

# El enfoque por tareas: una propuesta didáctica para la mejora de la enseñanza del Inglés

**Autor:** Juárez Calvillo, María (Graduada en Estudios Ingleses y Filología Hispánica).

**Público:** Profesorado de Inglés. **Materia:** Enseñanza de una lengua extranjera. **Idioma:** Español.

**Título:** El enfoque por tareas: una propuesta didáctica para la mejora de la enseñanza del Inglés.

## Resumen

Este TFM es una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta propuesta está precedida por un marco teórico y una justificación. La unidad didáctica está diseñada para el segundo curso de la Educación Secundaria con la meta de fomentar la competencia comunicativa en el aula así como fomentar la motivación del alumnado mediante materiales y situaciones auténticas donde la interacción oral es determinante.

**Palabras clave:** Enfoque por tareas, Competencia comunicativa, Motivación, Interacción oral.

**Title:** A didactic proposal based on the task-based approach for the teaching of English as a foreign language.

## Abstract

This TFM is a didactic proposal based on the task approach for the teaching of English as a foreign language. This proposal is preceded by a theoretical framework and a justification. The didactic unit is designed for the second year of secondary school with the goal of promoting the communicative competence in the classroom as well as encouraging students' motivation through authentic materials and situations where the oral interaction is decisive.

**Keywords:** task-based approach, communicative competence, motivation, oral interaction.

Recibido 2018-05-29; Aceptado 2018-06-04; Publicado 2018-06-25; Código PD: 096141

## INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) que a continuación se expone se trata de una propuesta de Unidad Didáctica (a partir de ahora UD) orientada a la mejora educativa. Este trabajo surge de mi interés por la enseñanza del inglés como lengua extranjera así como mi observación durante el periodo de prácticas como profesora de Inglés en un instituto público bilingüe de Educación Secundaria de Puerto Real. Asimismo, parte de mi inquietud por fomentar formas más innovadoras y prácticas de enseñar un idioma. La relevancia de este TFM es la de aportar una forma diferente de estructurar las clases de lengua extranjera. Igualmente, esta metodología ofrece una alternativa más dinámica y amena para la enseñanza de idiomas. El desarrollo del TFM se estructura en los siguientes apartados:

En primer lugar, exponemos un **marco teórico** en el que, antes de introducirnos en el enfoque por tareas, repasamos los antecedentes en el área de enseñanza de idiomas y por los que desembocamos en este método que estudiamos. Seguidamente explicamos qué es el enfoque por tareas, cómo surge, cómo se estructura y qué tipos de tareas se pueden desarrollar con este método. Nos hemos guiado por los trabajos de Nunan, Willis y Littlewood.

En segundo lugar, expongo la propuesta de UD basada en este enfoque precedido de una justificación del desarrollo de la propuesta pedagógica, que supone el enfoque por tareas. En dicha UD se especifican las características y necesidades de los alumnos, el contexto y la planificación del resto de elementos que conforman dicha programación.

En tercer lugar, establecemos las conclusiones del TFM poniendo de relieve el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Por último, presentamos las referencias bibliográficas, imprescindibles para la realización de este trabajo.

## ANTECEDENTES

En las últimas décadas se ha aceptado que el aprendizaje de lenguas es más que un sistema de normas. Como indica Nunan: "Tenemos que distinguir entre conocimiento de diferentes reglas gramaticales y la capacidad de utilizar esas reglas de forma eficaz y apropiada en la comunicación" (2002, p. 12).

El enfoque por tareas alcanza su éxito, en gran parte, gracias al enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas del que no puede desvincularse. Por ello, antes de adentrarnos en el enfoque por tareas es necesario repasar algunos antecedentes de la enseñanza de idiomas.

En la década de los ochenta en Europa, llega el enfoque comunicativo ante la necesidad de un cambio en la metodología en la enseñanza de lenguas y tras comprobar que la memorización de estructuras lingüísticas poco prácticas no servía para la adquisición real de un idioma. Ya en los años sesenta, los lingüistas Candlin y Widdowson destacan que el objetivo más importante debe ser la comunicación, y por consiguiente, el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo de la competencia lingüística.

## LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa tiene diversas definiciones. La acepción del diccionario del Instituto Cervantes es: “capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.”

Para Hymes (1971), la competencia comunicativa consiste en saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (p. 27); lo que quiere decir que la competencia comunicativa es también una competencia social. Esta nueva visión es el resultado de varias influencias británicas como J. Firth y M. A. K. Halliday, que mantienen el potencial comunicativo y funcional de la lengua.

## ENFOQUE POR TAREAS

Este enfoque aparece en 1990 en el Reino Unido dentro de la corriente metodológica comunicativa gracias a Breen, Candlin y Nunan entre otros. Se trata de un método de enseñanza-aprendizaje de un idioma donde se integran las cuatro destrezas fundamentales de la lengua: expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita. Al igual que el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas surge como una alternativa innovadora que se adapta mejor a la realidad social contemporánea.

La base del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas, es que la lengua es un vehículo de comunicación y no un simple conjunto de estructuras. El objetivo de este enfoque es capacitar al alumnado para la comunicación útil y auténtica entre hablantes con la intención de despertar la motivación de los estudiantes. El profesor debe crear y fomentar la comunicación e interacción entre alumnos, los cuales son los protagonistas. Las tareas y actividades son diseñadas por el profesor, pero en relación a sus necesidades e intereses. La gramática se adquiere de forma inductiva y se trabaja con materiales y tareas reales, proyectos, trabajos cooperativos, *role-plays*, etc.

**La base teórica del enfoque** es sólida. En primer lugar, Krashen (1981) ya sostenía que los alumnos adquieren mejor una lengua cuando son expuestos a un *input* comprensible y están motivados.

Seguidamente, Breen (1987) sugiere que el currículo debería centrarse en el proceso de la comunicación. El objetivo principal debería ser que los individuos sean capaces de comunicarse en la lengua meta y los medios son las actividades y tareas que desarrollan esa adquisición. Es decir, tener en cuenta el fin y los medios.

Posteriormente, William Littlewood (1998) afirma que el enfoque comunicativo proporciona la práctica de tareas globales. Del mismo modo, sugiere que en el aula de lengua extranjera se le puede proporcionar al estudiante la práctica de estas tareas por medio de actividades comunicativas “estructuradas para adaptarse al nivel de habilidad de los estudiantes” (1998, p. 16).

**La meta de este enfoque** es que los alumnos participen en actos de comunicación reales en el aula. Se le da mayor importancia a la fluidez frente a la corrección gramatical. Los alumnos adquieren la competencia gramatical de forma inductiva y como consecuencia del proceso de comunicación.

La atención a la diversidad es otro de los puntos fuertes de este enfoque. La creación de una tarea es un proceso creativo y flexible que se puede adaptar al alumnado según sus necesidades, abarcando todos los estilos de aprendizaje y niveles educativos.

Y finalmente, este método supone una adquisición natural del idioma, e incita a la utilización real del lenguaje, por lo que también significa un aumento en la motivación y compromiso con el aprendizaje de la lengua del alumnado.

## EL ALUMNADO

El rol del alumno en este enfoque es determinante. El estudiante tiene como meta dominar la segunda lengua, es decir, poder usarla de forma espontánea y flexible. El alumno también debe aprender a desarrollar sus estrategias lingüísticas, para comunicarse de forma eficaz, siendo consciente de la pragmática de cada situación comunicativa. Debe percatarse de los significados en su contexto, ajustándose a las distintas circunstancias sociales.

## EL DOCENTE

El profesor tiene el rol de guía del grupo. El docente debe asegurarse de que el alumnado comprende la tarea y la finalidad de esta e ir ajustando la dificultad de las tareas a las necesidades del alumnado.

