante, y según la descripción, deberán adivinar qué restaurante les ha tocado. También se les repartirá una ficha con preguntas y estructuras clave (Anexo 3) para facilitar la adivinanza. El restaurante que les haya tocado (al azar) será con el que cada grupo deba desarrollar toda la propuesta didáctica.</p>	<p>Imágenes de restaurantes (Anexo 1)</p> <p>Descripción de los restaurantes (Anexo 2)</p> <p>Fichas con preguntas para adivinar los restaurantes (Anexo 3)</p>	15 min
Pre-task 2	<p>Se visualizará un vídeo para aprender el vocabulario sobre platos. El primer visionado será únicamente prestando atención al tipo de platos preparados. Como las palabras se repiten dos veces en el video, deberán escuchar la primera vez la palabra, y la segunda pronunciarla. Durante el segundo visionado deberán apuntar todos los platos</p>	<p>Vídeo de vocabulario: https://www.youtube.com/watch?v=IW5TXrKbsq4</p>	25 min

	<p>que aparezcan en el vídeo, confeccionando así una lista completa de todos ellos (pizza, french fries, bread, hamburger, soup, salad, cheese, curry rice, noodles, chicken, rice, fish). Se hará una lluvia de ideas para añadir a las listas más platos que los alumnos ya conocen (ice cream, cheesecake, pasta, vegetarian pizza, smoothie, milkshake...)</p>		
Task 1	<p>Una vez que los alumnos hayan apuntado todos los alimentos en las listas, comenzarán la tarea principal. Esta tarea consistirá en clasificar los platos que han apuntado en la lista (starters, main courses, desserts). Los alumnos deberán confeccionar la parte de los platos de un menú. Deberán elegir al menos dos platos para cada parte de la estructura de un menú, pero deberán de tener en cuenta que han de ser platos que casen con la descripción del restaurante que les ha tocado en la pre-task. Para ello, deben negociar con sus compañeros para ver qué plato deben escoger, trabajando así la habilidad del habla y la negociación. Tendrán que explicarles a sus compañeros por qué quieren elegir ese plato, ya sea porque es su favorito, porque les parece una opción novedosa...</p>	Cuaderno de la asignatura para hacer la clasificación	20 min

Sesión: 2	Duración total de la sesión: 60 min
------------------	--

Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Task 2	<p>Una vez que los grupos hayan elaborado su menú, deben redactar una pequeña descripción juntando la que les ha dado la maestra en la pre-task, más la descripción de los platos que han elegido en su menú.</p> <p>Una vez realizada la descripción, el resto de la clase deberá adivinar qué restaurante les ha tocado.</p> <p>Pueden realizar dibujos sobre el restaurante y los platos para facilitar la adivinanza.</p> <p>En las descripciones se trabajarán estructuras como “it has...; it is...”, trabajando así algunas estructuras importantes de la escritura de descripciones. Para que realicen correctamente la descripción, se les dará una pequeña ficha en la que tendrán las preguntas básicas como guía (P. ej: Is it spicy/sweet/salty/fresh?; What colour is it?; Is it a drink/food?; Is it a starter/main course/dessert?) Estas preguntas deberán ser contestadas a lo largo de la descripción.</p>	Ficha de guía de preguntas básicas para la descripción de los platos y su restaurante. (Anexo 4)	35 min
Post-task	<p>Cada grupo de alumnos leerá su descripción delante de toda la clase, así los compañeros pueden adivinar qué restaurante les ha tocado en función de las características que están diciendo.</p> <p>Esta tarea facilitará el repaso de vocabulario que ellos no utilizan con su restaurante.</p>		25 min (todos los grupos deben presentar sus platos)

Sesión: 3		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Pre-task	<p>La maestra presentará unas cuantas imágenes de objetos de comida de los que se han elegido para los platos (un paquete de pasta, una barra de pan, queso, helado, arroz, noodles...) en la pizarra.</p> <p>En primer lugar la maestra pedirá que el alumnado elabore una lista con los nombres de lo que hay presentado en la pizarra para que recuerden el vocabulario trabajado en las sesiones anteriores.</p> <p>Después, la tarea consistirá en que deben adivinar o intentar aproximarse al precio que podría tener cada uno de los productos que están viendo, apuntándolo en la lista, al lado de cada alimento. Deberán ordenar la lista anterior de menor a mayor precio cada uno de los alimentos según lo que ellos han estimado.</p>	<p>Imágenes de platos (Anexo 5)</p> <p>Cuaderno de la asignatura para poder asignar los precios</p>	25 min
Task 1	<p>Se dibujarán dos objetos de la actividad anterior en la pizarra (en un lado un único producto y en el otro un producto con varias cantidades, por ejemplo, un helado y varios pollos). La maestra comenzará a preguntar:</p> <p><i>How much is the ice cream?</i></p> <p><i>How much are the pieces of chicken?</i></p> <p>Los alumnos decidirán ponerles un precio para contestarle a la maestra, terminando así la</p>	<p>Cuaderno de la asignatura para poder apuntar los precios</p>	35 min

	<p>actividad anterior, en la que cada grupo debe responder con el precio que ellos han estimado. La maestra desvelará el precio, y el grupo que más se haya acercado, ganará un punto.</p>		
--	--	--	--

