



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO DE ELE EN TORNO AL APRENDIZAJE POR TAREAS

Alumno/a: Rojas García, Víctor

Tutor/a: Dr. Antonio Álvarez Baz

**Dpto: Centro de Lenguas Modernas de la
Universidad de Granada.**

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL.
3. OBJETIVOS.
 - 3.1 Objetivo general
 - 3.2 Objetivos específicos
4. MARCO TEÓRICO
 - 4.1 Evolución de los enfoques metodológicos en ELE
 - 4.2 El enfoque por tareas
 - 4.3 La competencia comunicativa
 - 4.4 La elaboración de material didáctico para ELE.
 - 4.5 Las TIC en la enseñanza de ELE.
5. METODOLOGÍA
 - 5.1 Proceso metodológico llevado a cabo
 - 5.2 Justificación de la utilización del juego como hilo conductor de las actividades.
 - 5.3 Ubicación normativa de la propuesta, nivel seleccionado y grupo meta.
6. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.
7. CONCLUSIONES.
8. BIBLIOGRAFÍA.
- ANEXO.



1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fin de máster está focalizado en la realización de material didáctico para el estudio del español como lengua extranjera. Para ello se ha realizado una unidad didáctica haciendo uso de la metodología por tareas y teniendo muy presente el juego como hilo conductor del proceso de aprendizaje.

El motivo por el cual se ha decidido realizar una unidad didáctica y no un simple conjunto de actividades es debido a que con la unidad didáctica trabajamos todos los elementos básicos en el aprendizaje de una lengua extranjera como el vocabulario, la gramática, etc., sin centrarnos exclusivamente en uno de ellos. Además, la elaboración de una unidad didáctica nos permite como docentes plantear y planificar una serie de actividades realistas y de utilidad que tengan como objetivo el aprendizaje del alumnado, partiendo siempre de las características y las necesidades que estos presenten. Del mismo modo, la elección de la metodología centrada en el enfoque por tareas no es casual, sino que es meditada debido a las múltiples ventajas que aporta en el ámbito académico en general y en el de la enseñanza de lenguas extranjeras en particular como veremos posteriormente en el apartado del marco teórico.

La hipótesis central sobre la que se sustenta este trabajo radica en la profunda convicción personal de que para aprender un idioma extranjero lo mejor es hacerlo a través de actividades lúdicas y dinámicas que den como resultado un producto final relevante con el que el alumnado pueda ver los avances conseguidos. Para lograr este propósito, la metodología por tareas y el trabajo de las actividades a través del juego se muestran como las mejores alternativas para mantener un elevado nivel de motivación y dinamismo. Con ello conseguiremos que el alumnado esté más atento y que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea el deseado.

Por otro lado, teniendo en cuenta que puede haber detractores de esta corriente que piensen que los beneficios del uso de las tareas a través del juego no son tantos, es importante matizar que esta unidad didáctica está diseñada para ser puesta en práctica con un grupo de inmigrantes jóvenes más propicios a aprender jugando que a aprender de una forma reglada y tradicional.

A pesar de la profunda convicción mostrada, también se ha de matizar la conciencia de la existencia de otras metodologías y formas de actuar en la enseñanza de lenguas extranjeras, todas ellas válidas, las cuales pueden aportar grandes resultados.

Por lo que respecta a las distintas partes que conforman y configuran el contenido del presente trabajo fin de máster, estas siguen el orden y la estructura lógica requerida para ello.

Se comienza el trabajo realizando una justificación académica y personal. En este punto se exponen cuáles han sido las motivaciones personales que me llevaron a realizarlo así como la relevancia académica que puede tener dentro del marco de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Tras este apartado se da respuesta al de los objetivos, en el que se exponen tanto el objetivo general como los específicos, los cuales se pretenden alcanzar con la realización del trabajo.

A continuación se da paso al apartado del marco teórico. En este punto se trata de recopilar cual es el estado actual así como la evolución que a lo largo de la historia han tenido los enfoques metodológicos utilizados en la enseñanza de segundas lenguas hasta llegar al enfoque por tareas que es el que articula este trabajo. También se tratan temas de importante relevancia para el entendimiento teórico de este trabajo como el papel que ha tenido y tiene la competencia comunicativa, el proceso de elaboración de material didáctico en ELE y el uso de las TIC. Para ello se han recogido y analizado aportaciones de distintos autores especialistas y se ha revisado críticamente la bibliografía existente sobre el tema.

Llegados a este punto damos respuesta al apartado de metodología, en el que se describe el proceso metodológico llevado a cabo para realizar la unidad didáctica que aglutina el material didáctico elaborado y se hace una justificación del uso del juego como hilo conductor del mismo. Dentro de este punto es también donde se ubican normativamente los contenidos de la propuesta exponiendo el nivel seleccionado y el grupo meta al que va dirigida la propuesta.

Tras el apartado de metodología nos centramos en la propuesta de actividades para el desarrollo de la unidad didáctica. En esta parte aparecen las actividades elaboradas para el desarrollo del contenido seleccionado y de la unidad didáctica.

Para terminar el presente trabajo se realiza un apartado dedicado a las conclusiones en el que se hace una reflexión global del proceso de elaboración del trabajo tratando de dar respuesta a los objetivos planteados y analizando las posibles aplicaciones y mejoras que este puede tener.

2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL

La elección del tema sobre el que realizar este trabajo no fue tarea sencilla debido a las múltiples ideas y direcciones en las que quería enfocar el trabajo fin de máster. A pesar de ello, siempre tuve claro dedicarlo al área didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera.

En primer lugar pensamos en realizar una investigación sobre el modo en el que los distintos manuales más utilizados para la enseñanza del español como lengua extranjera, (como por ejemplo “Gente hoy”, “Bitácora”, “Aula internacional” o “Abanico”) trataban la conformación de las unidades didácticas y que clase de actividades y ejercicios se proponían. Luego sopesamos la idea de enfocar el trabajo hacia la realización de actividades interactivas a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Finalmente decidimos realizar una elaboración de material didáctico dentro de la estructura de una unidad didáctica en las que el juego fuera el hilo conductor. La elección de este tema responde a las inquietudes y experiencias personales que se tienen día a día en nuestra profesión como docentes en las cuales cada vez se le da más importancia a la elaboración de material didáctico y al aprendizaje a través del juego.

