

## La enseñanza de idiomas a través del enfoque didáctico basados en tareas. Propuesta de programación de una unidad didáctica innovadora.

*A proposal for a task-based approach to an innovative slant on language teaching.*

Angelamaria Siliberti. *Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)*

Isotta Mac Fadden. *Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)*

Contacto: [a.siliberti@gmail.com](mailto:a.siliberti@gmail.com)

*Fecha recepción: 12/12/2016- Fecha aceptación: 12/07/2017*

### RESUMEN

En el presente artículo se describe la estrategia metodológica denominada: “enfoque por tareas” en las enseñanzas de los idiomas. Para ello, se postula una serie de recomendaciones didácticas y se propone el diseño de la unidad didáctica: “Reciclar con fantasía” con una serie de tareas programadas que permitan a los docentes explorar nuevos elementos curriculares y al alumnado abarcar diversas competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales a través de la competencia del aprender a aprender (learning-by-doing).

Por último, se ofrece una serie de actividades y tareas, para que el educando se acerque a las diferentes temáticas relacionadas con el reciclaje, se familiarice con el nuevo vocabulario, profundice en determinados elementos morfo-sintácticos, léxico-semánticos de la lengua y elabore argumentaciones pro-ambientales para el desarrollo de una ciudadanía global sostenible.

### PALABRAS CLAVE

Enseñanza de idiomas, enfoque por tareas, unidad didáctica.

### ABSTRACT

This article describes the methodological strategy called "approach by tasks" in the teaching of languages. To this end, a series of didactic recommendations is postulated and the design of the didactic unit "Recycle with Fantasy" is proposed with a series of scheduled tasks that allow the teachers to explore new curricular elements, and the students to cover diverse competences such as linguistic, communicative and intercultural skills, through learning by doing.

Finally, a series of activities and tasks is offered to bring the student to the different topics related to recycling, become familiar with the new vocabulary, deepen with morpho-syntactic, lexical-semantic elements of the language, and elaborate pro-environmental arguments for the development of a sustainable global citizenship.

### KEYWORDS

Language teaching, focus by task, didactic unit.

## 1. ¿CÓMO ENSEÑAR NUEVAS LENGUAS EN UN MUNDO GLOBALIZADO?

La enseñanza de las segundas lenguas, desde una perspectiva histórica, es un campo de estudio joven, ya que el interés científico por este objeto de estudio surge a partir de finales del siglo XIX (Llopis García, 2009). Sin embargo, como señala Martí-Contreras (2016), desde hace varias décadas se cuestiona cómo debe ser la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, y cómo se ha de aprender la gramática.

En este sentido, hay diversas estrategias metodológicas que el profesional de la educación en idiomas puede adoptar, desde la vertiente más clásica basada en la secuenciación sistémica de fichas de actividades y la transmisión de normas y reglas gramaticales circunscritas a asepticos aspectos lingüísticos, o bien, por estilos metodológicos más activos y funcionales fundamentados en el diseño y dinamización curricular de espacios comunicativos experienciales a través de tareas contextualizadas insertadas en unidades didácticas de aprendizaje.

En este marco de reflexión introspectiva curricular nos orientaremos por la construcción de comunidades educativas interactivas y comunicativas circunscritas preferentemente a la consolidación de intenciones formativas para facilitar y estimular la comunicación entre las personas en situaciones cotidianas y reales, minimizando posibles barreras lingüísticas y culturales.

Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002), referente imprescindible por su influencia metodológica y sistematización de procesos, niveles y recursos didácticos y de evaluación en la programación curricular (Chin Ko, 2015), subraya la necesidad de favorecer el desarrollo de determinadas capacidades lingüísticas en todos los sectores de la población para satisfacer las necesidades comunicativas actuales. A su vez, los criterios establecidos por el MCERL para la evaluación y la valoración de las competencias lingüísticas, implican una metamorfosis de la didáctica actual que abandona el método lingüís-

tico tradicional basado en el enfoque gramática-traducción, y opta por un enfoque orientado a la interacción en escenarios comunicativos cotidianos.

Las siguientes líneas versarán sobre esta metodología y su aplicación en contextos curriculares de aprendizaje de nuevas lenguas.

## 2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO. LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN

El fundamento del enfoque comunicativo es la consideración de la lengua como instrumento de comunicación y del paradigma de «aprender para comunicarse», por eso algunos autores lo llaman *Functional* o *Notional-functional Approach* (Crespillo-Álvarez, 2011).