Así pues, el docente proporciona formas lingüísticas que el alumnado debe utilizar a lo largo de los procesos de las tareas, como apunta Littlewood: “El profesor puede proporcionar directamente a los estudiantes las formas lingüísticas que necesiten para estas actividades, que pueden hacer de ‘puente’ entre el uso controlado y el uso libre del lenguaje” (1998, p. 17).

El papel del profesor no es protagonista, por lo que debe evitar intervenciones innecesarias. Son los alumnos los que deben implicarse y desarrollar las tareas, aunque deban ser supervisados por el profesor, ellos cuentan con cierta autonomía. El profesor debe estar atento a los puntos fuertes y los puntos débiles para suplirlos durante el proceso de desarrollo de las tareas.

## ¿QUÉ ES UNA TAREA?

En primer lugar, hay que diferenciar entre ejercicio, actividad y tarea. Un ejercicio es una acción orientada a comprobar el dominio de un determinado conocimiento. En los ejercicios intervienen conocimientos teóricos, declarativos y representativos. La actividad es una acción orientada a adquirir un conocimiento nuevo. Se trata de un conocimiento más procedimental. Y finalmente, la tarea es una acción orientada a la resolución de un problema o situación empleando conocimientos en un proceso de elaboración de un producto final. Se trata siempre de la adquisición de un conocimiento práctico que se pueden transferir a la vida cotidiana y se integran el saber, el saber hacer y el saber ser.

En segundo lugar, el concepto de tarea es amplio, pero hay que delimitar que cuando hablemos de tarea nos estaremos refiriendo al concepto que desarrolla Willis (2001, p. 23), se trata de una actividad donde se da un proceso de aprendizaje en el que se usa la lengua meta para un propósito comunicativo y con la que llega a un resultado final específico y el énfasis está en el intercambio de significados por encima de la forma.

También nos ayudamos de la definición de Kim (2004) para entender que el propósito fundamental del concepto de tarea es insertar la realización del lenguaje en un contexto significativo que implique su uso de manera relevante y auténtica.

Y finalmente la concepción de Nunan, para el que una tarea es “cualquier tipo de trabajo de aula que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta.” Asegura que en la tarea cobra más relevancia el significado que la forma y que “debe tener también un sentido de completamiento y de realización que pueda identificarse como un acto comunicativo propiamente dicho” (2002, p. 10).

Además debe apuntar a un objetivo específico, como explica Willis: una tarea es “una actividad orientada hacia un objetivo con un resultado específico, donde el énfasis está en el intercambio de significados y no en producir una forma específica del lenguaje” (2001, p. 23).

## TIPOS DE TAREAS

En el estudio de Littlewood sobre el enfoque comunicativo (1998), se diferencia entre actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social. Esta diferenciación es también útil en la tipología de las tareas. El objetivo principal de las actividades de comunicación funcional es que los alumnos usen la lengua para transmitir significados de forma eficaz. En el caso de las actividades de interacción social el hablante debe adaptarse a la situación social en la que se encuentra, es decir, no solo ser eficaz desde el punto de vista funcional. Como afirma Littlewood: “el éxito se mide

entonces no sólo por la eficacia funcional de la lengua, sino también por la aceptabilidad de las formas que se usan” (1998, p. 19).

## EL PROCESO DE LAS TAREAS

Siguiendo el modelo que nos ofrece Willis (2001, p. 38) vemos que el proceso de desarrollo de las tareas pasa por distintas fases entre las que se distinguen: la *pre-task* o la pretarea, la preparación de la tarea, la realización de la tarea y la post-tarea.

En el proceso de la pretarea, el profesor introduce y define el tema y la propia tarea. Se exponen palabras y expresiones útiles que servirán de ayuda más adelante. El profesor se encarga de que los estudiantes entiendan bien lo que se les pide y por qué y para qué se les pide. Para ilustrar la propia tarea el profesor puede utilizar un ejemplo de la misma tarea o de una similar. Los estudiantes, por su parte, anotan toda la información importante y útil que se les ofrece y pasan unos minutos preparando la tarea individualmente.