Por un lado, creemos que es de vital importancia que los docentes del área de la enseñanza de lenguas extranjeras o de cualquier otra área tengan que estar capacitados para adaptar y elaborar material didáctico novedoso con el que poder dar respuesta a las necesidades e intereses planteados por su alumnado. Pensamos que aún existe un elevado número de profesores los cuales mantienen el hábito de centrar el proceso de enseñanza en el uso exclusivo del libro de texto, el cual siendo una herramienta válida más, no debe convertirse en el único recurso de enseñanza puesto que en numerosas ocasiones no se adecua a los intereses de los estudiantes. Por otro lado, y debido a que



el alumnado con el que actualmente trabajamos es de primaria y que este TFM está enfocado al aprendizaje de español de un grupo meta de jóvenes inmigrantes, creo que el uso del juego constituye un recurso de gran valor para que los estudiantes aprendan de una manera lúdica y entretenida. Aprender jugando hace que el alumnado aumente su nivel de interés y motivación ante los nuevos conocimientos, facilitando el proceso de adquisición de los mismos y favoreciendo que estos conocimientos sean de mayor profundidad y perduren más en la memoria de los estudiantes.

Por lo que respecta a la relevancia académica, este trabajo puede aportar actividades innovadoras que sirvan como vehículo para la elaboración de un producto final dentro del marco del enfoque por tareas. Es ampliamente reconocida la atención que esta metodología tiene actualmente en el ámbito de la enseñanza de idiomas modernos tal y como indican autores como García, Prieto y Santos (1994), por lo que a través de este trabajo se va a intentar contribuir a profundizar en su conocimiento y utilización dentro de las aulas con el objetivo de conseguir mejorar el proceso de comunicación del alumnado en la lengua meta como sugiere Breen (1987: 23-46).

Este TFM puede ser de utilidad para aquellos profesores que quieren centrar su metodología de trabajo hacia el enfoque por tareas, poniendo el foco principalmente en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la gestión de la conversación en el aula con el alumnado (Zanón y Estaire, 1990). Este propósito ha de conseguirse siguiendo las actuales indicaciones establecidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER en adelante), así como en Plan Curricular del Instituto Cervantes.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

El objetivo general en torno a cual se configura el presente trabajo es diseñar y elaborar material didáctico de ELE mediante el uso de una metodología por tareas y del juego como hilo conductor.

A partir de este objetivo general surgen otros objetivos específicos a los que se intentará dar respuesta a lo largo del trabajo.



3.2. Objetivos específicos

- Analizar los intereses y las necesidades del alumnado para el diseño de las actividades.
- Comparar los distintos enfoques metodológicos utilizados en la enseñanza de español como lengua extranjera hasta la aparición de las tareas.
- Identificar el papel que juega la competencia comunicativa en la enseñanza de ELE.
- Valorar la relevancia del juego en el proceso de aprendizaje.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Evolución de los enfoques metodológicos en ELE

La enseñanza de lenguas extranjeras, al igual que cualquier otra rama de la educación, ha tenido que asumir a lo largo de la historia numerosos cambios metodológicos. Aunque cada uno de estos cambios que surgían lo hacían con la idea de ser los definitivos, no fue hasta entrada el siglo XX cuando los autores realmente realizaron una revolución metodológica. En este punto vamos a ver los distintos enfoques hasta la llegada del enfoque por tareas que es en el que se centra nuestro trabajo.

En la evolución de los grandes enfoques metodológicos utilizados para la enseñanza de ELE vamos a hacer una primera parada en el método de gramática y traducción, también conocido como método tradicional. Este centra la enseñanza de una segunda lengua en el profundo conocimiento y análisis de las reglas gramaticales para luego poder aplicarlas en la traducción de unidades como oraciones o textos. En este enfoque metodológico la lengua se centra en el conocimiento de textos que deben estar relacionados con las reglas y significados de la lengua materna, haciendo hincapié en la gramática y dejando en un segundo plano el aprendizaje del vocabulario que se realiza mediante la memorización de listas de palabras. Tal y como expresa P. Melero (2000:40) “Al estudiante se le transmite la sensación de que si ha aprendido la regla de memoria y ha sabido aplicarla al ejercicio escrito, ya sabe utilizarla correctamente: así



se le garantiza el poder generar frases o textos correctos”. El papel del profesor en este enfoque es de protagonista, siendo la figura principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras que el estudiante se limita a escuchar las clases magistrales y a memorizar lo que el profesor le facilita.

Tras el enfoque tradicional pasamos al método directo, el cual constituyó uno de los primeros intentos de los autores de la época de crear una metodología propiamente dicha diseñada para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este método se basa en el aprendizaje de un segundo idioma a partir de la observación de las similitudes de los procesos seguidos por los niños en la adquisición de la lengua materna. Se le da mucha importancia a la lengua oral utilizando elementos cotidianos mediante el uso de constantes dinámicas de preguntas y respuestas. En esta línea, P. Melero (2000:48) indica: “una vez que se ha presentado una palabra se practica mediante preguntas hasta que se haya asimilado”. Otros pilares característicos de este método son el uso y enseñanza de vocabulario cotidiano y de estructuras propias de la lengua meta y la importancia que se le otorga en el proceso de aprendizaje a la expresión y comprensión oral así como a la pronunciación.

A continuación nos vamos a centrar en el enfoque audiolingual diseñado por N. Brooks (1964). Este método se enmarca dentro del estructuralismo y se caracteriza principalmente por mostrar mayor preocupación en el uso de estructuras lingüísticas de la lengua meta que en el trabajo y aprendizaje de la lengua propiamente dicha. En él se le da gran importancia a la oralidad y a la comunicación dentro de una lengua, la cual debe ser aprendida mediante la repetición de estructuras y conductas.