Bérard (1995) indica que el enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audio/orales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. Su propósito fundamental es establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumnado que determinan las aptitudes a desarrollar y utilizando documentos auténticos. En la misma línea, García Santa-Cecilia (2000) señala que la lengua ha sido creada para fines comunicativos; desde esta perspectiva didáctica el educando se transforma en el eje vertebrador del currículo y de los procesos de aprendizaje.

Richards y Rodgers (1998, p. 69) explicitan la finalidad del enfoque comunicativo y el proceso hasta la meta final: “[...], los defensores tanto americanos como británicos ven (al método comunicativo) como un enfoque (y no un método) que pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación”.

Asimismo, la competencia comunicativa, como apuntan diferentes autores (Canale y Swain, 1980; Hymes, 1984 y Lomas, 1999, 2002), se encuentra constituida e integrada

por otras habilidades que se representan en la figura 1.

Para ello resulta básica la prioridad otorgada a la interacción de los estudiantes

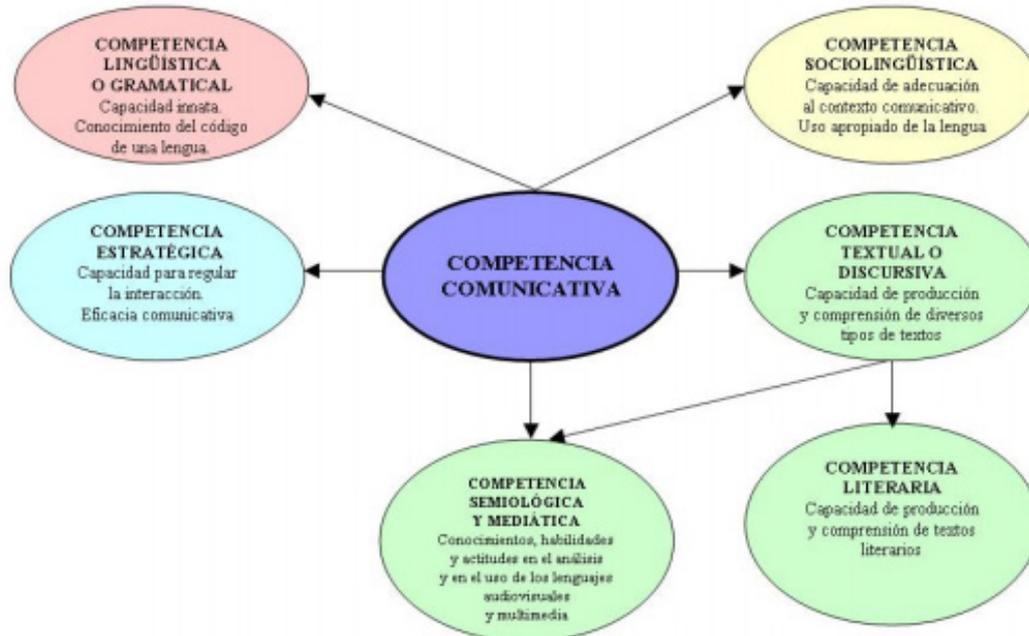


Figura 1. La competencia comunicativa y sus elementos curriculares.

Bajo esta perspectiva didáctica se enfatiza la competencia comunicativa, que se encuentra compuesta por las subcompetencias descritas en la figura 1. No tendría sentido privilegiar alguna de ellas, ya que todas las competencias son igual de significativas (Canale y Swain, 1980; Martí-Contreras, 2016).

Entre los principios básicos de este enfoque resaltan (Baralo y Estaire, 2010):

- Interacción y negociación del significado.
- Enseñanza centrada en el estudiante.
- Dimensión sociocultural de la lengua.
- Aplicación de las metodologías comunicativas al aula.

Martí-Contreras (2016) expresa que el objetivo principal de esta óptica curricular es que los estudiantes sean capaces de comunicarse y para alcanzar este propósito se realizan simulaciones, juegos comunicativos y se elaboran tareas. El alumnado alcanza la competencia gramatical de forma inconsciente, sin una instrucción gramatical especí-

fica. Para ello resulta básica la prioridad otorgada a la interacción de los estudiantes

### 3. EVOLUCIÓN METODOLÓGICA EN LAS ENSEÑANZAS DE LAS LENGUAS: CAMINANDO HACIA EL ENFOQUE POR TAREAS

En los años 80 y 90 surge, en el mundo de la enseñanza de lenguas, el enfoque por tareas como evolución natural del método comunicativo. La característica definitoria de este enfoque es que el profesor propone una tarea final o macrotarea y un objetivo al que se debe llegar después de una serie de tareas o microtareas que permitirán el desarrollo de distintas herramientas lingüísticas y pedagógicas necesarias para su resolución (Casquero, 2004).

