

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**“The Passport”. Una intervención
didáctica basada en el Aprendizaje
Basado en Tareas para el aula de
inglés de Educación Primaria**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Gonzalo Cobo Vázquez

Tutor: ALBERTO FERNÁNDEZ COSTALES

Febrero, 2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	pág. 4
1.1. Estructura del trabajo	pág. 5
1.2. Objetivos y justificación	pág. 5
2. MARCO TEÓRICO	pág. 7
2.1. ABT ¿enfoque o método?	pág. 7
2.2. Antecedentes y evolución del ABT	pág. 9
2.3. ¿Qué es una tarea?	pág. 11
2.4. Tipos de tareas	pág. 13
2.5. Planificación	pág. 13
2.6. Aprendizaje cooperativo	pág. 14
3. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	pág. 15
3.1. Contexto	pág. 15
3.2. Metodología	pág. 16
3.3. Estructura y temporalización	pág. 17
3.4. Contenidos	pág. 18
3.5. Sesiones	pág. 19
3.5.1. Sesión 1 (Introducción)	pág. 19
3.5.2. Sesión 2 (Reino Unido)	pág. 20
3.5.3. Sesión 3 (Reino Unido)	pág. 20
3.5.4. Sesión 4 (Reino Unido)	pág. 21
3.5.5. Sesión 5 (Reino Unido)	pág. 21
3.5.6. Sesión 6 (EE.UU.)	pág. 21
3.5.7. Sesión 7 (EE.UU.)	pág. 22
3.5.8. Sesión 8 (EE.UU.)	pág. 22
3.5.9. Sesión 9 (EE.UU.)	pág. 23
3.5.10. Sesión 10 (Australia)	pág. 23
3.5.11. Sesión 11 (Australia)	pág. 24
3.5.12. Sesión 12 (Australia)	pág. 24

3.5.13. Sesión 13 (Australia)	pág. 24
3.5.14. Sesión 14 (Evaluación)	pág. 25
3.6. Criterio de evaluación	pág. 25
3.7. Evaluación	pág. 26
4. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL ABT	pág. 27
4.1. Ventajas	pág. 27
4.2. Desventajas	pág. 28
5. CONCLUSIONES	pág. 29
6. BIBLIOGRAFÍA	pág. 31
7. ANEXOS	pág. 34

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una cualidad única e inherente del ser humano. Con el lenguaje somos capaces de comunicarnos entre nosotros y con ello llegar a entendernos. Sin lenguaje no habría comunicación, y sin comunicación el ser humano no se habría desarrollado ni habría llegado hasta el punto al que ha llegado hoy en día.

La adquisición de una lengua no es un proceso sencillo, y requiere esfuerzo y persistencia. Cuando nacemos adquirimos en los primeros años de nuestra vida la lengua materna, la que será principal en nuestras vidas. Primero desarrollamos nuestra capacidad de comunicación oral y más tarde adquirimos la capacidad de expresión escrita. Todo esto es un proceso que lleva tiempo, pero al ser la lengua materna adquirimos esta casi sin enterarnos y sin esfuerzo, de manera inconsciente. Piaget (1976: 3) lo constata de la siguiente manera:

El desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Es decir, el niño al irse relacionando con su medio ambiente irá incorporando las experiencias a su propia actividad y las reajusta con las experiencias obtenidas; para que este proceso se lleve a cabo debe de presentarse el mecanismo del equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento.

No obstante, en nuestro planeta convivimos con otras personas, no somos únicos, y aunque somos la única especie que ha desarrollado la capacidad de expresarse mediante el lenguaje esto no quiere decir que no haya variedad en el mismo. La existencia de otras lenguas y culturas en el mundo favorece que coexistamos en un ambiente multicultural, pero a su vez este hecho es una barrera a la hora de comunicarnos porque para que haya comunicación es necesario utilizar un mismo lenguaje.

Para poder vivir en un mundo plurilingüe es necesario aprender más de una lengua, y ahí es donde entra la educación. Aprender una segunda lengua no es tan sencillo como la adquisición de la lengua materna, y además no existe un método único para enseñar una lengua extranjera o L2. De hecho, tal y como he podido observar a lo largo de mi grado universitario, hay múltiples metodologías que pueden ser usadas en el aula de idiomas para trabajar en el aprendizaje de un nuevo idioma. Estos métodos van desde los más tradicionales, como el Método de Gramática Traducción (GMT), basados en la memorización y la traducción hasta los más novedosos, los enfoques comunicativos que se basan en crear situaciones reales de comunicación en el aula.

Cuando realizas el estudio de tantos procedimientos de actuación en el aula, la pregunta más lógica que uno se puede formular es la de que método sería más eficiente para implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ante esta cuestión no hay una respuesta única y ciertamente no existe un método ideal que pueda ser aplicado en todas tus clases y resulte en una efectividad del 100% (Sánchez, 2004).

Por ello, he decidido que mi Trabajo de Fin de Grado consista en el análisis del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) para enseñar la lengua inglesa. He escogido el ABT por la cantidad de veces que ha sido mencionado durante el grado en diferentes

asignaturas, pero dado que en pocas ocasiones he tenido la oportunidad de profundizar sobre el mismo, decidí que sería una buena ocasión para trabajar sobre ello en este TFG.

1.1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Este Trabajo Fin de Grado pretende mostrar el diseño y la planificación por sesiones de una intervención didáctica basada en el ABT utilizando el contexto de un centro en el que realicé mis prácticas durante mi grado universitario. Para un mejor entendimiento del trabajo se ha estructurado este documento de la siguiente forma:

- **Primera parte:** abarca desde la introducción hasta el marco teórico. En esta parte se presenta el trabajo junto con sus objetivos. Además, en el marco teórico se hace referencia a los aspectos teóricos sobre los que cursa mi intervención didáctica.
- **Segunda parte:** se presenta una intervención didáctica junto con las sesiones de trabajo de la misma, el contexto del centro donde se podría implementar, la metodología, temporalización, contenidos, criterios de evaluación y la evaluación propuesta. Además, se presentan las posibles ventajas e inconvenientes de la implementación de esta en un centro de primaria.
- **Tercera parte:** se ofrecen las conclusiones obtenidas de este trabajo, la bibliografía consultada y los anexos.

1.2. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

Los objetivos que me he planteado abarcar en este trabajo son los siguientes:

- Investigar acerca del Aprendizaje Basado en Tareas en la enseñanza de inglés en Educación Primaria.
- Diseñar una intervención didáctica que pueda ser utilizada en el aula de idiomas y que esté basada en el aprendizaje basado en tareas.
- Analizar las posibles ventajas o inconvenientes del uso del aprendizaje basado en tareas en el aula de idiomas.

El hecho de haber escogido estos objetivos va asociado a la elección del tema principal de este trabajo; el ABT. Tal y como he mencionado en mi introducción, en mi grado universitario he podido estudiar diferentes metodologías que pueden ser aplicadas en las diferentes materias que se imparten en un centro de Educación Primaria. No obstante, en el momento de realizar mis prácticas en los centros pude observar que la metodología y los materiales empleados en la enseñanza del inglés no han cambiado desde la época que yo finalicé mis estudios de primaria hace 11 años. De hecho, y tras conversar con mis compañeros de grado pude constatar que no era un caso aislado, sino que en la gran mayoría de los centros donde mis compañeros y yo hemos desarrollado nuestras prácticas no se han cambiado los métodos.

Es decir, el tiempo ha pasado y nada ha cambiado, pero en realidad todo ha cambiado. La sociedad de hoy en día no tiene nada que ver con la que existía hace una década; somos

una sociedad que vive en una era más digitalizada que la anterior, nuestro mundo está cada vez más globalizado y la necesidad de saber inglés para encontrar un trabajo es cada vez mayor. Por todo esto, las generaciones de hoy en día no pueden aprender inglés de la misma manera que lo hacían antes. Se debe enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los aspectos comunicativos de la lengua con el fin de que el alumnado sea capaz de expresarse en inglés sin problemas.