El siguiente enfoque metodológico en el que vamos a poner la atención es el método comunicativo, el cual supuso un gran cambio respecto a los enfoques que lo preceden. Este método se fundamenta en la concepción de la utilización de la comunicación como principal vehículo de aprendizaje de una segunda lengua formando cadenas lingüísticas gramaticalmente correctas y apropiadas según el contexto en el que nos situemos. Tal y como indica D. Hymes (1971:27) esta metodología nos enseña “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. A diferencia de los métodos anteriores, el enfoque comunicativo prioriza el aprendizaje de la propia lengua meta en situaciones que se puedan producir en la vida cotidiana en



detrimento de los conocimientos gramaticales y lingüísticos estructuralizados. Del mismo modo, dentro de este enfoque metodológico se priorizan los intereses y motivaciones del alumnado mediante el diseño de contenidos significativos, proporcionándoles un papel de gran relevancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

Por último, en este repaso por los grandes enfoques metodológicos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras nos vamos a centrar en el enfoque por tareas. En este apartado veremos sus características generales, centrándonos en su disección en profundidad en el siguiente punto del marco teórico. El enfoque por tareas se trata del enfoque más actual dentro de los grandes métodos de enseñanza de ELE, surgido entre los años ochenta y noventa con el propósito de mejorar y profundizar en el enfoque comunicativo. Se caracteriza fundamentalmente por priorizar el aprendizaje de la lengua utilizando una gran variedad de actividades con los que poder alcanzar elevadas cotas de comunicación en distintos contextos en la lengua meta. Todas estas actividades deben desembocar en la realización de una tarea final la cual debe englobar los conocimientos adquiridos en todas las actividades anteriores. En palabras de Zanón (1999: 9): “la diferencia entre esta y otras propuestas radica en una concepción rica de la lengua y en su forma de planificar y organizar las actividades o tareas que se trabajan en clase”.

Tras el repaso realizado, vamos a diseccionar y a conocer el enfoque por tareas que como anteriormente dije es el protagonista de nuestro trabajo.

4.2. El enfoque por tareas

Hablar del enfoque por tareas es hablar de un método de aprendizaje diseñado para la enseñanza de segundas lenguas el cual ha conseguido ser exportado a otras ramas de la educación que nada tienen que ver con los idiomas. En este punto del trabajo vamos a diseccionar algunas de las líneas maestras que este método nos ofrece para poder comprender mejor como es su funcionamiento y puesta en práctica en el aula. Para ello tendremos presente los estudios realizados por dos referentes de este enfoque en ELE como son Zanón y Estaire (1990).

El enfoque por tareas gira en torno a una idea principal: la necesidad de que el alumnado utilice la lengua meta en procesos reales de comunicación reproducidos dentro del aula. Con ello se pretende conseguir que el alumnado alcance un nivel adecuado de competencia comunicativa, así como que desarrolle habilidades para “aprender a aprender” un nuevo idioma y poder ponerlo en práctica en contextos escolares o extraescolares (Holec, 1993:88).

Para alcanzar esta meta, la secuencia didáctica se organiza en torno a unidades temáticas con el objetivo de realizar una tarea final relacionada con lo que se está trabajando tal y como indican García, Prieto y Santos (1994:71). Esta tarea final debe aglutinar todos los conocimientos adquiridos por el alumnado a lo largo de la unidad para de este modo poder comprobar el grado de adquisición de los aprendizajes, es decir, debe constituirse como el lugar donde desemboquen todos los conocimientos estudiados, siendo necesario para poder llevarla a cabo la previa realización de ejercicios y actividades/subtareas encargadas de ir trabajando poco a poco dichos contenidos.

La distinción entre ejercicio, actividad/subtarea y tarea se fundamenta en que un ejercicio debe ser una acción orientada que le permita al alumnado comprobar el nivel de dominio de un determinado conocimiento, mientras que las actividades/subtareas son actividades de carácter procedimental en las que el alumnado tiene que adquirir un nuevo conocimiento. Por su parte, la tarea debe ser una acción focalizada a la resolución de una situación-problema empleando los conocimientos adquiridos y que dé como resultado la elaboración de un producto final relevante, es decir, un elemento con el que el alumnado pueda demostrar los saberes adquiridos a lo largo de la unidad. Siguiendo a autores como Nunan (2002:10): “una tarea es un trabajo de aula que involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta”.

Las tareas también deben cumplir una serie de características, las cuales en palabras de Escobar (Nissbaum y Bernaus, 2001: 207-232), son: “a) debe existir relación manifiesta con la forma de la lengua que se usa en el mundo real; b) el significado es primordial; c) existe un problema comunicativo que es preciso resolver;



d) la actividad se evalúa en relación a los resultados y no en relación a la demostración de la habilidad para utilizar correctamente ciertas formas lingüísticas”.

Para la elección de la temática a trabajar a lo largo de la unidad, el enfoque por tareas propone que esta se haga teniendo en cuenta las motivaciones e intereses del alumnado, consiguiendo de este modo que el nivel de motivación ante el proceso de aprendizaje sea mayor.

Otro de los aspectos a destacar dentro del enfoque por tareas es el papel que desempeña dentro de este método tanto el alumnado como el docente.

Por lo que respecta al alumnado, su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental, tomando parte y siendo una voz autorizada dentro del mismo. El objetivo del estudiante tiene que ser el dominio de una segunda lengua aprendiendo a utilizar estrategias lingüísticas y elementos pragmáticos de cada una de las situaciones comunicativas que le puedan surgir en distintos contextos y que le permitan mantener conversaciones con fluidez, flexibilidad y espontaneidad.

Por otro lado, el papel del docente debe ser secundario, centrándose en ofrecer distintas formas lingüísticas de uso, graduar la dificultad de la tarea propuesta y en supervisar la marcha del grupo asegurándose de que sus estudiantes entienden el cometido con el cual se le propone la realización de dichas tareas. Tal y como expresa Littlewood (1998:17) “el profesor puede proporcionar directamente a los estudiantes las formas lingüísticas que necesiten para las actividades, que pueden hacer de “puente” entre el uso controlado y el uso libre del lenguaje”

Como hemos podido comprobar, el aprendizaje por tareas se erige como uno de los mejores métodos de los que disponemos los docentes para la enseñanza de segundas lenguas debido a su acentuado carácter comunicativo entre el alumnado y el profesor y entre el propio grupo de iguales. En esta línea, Martín (1999:50) sostiene que “la utilización de tareas en el aula no sólo es relevante desde el punto de vista de los procesos de comunicación y de adquisición que estimulan y facilitan, sino también desde el punto de vista de la intervención didáctica sobre el aprendizaje y sobre la comunicación y la interacción en el aula”.