Asimismo, la irrupción de los enfoques por tareas supone un salto hacia adelante en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Etaire y Zanón, 1990) y la superación definitiva de aquellos métodos centrados en la gramática, al trazar el objetivo de distanciar la competencia lingüística y de conceder un valor total y completo al concepto de competencia comunicativa (Crespillo-Álvarez, 2011).

En la misma línea discursiva, García, Prieto y Santos (1994) expresan que el enfoque por tareas está basado en un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico concreto. Asimismo, el proceso pedagógico se planifica en unidades didácticas que tienen como objetivo-meta la realización de una tarea final relacionada con el tema en cuestión. En este sentido, Casquero (2004) apunta que toda unidad didáctica que se inspira en este enfoque metodológico está compuesta por una lista de tareas; se trata pues de pequeños fragmentos de un todo que se presentan de forma independiente uno de otro, de modo que cada uno de esos fragmentos o tareas contiene sus propios contenidos lingüísticos, sus propios objetivos, su secuenciación, su léxico, etc.; el todo o macro tarea constituye el objetivo de las partes.

A continuación, se efectúa una recopilación de las ideas más relevantes vertidas por diferentes autores en la definición del término: “tarea” en el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua.

Long (1985, p.89) expresa que una tarea “es cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés [...] En otras palabras, por «tareas» entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa”.

Richards, Platt y Weber (1986) indican que una tarea es una actividad o acción realizada como resultado de procesar o analizar lenguaje [...] escuchar y dibujar un mapa o efectuar una instrucción pueden considerarse tareas. Por su parte, Nunan (1989) expresa que la tarea es un trabajo enfocado hacia el significado cuyo objetivo es la comprensión y la interacción en la lengua, y que las tareas pueden analizarse o clasificarse según sus objetivos, información de entrada, actividades, dinámica y papeles atribuidos.

Zanón (1990) indica que la tarea está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo y es representativa de los procesos comunicativos de la vida real e identificable como unidad de actividad en el aula.

Asimismo, Candlin (1990), expresa que una tarea es una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social. En esta misma línea, Zanón (1999) afirma que las tareas son unidades de trabajo que se caracterizan por cumplir los siguientes requisitos: representan procesos de comunicación propios de la vida real; son identificables como unidades de actividad en el aula. Además, las tareas se orientan intencionalmente hacia el aprendizaje de una lengua y se encuentran diseñadas con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo. Como apunta Ellis (2003) ellas involucrarán y motivarán cognitivamente siempre y cuando presenten un desafío razonable.

En concordancia con las reflexiones anteriores, las “tareas” en el aprendizaje de las lenguas se pueden definir como: actividades concretas, reales o verosímiles, de interés para el alumnado, que se realizan en clase, o desde la clase, y que, como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua (Fernández-López, 2010).

Martín-Peris (2004) añade las siguientes características a la definición de tarea:

- Estar estructurada pedagógicamente.
- Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
- Requerir en su ejecución, una atención prioritaria al contenido
- Facilitar ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

En consecuencia, el elemento central de este enfoque es la tarea, entendida como una

actividad comunicativa que orienta e induce al estudiante a “operar” con la lengua para alcanzar un objetivo extralingüístico. De esta forma se da prioridad al proceso más que al producto, al significado más que a la forma (Skehan, 1996; Nunan, 2004).

En este sentido, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, los conocimientos y el bagaje experiencial de los distintos estudiantes, el enfoque por tareas no puede ser, por tanto, ni lineal ni secuencial, sino modular y procedimental; articulándose en unidades temáticas con objetivos, contenidos y tareas significativas y verificables. La elección de las tareas y de los temas debe conseguir el principal objetivo de motivar a los estudiantes, despertar su atención y sobre todo promover la adquisición de la lengua de manera real y eficaz.

Del mismo modo, el enfoque por tareas modifica el orden presentación-práctica-producción previsto en la didáctica tradicional en la que el docente introduce una estructura lingüística guiando al alumnado en ejercicios estructurados para luego darles la posibilidad de reproducirla en contextos comunicativos más libres. En este tipo de enfoque se comienza por la negociación de la temática, para luego pasar a la fase de presentación de la forma lingüística y a la sucesiva fase pragmática centrada en la lengua, a través de la participación en contextos de comunicación reales que favorecen la adquisición espontánea de la lengua.