Dado que las necesidades de la sociedad cambian y para poder adaptarse a esos cambios hay que cambiar la metodología usada en la educación, he elegido investigar acerca del ABT como uno de mis objetivos principales para ver su posible implementación en el aula de inglés. Igualmente, y en relación con el objetivo anterior, he decidido diseñar una intervención didáctica que esté relacionada con el ABT para poder llevar a la práctica los contenidos teóricos de dicho método. El último objetivo sería realizar un análisis de las posibles ventajas o inconvenientes que nos pudiésemos encontrar en la intervención didáctica diseñada con el fin de ver si sería conveniente llevarla a la práctica real en un centro de Educación Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

En los próximos apartados procedo a hablar sobre los aspectos teóricos de este TFG. Para empezar, se va a tratar la diferencia entre enfoque y método y se va a justificar bajo qué paradigma encajaría el ABT. En el apartado siguiente se investiga acerca del origen del ABT y su evolución hasta la actualidad. Posteriormente, se proporcionará una definición de lo que es una tarea en el ABT, así como sus tipos y los elementos a tener en cuenta a la hora de programar acciones didácticas según este método. Por último, se desarrollará el concepto de aprendizaje cooperativo debido a que las actividades que se proponen en este TFG están relacionadas con el mismo.

2.1. ABT ¿ENFOQUE O MÉTODO?

Si se realiza una búsqueda sobre el ABT, nos daremos cuenta rápidamente de que, dependiendo de la fuente que consultemos, nos encontramos que puede denominarse como un método o como un enfoque. Por ello, resulta lógico plantearse cuál de estos dos términos es conveniente usar cuando nos queramos referir al ABT.

Ciñéndonos a lo que nos dice la Real Academia Española (RAE) encontramos en la cuarta acepción de la palabra “método” la siguiente definición: “Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla” (Real Academia Española, 2014, 23º ed.). En cuanto al término “enfoque” solo encontramos una acepción: “Acción y efecto de enfocar.” (Real Academia Española, 2014, 23º ed.). Evidentemente, estas definiciones no entran dentro de los parámetros que buscamos, dado que o se quedan cortas, como en el caso de la definición de método, o nada tienen que ver con el entorno educativo como en la acepción proporcionada para enfoque.

Anthony (1963) hace una diferenciación entre tres términos a la hora de hablar de la enseñanza de las lenguas: enfoque, método y técnica. Estas palabras son definidas por el autor de la siguiente manera:

- Enfoque: es un conjunto de supuestos correlativos relacionados con la naturaleza de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza del tema que va a ser enseñado.
- Método: es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, que se basa en el enfoque y no contradice al mismo. Un enfoque es axiomático mientras que un método es procedimental, es decir un enfoque puede dar lugar a varios métodos.
- Técnica: es el conjunto de actividades específicas implementadas en el aula que se basan en un método y que por lo tanto también está en armonía con el enfoque.

Si observamos las definiciones anteriores vemos una jerarquía clara en la que un término engloba al siguiente. En el siguiente esquema se visualiza mejor ese orden:



Figura 1 : esquema de la jerarquía de enfoque, método y técnica según Anthony (1963).

Las definiciones dadas por Anthony son claras y el orden entre los términos queda bien establecido y parece lógico. No obstante, Sánchez (2009:16) refiriéndose a Anthony (1963) constata que:

La jerarquización así delineada es lógica y está bien trabada, pero la relación entre las partes y su denominación no parece del todo acertada. No queda claro por qué se establece una diferencia entre método y procedimiento¹ si ambos estratos incluyen las actividades que hacen posible la implementación docente; ni tampoco parece acertado denominar enfoque al conjunto de principios que vertebran el método, siendo así que los términos enfoque y método se refieren más al ámbito cubierto por cada concepto que a la naturaleza (el qué) de lo significado por cada uno.

Sabiendo esto, debemos intentar buscar unas definiciones que sean más adecuadas y que nos permitan ver claramente la diferencia entre un enfoque y un método. La página del British Council (2019) define enfoque como:

...forma de ver la enseñanza y el aprendizaje. [...]...un enfoque en la enseñanza de idiomas es una visión teórica de lo que es el lenguaje y de cómo se puede aprender. Un enfoque genera métodos, que son la forma de enseñar algo y que utilizan actividades o técnicas en el aula para ayudar a los estudiantes a aprender.

Así mismo, Sánchez (2009:15) define método como:

Por 'método' se entiende tanto 'el camino sistemático y ordenado de hacer algo', como 'el conjunto de técnicas o actividades que definen ese camino o manera de actuar'. Siguiendo esta línea, cuando hablamos de 'método' nos referimos al camino seguido para hacer algo, así como a la manera de hacerlo o a los procedimientos a través de los cuales se concreta la acción.

Con estas dos definiciones sí que podemos ver una diferencia clara, el enfoque abarca la teoría lingüística que dará lugar a los métodos, mientras que estos últimos son la puesta en práctica de los enfoques. Además, el enfoque genera métodos y estos se subordinan al enfoque.

Ya hemos visto la diferenciación entre lo que es un enfoque y un método, ahora queda plantearse como vamos a denominar al ABT. Al inicio de este apartado mencioné que no hay un consenso sobre esto, basta con realizar una rápida búsqueda sobre ello y observaremos que, según el autor que consultemos, podremos observar que algunos lo tratan como un enfoque y otros como un método. En mi caso, en este TFG voy a considerar el ABT como un método dado que entiendo que se basa en un enfoque, más concretamente en los enfoques comunicativos sobre los cuales se entra en detalle en el

¹ Sánchez (2009) traduce *technique* de Anthony (1963) como procedimiento.

siguiente apartado. Además, desde mi punto de vista, el ABT sería la aplicación práctica del enfoque en el que se basa.

2.2. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DEL ABT

Como se ha mencionado en el apartado anterior en este trabajo se va a considerar al ABT como un método, el cual nos da las herramientas y técnicas necesarias para llevar a la práctica el enfoque sobre el que se vertebra. Ahora bien, si queremos entender mejor al ABT debemos remontarnos a su origen y al cuerpo teórico sobre el que se basa, los enfoques comunicativos.

Los enfoques comunicativos surgen en la década de los 70 como una evolución natural al enfoque nocional-funcional y se sustentan principalmente en que el lenguaje no es solo un objeto de conocimiento, sino que más bien es una herramienta que debe ser utilizada para comunicarse. Los aspectos formales de la lengua dejan de ser los objetivos principales en la enseñanza de las lenguas y pasa a un primer plano la capacidad del uso de la lengua como medio que permite al usuario de esta comunicarse con el resto. El alumnado debe entender que en la comunicación es más importante transmitir el mensaje que el cómo se transmite, y conocer las formas adecuadas del lenguaje atendiendo a los diferentes contextos o situaciones en los que se puede producir la comunicación. No por esto se debe caer en el error de pensar que las reglas gramaticales dejan de ser importantes; más bien pasan a estar en un segundo plano, por ello los errores que puedan surgir durante el aprendizaje dejan de tener gran importancia y se transforman en condición indispensable para que el usuario aprenda la lengua. El enfoque comunicativo centra su atención en situaciones de comunicación reales que consigan generar la necesidad en el estudiante de que debe usar el lenguaje con un fin determinado. Para ello, se trata de recrear en el aula situaciones de comunicación reales o cercanas a la realidad del alumnado que puedan ayudarlo en la consecución del aprendizaje y dominio de la “competencia comunicativa”. (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos, 2003).

El término de “competencia comunicativa” nace de la mano del sociolingüista norteamericano Dell Hymes como respuesta a la “competencia lingüística” propia del movimiento de la gramática generativa de las décadas de los 50 y 60 de Noam Chomsky (Hymes, 1976). Para Hymes el hecho de aprender los aspectos formales de una lengua no es suficiente, sino que se debe tener en cuenta la situación del hablante, es decir el contexto. En propias palabras de Hymes la competencia comunicativa sería saber cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma (Hymes, 1970).

Más tarde, Canale y Swain definirían competencia comunicativa como la suma de otras tres competencias; competencia gramatical, competencia sociolingüística y la competencia estratégica. La primera hace referencia a las normas gramaticales, la segunda se refiere al contexto en el que se usa la lengua y la tercera al uso de estrategias verbales y no verbales para compensar limitaciones en alguna de las otras competencias (Canale y Swain, 1980). Posteriormente a esto, Michael Canale añadió la competencia discursiva,

la cual trata sobre la coherencia y la cohesión de las formas orales y escritas de la lengua (Canale, 1983).

No obstante, en la actualidad cuando hablamos de competencia comunicativa tenemos que tomar como referencia la definición que se recoge en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En el MCERL, la competencia comunicativa es definida como la composición de otras tres competencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. En las competencias lingüísticas se recogen las normas gramaticales, léxicas, fonológicas y sintácticas. En las competencias sociolingüísticas se trata el correcto uso de la lengua atendiendo a los diferentes contextos. Finalmente, en las competencias pragmáticas se hace referencia a la coherencia y cohesión del lenguaje (Consejo de Europa, 2002). Si nos fijamos bien, la definición dada por el MCERL es una evolución de la definición aportada por Canale y Swain.