Una vez analizado el enfoque por tareas, en el siguiente epígrafe vamos a tratar la evolución histórica así como las características principales de la competencia comunicativa, principal competencia que se trabaja dentro de dicho enfoque.

4.3. La competencia comunicativa

El término competencia, el cual últimamente está siendo muy utilizado dentro del ámbito educativo debido a la supeditación asignada con las destrezas que el alumnado debe desarrollar dentro de las distintas etapas educativas por las que ha de pasar en su formación académica, surgió de la mano de Chomsky (1965) para conceptualizar el conocimiento que todo hablante tiene de su lengua materna bajo la denominación de competencia lingüística.

Para Chomsky este hablante debe acercarse a la idealidad, es decir, debe poseer ciertas características como conocer perfectamente su lengua materna o ser monolingüe. Deja, sin embargo, fuera de la conceptualización de competencia todo lo relativo a los aspectos sociales y comunicativos que posee un hablante. Esta propuesta se concibe como una entidad mental la cual no se puede observar basada en mecanismos formales de codificación y decodificación del lenguaje.

No es hasta años más tarde cuando Hymes (1972) elabora una propuesta en la cual introduce el término competencia comunicativa, ampliando la propuesta anterior mediante la explicación de la facultad lingüística humana. Siguiendo la línea de pensamiento establecida por este autor, podemos definir la competencia lingüística como una capacidad o cualidad que poseen las personas para desenvolverse de manera adecuada y eficaz dentro de una comunidad de habla, respetando el conjunto de reglas en las que se incluyen las reglas gramaticales así como las de uso de la lengua.

A diferencia de la concepción pensada por Chomsky, en la diseñada por Hymes no se excluye a ningún tipo de individuo sean cuales sean sus características como hablante de una lengua ni a ninguna comunidad de habla.

Tras el nacimiento del este concepto de competencia comunicativa surge la necesidad de trasladar sus pensamientos y postulados teóricos a la pedagogía y su forma de aplicarla en el día a día de las aulas. Es en esta situación en la que autores como



Canale (1983) elaboran un modelo dispuesto para ser utilizado como referente pedagógico en la enseñanza de segundas lenguas.

Canale divide la competencia comunicativa en cuatro módulos formados por la competencia gramatical, centrada en trabajar además de la gramática los niveles lingüísticos como la ortografía, el vocabulario, etc.; la competencia sociolingüística, encargada de trabajar todo lo relativo a las relaciones establecidas entre los intervinientes de distintas situaciones comunicativas, los lugares de los que provengan los hablantes, el dialecto que estos hablen, etc.; la competencia discursiva, encaminada a la correcta utilización de la combinación de formas gramaticales con el objetivo de obtener los resultados deseados en relación a los géneros discursivos presentes en comunicaciones orales o escritas; y por último la competencia estratégica, encargada de que los mecanismos que intervienen en las acciones comunicativas sean los correctos y adecuados.

En la evolución seguida por la competencia comunicativa vamos a pararnos a continuación en la concreción que de esta realiza el MCER, documento en torno al cual articularemos normativamente nuestra propuesta debido a la influencia que tiene en la enseñanza de segundas lenguas.

En este documento las competencias son consideradas como una parte de las disposiciones mentales subyacentes de los estudiantes clasificándolas en tres tipos básicos que son conocimientos, habilidades y actitudes.

Una vez acotado el término competencia, realiza una distinción entre competencias generales, siendo estas las que sin estar directamente relacionadas con el uso y conocimiento de la lengua son necesarias para la correcta realización de tareas, y competencias comunicativas, las cuales son las que interviene fundamentalmente en procesos de comunicación.

De estas competencias comunicativas, el MCER vuelve a hacer una concreción dividiéndolas en tres modelos que son las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Es dentro de las competencias lingüísticas en donde se enmarca el léxico, la gramática, la semántica, la fonología, la ortografía y la ortoépica.

Por lo que respecta a las competencias sociolingüísticas, son las que tienen relación con la dimensión de la lengua y se clasifican en cinco tipos que son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto y acento y por último el conocimiento de expresiones de la sabiduría popular.

En cuanto a las competencias pragmáticas, estas están formadas por la competencia funcional, encargada de reconocer la intencionalidad de un discurso, y la competencia organizativa, reguladora de la interacción producida en una conversación y de los elementos no verbales que en ella intervengan.

Concluido este epígrafe nos vamos a centrar a continuación en la importancia que tiene dentro del aula de ELE la correcta elección y elaboración de material didáctico para poder elaborar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.4. La elaboración de material didáctico para ELE

La inclusión en el sistema educativo andaluz de programas para enseñar español como lengua extranjera a los inmigrantes llegados a nuestro país desde el marco de la educación de adultos, ha hecho que muchos docentes como es nuestro caso tengamos que reciclarnos y hacer frente a las dificultades que supone impartir docencia en una especialidad educativa nueva. A esta dificultad, hay que añadirle la compleja labor creativa que conlleva el tener que elaborar material didáctico debido a que en multitud de ocasiones los materiales existentes y manuales no se adaptan a las necesidades e intereses del alumnado.

Analizar, seleccionar, elaborar y decidir el tipo de material didáctico que se va a utilizar en clase es la primera tarea que el docente debe realizar para conseguir proponerles al alumnado un abanico de herramientas necesarias con la capacidad de motivarles hacia el proceso de aprendizaje. En esta línea los materiales didácticos que el profesorado confecciona para la enseñanza de una lengua extranjera deben estar enfocados en satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos en primer lugar y de los profesores y la línea pedagógica que queremos establecer en segundo lugar. Del mismo modo, han de dar respuesta a las expectativas que el alumnado tiene

lingüísticamente y culturalmente proponiendo contenidos vinculados con las situaciones que se puedan encontrar cotidianamente.

Siguiendo a autores como Ezeiza (2009:12) citando a Tomlison (2003):

“El reto al que se enfrentan los materiales en la actualidad consiste en abrir vías para posibilitar y facilitar mayor personalización y adaptación de los materiales; flexibilidad para uso en el aula; mayor énfasis en la perspectiva pluricultural y plurilingüe; confianza en el alumno; atención a las experiencias del alumno; mayor énfasis en concienciar sobre la importancia de la comunicación; contenidos emocionalmente vinculantes; mayor espacio para los estilos de aprendizaje experienciales”.