El objetivo de este enfoque educativo es planificar las acciones en clase en base a un objetivo concreto de modo que, partiendo del *input* propuesto, el alumnado pueda convertirse en agente activo y reflexivo de su propio proceso formativo. A su vez, el docente abandona su papel central y se convierte en corresponsable con el estudiante, en facilitador y organizador de los recursos, en animador y estimulador del trabajo en los grupos, monitorizando y reconduciendo las actividades hacia los objetivos propuestos (García, Prieto y Santos, 1994).

El enfoque por tareas además favorece el proceso de evaluación. El profesor está en

contacto continuo con el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que le permite detectar algún tipo de problema e intentar subsanarlo confeccionando o modificando actividades o tareas para convertirlas según sus necesidades (Casquero, 2004). El funcionamiento y los resultados de las tareas se incorporan a dicho proceso realizando una evaluación de cada tarea. Se realiza, pues, una evaluación continua, procesual y formativa que informa tanto al profesor como al alumno de los componentes del proceso (García, Prieto y Santos, 1994).

En concordancia con Martín-Peris (2004), lo que postula este enfoque es un aprendizaje en el que los estudiantes deben ser capaces de realizar una actividad comunicativa para lo que previamente se les habrán facilitado las herramientas necesarias.

En resumen, el enfoque didáctico orientado a la acción, facilita la inclusión de criterios sociopragmáticos, socioculturales y estratégicos que tienen en cuenta la eficacia comunicativa en situaciones reales más que la corrección formal de la lengua (Estaire, 2009b). Asimismo, esta perspectiva didáctica proporciona a los estudiantes un conocimiento formal y de trabajo del idioma mediante la ejecución de tareas de actuación; en otras palabras, permite a los alumnos aprender sobre el lenguaje (Fernández-Agüero, 2009). Es decir, trabajar con “tareas” para el aprendizaje de las lenguas aporta un bagaje de experiencia y de estudios que lo consolidan como metodología consistente y eficaz (Fernández-López, 2010).

Referente a la taxonomía de las tareas, por nuestra parte, nos decantamos por dos tipos de tareas (Nunan, 1989; Estaire y Zanón, 1990; Fuentes de la Rosa, 1993; Zanón, 1995): las tareas comunicativas y las tareas posibilitadoras. En este sentido, Nunan (1989, p. 224) manifiesta que la tarea comunicativa: “(...) es una parte del trabajo en clase la cual envuelve a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua que se está aprendiendo, mientras se centra la atención prin-

principalmente en el significado y no en la forma. La tarea debe tener un sentido de complejidad, siendo capaz de permanecer por sí misma como un acto comunicativo”.

Las tareas comunicativas son actividades que tienen un objetivo no gramatical, o sea, el objetivo es directa y abiertamente comunicativo, por tanto, sin ninguna atención formal al aprendizaje de la gramática (Zanón, 1990; Nunan, 1989). De igual forma, cobra una gran relevancia la interacción, las dinámicas de grupos, la creación de comunidades colaborativas donde el libro de texto deja de ser el protagonista del desarrollo curricular a favor de situaciones cotidianas y reales.

Respecto a las tareas posibilitadoras o de aprendizaje, también llamadas tareas formales (*grammar task* y *grammar-based task* en inglés) son las de tipo gramatical, léxico o nocio-funcional; tienen como objetivo que el alumnado aprenda nueva información o que compruebe que se han adquirido los conceptos estudiados en las tareas comunicativas (Martí-Contreras, 2016).

En última instancia, en sintonía con Baralo y Estaire (2010), la enseñanza de un nuevo idioma no debe sólo sustentarse en la gramática o en las estructuras del lenguaje, sino que debe orientarse hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir, que los aprendices logren desenvolverse mejor con el idioma en un contexto de comunicación o interacción real y en el que sean capaces de realizar una actividad comunicativa, para lo que previamente se les habrán facilitado las herramientas necesarias – contenido léxico, socio-cultural, funcional y gramatical– para conseguirlo (Martí-Contreras, 2016).

#### 4. “RECICLAR CON FANTASÍA”. UNIDAD DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO MEDIANTE TAREAS

El diseño de las unidades didácticas es todo un reto para el profesorado que quieren seguir el enfoque comunicativo mediante tareas (ECMT), como apunta Martí-Contreras

(2016), porque los materiales publicados en formato impreso y digital nunca se adaptan a las necesidades específicas de un grupo en concreto. Por lo tanto, siguiendo al mismo autor, la distancia entre los materiales y la realidad de aula hace necesario que el docente adapte o diseñe los materiales, ya que es él quien tiene que ir introduciéndolos según las características de los estudiantes, el ritmo de la clase, y las necesidades de cada momento. Bourguignon (2007) expresa que, en su diseño en este marco de enseñanza mediante tareas, se basa primeramente en un tema, también nombrado como ámbito o centro que dará enlace a la unidad didáctica y tal elección siempre será negociada por los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses.