Todo lo mencionado anteriormente está relacionado con los antecedentes del ABT. Si nos ceñimos al ABT en sí mismo, debemos situar su origen en el siglo XX, sobre la década de los 80². El ABT surge a partir de los enfoques comunicativos y centra su atención en el aprendizaje de una lengua mediante el uso de tareas, las cuales son definidas en el siguiente apartado. La evolución desde los enfoques gramaticales hacia los enfoques comunicativos hace que la redacción de los objetivos educativos dentro del aula de idiomas cambie. Ya no se parte de unos objetivos preestablecidos en el currículo escolar basados en la morfología, fonología y léxico del lenguaje para después elaborar los materiales y actividades del aula, sino que los objetivos pasan a redactarse en base a las necesidades del alumnado dentro del contexto y las necesidades de este (Nunan, 1991).

Ahora bien, ¿qué pasa en la actualidad con el ABT? Tal y como se ha mencionado antes, el ABT se creó en torno a los años 80 y el enfoque del que deriva surgió hace más de 30 años. Durante ese tiempo han ido surgiendo nuevos enfoques y metodologías. No obstante, si nos remontamos a la ley educativa actual (LOMCE) podemos ver en el subapartado de metodología didáctica englobado en el apartado de Primera Lengua Extranjera del Decreto 82/2014, de 28 de agosto referencias al desarrollo de la competencia comunicativa:

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en particular, y de las lenguas en general en la Educación Primaria, está dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, mediante el tratamiento integrado de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir, en contextos lingüísticos y socioculturales cada vez más amplios.

Igualmente, en este apartado del TFG he mencionado al MCERL que actualmente es usado como una guía para establecer las metas o los logros que han de ser alcanzados en los diferentes niveles de una lengua. En ese documento se incluyen varios apartados

² Siguiendo a Nunan, (1991:279-280): “El aprendizaje basado en tareas ha sido una suma importante al repertorio conceptual y empírico del profesor de idiomas en los años ochenta.”

que nos hablan de tareas e incluso un capítulo entero³ exclusivamente dedicado a las mismas. Consejo de Europa (2002):

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita, etcétera.

Sabiendo que en el ABT la principal herramienta es la tarea, se procede a describirla en el siguiente apartado.

2.3. ¿QUÉ ES UNA TAREA?

Dentro del ABT hemos mencionado la tarea como la herramienta principal sobre la cual se basa el aprendizaje. Por ello, una pregunta lógica que nos tenemos que hacer es; ¿qué es una tarea? Si acudimos a la RAE encontraremos varias acepciones, pero la que más me ha llamado la atención, ha sido la siguiente, “Deber (ejercicio que se encarga al alumno)” (Real Academia Española, 2014, 23º ed.). Esta definición evidentemente se queda corta, aunque podría entrar dentro de los parámetros de lo que se considera una “tarea” en el entorno educativo puesto que “deberes” y “tareas” se asocian en la educación como sinónimos.

No obstante, en el ABT hablamos de tareas comunicativas, por ello vamos a expandir la definición de tarea según la visión de diferentes autores, yendo de la visión más general a la más concreta. Según Long (1985:89) una tarea sería:

Un trabajo realizado para uno mismo o para otros, realizado libremente o por una recompensa. Por lo tanto, ejemplos de tareas incluyen pintar una cerca, vestir a un niño, completar un formulario, comprar un par de zapatos, hacer una reserva de una aerolínea, tomar prestado un libro de la biblioteca, hacer un examen de conducir, escribir una carta, pesar a un paciente, ordenar letras, hacer una reserva de hotel, escribir un cheque, encontrar un lugar en una calle y ayudar a alguien a cruzar la carretera. En otras palabras, por "tarea" se encuentran las ciento una cosas que las personas hacen en la vida cotidiana, en el trabajo, en el juego y entre estos dos últimos. Las tareas son las cosas que las personas le dirán que hagan si las pregunta y no son lingüistas aplicados.

Evidentemente se puede evidenciar que esta definición está dada desde un punto de vista muy general y sin entrar a destacar en que se diferencia una tarea dentro del campo educativo. En un aula las tareas han de ser realistas y tiene que ser posible su puesta en práctica dado que Long con su definición nos hace entender que cualquier

³ Capítulo 7 del MCERL: “LAS TAREAS Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA”

acción llevada a cabo en nuestra vida cotidiana puede ser susceptible de ser considerada una tarea.

Para Prabhu (1987:501) una tarea es “una actividad que requiere que los alumnos lleguen a un resultado con la información dada, a través de algún proceso de pensamiento y que permitía a los maestros controlar y regular ese proceso.” Prabhu nos habla de actividades, alumnos, maestros y la interacción entre ambos elementos, por lo que podemos deducir que concreta su definición en torno al ámbito educativo. Asimismo, menciona el control y la regulación del proceso, lo que nos lleva a pensar en la evaluación del alumnado. No obstante, vamos a seguir buscando una definición que sea más completa y concreta.

Nunan (1989:10) por otra parte, nos define una tarea como: “...unidad de trabajo en el aula que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua objetivo⁴ mientras su atención está concentrada principalmente en el significado más que en la forma” Aquí ya empezamos a ver una definición más concreta. La tarea se orienta al ámbito educativo y además nos habla de interacción en la L2, por lo que está orientada a la enseñanza de las lenguas. Además, Nunan menciona la importancia del significado y no de la forma pues la tarea busca que el usuario de la lengua sea capaz de comunicarse pasando la manera en que se comunica a un segundo plano mientras el acto comunicativo sea fructuoso.

Para Skehan (1998) una tarea sería:

Una actividad que satisface los siguientes criterios:

- El significado es primario.
- Hay un objetivo hacia el que se debe trabajar.
- Los resultados de la actividad son evaluados.
- Hay una relación con el mundo real.

Skehan, al igual que Nunan da importancia al significado convirtiéndolo en el elemento más importante. Además, introduce la evaluación dentro de la tarea, dándole importancia al análisis de los resultados obtenidos de la puesta en práctica de dicha actividad.

Sin embargo, a pesar de las definiciones anteriores creo que la que mejor define a una tarea es la dada por Sánchez (2009: 149); “Un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua como objeto de aprendizaje”. La elección de esta definición viene dada por su simplicidad y claridad; sin embargo, no debemos olvidar la importancia de que las tareas estén relacionadas o tengan una utilidad en el mundo real o el contexto que rodea al alumnado.

⁴ Lengua objetivo entendida como la L2 en el aula

2.4. TIPOS DE TAREAS

Dentro de una intervención basada en el ABT, debemos orientar el trabajo en el aula a la consecución de una tarea final. Para llegar a realizar esta tarea final, debemos dividir el trabajo en el aula en tareas más simples sobre las que se van a organizar los contenidos lingüísticos, así como el resto de los contenidos contemplados en la programación. Es decir, en el ABT no seleccionamos los contenidos que queremos enseñar antes de realizar la intervención didáctica, más bien al contrario. Primero diseñamos la tarea o tareas que queremos realizar y sobre ellas vemos que contenidos podemos incluir (Estaire, 2007).

Estaire (2007) diferencia dos tipos de tareas en el aula de idiomas; las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico:

- Las tareas de comunicación son las tareas principales que se llevan a cabo en el aula con el ABT. Se caracterizan por:
 - o Centradas en el significado y no en los aspectos formales de la lengua. Interesa lo que se transmite más que la forma en la que se ha transmitido.
 - o Todo el alumnado participa
 - o Su finalidad es comunicativa
 - o Reproducen situaciones de comunicación reales
 - o Tienen objetivos de aprendizaje del lenguaje y una secuenciación del trabajo que hace más sencillo el trabajo en el aula
- Las tareas de apoyo lingüístico sirven de soporte de las tareas de comunicación. Se centran en el trabajo de los aspectos formales de la lengua, dando los conocimientos lingüísticos necesarios para la correcta elaboración de las tareas principales. Sus características son:
 - o Tienen objetivos concretos de aprendizaje. Ejemplo: aprender el futuro simple para poder expresar planes de futuro
 - o Su trabajo en el aula tiende a facilitar el aprendizaje
 - o Sus resultados son aprendizajes concretos

Estos dos tipos de tareas se van entrelazando a lo largo de una intervención didáctica, creando una secuencia de tareas relacionadas entre sí que irán desarrollando el trabajo en el aula para dar lugar a la tarea final.