Como he dicho anteriormente, uno de los puntos que mayor controversia presentan dentro del ámbito de la enseñanza de ELE es el tipo de material didáctico que es mejor utilizar en clase. Es por este motivo por el cual hay que precisar que no existen materiales didácticos para la enseñanza de español como lengua extranjera ni para ningún otro tipo de enseñanza que sean buenos o malos en sí, sino que existen materiales y herramientas que se adecuan más o menos a las necesidades que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleve a cabo.

Determinados autores como Martín (1996: 471-473) citados por Ezeiza (2009:12) se decantan por el uso de “un modelo de manual “flexible y maleable”, que abra diversas vías para el aprendizaje a través de “contenidos sugerentes” y que a modo de “caja de herramientas” proporcione a los usuarios una serie de instrumentos compatibles con “otras formas de caudal lingüístico y experiencial” que puedan resultar útiles para el aprendizaje”.

En este contexto autores como Zanón (1990: 25-26) se posicionan entendiendo la compatibilidad que puede existir dentro del aula entre las tareas y el libro de texto dotando al profesor y al alumnado de la responsabilidad de adaptar lo propuesto en el libro de texto cuando este no se ciña o divague sobre sus intereses. Los motivos que este autor expone son: a) el libro de texto es una fuente de input para la tarea; b) el libro de texto es un referente necesario del cual la tarea se puede servir; c) el libro de texto es un pretexto para las tareas.

Por otro lado, desde el enfoque por tareas, enfoque que inunda nuestra propuesta, se aboga por la elaboración de material didáctico a través de la creación de instrumentos abiertos marcados por la versatilidad y la propuesta de contenidos flexibles que se ajusten los intereses y necesidades mostrados por los alumnos de cada nivel. También es necesario proponer actividades donde se ponga énfasis en un vocabulario amplio y extenso.

Desde este enfoque también se propone la elaboración de material didáctico que propicie contenidos comunicativos encaminados a que los estudiantes practiquen los procesos de comunicación en el aula entre un grupo de iguales. Es fundamental que cuando el alumnado tenga que practicar y aprender procesos de intercambio verbal ponga en funcionamiento los conocimientos lingüísticos y textuales adquiridos, así como las reglas sociales y las peculiaridades culturales que se produzcan en los distintos procesos comunicativos.

Una de las mejores herramientas a través de las que poner en práctica la elaboración de material didáctico es mediante las TIC como veremos a continuación.

4.5. Las TIC en la enseñanza de ELE

Los avances tecnológicos producidos en los últimos años así como la gran demanda tecnológica que la sociedad solicita en todos los ámbitos de la vida no son ajenos a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este fácil acceso a la información que nos ofrece internet a través de numerosas herramientas tecnológicas se ha convertido en un recurso cada vez más utilizado dentro de las aulas para sustentar la intervención educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Incorporar las TIC y por ende la competencia digital al aula de ELE debe convertirse en objetivo prioritario debido a la demanda que nuestro alumnado, nacido en la era de la comunicación, nos solicita. Del mismo modo la incorporación de estas herramientas nos permite trabajar en un campo abierto y flexible cuyas posibilidades de acción con distintos individuos de cualquier parte del mundo es prácticamente ilimitada.

En esta línea se pronuncian autores como Olga Juan (2011:4) cuando expresan que “la integración de las TIC en la enseñanza de lenguas supone un gran potencial



estratégico. No son la solución para todo pero aportan concretan una serie de posibilidades tangibles a presupuestos y necesidades de las que se viene hablando desde la década de los años setenta con el método comunicativo y, más recientemente a partir de la publicación del MCER”.

El uso de distintas herramientas digitales dentro de las TIC como los blog, las wikis, o demás aplicaciones educativas como hot potatoes entre otras, suponen dentro de la enseñanza de segundas lenguas un gran avance en cuanto a innovación pedagógica se refiere. Estas herramientas contribuyen a desarrollar los preceptos expuestos desde los enfoques comunicativos, y más concretamente desde el enfoque por tareas, debido al trabajo colaborativo que se realiza entre estudiantes desde un contexto real y auténtico en el cual se interacciona mediante el uso del chat, del correo electrónico, de foros, etc. De esta forma los alumnos aprenden una LE de manera comunicativa, significativa y constructiva ayudándoles a potenciar también su propia autonomía.

Aunque como podemos apreciar el uso de las TIC en el aula de segundas lenguas tiene un gran número de ventajas, no es menos cierto que también existen determinadas desventajas las cuales el profesorado debe minimizar.

Algunas de estas desventajas son las trabas que el empleo de internet presenta cuando se va a trabajar las destrezas orales. Aunque bien es cierto que existen numerosas formas mejores de trabajar la expresión oral como por ejemplo desde las clases presenciales, no implica que a través del uso de las TIC no se pueda trabajar este aspecto del aprendizaje.

Otras de las desventajas que pueden presentar las TIC son:

- El usuario necesita unos conocimientos mínimos sobre tecnología y sobre la herramienta que se está utilizando
- La información que obtenemos a través de la red no siempre es de calidad y en la mayoría de los casos no está organizada.
- El uso de internet puede llevar al alumnado a la distracción y a la navegación libre sin propósitos educativos
- Predominio de la escritura sobre la oralidad.

- Fomento de la desigualdad de oportunidades puesto que todo el mundo no tiene los mismos recursos a su alcance para disponer de internet.
- Puede aparecer la falta de motivación en el alumnado si no se crea una adecuada comunidad interactiva de aprendizaje.

Dentro de este marco educativo el cual el estudiante es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, el papel del docente como guía adquiere un cariz fundamental. El docente tendrá que estar preparado ante el reto que se le presenta y propiciar las situaciones necesarias para favorecer la capacidad del alumnado para aprender a aprender fuera de los espacios que surgen dentro de la enseñanza reglada mediante el fomento de la autonomía personal. Será en este aspecto de la autonomía personal en donde las TIC han de tener también un papel fundamental.