En la presente propuesta de unidad didáctica: “Reciclar con fantasía”, basada en el ECMT, su diseño se fundamenta en las aportaciones de autores como: (Estaire y Zanón, 1990, Estaire, 2009a, 2009b). En concreto, siguiendo a Estaire y Zanón (1990), el proceso de la programación de la unidad didáctica basada en tareas consiste en seis pasos (figura 1) integrando los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la misma.

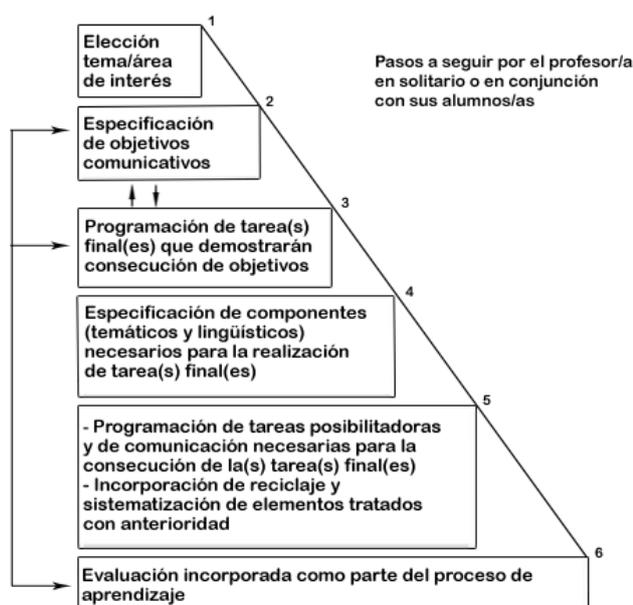


Figura 2. Secuenciación de los diferentes elementos curriculares para la elaboración de una Unidad Didáctica basada en el enfoque por tareas (Estaire y Zanón 1990).

En concreto y siguiendo a los mismos autores, la fase 1 consiste en la elección de la temática central, partiendo de los intereses, experiencias y nivel de los estudiantes. En la siguiente fase se concreta los objetivos de la unidad didáctica. En la fase tercera se planifica la tarea final o tareas finales. En la fase cuarta se describe detalladamente los contenidos para el desarrollo de las tareas finales. En la penúltima fase se diseñan las tareas comunicativas y posibilitadoras necesarias para la consecución de la tarea final. Y en la última fase, se evalúa el aprendizaje a través pruebas valorativas para mejorar el proceso educativo.

En este sentido, con la propuesta de la unidad didáctica: “Reciclar con fantasía”, en concordancia con Martí-Contreras (2016), resulta idóneo para integrar la gramática en el contexto de aprendizaje, el uso del ECMT ya que, en primer lugar, contextualiza las actividades e integra conocimientos gramaticales; en segundo lugar, propone la resolución de tareas (proyectos o actividades) en donde la interacción (oral o escrita) es esencial.

A continuación, se expone la unidad didáctica: “Reciclar con fantasía”, orientada a la Educación Primaria, cuyo proyecto educativo culmina con la tarea final “Cuida tu mundo” que prevé el desarrollo de un video de sensibilización. Para llegar a cabo el proyecto se realizan tareas comunicativas y a su vez, se introducen tareas posibilitadoras/de aprendizaje.

#### Objetivos.

- Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.
- Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora del entorno

#### Competencias claves.

- Competencias sociales y cívicas.
- Comunicación lingüística.

#### Especificación de contenidos.

- Escuchar y comprender mensajes orales más complejos relacionados con el uso del soporte audiovisual e informático para extraer información global y de algún detalle concreto.
- Utilizar recursos teóricos para planificar y realizar productos concretos.
- Buscar y sintetizar informaciones.

#### Contenidos específicos.

- Vocabulario sobre materiales, alimentos, muebles y objetos de la casa, medioambiente, animales en extinción, fenómenos meteorológicos.
- *Wh questions*.
- Reciclaje.

En la figura 2 se muestra el mapa conceptual de la unidad didáctica: “Reciclar con fantasía” compuesta por los nodos comunicativos: fenómenos meteorológicos, animales en extinción, mi entorno, materiales de los objetos que me rodean, ¿es bueno reciclar? Y mi ciudad ideal.