En el *Task cycle*, que es la preparación y la realización de la tarea, el estudiante debe hacer la tarea en pareja o en grupos pequeños. La tarea puede estar basada en un texto, un audio, un video o una situación comunicativa, entre otros. El profesor actúa de monitor animando y guiando a los estudiantes en el proceso.

Durante la preparación de la tarea, los estudiantes deben ensayar lo que expondrán o harán un borrador por escrito para que el resto de la clase lo lea, así como deben prepararse para evaluar lo que sus compañeros van a crear. El profesor se vuelve a asegurar de que la información que han recibido es clara y han entendido el proceso. Actúa también de asesor de las dudas del alumnado y les ayuda a ensayar y a organizar el trabajo.

A continuación, los alumnos presentan el trabajo de forma oral para la clase, o si se trata de un informe escrito, lo hacen circular por la clase. En esta ocasión, el profesor actúa de moderador, seleccionando quién va exponiendo y asegurándose de que todos leen los informes de todos. En este caso, también puede hacer pequeñas correcciones de contenido y forma, así como dar más ejemplos de la tarea.

La concentración en el idioma es total porque se analiza y se practica la L2 durante todo el proceso. El profesor utiliza contenido pertinente durante la exposición de contenido y la corrección de las tareas y promueve la seguridad del alumnado ya que este es libre de preguntar cualquier duda durante el desarrollo de las tareas. El alumnado practica la L2 porque produce oralmente y por escrito palabras, frases y patrones lingüísticos durante el proceso de preparación, de exposición y de revisión. En el cuadro original de Willis<sup>1</sup> (2001) se ven todos los procesos y sus características.

## JUSTIFICACIÓN Y UNIDAD DIDÁCTICA

La propuesta educativa que presento a continuación es el diseño de una unidad didáctica como posibilidad de mejora educativa para la asignatura de Inglés como primera lengua extranjera para Educación Secundaria. En concreto, la unidad didáctica está diseñada para 2º de la ESO, pensando en el grupo donde realicé las prácticas durante el Máster. Nos encontraríamos en un IES público bilingüe (inglés) con un ratio de treinta estudiantes por clase, entre los cuales, un par de ellos tendría una A.C.I no significativa.

Nos hemos decantado por este curso porque pertenece a los primeros años de Secundaria donde este enfoque puede resultar más satisfactorio al ser un alumnado más inquieto pero también más receptivo a probar técnicas nuevas y, por ello, cada tarea podría suponer un pequeño reto.

Para la justificación de esta unidad didáctica es necesaria una breve reflexión sobre la problemática que abordamos cuando nos introducimos en el aula de Inglés como primera lengua extranjera en Secundaria. Los principales problemas que encontramos en este contexto son: la falta de motivación del alumnado, la memorización de muchos contenidos teóricos que no son prácticos o que no están enmarcados en un contexto para que el alumnado pueda utilizarlos y finalmente la diferencia de niveles y de estilos de aprendizaje y la dificultad para atender a esta diversidad en el aula.

Consideramos este tipo de metodología idónea para el contexto educativo y social que vivimos hoy en día. Este enfoque es útil para la motivación del alumnado ya que se trabajan contenidos del gusto de los alumnos, así como contenidos que les resultan útiles y prácticos. Asimismo, el enfoque por tareas ofrece una metodología flexible y creativa por lo que se puede adaptar a los distintos estilos y niveles de aprendizaje.

Los objetivos perseguidos en el presente trabajo son:

Poner en práctica lo aprendido durante este Máster, especialmente lo aprendido en el módulo específico.

Aplicar los preceptos de la metodología del enfoque por tareas, a través del diseño de una propuesta didáctica. Esta propuesta conlleva establecer tareas que resulten útiles para el aprendizaje real de la L2, fomentar el aprendizaje real de la lengua mediante materiales y situaciones auténticas y avivar la comunicación en el aula, ya que se enmarca en el enfoque comunicativo.