5. METODOLOGÍA

5.1. Proceso metodológico llevado a cabo

El proceso metodológico seguido a lo largo de la unidad didáctica que posteriormente vamos a diseñar está fundamentado y basado como hemos citado anteriormente en los preceptos de la enseñanza comunicativa y más concretamente en el enfoque por tareas.

Por este motivo, para realizar un trabajo acorde a la metodología plateada, la unidad didáctica partirá de una situación problema con el propósito de conseguir al término de la misma realizar un producto final que dé respuesta a la situación problema planteada al principio.

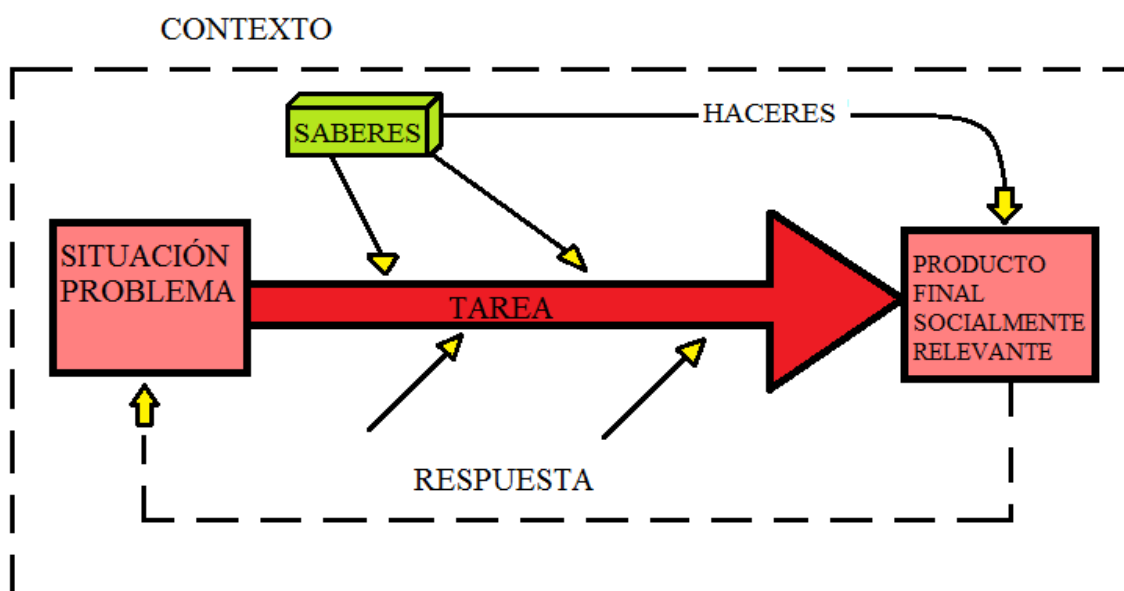
A lo largo de este periodo, enriqueceremos el proceso mediante el trabajo y estudio de determinados “saberes” (conocimientos adquiridos y por adquirir) los cuales trataremos de convertir en “haceres” (ejercicios, actividades/subtareas) con el objetivo realizar el producto final relevante. Estos “saberes” deben de estar en todo momento contextualizados según los intereses y necesidades de nuestro alumnado y focalizados



hacia la adquisición de los conocimientos necesarios para poder realizar la tarea y por consiguiente un producto tangible en forma de producto final.

El producto final que surja de la realización de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje lo haremos socialmente relevante, es decir, realizaremos un producto final con el que poder mostrar a la comunidad educativa la utilidad de los conocimientos adquiridos a lo largo de la tarea.

Este proceso metodológico lo podemos visualizar a través del siguiente esquema.



Los principios metodológicos que se pretenden conseguir con la realización de la unidad didáctica son:

- Adquisición del grado de responsabilidad necesario para que el alumnado sea responsable de su proceso de aprendizaje y pueda trabajar de manera autónoma.
- Fomento del aprendizaje significativo del alumnado en el que aunar los conocimientos previos con los nuevos.
- Combinación de aspectos teóricos y prácticos.

- Trabajo de manera individual, por parejas o en grupos.

Tras conocer el proceso metodológico llevado a cabo vamos a pasar a diseccionar la importancia del juego dentro de esta metodología debido a que este va a ser un elemento fundamental dentro de nuestra propuesta como hilo conductor de las actividades.

5.2. Justificación de la utilización del juego como hilo conductor de las actividades.

La enseñanza en general, y concretamente la enseñanza de español como lengua extranjera, tienen en el juego un aliado y una herramienta de gran valor para trabajar los conocimientos que se adquieren en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados.

El uso del componente lúdico en el aula de idiomas proporciona numerosos beneficios como la participación activa de los estudiantes o el aumento de motivación de estos, pero además, su utilización consigue desarrollar en el alumnado aspectos cognitivos propios del aprendizaje anclando formas y significados. También afianza las relaciones entre ellos favoreciendo un marco de resolución de problemas.

Del mismo modo, el ambiente lúdico que se crea en el aula genera en el alumnado un elevado grado de complicidad con los compañeros en el cual el miedo a cometer errores en los procesos comunicativos que se establezcan pasa a un segundo plano. Este hecho trae consigo que haya mayor confianza en ellos mismos y puedan elaborar producciones orales de calidad concentrándose en los contenidos más que en las formas.

Haciendo referencia a las enseñanzas comunicativas y al enfoque por tareas, la utilización de los juegos en la dinámica de clase consigue aportar elementos de creación en los que sustentar el aprendizaje significativo que se promueve desde dichas metodologías.

Aunque los beneficios del uso de componentes lúdicos son claramente observables dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no es menos cierto que también existen ciertas desventajas en su utilización derivadas del abuso de estos



componentes. Un uso excesivo puede llevar a los estudiantes a confusión y a que se piensen que el aprendizaje de idiomas se realiza sin esfuerzo y solo con juegos.

En esta línea, una metodología que haga uso del juego en ocasiones se puede encontrar con docentes contrarios a su uso y que cuando lo utilizan lo hacen con escasa convicción. Este hecho puede producir el efecto contrario al deseado y que los estudiantes lleguen a frustrarse y por ende a ver como su progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje empeora Morales (2011: 277-284).