Figura 3. Mapa conceptual de la U-D: “Reciclar con fantasía”.

Seguidamente se describen las tareas comunicativas que constituye la unidad didáctica.

### Tarea1: ¿Por qué se recicla?

Se introduce el tema del reciclaje, creando una discusión a partir de las palabras que la clase relaciona con este tema. En pareja se apunta sobre los objetos que se reciclan en casa; sucesivamente cada pareja tiene que adivinar lo que han escrito las demás. Se pregunta a la clase por qué creen sea necesario reciclar, introduciendo temas como la sobreproducción, el consumismo y el medioambiente. Se le invita a realizar en grupos de 4 un cartel que refleje sus opiniones sobre las temáticas utilizando la técnica de collage. Cada grupo presenta su trabajo y explica el mensaje que han querido representar.

### Tarea 2: Ciudad recicladas

Se abre la clase reflexionando sobre el reciclaje, invitando al alumnado a recortar en los periódicos los objetos que se reciclan y los que no se reciclan pero que se podrían reciclar. Una vez recortados, cada alumno pega sus objetos en la pizarra que ha sido previamente dividida en dos áreas: reciclado y no reciclado. Se invita la clase a idear y dibujar una ciudad pensada en el reciclaje y el respeto del medioambiente. Al final de la clase cada grupo presenta su trabajo a los demás.

### Tarea 3: La orquesta del vertedero.

Se le enseña el video de la Orquesta del vertedero: [https://youtu.be/nQt\\_W7YZHg0](https://youtu.be/nQt_W7YZHg0) Se reflexiona con el alumnado sobre su significado intentando mediar la discusión sobre las oportunidades y posibilidades de ayudar y participar en su entorno. Se le invita con material reciclado a crear algún objeto útil.

### Tarea 4: Ayudamos el linco.

Se reflexiona en la clase sobre el cambio climático y sus efectos en el medioambiente.

A través del uso de la web, se invita por grupo a individualizar animales en extinción en los diferentes continentes. Cada grupo se encargará de un continente realizando un mapa interactivo.

Por último, referente a las tareas posibilitadoras, se tomarán como referencia los siguientes estándares de aprendizaje evaluables (tabla 1):

CÓDIGO	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
IN1.2.1	Identifica el tema de una conversación cotidiana predecible que tiene lugar en su presencia (por ejemplo, en una tienda, en un tren, en el colegio...).
IN1.3.2	Comprende las ideas principales de presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas familiares o de su interés (por ejemplo, música, deporte, etc.), siempre y cuando cuente con imágenes e ilustraciones y se hable de manera lenta y clara.
IN1.3.3	Comprende lo esencial en historias breves y bien estructuradas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etc.).
IN1.3.4	Comprende lo esencial y los puntos principales de noticias breves y artículos de revistas para jóvenes que traten temas que le sean familiares o sean de su interés (deportes, grupos musicales, juegos de ordenador).
IN1.5.1	Aplica los conocimientos relacionados con las normas de cortesía, horarios, hábitos y convenciones sociales para favorecer la comprensión oral de un diálogo.
IN1.5.2	Comprende a niños y niñas angloparlantes a través de medios informáticos
IN1.6.1	Entiende lo que se le dice en transacciones habituales sencillas (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos) apoyándose en el lenguaje no verbal.
IN1.8.2	Lee diferentes tipos de texto en soporte impreso o digital y con diferentes objetivos (desarrollar una tarea, disfrutar de la lectura, apoyar la comprensión y producción oral, obtener