2.5. PLANIFICACIÓN

Tanto en el ABT como en cualquier otro método es importante la planificación que hagamos de lo que vamos a realizar en el aula. Estaire (2011) propone en su “Marco para la programación de una unidad didáctica por tareas” los diferentes pasos a seguir en la elaboración de una unidad didáctica, que son descritos a continuación:

1. Elección del tema de interés por parte del profesorado o del alumnado
2. Selección de los objetivos comunicativos en torno al tema elegido
3. Diseño de la tarea final que pretende conseguir los objetivos marcados

4. Especificación de contenidos lingüísticos necesarios para la consecución de la tarea final
5. Planificación y secuenciación del proceso teniendo en cuenta el trabajo mediante las tareas comunicativas y las tareas de apoyo lingüístico
6. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje integrado a lo largo de todo el proceso

En la intervención didáctica descrita más adelante en este TFG se han tenido en cuenta los pasos propuestos en la lista anterior haciendo especial hincapié en la evaluación del proceso.

2.6. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Dado que la mayor parte de las actividades que se van a llevar a cabo en el diseño de la intervención didáctica de este TFG están enfocadas a fomentar la cooperación en el aula, he estimado oportuno crear este apartado para desarrollar brevemente en que consiste el aprendizaje cooperativo.

Sobre el aprendizaje cooperativo, Fraile (1997:61) dice lo siguiente:

Se puede definir el aprendizaje cooperativo como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos. [...] para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal.

Tal y como se observa en la definición, trabajar cooperativamente no significa únicamente trabajar en grupo, tiene que haber una evaluación del proceso y del resultado, además de un aporte de trabajo por cada uno de los miembros del grupo respecto al trabajo (o tarea) final. De hecho, sobre la efectividad del aprendizaje cooperativo, López y Acuña (2018: 35) dicen que:

Tanto las evidencias de la práctica como la validación de los estudios que se han realizado, informan que el aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta una mejora significativa en la capacidad de colaboración de los estudiantes en todos los modelos, pero la eficacia de estos depende en gran medida de algunas cuestiones: los objetivos que se pretende alcanzar; las características de los alumnos (edad, competencia, motivación, autonomía); las condiciones educativas que rodean a la aplicación (tarea, homogeneidad versus heterogeneidad del grupo, tiempo, flexibilidad para aplicar nuevas estrategias de enseñanza).

Es decir, aún siendo un método que funciona, podemos tener variaciones en función del contexto en el que lo estemos aplicando.

Trabajar cooperativamente en el aula, ya sea usando el ABT u otro método, me parece una estrategia muy interesante. Por una parte, conseguimos rechazar la posible competitividad que pueda surgir entre el alumnado dado que hay una interdependencia positiva dentro de los miembros de un grupo, esto quiere decir que cada miembro está interesado en que todos sus compañeros sean capaces de lograr alcanzar los estándares de aprendizaje establecidos (García, Traver y Candela, 2001). De esta manera, conseguimos enriquecer las relaciones del alumnado dentro del aula⁵. Además, se fomenta la comunicación entre los miembros de los grupos para conseguir las metas establecidas; este hecho dentro de un aula de idiomas puede ser muy productivo si se logra que esa comunicación se haga en la L2.

3. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En este apartado del TFG se procede a desarrollar la intervención didáctica que he diseñado en base al ABT para ser implementada en un aula de idiomas de un centro de primaria. La idea de esta intervención es usar un elemento central que va a ser conductor del trabajo en el aula: dicho elemento es un pasaporte ficticio (de ahí el nombre “The Passport” de este TFG) que será entregado al alumnado, al principio de la intervención. La finalidad de este “pasaporte” es dividir el mismo en países (preferiblemente de habla inglesa) y trabajar diferentes contenidos en cada uno de ellos.

En cada país, habrá una tarea principal que tendrá que ser resuelta por el alumnado. Para la consecución de esta tarea principal, habrá una serie de tareas más pequeñas divididas en tareas comunicativas y tareas de apoyo lingüístico que estarán relacionadas con la tarea principal para facilitar la consecución de esta. Una vez que se hayan realizado las tareas en el aula y se haya conseguido realizar la tarea principal, se procederá al sellado del pasaporte del alumnado para que pueda “viajar” al siguiente país. Este sellado del pasaporte será el mecanismo para evaluar al alumnado, siguiendo los postulados del ABT (se entrará en detalle sobre esto más adelante).

A continuación, se detallan los diferentes apartados de esta intervención didáctica. Empiezo hablando sobre el posible contexto de aplicación, seguido de la metodología, estructura y temporalización, contenidos, sesiones de la intervención didáctica, criterios de evaluación y evaluación.

3.1. CONTEXTO

Aun siendo una propuesta de intervención didáctica, he estimado oportuno incluir un posible contexto de aplicación de esta, tomando como ejemplo el centro donde realicé

⁵ Fraile (1997:61) “Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.”

mis prácticas como estudiante del grado de Maestro en Educación Primaria junto con la clase y las características del alumnado.

El centro elegido para hacer mis prácticas fue un colegio público situado en la ciudad de Oviedo en el barrio de Ciudad Naranco. Es un centro de línea 1 con una gran presencia de alumnado de origen inmigrante y de nivel socioeconómico bajo. El centro está dotado con el equipo necesario para un correcto desarrollo de las labores diarias de un colegio y cuenta con un equipo docente preparado y con buen ambiente de trabajo.

El alumnado con el que se podría llevar a cabo esta intervención didáctica es el de 6º de primaria del centro, el cual pertenece al itinerario bilingüe del centro. La clase de 6º está compuesta de 24 alumnos de los cuales 9 son chicos y 15 son chicas. Una amplia parte del alumnado es de origen inmigrante, lo que crea un ambiente muy diverso en el aula.

3.2. METODOLOGÍA

En esta intervención didáctica se propone como método de trabajo el ABT, sobre el cual se ha entrado en detalle en el marco teórico de este TFG. A continuación, expongo como se trabajaría en el aula.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que el elemento más importante de este método es la tarea principal sobre la cual van a girar el resto de las tareas. Dentro de los dos tipos de tareas que se han mencionado en el apartado 2.4. de este TFG, la tarea principal siempre va a ser comunicativa y nunca de apoyo lingüístico. El resto de las tareas que se desarrollen en torno a la tarea principal pueden ser de ambos tipos, aunque siempre han de tener menos carga de trabajo que la tarea principal, dado que se busca trabajar progresivamente, empezando desde algo sencillo y progresar hacia algo más complejo y elaborado. Siempre se ha de favorecer que se den actos de comunicación en el aula, ya sea de manera oral o escrita; y además se ha de fomentar el uso de la L2 tanto como el nivel de la clase nos lo permita.

El rol que ha de adaptar el docente es de guía dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando en todo momento la participación activa, el trabajo cooperativo dentro del aula y supervisando la correcta realización de las tareas por parte del alumnado. Sin embargo, no debemos dejar el proceso de enseñanza-aprendizaje se base solo en guiar al alumnado, tiene que haber un equilibrio tal y como nos dice Nunan (2004:79-80):

Si los alumnos ven al profesor como alguien que debería dar instrucción explícita y ser un modelo de la lengua meta, y el profesor se ve a sí mismo como facilitador y guía, puede que surja el conflicto. En una situación así el profesor puede que tenga que llegar a un equilibrio entre los papeles que considera apropiados para sí mismo y los que piden a los estudiantes.

Los errores cometidos dentro del aula durante los actos comunicativos no deben ser corregidos de inmediato y se tolerará el error mientras el mensaje que se pretenda

transmitir sea entendido⁶. No obstante, si se detectan múltiples errores durante el desarrollo de las tareas, el docente debe diseñar tareas de apoyo lingüístico que consigan que el alumnado sea capaz de adquirir aquellos contenidos lingüísticos en los que presenten carencias. Además, debe de

Por otra parte, con esta metodología se busca que el alumnado adquiera una actitud de trabajo cooperativo, que se centre en su propia capacidad de hablar en inglés y que pierda el miedo o la vergüenza a la comunicación que pueda surgir tanto en el aula como en la vida cotidiana.

3.3. ESTRUCTURA Y TEMPORALIZACIÓN

En este apartado procedo a describir la estructura de esta intervención didáctica, así como la temporalización de esta.