Es por lo expuesto en el párrafo anterior por lo que uno de los principales elementos a tener en cuenta a la hora de introducir dinámicas lúdicas en el aula de ELE es el papel que debe desempeñar el docente a lo largo de estas. El profesor debe adoptar una actitud positiva llegando incluso a participar en los juegos como uno más, demostrando espontaneidad al alumnado y enseñándoles aspectos culturales o lingüísticos que puedan ser de interés. Del mismo modo, el profesor ha de disponer y de facilitar los espacios necesarios para que los juegos se puedan realizar de manera adecuada involucrando a todo el grupo para contribuir así al aprendizaje cooperativo.

Una vez conocida la importancia de los elementos lúdicos dentro de la metodología del enfoque por tareas vamos a conocer cuál es el proceso y la normativa actual vigente sobre la que tenemos que sustentar nuestro proyecto.

5.3. Ubicación normativa de la propuesta, nivel seleccionado y grupo meta.

El proceso normativo seguido hasta la elección de los contenidos que vamos a trabajar en la unidad didáctica nace en las recomendaciones que el MCER (2002) expone en el marco del proyecto general de política lingüística propuesto por el Consejo de Europa para los diferentes países europeos que lo integran. Este marco debe convertirse en un instrumento fundamental de consulta para conocer las directrices y las líneas de trabajo que los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras debemos seguir en el proceso de concreción curricular.

Tras conocer el primer nivel de concreción curricular, el segundo escalón de este proceso lo conforma el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007). En este plan el Instituto Cervantes se encarga de adaptar, desarrollar y fijar los niveles de referencia y



UNIVERSIDAD DE JAÉN

las directrices propuestas por el MCER a una de las lenguas más importantes del mundo como es el español. Se trata de un documento de referencia que sitúa la lengua española en el nivel de desarrollo más avanzado en la descripción y análisis del material lingüístico para una planificación curricular adecuada por parte de los docentes.

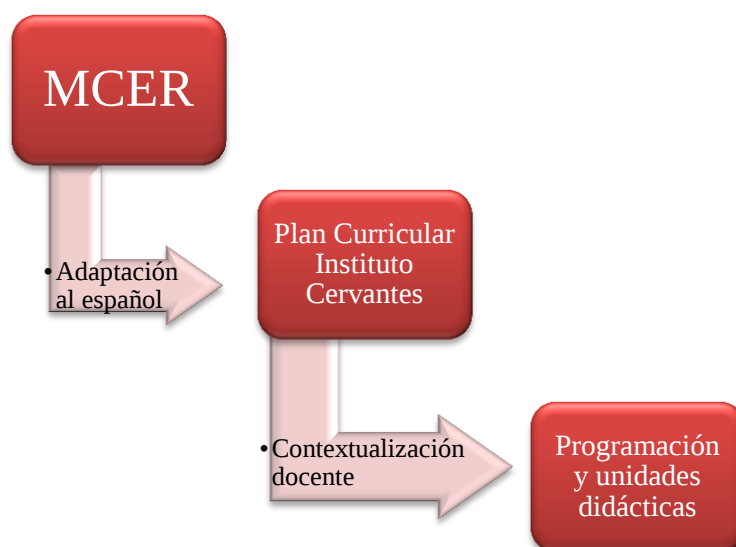
Dentro de este plan también se facilitan y presentan los materiales que se necesitan para diseñar los objetivos y contenidos a trabajar en la correcta enseñanza del español como lengua extranjera.

Por último, el tercer nivel de concreción curricular en este proceso normativo seguido por los contenidos lo conforman las programaciones didácticas y las unidades didácticas. Estos documentos son de vital importancia para los docentes puesto que adaptan los requerimientos normativos a los distintos contextos en los que se imparte la docencia, así como a las necesidades e intereses del alumnado.

A la realización de la programación didáctica hay que darle la relevancia que requiere puesto que se elabora como un documento de referencia dentro del aula a través del cual se elimina el azar sobre qué enseñar en cada momento, se completa y estructura el sistema pedagógico y se adapta a nuestro alumnado las características de los proyectos que vayamos a trabajar.

Autores como Jesús Viciano (2002) define la programación didáctica como un “proyecto de ordenación y organización del trabajo para un curso académico, realizado por un profesor y para un curso concreto dentro de un centro educativo. Es personal y está adaptado a un grupo de clase”.

El proceso normativo lo podemos visualizar a través del siguiente esquema:



Por otro lado, el nivel seleccionado para la propuesta es B1. Este tipo de alumnado se denomina dentro de los documentos base del MCER como usuario independiente, teniendo que demostrarse apto para interactuar comunicativamente de forma oral y escrita en situaciones de la vida cotidiana. También debe poseer la autonomía necesaria para desenvolverse en tareas que implican el uso de la lengua. Deberá mostrar habilidades para el entendimiento, elaboración y comunicación de nociones estándares.

Desde las concreciones propuestas por el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el estudiante de nivel B1 deberá ser capaz de satisfacer la mayoría de sus necesidades cuando tenga que desenvolverse en un país donde la lengua que se hable sea el español.

Tendrá que tener en cuenta una gran variedad de contextos, así como ser capaz de relacionarse con los hablantes de español en distintas situaciones producidas en diferentes ámbitos sociales, laborales o académicos intercambiando información concreta y abstracta.

Por último, el grupo meta está formado por 8 jóvenes inmigrantes de edades comprendidas entre los 20 y 23 años procedentes de distintos países africanos. La lengua materna de estos alumnos es el francés y muestran mucho interés por aprender español para poder desenvolverse en la vida cotidiana y de esta forma buscar trabajo, sentirse integrados con los hablantes nativos, conocer las costumbres españolas, etc.

6. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

UNIDAD DIDÁCTICA

“Españoleando”

Justificación:

Debido al interés mostrado por el alumnado en lo referente a los aspectos culturales españoles como las fiestas o sitios de interés a los que poder acudir para visitar con sus familias y de este modo conocer más sobre el país en el que están residiendo en la actualidad, vi la oportunidad e idoneidad de crear una unidad didáctica que diera respuesta a estas necesidades trabajando los contenidos que son de su interés.