	informaciones, etc.) con ayuda de diccionarios bilingües.
<b>IN1.9.1</b>	Comprende información esencial y específica en material informativo sencillo como menús, horarios, catálogos, listas de precios, anuncios, guías telefónicas, publicidad, folletos turísticos, programas culturales o de eventos, etc.
<b>IN1.11.1</b>	Discrimina los patrones sonoros básicos de la entonación en diferentes contextos comunicativos.
<b>IN1.12.1</b>	Capta los significados e intenciones comunicativas asociados a los patrones sonoros anteriores.
<b>IN1.13.1</b>	Identifica la diferencia y los matices en la pronunciación de algunas consonantes con respecto a su lengua y de la pronunciación de grupos consonánticos frecuentes en inglés al principio (sch-/scr-/shr-/sph-/spl-/spr-/squ-/thr-) y en medio de una palabra (-ppl/-ttl/-mpl/-ckl/-mpt/-ght-).
<b>IN1.15.1</b>	Reconoce los significados e intenciones comunicativas generales en diferentes contextos comunicativos.
<b>IN2.1.1</b>	Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (presentarse y presentar a otras personas; dar información básica sobre sí mismo, su familia y su clase; indicar sus aficiones e intereses y las principales actividades de su día a día; describir brevemente y de manera sencilla su habitación, su menú preferido, el aspecto exterior de una persona, o un objeto; presentar un tema que le interese su grupo de música preferido; decir lo que le gusta y no le gusta y dar su opinión usando estructuras sencillas).
<b>IN2.3.1</b>	Elabora guiones escritos para hacer exposiciones orales.
<b>IN2.3.3</b>	Redacta textos breves a partir de una imagen o siguiendo indicaciones sencillas.
<b>IN2.5.3</b>	Escribe pequeños textos (cartas o tarjetas de felicitación), relacionados con los temas trabajados, siguiendo el modelo dado, respetando la estructura gramatical y empleando fórmulas de inicio y cierre de correspondencia.
<b>IN2.9.1</b>	Pronuncia palabras correctamente con una correcta entonación y ritmo a

	la hora de representar pequeños diálogos dramatizados (role-plays).
<b>IN2.11.1</b>	Escribe de forma clara y comprensible a la hora de redactar palabras y oraciones que dicta el docente

Tabla 1. Estándares de aprendizaje evaluables.

Respecto a la temporalización del proyecto medio ambiental se estima que se realizará en diez sesiones de una hora y media cada una, durante un mes y medio.

En relación con los recursos necesarios se explicitan en:

- Recursos digitales: videos de internet.
- Recursos no digitales: se especificarán en el desarrollo de cada sesión.

Por último, se realizarán diferentes procesos para la evaluación del proyecto medio ambiental. En todas las sesiones se realizará un proceso de autoevaluación fundamentado a través de una tabla de autoevaluación. Cada alumno recibirá al comienzo de las tareas 5 pegatinas relacionada con logros adquiridos en la clase a través un proceso de autoevaluación. ¿Conseguirá cruzar el puente y superar la barrera lingüística? (tabla 2).

Lo-gros	Tareas	Ta-rea 1	Ta-rea 2	Ta-rea 3	Ta-rea 4	Ta-rea 5
	Competencias lingüísticas					
	Aprendizaje del contenido					
	Participación					
	Escucha					
	Trabajo en equipo					

Tabla 2. ¡Construyendo Puentes!

Asimismo, se efectuará una rúbrica para mejorar el desarrollo curricular del profesorado (tabla 3).

	Grado de consecución máximo	Grado de consecución alto	Grado de consecución suficiente	Grado insuficiente
Competencias generales:				
Escucha y comprensión.				
Conversación.				
Escuchar y comprender mensajes orales más complejos relacionados con el uso del soporte audiovisual e informático para extraer información global y de algún detalle concreto.				
Utilizar recursos teóricos para planificar y realizar productos concretos.				
Buscar y sintetizar informaciones.				

	Grado de consecución máximo	Grado de consecución alto	Grado de consecución suficiente	Grado insuficiente
Contenidos específicos:				
Vocabulario sobre los diferentes materiales.				
Vocabulario sobre alimentos.				
Vocabularios sobre muebles y objeto de la casa.				
Vocabulario sobre el medioambiente.				
Vocabulario sobre animales menos comunes (en extinción).				
Vocabulario de fenómenos meteorológicos.				
Wh questions.				

Tabla 3. Rúbrica evaluación del profesorado.

Por último, se realizará un proceso de coevaluación, en concreto, se implementará una

rúbrica para la evaluación entre pares (tabla 4).

	Exce- lente	Bue- no	Mí- nimo	Defi- ciente
Competen- cias genera- les				
Escucha y compren- sión del compañe- ro/a.				
Conversa- ción con el compañe- ro/a.				
Expresiones orales del compañe- ro/a rela- cionadas con el uso del soporte audiovisual e informáti- co para extraer información global y de algún deta- lle concreto.				
Sintetizar informacio- nes.				
	Exce- lente	Bue- no	Mí- nimo	Defi- ciente
Contenidos específicos:				
Vocabulario sobre ali- mentos.				
Vocabula- rios sobre muebles y objeto de la casa.				
Vocabulario sobre el medioam- biente.				
Vocabulario sobre ani- males me- nos comu-				

nes (en extinción).
Vocabulario de fenóme- nos meteo- rológicos.

Tabla 4. Rúbrica evaluación del profesorado.