Sesión: 4		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Task 2	<p>Para continuar con el ciclo, la maestra les dará a cada grupo un saquito con monedas y billetes reales. Deberán elegir algunos de los platos distintos a los que han elegido para su menú y asignarle un precio.</p> <p>Cada grupo deberá ir a “comprar” los platos de los otros grupos a sus mesas con monedas y billetes, de forma que así practicarán el uso de las monedas y de las estructuras de compra. Pero para ello, deberán tener en cuenta que están en un restaurante, por lo que la maestra escribirá en la pizarra las estructuras para pedir la cuenta en inglés, para que puedan consultarlo a la hora de realizar la actividad, (<i>can you bring us the bill please?</i>), de forma que así ya podrán pedir la cuenta del total que se han gastado en la “compra” de sus compañeros y pagarles con las monedas.</p>	Saquitos con monedas y billetes.	20 min
Post-task 1	Ahora que el alumnado ya conoce cómo utilizar las monedas y la estructura que debemos utilizar para preguntar precios, ya son capaces de decidir cuánto	Cuaderno de la asignatura para apuntar los precios	20 min

	<p>puede costar el plato que ellos han elegido, ya que han estimado los precios en el primer juego. Deberán decidir cuánto vale cada uno de los platos de su menú para comenzar con la elaboración de éste, ya que no tiene por qué ser el marcado por la maestra, pueden ponerlo más caro o más barato. Deben negociar entre los componentes del grupo, hablando sobre si creen que es un plato lo suficientemente elaborado o no, si creen que es un plato exclusivo... por lo que deberán hacerlo de forma oral, proponiendo precios cada uno de los componentes del grupo y decidiendo de forma conjunta cuál les parece el más adecuado.</p>		
Post-task 2	<p>Deberán elaborar una redacción para entregar a la maestra en la que escriban qué precio establecen para cada uno de los productos, así como el motivo de por qué asignan ese precio (los motivos serán los argumentos que hayan utilizado para realizar la negociación en grupo).</p>		20 min

Sesión: 5		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Pre-task	<p>Se propone la visualización de este vídeo en el que el alumnado, en la primera vez que vean el vídeo, únicamente deben atender. En la segunda visualización, deberán dibujar un reloj y completar las horas conforme se van diciendo en el vídeo.</p>	<p>Vídeo de vocabulario: https://www.youtube.com/watch?v=Pht7dTI MOVA</p>	15 min

<p>Task</p>	<p>Una vez que hayan escrito su propio reloj, se les entregará una ficha en la que están las preguntas básicas que deben saber para preguntar la hora. Deberán leerla de forma previa a la actividad y preguntar las palabras y frases que no comprendan. Por parejas, una persona dibujará en su reloj una hora y utilizando las estructuras propuestas el otro miembro de la pareja deberá adivinar qué hora está señalando. Deberán intercambiarse los turnos.</p>	<p>Ficha sobre las horas (Anexo 6)</p>	<p>20 min</p>
<p>Post-task</p>	<p>Una vez que ya saben leer la hora, se les dará un mapa, en el que tendrán varios colegios con varios horarios situados en distintos puntos de la ciudad. Deberán, por los grupos creados inicialmente, resolver el problema que se les propone en la ficha que se les va a entregar. El problema consiste en que cada colegio termina la jornada lectiva a una hora distinta, con lo cual, todos deben llegar a tiempo a comer a su restaurante. Deben diseñar un horario que esté abierto durante todas las horas en las que los niños salen del colegio. (Por ejemplo, hay un colegio que termina su jornada lectiva a las 14h, otro tiene pausa para comer de 12 a 14h, con lo cual tienen que pensar que deben estar abiertos de 12 a 16h para que puedan comer todos los niños.) La negociación se realizará de forma oral, aunque el horario que decidan deban apuntarlo al lado del mapa, para posteriormente incluirlo en su menú. Trabjarán así la negociación ya que deberán tener en cuenta</p>	<p>Mapa de colegios cerca de un restaurante (Anexo 7)</p>	<p>25 min</p>

	(estará escrito en la ficha como pista) si quieren que tengan mucho tiempo y puedan comer tranquilamente, si quieren que sus clientes se marchen rápido... La negociación se desarrollará de forma oral, practicando así entre ellos la habilidad del habla.		
--	--	--	--

Sesión: 6		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Materiales	Duración de cada actividad
Comienzo del diseño del menú	Una vez que el alumnado haya conseguido establecer los horarios de su restaurante, deberán unir los platos que decidieron, los precios y las horas para poder elaborar su menú, ya que ya tienen las 3 partes necesarias. Deberán elaborar un cartel atractivo en una cartulina. Deberán colorear y colocar todos los datos necesarios, así como pensar un nombre para su restaurante y escribirlo en el menú.	Cartulinas, pinturas.	60 min

Sesión: 7		Duración total de la sesión: 60 min	
Parte del ciclo	Desarrollo de la Actividad	Material es	Duración de cada actividad
Presentación	Presentación de los menús al resto de la clase.		Unos 15 minutos por grupo, teniendo en cuenta dudas y sugerencias de mejora.