Al inicio del punto 3 de este TFG he mencionado que el trabajo en el aula se va a efectuar mediante un pasaporte. Este pasaporte se utilizará como instrumento para viajar (de manera ficticia) por los diferentes países que se van a trabajar dentro del aula. Cada país equivaldrá a lo que comúnmente se denomina tema o unidad dentro de un aula de primaria. Los países que se van a tratar en este TFG son 3; Reino Unido, Estados Unidos y Australia. En cada país va a haber una tarea principal (cuyos detalles se abordan más adelante en este TFG) y unas tareas asociadas a esa tarea principal. La intervención didáctica contará con 14 sesiones de trabajo dispuestas de la siguiente manera:

- 1 sesión de introducción
- 4 sesiones de trabajo en Reino Unido
- 4 sesiones de trabajo en Estado Unidos (EE.UU.)
- 4 sesiones de trabajo en Australia
- 1 sesión de evaluación

Al ser una propuesta de intervención, la temporalización de esta intervención didáctica es susceptible de ser adaptada al contexto del centro en el que vaya a ser implantada. No obstante, he diseñado en la siguiente tabla como quedaría organizado el trabajo en el aula si se implementase durante el mes de febrero de 2020:

⁶ Recordemos que el ABT es un método nacido dentro de los enfoques comunicativos y estos dan importancia al mensaje que se transmite más que al cómo se ha transmitido.

Febrero - 2020						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
26	27	28	29	31	1	2
3 Sesión 1 (Introducción)	4 Sesión 2	5 Sesión 3	6 Sesión 4	7	8	9
10 Sesión 5	11 Sesión 6	12 Sesión 7	13 Sesión 8	14	15	16
17 Sesión 9	18 Sesión 10	19 Sesión 11	20 Sesión 12	21	22	23
24 Sesión 13	25 Sesión 14 (Evaluación)	26	27	28	29	1

Tabla 1. Propuesta de temporalización de la intervención didáctica. En amarillo y en verde están marcadas las sesiones de introducción y de evaluación respectivamente. En azul las sesiones en las que se trabajará en Reino Unido, en rojo en EE.UU. y en violeta en Australia.

Como se observa en la tabla, las sesiones en cada país están estructuradas en 3+1, es decir, 3 sesiones seguidas en la misma semana y la que queda restante en una semana diferente. Para visualizarlo con un ejemplo, tomaremos como referencia el color azul (sesiones correspondientes al Reino Unido) veremos que las 3 primeras (sesión 2, 3 y 4) están seguidas, mientras que la última (sesión 5) está sola en la siguiente semana. El hecho de que las sesiones estén estructuradas así se debe a que en la última sesión de cada país se trabajará la tarea principal diseñada para ese país y por ello dado que ese tipo de tareas conlleva más esfuerzo que el resto y requiere un periodo de tiempo, por parte del alumnado, en el que puedan pensar cómo abordarlas en el aula.

3.4. CONTENIDOS

Los contenidos que se trabajan en esta intervención didáctica han sido sacados del Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Para una mejor visualización de los mismos se procede a mostrarlos englobados en las sesiones en las que se trabaja con ellos:

- Sesiones 2, 3, 4 y 5:
 - Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).
 - Escritura de textos con progresiva autonomía, claridad, coherencia y complejidad basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas,

- distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica y mostrando interés por expresarse de forma escrita.
- Adecuación del texto a la persona destinataria, contexto y canal utilizado.
- Relaciones temporales (when; before; after).
- Sesiones 6, 7, 8 y 9:
 - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación.
 - Comprensión de narración de hechos pasados y recientes.
 - Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos, planes.
 - Interrogación (Wh- questions; Aux. questions).
- Sesiones 10, 11, 12 y 13:
 - Revisión y autocorrección del texto escrito (emprender una versión más modesta de la tarea) de forma autónoma, o el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles.
 - Saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones.
 - Narración de hechos pasados remotos y recientes.
 - Uso de diccionarios y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como medio de consulta y aprendizaje, trabajando de forma individual o colaborativa.

3.5. SESIONES

Como se ha mencionado con anterioridad, las sesiones en esta intervención didáctica son 14, 1 de introducción, 1 de evaluación y 12 de trabajo en el aula, estas últimas divididas en 3 grupos de 4 sesiones. En los siguientes subapartados procedo a detallar como se trabajaría en cada sesión y que tareas se llevarían a cabo.

3.5.1. Sesión 1 (Introducción)

Esta sesión sirve de introducción a la intervención didáctica. El docente ha de reunir al alumnado en el aula y explicarle que es lo que se va a realizar en las próximas sesiones, cómo se va a trabajar y cuáles van a ser las tareas que se van a desarrollar. Así mismo, se responderán las dudas que puedan surgir por parte del alumnado y se tendrán en cuenta posibles sugerencias que puedan surgir por parte del mismo. Las tareas principales que se van a desarrollar son:

- Redacción de un artículo sobre hechos que hayan pasado en el colegio o el contexto cercano → se hará en la sesión nº 5
- Entrevista radiofónica de la directora y del jefe de estudios del colegio → se hará en la sesión nº 9
- Grabación de un vídeo simulando un programa de televisión → se hará en la sesión nº 13

Durante esta primera sesión también se repartirán los pasaportes ficticios al alumnado para que puedan rellenarlos con sus datos personales y los guarden para ser usados en las sesiones siguientes.

3.5.2. Sesión 2 (Reino Unido)

En esta sesión nuestra clase se va a convertir en Reino Unido. Por ello al entrar en la misma, el docente debe sellar⁷ el pasaporte al alumnado. Una vez que los pasaportes están sellados se organiza al alumnado en grupos de 4 y se procede a explicar las tareas que se van a realizar. La tarea a empezar en esta sesión es: hacer una redacción pequeña sobre algún hecho relevante de un compañero/a.

- Durante la primera parte de la clase (40 minutos), el docente explicará y dará pautas para la redacción de textos narrativos, uso de tiempos pasados (*past simple*, *past continuous*), conectores cronológicos (*after*, *finally*, *later*, *then*, *next*, etc.) y a su vez mostrará ejemplos reales de artículos.
- Acto seguido de la explicación, se organizarán los grupos de 4 personas y en el tiempo restante de la clase (15 minutos) se decide dentro del grupo sobre que miembro se va a redactar el artículo y se empieza a recabar información sobre el mismo. La redacción se empezará a realizar en la siguiente sesión.

3.5.3. Sesión 3 (Reino Unido)

En el transcurso de esta sesión se seguirá con el desarrollo de la tarea empezada en la sesión anterior.

- En la primera parte de la clase (40 minutos), y una vez obtenida la información dentro de los grupos, se procederá a trabajar las redacciones. Cada grupo deberá elaborar una redacción y posteriormente presentarla al resto de sus compañeros y compañeras, para esto último, se elegirá un portavoz dentro de cada grupo. El docente debe ir supervisando la actividad general de la clase, ayudando en aquellos casos en los que observe deficiencias y fomentando la comunicación entre el alumnado en la L2.
- En la segunda parte de la sesión (15 minutos) cada portavoz leerá en alto al resto de compañeros y compañeras la redacción de su grupo. El docente tiene que estar atento durante esta parte y anotar tanto los puntos fuertes de las redacciones como sus deficiencias para proporcionar un feedback al grupo durante la sesión de evaluación.

⁷ En el apartado 3.7. de este TFG se explica con más detenimiento acerca de la importancia del sellado de los pasaportes.

3.5.4. Sesión 4 (Reino Unido)

A lo largo de esta sesión el alumnado se organizará en grupos de 4 para hacer una pequeña excursión por el centro recogiendo información sobre hechos destacables que hayan sucedido en el mismo. La finalidad de esto es que toda la información que recojan en esta sesión sea utilizada en la siguiente para redactar los artículos de la tarea final. La información puede ser por hechos que observen o por preguntas que realicen a los miembros del centro⁸. Para recoger la información se dará al alumnado 50 minutos, dado que en los últimos 5 minutos de clase se les hará un recordatorio de cómo se trabajará en la siguiente sesión.

Si a lo largo de la sesión algún grupo termina antes de tiempo, puede volver al aula y empezar a organizar la información recogida para agilizar el trabajo en la siguiente sesión.

3.5.5. Sesión 5 (Reino Unido)

Durante esta sesión se realizará la primera de las 3 tareas finales de la intervención. El alumnado deberá agruparse en los mismos grupos de la sesión anterior y comenzarán a redactar los diferentes artículos sobre hechos de la escuela.