## 5. REFLEXIONES FINALES

En el presente trabajo, se pone de manifiesto las potencialidades didácticas que ofrece la perspectiva comunicativa basada en tareas.

Tomando como marco referencia las teorías socio-culturales de Van Lier (1996) se parte de una aproximación de un currículum de educación lingüística holístico, interactivo y dinámico, sustentado en el enfoque didáctico mediante tareas que en palabras de García Santa-Cecilia (2000) es el conjunto de ideas y principios que fundamenta un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje basado en procedimientos metodológicos que se orientan hacia la realización por parte del estudiante de una serie de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo.

Desde nuestra óptica curricular estimamos que es pertinente realizar proyectos didácticos basados en el enfoque por tareas que ayuden a construir conocimientos, experiencias colaborativas comunicativas y a comprender el uso y utilización de una lengua extranjera en escenarios contextualizados sociales, donde el docente es el guía, investigador, generador de comunidades de conocimientos colectivos y dinamizador de tareas comunicativas significativas y relevantes para el estudiantado. Por su parte, el educando bajo este paradigma es el verdadero protagonista de su praxis educativa tomando decisiones en su itinerario formativo y siendo autónomo en su proceso de aprendizaje.

En definitiva, el idioma en este sentido se interpreta como una herramienta para realizar una actividad social, transformando la clase en un espacio social donde se realizan actividades sociales y comunicativas (Martín-Peris, 2004).

Por último, en concordancia con Casquero (2004) las innovaciones, sea cual sea su naturaleza, son siempre muy difíciles de aceptar y de implementar. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se viene utilizando el enfoque por tareas desde hace algunos años, sin embargo, para desarrollarlo adecuadamente es necesario: a) que el

profesor se recicle y conozca las formas específicas del trabajo; b) que las instituciones lo permitan y lo favorezcan con medios y formación; c) que se confeccionen materiales adecuados y, por último, d) que los alumnos acepten esta forma específica de trabajar.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En Abelló-Contesse, C.; Ehlers, C. y Quintana-Hernández, L. (Eds.). *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Bérard, E. (1995). La grammaire, encore... et l'approche communicative. *ELA*, 100, pp. 9-20.
- Bourguignon, E. (2007). *Enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera en Brasil: aproximación a la realidad del centro de lenguas de la universidad federal de Vitória Espírito Santo*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, España.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, pp. 33-53.
- Casquero, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. En Benítez, P. y Romero, R. (Eds.). *Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica*. pp.191-197. Instituto Cervantes de Río de Janeiro, Brasil.
- Chin Ko, C. (2015). *Modelos experimentales de enseñanza y aprendizaje del chino como lengua extranjera a través de tareas y planteamientos competenciales* (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Crespillo-Álvarez, E. (2011). Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. *Gibraltar. Estudios pedagógicos*, 71, p. 13.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2009a). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- Estaire, S. (2009b). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Fernández- López, S. (2010). Enfoque de acción: Aprender lenguas con "Tareas". En Fernández-López, S. y Navarro, A. (Eds.). *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas. Serie Didáctica*, pp. 5-19. Madrid: Ministerio de Educación
- Fernández-Agüero, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Nacional de Educación a distancia, Facultad de Filología, España.

- Fuentes de la Rosa, C. C. (1993). El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas. En García Hoz, V. (Ed.). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas*. (109-158). Madrid: Rialp.
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *El currículo de español como lengua extranjera: fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- García, M., Prieto, C. y Santos, M. J. (1994). El enfoque por tarea en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, lenguaje, educación*, 24, pp. 71-78.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Llopis García, R. (2009). La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas: revisión de ayer para propuestas de hoy. *RedELE*, 16, pp. 1-15.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar o hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2002). *Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse*. Madrid: Fragua.
- Long, M. (1985). The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching. En Hyltenstam, K. y Pienemann, M. (Eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- Martí-Contreras, J. (2016). *Estudio contrastivo gramatical de campo en español como lengua extranjera*. Valencia: Universitat de València. Servei de publicacions.
- Martín-Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas? *Red ELE*, 0. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:6c042cff-8f14-43de-87f3-9de353ab511d/2004-redele-0-18martin-pdf.pdf>
- MCERL. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Anaya.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J. y Weber, J. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Richards, J., y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task based instruction. En Willis, J. y Willis, D. (Eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. (17-30) Oxford: Heinemann.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity. Applied Linguistics and Language Study*. London: Longman.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, pp. 19-27.
- Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14, pp. 52-67.
- Zanón, J. (Ed.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.