Estimular la motivación y el compromiso del alumnado, ya que uno de los mayores problemas de la enseñanza de idiomas en Secundaria es que los alumnos no ven la

vinculación con la vida cotidiana a lo que aprenden, es decir, no le ven una utilidad verdadera a los contenidos.

Convertir al alumnado en los verdaderos protagonistas del aprendizaje ya que en esta metodología el docente es un guía que aconseja, convirtiéndose el alumno en el centro de la acción.

Mejorar nuestra formación docente reflexionando y creando contenido pertinente y significativo para crecer personal y profesionalmente.

## IDENTIFICACIÓN DE LA UNIDAD: *SUMMER IS COMING*

### Área y materia

Primera Lengua Extranjera: Inglés. **Nivel, ciclo y curso:** Primer ciclo. 2º ESO. **Temporalización:** 15 sesiones de 55 minutos.

### Introducción:

Esta unidad se centra en la enseñanza de vocabulario relacionado con las vacaciones, los viajes, el turismo y los medios de transporte. Unido a estos contenidos, el alumnado adquirirá conocimientos gramaticales, en este caso, la disyuntiva entre el presente simple y el presente continuo. Como se hace hincapié en la comunicación oral, se refuerza el uso de una correcta pronunciación así como de estrategias discursivas. La tarea final consiste en hacer un plan de viaje al destino que elijan con todos los detalles y presentarlo a la clase, este plan debe incluir: transporte, estancia, ropa que deben llevar, dónde podrían comer, así como sus consecuentes presupuestos.

### Objetivos didácticos:

Aprender vocabulario relacionado con las vacaciones y los viajes.

Leer de forma comprensiva y autónoma un catálogo turístico.

Practicar el uso del *Present Continuous* y el *Present Simple*.

Escuchar y comprender diversas conversaciones sobre distintos destinos turísticos.

Describir fotografías oralmente y por escrito.

Hacer suposiciones y hacer un simulacro de compra de un billete de autobús, metro y avión.

Producir un texto escrito y exponerlo de forma oral en una tarea final donde promocionen su ciudad como destino turístico.

Diseñar un plan de viaje detallado y presentarlo a la clase.

### Materiales curriculares y recursos didácticos:

Nuestros materiales curriculares y recursos didácticos son los distintos libros de texto a los que tenemos acceso, que son: *English in Mind*, *Code Green* y *Way to English 1*. Los libros de texto son fácilmente adaptables al enfoque por tareas por lo que no son un obstáculo, sino un apoyo donde el alumnado tiene todos los contenidos recogidos y ordenados.

También contamos con el sistema de plataforma virtual *Moodle* y la ayuda que aporta la PDI para hacer tareas de forma interactiva.

Ponemos a disposición del alumnado diversos recursos auténticos, como folletos turísticos, catálogos, postales, vídeos, entre otros. Asimismo, también contaremos con el material auténtico que los mismos alumnos proporcionan a la clase, en esta unidad, por ejemplo, se les pide una fotografía real de ellos en unas vacaciones pasadas.

## Evaluación

La evaluación de la unidad didáctica forma parte de un proceso de evaluación continua. Es un proceso de carácter cuantitativo porque se trabajará con datos y resultados objetivos de los alumnos pero también cualitativo porque valoramos el esfuerzo y la evolución de estos. Las herramientas de evaluación de las tareas son: la participación, el comportamiento, la actitud, el trabajo colaborativo (en parejas y en grupos), el cuaderno y el progreso en las destrezas de *listening, speaking, reading y writing* por medio de rúbricas. Al ser un proceso de tareas más pequeñas que desembocan en una tarea final, necesitamos ir evaluando de forma constante y precisa. Además de la evaluación del profesor al alumno de forma continua, debemos recordar que el alumno debe ser el protagonista del propio aprendizaje, por lo que este también participa en su evaluación con una autoevaluación al final de cada tarea (*self-assessment*), así como también pondremos a su disposición un proceso de co-evaluación entre iguales o (*peer-assesment*) y la evaluación del grupo. Por ello, hemos realizado unas tablas donde se enumeran los elementos que son importantes para la evaluación, de esta forma, aprenden a aprender.

## ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En el enfoque por tareas siempre se tiene en cuenta la atención a la diversidad porque es una metodología que se presta a ello. Este enfoque es el idóneo para la atención a la diversidad porque juega con la creatividad así como con los distintos estilos de aprendizaje de cada estudiante. La creación de una tarea es un proceso creativo y flexible que se puede adaptar al alumnado según sus necesidades, abarcando todos los estilos de aprendizaje y niveles educativos.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples está también presente en este enfoque. De forma principal se refuerza la inteligencia lingüística pero también tienen lugar las demás. La inteligencia lógico-matemática tiene lugar en tareas donde se calculan precios y horarios. La inteligencia espacial se trabaja en tareas como la creación del folleto turístico ya que diseñan contenidos pictóricos y textuales. La inteligencia cinético-corporal aparece cuando tienen que desplazarse a los sitios turísticos donde graban una de las tareas, así como en las presentaciones de clase donde se moverán para exponer. La inteligencias intrapersonal e interpersonal se gestionan continuamente ya que se trabaja en grupos cooperativos y se coevalúan y autoevalúan constantemente.

Las tareas son procesos adaptables a las necesidades del alumno y puesto que este es el protagonista, las tareas se desarrollan en función a su forma de trabajar y a sus posibilidades. En el supuesto de los *role plays* es fácilmente adaptable porque se le puede asignar un papel más sencillo o más guiado al alumno con más dificultades o seguir el ejemplo de la autora Natalie Hess, donde el alumno con un nivel más bajo hace el papel de aprendiz para estar expuesto a la situación, primero solo observando y comprendiendo y segundo produciendo oralmente. En el caso de los trabajos creativos o de contar una experiencia propia tampoco supondría un problema ya que el alumno trabaja en función a su desarrollo personal. De la misma forma, cuando tengamos un alumnado que esté por encima del nivel de la clase, las tareas se pueden ampliar o se les puede añadir algún elemento para que estas se conviertan en un reto hasta para aquellos que están más preparados. En el caso de las tareas, a estos alumnos se les puede añadir un apartado o pedirles un análisis de los tiempos verbales o una síntesis reflexiva en la L2.

En el caso de tener algún alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (alumnado NEAE), se realizaría una evaluación diagnóstica, junto con el tutor y el orientador, para detectar dichas necesidades educativas y así determinar con exactitud el

tipo de medidas que se deberían tomar. La profesora del alumnado NEAE informa sobre los casos de alumnado de la clase con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

## ELEMENTOS TRANSVERSALES

ELEMENTO TRANSVERSAL	CONTEXTO EDUCATIVO
El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia.	El enfoque por tareas se sustenta en el trabajo cooperativo, por lo que el alumnado está en constante desarrollo de sus habilidades sociales y por lo tanto aprendiendo a respetar la pluralidad.
La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.	La reflexión está muy presente en esta metodología a través de la autoevaluación y la coevaluación, así como todos son elementos esenciales en los trabajos cooperativos en grupo. Cuando los alumnos reflexionan sobre su propio trabajo estamos fomentando el desarrollo personal, la autoestima y el respeto.
El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.	El desarrollo de trabajos cooperativos en parejas y en grupos, así como situaciones donde los alumnos deben dialogar entre ellos fomentan la escucha activa y la empatía.
El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad...	Esta unidad da a conocer costumbres, comidas y monumentos de otras culturas por lo que, aunque de forma secundaria, se tienen en cuenta las distintas sociedades.
La utilización crítica y el autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento.	En algunas tareas se usan las TIC por lo que es imprescindible el uso responsable de estas para prevenir situaciones de riesgo y poder disfrutar de todas las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías.