- Toda la clase va a trabajar como una redacción de un periódico. Cada grupo elaborará un artículo (de no más de 300 palabras) en base a la información que hayan recogido. Una vez hayan redactado los artículos, estos se pondrán en común con el resto de la clase y se entregarán al docente para que pueda corregirlos e incluirlos en la revista del colegio. La decisión de cómo irán puestos los artículos en la página de la revista correrá a cargo de toda la clase, teniendo en cuenta que los artículos más importantes irán en la parte de arriba de la página y los menos importantes debajo.
- Para la elaboración de la tarea se dejarán 40 minutos de la clase y para la puesta en común 15. De la edición de la hoja de la revista se hará cargo el docente y durante la misma irá corrigiendo los posibles errores que pueda haber en las redacciones.

Al final de esta sesión se debe sellar el pasaporte del alumnado, puesto que ahora salen de Reino Unido para irse a EE.UU.

3.5.6. Sesión 6 (EE.UU.)

En esta sesión nuestra clase se va a convertir en EE.UU. Al final de la sesión anterior, habríamos sellado los pasaportes con la salida del Reino Unido. Al entrar en esta sesión, el docente debe sellar el pasaporte del alumnado por haber entrado en EE.UU.

⁸ Sería conveniente que el docente acordase con el resto del profesorado la colaboración en la actividad.

Una vez esté todo el alumnado sentado con sus pasaportes sellados, se procede a explicarles contenido teórico relacionado con las entrevistas, dado que la tarea final que se va a realizar en EE.UU. es una entrevista radiofónica a la directora del colegio y al jefe de estudios.

- Durante la primera parte de la clase (40 minutos) se enseñará al alumnado reglas para formar preguntas en inglés, el uso del tiempo futuro (*future simple*) y se pondrán extractos de entrevistas radiofónicas en clase.
- En la segunda parte de la clase (15 minutos) el alumnado se agrupará en parejas. Dentro de estas parejas una persona será entrevistador y la otra entrevistado; el entrevistador debe preguntar al entrevistado tantas preguntas como se le ocurran durante 5 minutos. Una vez transcurrido ese tiempo se cambian los roles dentro de las parejas. En los últimos 5 minutos se formarán nuevas parejas y en estas deberán contarse que ha averiguado cada miembro sobre su antigua pareja. El docente supervisará el correcto funcionamiento de la clase y tomará nota de aquellos errores que perciba.

3.5.7. Sesión 7 (EE.UU.)

Durante esta sesión trabajaremos en el aula de informática del colegio. El alumnado de clase se sentará por parejas en cada ordenador y abrirán el programa de edición de video Windows Movie Maker⁹. El docente introducirá en cada ordenador un archivo de audio donde haya extractos de sonido mezclados en una misma pista de audio. Estos archivos serán sacados de entrevistas radiofónicas por el docente, y este a su vez habrá tenido previamente que cortar los audios y descolocarlos. La tarea que ha de completar el alumnado es recolocar en su sitio los diferentes extractos de la entrevista, como si se tratase de un puzle aprendiendo así a manejar una herramienta de edición de sonido.

3.5.8. Sesión 8 (EE.UU.)

Al iniciarse esta sesión se dividirá la clase en dos grupos. Un grupo será el encargado de entrevistar a la directora mientras que el otro entrevistará al jefe de estudios.

- En la primera parte de la clase (40 minutos) ambos grupos deberán preparar las entrevistas que van a realizar en la siguiente sesión. Cada grupo redactará las preguntas que vayan a formular a cada entrevistado. También decidirán quién hará de entrevistador, quién anotará las respuestas, quién grabará y quién hará de traductor, puesto que, aunque la entrevista sea realizada en inglés, tanto la directora como el jefe de estudios no saben inglés.

⁹ Se pueden usar otros editores de vídeo y sonido siempre que el docente este familiarizado con ellos.

- En la segunda parte (15 minutos) los grupos simularán la entrevista con sus compañeros y compañeras para practicar principalmente la traducción de las preguntas que van a realizar junto con las posibles respuestas.

3.5.9. Sesión 9 (EE.UU.)

Durante esta sesión se realizará la segunda de las 3 tareas finales de la intervención didáctica. El alumnado deberá agruparse en los mismos grupos de la sesión anterior y realizarán las entrevistas a la directora del centro y al jefe de estudios.

- Las entrevistas se realizarán en los primeros 15 minutos de clase y no podrán durar más de 10 minutos dado que posteriormente a estas se tendrá que trabajar sobre las mismas. Mientras el entrevistador, el traductor y la persona que esté grabando hacen su labor, el resto de los miembros del grupo irán transcribiendo la entrevista.
- En los 40 minutos restantes de clase los grupos trabajarán editando la pista de audio de la entrevista (en caso de que sea necesario) y se redactará una pequeña redacción contando quién es el/la entrevistado/a. Posteriormente a esto, se subirá la redacción junto con la pista de audio a la página web del colegio o al blog de la clase.

Al final de esta sesión se debe sellar el pasaporte del alumnado, puesto que ahora salen de EE.UU. para irse a Australia.

3.5.10. Sesión 10 (Australia)

En esta sesión nuestra clase se va a convertir en Australia. Al final de la sesión anterior, habríamos sellado los pasaportes con la salida de EE.UU. Al entrar en esta sesión, el docente debe sellar el pasaporte del alumnado por haber entrado en Australia.

Una vez esté todo el alumnado sentado con sus pasaportes sellados, se procede a explicarles cómo se va a trabajar en las siguientes sesiones y sobre qué va a ir la tarea final en este país, la cual será realizar un vídeo simulando un programa de televisión. Este vídeo se dividirá en cuatro partes:

- Noticias
- Experimento científico
- Hechos curiosos
- Un tutorial

Durante esta clase se elaborarán los 4 grupos de trabajo para el resto de las sesiones. Cada grupo elegirá que parte quiere realizar y en caso de que dos o más grupos quieran la misma parte será el docente, quien haciendo uso del azar (por ejemplo, tirando una moneda al aire) decidirá qué parte le corresponde a cada grupo. Así mismo, la clase entera decidirá el nombre del programa.

El resto de la sesión se dedicará a elegir el tema de trabajo de cada grupo; es decir, el grupo de las noticias decidirá sobre que noticias le gustaría hablar, el grupo del experimento buscará que experimento realizar, el de los hechos curiosos deberán investigar sobre qué hechos o curiosidades les gustaría hablar y el del tutorial sobre que quieren hacerlo.

La función del docente será de asesoramiento dentro de los diferentes grupos y proporcionando ideas si estas no surgen. Además, proporcionará los medios necesarios al alumnado para consultar todos aquellos aspectos gramaticales que necesiten consultar.

3.5.11. Sesión 11 (Australia)

Durante esta sesión principalmente se van a trabajar dos cosas:

- La primera parte de la clase (20 minutos) se pondrán videos de ejemplo sobre las diferentes temáticas que va a trabajar el alumnado.
- La segunda parte (35 minutos) se dejará que los grupos se reúnan y trabajen sobre el contenido de sus partes del programa.

3.5.12. Sesión 12 (Australia)

En esta sesión se dejará que en la primera parte de esta (40 minutos) el alumnado siga trabajando en sus grupos sobre el proyecto. Después, en la segunda parte (15 minutos) se procederá a hacer un ensayo sobre el programa, comprobando como se va a situar el alumnado frente a la cámara y que rol va a adquirir cada uno.

El docente deberá sugerir mejoras y correcciones en aquellos errores que perciba a lo largo de la sesión y del ensayo para que en la siguiente sesión todo se desarrolle lo mejor posible.

3.5.13. Sesión 13 (Australia)

Durante esta sesión se realizará la tercera y última de las 3 tareas finales de la intervención didáctica; la realización de un programa de televisión.

- Para la realización del programa se utilizará un croma que está disponible en el centro. El vídeo se grabará en los primero 20 minutos de clase.
- Durante los 35 minutos restantes, el alumnado en su conjunto decidirá como editar el vídeo, que efectos ponerle, que tipo de transiciones entre sus respectivas partes, etc. Además, cada grupo elaborará una pequeña descripción de su parte del vídeo para ponerla en la descripción del mismo.

La labor del docente durante esta sesión será la de coordinar al alumnado y además será el encargado de la edición del vídeo junto con su subida a la plataforma de YouTube o de las páginas web del colegio.