## CONCLUSIONES

El presente TFM partía de un objetivo claro: diseñar una propuesta didáctica desde la metodología del enfoque por tareas promoviendo el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Para lograrlo, se han diseñado tareas que sean de utilidad para el aprendizaje real de la L2.

El fomento de la adquisición de la lengua ha tenido lugar mediante materiales y situaciones auténticas para avivar la comunicación en el aula. Por ello, aunque nos hemos apoyado en libros de texto, hemos intentado adaptarlos para que las tareas siempre supongan el desarrollo de la competencia comunicativa ya que esta metodología se enmarca en el enfoque comunicativo.

Se ha intentado crear una propuesta que estimule la motivación y el compromiso del alumnado, bajando el filtro afectivo para mejorar su fluidez, así como disipando el miedo a cometer errores. Con este enfoque el alumnado visualiza

un objetivo y la utilidad de este, son conscientes de la meta y del proceso. De esta forma, también se ha intentado fomentar la reflexión individual y colectiva para la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, consideramos que la metodología y la transposición de tareas seleccionadas son positivas para unos alumnos de segundo de la E.S.O. Con esta propuesta, adquirirían los contenidos necesarios a través de tareas dinámicas y cooperativas.

La realización de este trabajo ha supuesto una forma excelente de cerrar el ciclo de aprendizaje que inicié con el Máster ya que de esta manera he podido diseñar una propuesta didáctica poniendo en práctica todos los conocimientos adquiridos durante este curso.

La formación recibida en el máster me ha capacitado para realizar esta planificación. Durante este curso he aprendido distintas técnicas sobre la didáctica pero lo más valioso que he podido aplicar en esta propuesta es la flexibilidad para adecuación a las necesidades del alumnado así como la reflexión sobre nuestra propia labor docente. El alumnado es el fin y el principio de esta propuesta y de este Máster, por esta razón no podemos olvidar adaptarnos a ellos impulsando la motivación y el bienestar en el aula. De igual manera, he asimilado que para mejorar nuestra formación docente es imprescindible reflexionar y no dejar de indagar y crear.



## Bibliografía

- Breen, M. (1987). Learner Contributions to Task Design. *Language Learning Tasks*, 7, pp. 23-46.
- Candlin, C. N. y Murphy, D. F. 1987. *Tasks in Language Learning*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. (2017). *Cvc.cervantes.es*.
- Retrieved 27 May 2017, from: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_)
- Crespillo Álvarez, E. "Enfoque Comunicativo y Enfoque por Tareas en el aprendizaje de una L2" *Estudios Pedagógicos (2017)*. Gibralfaro.uma.es. Retrieved 5 June 2017, from <http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pa>
- Firth, J. R. (1957). *A synopsis of linguistic theory, 1930-1955*. Longmans, London.
- Halliday, M., Matthiessen, C. M., & Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Hess, N. (2002). *Teaching Large Multilevel Classes* (1st, repr. ed.). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* Janus Book Pub, Pittsbord.
- Pineda, U., & Laufer, M. (2013). *Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. EDUMECENTRO*, pp. 20-27. Retrieved from <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/ed>
- Rey, M. (2014) "La enseñanza del Inglés a través del enfoque por tareas". Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.
- Rodríguez, V. G. (1998). "La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo". *Contextos*, (31), pp. 386-391.
- Referencias bibliográficas:
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En *Llobera et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Kim H. Implementing Task Based Language Teaching. In: Richards J, Renandya W, (eds). *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press; 2004.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo* (1ª, 1ª reimp. ed.). Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa* (1ª, 1ª reimp. ed.). Madrid: Cambridge University press.
- Nunan, D. (1993). *Designing Task for the Communicative Classroom* (6th ed.). Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2009). *Task-based Language Teaching* (1st, 4th pr. ed.). Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Willis, J. (2001). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow (England): Longman.