Al final de esta sesión se debe sellar el pasaporte del alumnado, puesto que ahora salen de Australia y dejamos de viajar.

3.5.14. Sesión 14 (Evaluación)

Durante esta sesión se proporcionará un feedback a todo el alumnado sobre su trabajo dentro de la intervención como grupo y de manera individual. Al mismo tiempo se repartirá un cuestionario de evaluación sobre la intervención didáctica¹⁰ para comprobar el nivel de satisfacción del alumnado

Al final de esta sesión se harán entrega de los “pasaportes lingüísticos” y de los “visados especiales”¹¹.

3.6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación de esta intervención didáctica han sido sacados del Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Para una mejor visualización de estos se procede a mostrarlos según las sesiones donde serán observados:

- Sesiones 2, 3, 4 y 5
 - Participar de manera simple y comprensible en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares (su propia persona, el entorno inmediato, personas, lugares, objetos y actividades, gustos y opiniones), en un registro neutro o informal, utilizando expresiones y frases sencillas y de uso muy frecuente, normalmente aisladas o enlazadas con conectores básicos, aunque en ocasiones la pronunciación no sea muy clara, sean evidentes las pausas y titubeos y sea necesaria la repetición, la paráfrasis y la cooperación del interlocutor o la interlocutora para mantener la comunicación.
- Sesiones 6, 7, 8 y 9
 - Interactuar de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales (p. ej. gestos o contacto físico) para iniciar, mantener o concluir una breve conversación.
- Sesiones 10, 11, 12, y 13
 - Manejar estructuras sintácticas básicas (p. e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como «y», «entonces», «pero»,

¹⁰ Véase “Anexo I”

¹¹ Sobre esto se entra en detalle en el apartado 3.7. de este TFG

«porque»), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, p. e., tiempos verbales o en la concordancia.

3.7. EVALUACIÓN

Cualquier método que implementemos en un aula debe de ir acompañado de un proceso de evaluación, dado que es la manera que tiene el docente no solo de evaluar a su alumnado sino también de verificar la eficacia de este.

En esta intervención didáctica la herramienta que se va a utilizar para evaluar al alumnado es la observación activa del mismo. Esta observación requiere que el docente esté en todo momento atento en el aula comprobando en general a toda la clase y en particular a cada alumno. Para facilitar esta labor he diseñado una lista de control¹² donde el docente tendrá una serie de ítems que podrá ir mirando a la hora de evaluar.

Ahora bien, ¿cómo hacemos visible nuestra evaluación a la clase? Aquí es donde entra en acción el pasaporte que hemos dado al alumnado. Como hemos visto durante la descripción de las sesiones, cada vez que se entraba en un país se sellaba el pasaporte y lo mismo se hacía al salir de este. Los sellos de entrada no tendrán ninguna utilidad más allá de la simbólica; mientras que los sellos de salida serán los que determinen (mediante el uso de colores) el nivel de trabajo dentro de las sesiones en las que se desarrolla cada país:

- Sello rojo → El estudiante no ha alcanzado los estándares de aprendizaje establecidos para estas sesiones (nota numérica entre 1 y 4).
- Sello amarillo → El estudiante ha alcanzado los estándares de aprendizaje esperados (nota numérica entre 5 y 6).
- Sello naranja → El estudiante ha alcanzado los estándares de aprendizaje esperados, ha mostrado interés en la realización de las tareas y ha demostrado capacidad para trabajar en grupo (nota numérica entre 7 y 8).
- Sello verde → El estudiante ha alcanzado los estándares de aprendizaje esperados y ha mostrado un dominio de los contenidos trabajados en el aula, así como una capacidad extraordinaria para trabajar en grupo (nota numérica entre 9 y 10).

Durante la sesión de evaluación, aquel alumnado que haya conseguido un sello amarillo o naranja, recibirán un “visado especial” (a modo de diploma). Por otra parte, los que hayan obtenido un sello verde recibirán un “pasaporte diplomático” (a modo de trofeo).

¹² Véase Anexo II'

4. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL ABT

Todo aquello que implementemos en un aula de primaria va a tener ventajas y desventajas dependiendo de por donde lo miremos. En este apartado trato de mostrar las posibles ventajas y desventajas que creo que podría tener el ABT en un aula de idiomas.

4.1. VENTAJAS

En cuanto a las ventajas opino que serían las siguientes:

1. Es un método simple de aplicar y no requiere un gasto extra para los centros. Con esto quiero decir, que ha diferencia de un proyecto, el ABT no necesita materiales o gastos más allá de lo que nosotros, como docentes, queramos realizar en el aula. Lo único necesario es un docente formado y con ganas de llevarlo a cabo en el aula.
2. Fomenta la comunicación continua en la L2 dado que las tareas están enfocadas a ser realizadas en la lengua objetivo. Este fomento de la L2 refuerza al alumnado en el uso de la lengua al mismo tiempo que permite que pierdan el miedo y la vergüenza a utilizarla.
3. Puede ser aplicada en cualquier etapa de la educación. La tarea es la base del ABT y esta puede ajustarse al nivel de exigencia de la clase dado que no es una tarea fija y estandarizada para todos los niveles, sino que es el docente el que la crea y la adapta al nivel de la clase.
4. Se pueden trabajar todas las destrezas comunicativas (*Reading, listening, writing, speaking*) al ser estas la base de trabajo de las tareas, permitiendo así cubrir todas las necesidades comunicativas del alumnado.
5. Puede aplicarse de manera individual o grupal. Una tarea no requiere necesariamente ser hecha en grupo (tal y como se ha diseñado en este TFG) sino que puede hacerse de manera individual o grupal dependiendo de lo que queramos llevar a cabo en el aula.
6. Puede implicar contenidos de otras asignaturas (contenido transversal) porque las tareas no están diseñadas para ser exclusivamente lingüísticas, sino que pretenden abordar temas y contenidos reales. Por ello, pueden verse implicadas diferentes materias dentro de una misma tarea con lo que podríamos aprovechar para agrupar varios contenidos de diferentes asignaturas en una sola y “rentabilizar” el aprendizaje.
7. Las tareas dentro del ABT están relacionadas con el mundo real o el entorno que rodea al alumnado. No se trata de hacer tareas sin sentido donde se pidan contextos ficticios, sino que tratamos de llevar al alumnado a trabajar con la L2 en su entorno, dando una visibilidad al idioma fuera del aula.

4.2. DESVENTAJAS

Respecto a las desventajas opino que serían las siguientes:

1. Aplicar los contenidos de las leyes educativas puede ser un problema dado que se empieza por la tarea y luego se adecúa a los contenidos de la ley y no al revés. Por ello podríamos tener problemas para adaptar ciertos contenidos si la tarea que hemos diseñado no encaja con el mismo.
2. Su implementación puede ser caótica si no se ha trabajado previamente con una metodología similar. Esto puede ocurrirnos en cualquier método que implementemos en un centro de educación, la falta de experiencia previa siempre va a ser una dificultad añadida que vamos a tener que superar.
3. Requiere una gran implicación por parte del docente que lo aplique al ser un método que exige una observación constante de lo que se está realizando en clase. Esta implicación es inherente a la profesión de la docencia, no obstante, el ABT exige que la implicación del docente sea superior con sus discentes y con la tarea.
4. Al fomentar la comunicación continua en la L2 puede quedarse descolgado el alumnado que presente poca seguridad para usarla en el aula. Esto es un riesgo que se corre siempre que nos metamos en un aula de idiomas dado que cada alumno es diferente y por ello aprende de una manera distinta a la del resto de sus compañeros. En este aspecto habría que tener especial cuidado dentro del aula para evitar crear diferencias de nivel o acrecentar las que ya hubiese en el aula.

5. CONCLUSIONES

Durante la realización de este TFG, he podido indagar sobre el ABT y he aprendido como llevarlo al aula de idiomas. Al mismo tiempo, he podido comprobar que todo método o enfoque lleva un gran trabajo de investigación detrás del mismo y lo que aprendemos durante la carrera son conclusiones de años de estudio, de pruebas de ensayo y error.

Uno de los objetivos que me planteé a la hora de realizar este TFG era descubrir el origen del ABT, de donde venía y en qué consistía, el cual creo haber logrado satisfactoriamente dado que al inicio de este TFG la única información que sabía al respecto era teoría dada en la universidad sobre el mismo, y actualmente podría identificar autores para trabajar el ABT en el aula y sabría diseñar intervenciones en el aula. Por esto último, también considero haber logrado satisfacer el resto de los objetivos. Sin embargo, dentro del diseño de la intervención didáctica creo que, a pesar de haber conseguido crear una intervención hay una serie de limitaciones sobre la misma debido a que no la he llevado a la práctica. Una de estas limitaciones considero que es el uso de las sesiones, su temporalización. Al estar hecha desde una perspectiva teórica y sin haber sido probada, puede ser susceptible de sufrir cambios a la hora de ser implementada, teniendo en cuenta que el docente se habrá de adaptar al nivel de la clase según se vayan desarrollando las tareas e incluso incluyendo en el desarrollo de las sesiones tareas de apoyo lingüístico en aquellos casos en lo que sea necesario. Además, la efectividad de la misma no ha sido probada, por lo que no se puede saber si funciona dentro del aula o no. Aun así, pienso que es una intervención que cumple con los requisitos exigidos por el ABT.

No obstante, he de decir que no creo en los métodos “milagrosos” dentro del mundo educativo, y aún siendo el ABT un método que yo implementaría en un aula de idiomas, no creo que sea el método más eficaz ni el ideal para cualquier situación. Este pensamiento lo vengo arrastrando desde que empecé a pensar sobre mi experiencia como discente y se ha visto reforzado con las prácticas realizadas en los centros durante mis Practicum. La búsqueda del método ideal dentro del mundo educativo es una auténtica utopía, aunque no por ello debemos dejar de intentar llegar hasta este. La sociedad avanza y evoluciona, y la educación debe ir a la par de esta. Precisamente, el hecho de que la sociedad avanzase fue el detonante para pasar del método de gramática-traducción hacia los enfoques comunicativos y de ahí al ABT; las necesidades cambiaron y con ello cambió la educación.

Los cambios en la sociedad conllevan cambios en la educación y en cuanto al ABT, implicó un cambio de pensar en el aula de idiomas. Se pasó de creer que en la comunicación era esencial el conocimiento estricto y puro de la gramática a casi desecharlo por completo pasando este a un segundo plano. El ABT entiende que la comunicación es la parte esencial de una lengua, lo que le da sentido a esta, y por ello centra su importancia en el trabajo de todas sus destrezas en el aula. Esto dentro de la enseñanza de idiomas supuso una revolución pues no solo se cambió de método sino los materiales e incluso la forma de pensar sobre el idioma, haciendo que el aprendizaje de este fuese un proceso más agradable y no tan técnico. Además, supuso dar más

importancia al trabajo de las 4 destrezas comunicativas (*reading, listening, writing, speaking*) lo que se traduce en una mejora de la capacidad de comunicación del usuario de la lengua.

Ahora bien, dentro del aula de primaria, ¿qué nos aporta el ABT? Principalmente nos aporta comunicación real trabajada de una manera dinámica, yendo a los intereses del alumnado. Se dejan de lado los contenidos para pasar a adaptar las necesidades (comunicativas) del alumnado a un primer plano y se incorporan las tareas como medio para llegar a suplir esas necesidades. Esto convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje en algo más dinámico y centrado en el alumnado, que es siempre el principal protagonista en el mundo educativo. Al mismo tiempo, estas tareas proporcionan la capacidad de desarrollar tanto el trabajo cooperativo como el individual, permitiendo que un alumno sea capaz de no solo aprender el idioma sino de adquirir habilidades de otras materias, puesto que el ABT permite integrar contenidos de otras disciplinas. En definitiva, el ABT nos permite que el aula de idiomas sea un espacio donde trabajar y estudiar un idioma se convierta en algo más que aprender el mismo. Esto supone para el alumnado de Educación Primaria una preparación tanto de la L2 como de aquellas habilidades que le serán requeridas en su vida adulta para estudiar, buscar un trabajo o relacionarse con la sociedad.

Actualmente, nos encontramos ante un mundo totalmente globalizado y digitalizado donde el conocimiento de un idioma como el inglés es indispensable ya no solo para trabajar sino para comunicarse con el resto del mundo. Por ello, un método como el ABT, enfocado en su mayor parte en la comunicación; es indispensable para formar (en nuestro caso) niños y niñas que el día de mañana puedan convertirse en adultos plenamente capaces de manejar una lengua como el inglés. Además, si sumamos al ABT el trabajo cooperativo, conseguiremos que aquel alumnado que estemos formando salga más preparado para afrontar las necesidades actuales y futuras de la sociedad.

Finalmente, y para concluir este TFG; me gustaría añadir que a mi modo de ver el hecho de usar un método que funcione o no en un aula de educación en última instancia va a depender del docente. Por lo que lo más importante es formarse continuamente para dominar al método y no dejar que este nos domine a nosotros.

6. BIBLIOGRAFÍA


- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique, *English Language Teaching*, 17: 63-67. Reproducido en Allen H Y Campbell R. N. (1972). *Teaching English as a second language*, New York: McGraw Hill.
- British Council (2019). *Approach*. Recuperado de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/approach>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*, 1-27. London: Longman.
- Candlin. C. N., (1987). Towards task-based language learning. En C. N. Candlin and Murphy (eds.). *Lancaster Practical Papers in English Language Education*. Vol. 7. Language Learning Tasks, 5-22. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Madrid: Anaya. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. (BOPA, nº 202, 30 de agosto de 2014)
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/bdec/15fe2a704fa9063373c81aa85495427107d5.pdf>
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (12), pp. 1-26. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=921/92152538005>
- Fraile, C. L. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 59-76.
- García Armendáriz, M. V., Martínez Mongay, A. M., & Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Disponible en <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. *Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.

- Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Alcalá: Encuentro.
- Hymes, D. (1970). On communicative competence. En J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics*, 35-71. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1976). Towards linguistic competence. *Sociologische gids*, 23(4), 217-239.
- Long, M. H. (1985). *A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters
- López, G., & Acuña, S. (2018). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 7(14), 29-38.
- Nunan D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms* Cambridge University Press. Recuperado de https://archive.org/details/ilhem_20150321_1843/page/n5
- Nunan, D. (1991). *Communicative tasks and the language curriculum*. TESOL quarterly, 279-295. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3587464>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Piaget, J., & TEORICOS, A. (1976). Desarrollo cognitivo. *España: Fomtaine*. Recuperado en: <https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1H30ZJVMP-10MKYH2-QWH/Desarrollo%20Cognitivo.pdf>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Real Academia Española. (2014). Enfoque. En *Diccionario de la lengua española* (23º ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=FiLdLts>
- Real Academia Española. (2014). Método. En *Diccionario de la lengua española* (23º ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=P7dyaFK>
- Real Academia Española. (2014). Tarea. En *Diccionario de la lengua española* (23º ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=ZC79NI2>
- Recino Pineda, U., & Laufer, M. (2013). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *EDUMECENTRO*, 2(3), 20-27. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88/179>
- Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. Recuperado de http://vihocsinh.ucoz.com/ld/2/293_File12477.pdf
- Sánchez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. *Vademécum para la formación de profesores–Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, 665-688.

- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Skehan, P. (1998). *Task-Based Instruction*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.

7. ANEXOS

Anexo I (Cuestionario de evaluación de la intervención didáctica)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN					
1: Muy mala 2: Mala 3: Normal 4: Buena 5: Muy buena					
	1	2	3	4	5
1. ¿Cómo consideras que ha sido tu experiencia de trabajo estas semanas?					
2. ¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar en grupo?					
3. La tarea en Reino Unido ha sido...					
4. La tarea en EE.UU. ha sido...					
5. La tarea en Australia ha sido...					
6. Mi actitud para hacer las tareas ha sido...					
7. La repetición en un futuro de actividades como estas sería una experiencia...					
8. El feedback que me han dado ha sido...					
9. ¿Tienes alguna sugerencia? ¿Algo que necesites contarme? Aquí tienes tu espacio, ¡aprovéchalos! 					

Anexo II (Hoja de control para la evaluación)

HOJA DE CONTROL		
Nombre alumno:	Sesión nº...	
	Si	No
1. ¿Se implica en el correcto desarrollo de la tarea?		
2. ¿Utiliza la L2 con frecuencia en el aula?		
3. ¿Colabora con el resto de sus compañeros?		
4. ¿Propone ideas dentro del grupo?		
5. ¿Muestra interés?		
6. ¿Resuelve aquellos inconvenientes que surgen del trabajo grupal?		
7. ¿Atiende dentro del aula?		
8. ¿Presenta dificultades a la hora de abordar la tarea?		
Observaciones:		