Objetivos:

El objetivo principal de la propuesta es ayudar al alumnado a acercarse a la cultura de España, centrándonos en el patrimonio histórico y cultural así como las fiestas populares más destacadas. El alumnado debe conocer la idiosincrasia española para poder desenvolverse en cualquier conversación en distintos contextos. De este objetivo general podemos distinguir varios objetivos específicos:

- Identificar los distintos monumentos que hay en España, así como los rasgos principales de su historia.
- Desarrollar destrezas lingüísticas para favorecer la competencia comunicativa.
- Analizar las distintas fiestas populares más destacadas que hay en España.

- Comparar las fiestas de la cultura de origen del alumnado con la de la cultura española.
- Gestionar la autonomía del alumnado.
- Valorar el trabajo en grupo.

Contenidos:

Los contenidos de esta propuesta didáctica se centran en el ámbito de la cultura, de los monumentos y de las fiestas populares. Los contenidos a trabajar pertenecen al nivel B1. Estos son:

- Contenidos gramaticales:
 - Nombres propios (antropónimos y topónimos).
 - Los interrogativos (qué: precedido de preposición, oposición qué/cuál, pregunta por complementos con preposición; quién/quienes: precedido de preposición, pregunta por el OD/OI, precedido de preposición a, pregunta por complementos con preposición; cuál/cuáles: tónico con acento gráfico. Adverbios interrogativos: cómo interrogativo o exclamativo, dónde interrogativo o exclamativo, cuándo interrogativo o exclamativo).
 - Tempos verbales del pasado y del presente
- Contenidos ortográficos:
 - Mayúsculas iniciales (según el significado: títulos de obras literarias, artísticas o científicas, nombres de premios; según la puntuación: después de dos puntos).
- Contenidos funcionales:
 - Pedir información (¿Sabes si / dónde / cómo...?, ¿Puedes / Podrías decirme si / dónde / cómo...?; persona: ¿A / Con / En quién...?; cosa: ¿A / Con / En qué / cuál...?, ¿Qué es lo que...?; lugar: ¿A / De / Por dónde...?, ¿A qué / cuál...?; tiempo: ¿Cuánto tiempo...?, ¿Desde/ hasta cuándo...?; modo, manera: ¿Qué tal está...?, ¿Qué tal está el hotel?; acontecimiento: ¿Qué ha pasado?).

- Narrar.
- Describir.
- Hablar del pasado.
- Hablar del presente.
- Contenidos léxicos:
 - Escultura (monumentos).
 - Fiestas populares (de origen religioso, de origen profano, declaradas de interés turístico nacional).

Metodología:

La metodología didáctica hace referencia al “como enseñar”. Para ello, dentro de esta propuesta, haremos uso del enfoque por tareas el cual está contenido dentro de los enfoques comunicativos. Se perseguirá el trabajo y desarrollo de distintas competencias como la competencia intercultural o la competencia comunicativa las cuales deberán dar como resultado la elaboración de una tarea o producto final. También he de decir que la metodología didáctica que seguiremos será fundamentalmente activa y participativa mediante la utilización del juego la cual pueda favorecer el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula.

Por lo que respecta a los estilos de enseñanza que se van a utilizar, destacan la utilización del estilo participativo y el estilo cognitivo.

El estilo participativo lo desarrollará el alumnado a lo largo de toda la unidad didáctica (puesto que el componente lúdico invita constantemente a ello) siendo este uno de los criterios de evaluación.

En cuanto al estilo cognitivo lo abordaremos desde dos vertientes. La primera será la académica en la que el alumnado deberá demostrar los conocimientos que se estén adquiriendo a lo largo de la unidad en la elaboración del producto final. La segunda vertiente hará referencia al modo en el que el alumnado tendrá que pensar la forma de resolver los problemas que las actividades le planteen durante su realización.

Debido a que la propuesta didáctica aún no se ha podido poner en práctica dentro del aula con el alumnado, todo lo expuesto son planteamientos de carácter teórico que pueden ser levemente modificados en función de las necesidades e intereses de los estudiantes que nos encontremos, es decir, la metodología será flexible.

Destrezas:

Las actividades que incluiremos en esta propuesta didáctica van a estar encaminadas al trabajo y la práctica de todas las destrezas. Tanto las destrezas productivas como las destrezas receptivas se van a desarrollar mediante ejercicios que involucren la creación o comprensión de textos escritos u orales. También se tendrá en cuenta y se provocará la interacción oral entre los alumnos y alumnas así como entre el profesor y el alumnado.

Materiales y recursos:

Los recursos físicos o espacios de los que vamos a hacer uso se van a centrar principalmente en el aula de referencia.

Por lo que respecta a los materiales, serán necesarios para llevar a cabo la propuesta:

- Ordenador con conexión a internet.
- Proyector o pizarra digital interactiva.
- Fotocopias en función de los juegos que vayamos a realizar.
- Dossier de la unidad didáctica que el alumnado deberá entregar con todos los ejercicios, experiencias o reflexiones que hayamos hecho para su posterior evaluación.

Atención a la diversidad:

La atención a la diversidad es un principio que todo docente debe tener en cuenta a la hora de realizar y programar una unidad didáctica. El profesorado deberá tener en cuenta que todos los alumnos y alumnas de la clase son diferentes y por ello no todos aprenden de la misma manera o sobre todo al mismo ritmo.

Para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje que pueda haber en el grupo utilizaré las siguientes estrategias:

- Realización de actividades motivadoras.
- Variación de actividades de diferentes grados de dificultad.
- Fomento de un ámbito colaborativo entre el alumnado.
- Flexibilidad en los agrupamientos.
- Realización de actividades de refuerzo y ampliación si fuese necesario.

Temporalización:

La unidad didáctica se llevará a cabo durante un total de diez sesiones de una hora de duración cada una. En cada una de las seis primeras sesiones se trabajará una actividad por sesión. Se reservan cuatro sesiones para la realización del producto final divididas en dos partes. Dos sesiones para la elaboración del tríptico informativo y dos sesiones para la exposición del mismo en el stand de turismo.

Evaluación:

Para la evaluación del alumnado me voy a centrar en valorar el grado de desarrollo y adquisición de las capacidades expresadas en los objetivos de la unidad didáctica asociados a los distintos contenidos.

Debido a que la evaluación del aprendizaje es un elemento específico y complejo, utilizaré diferentes instrumentos y técnicas para llevarla a cabo de la mejor manera posible.



TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	-Escala de clasificación. -Registro anecdótico. -Rúbrica combinada.
Análisis de la tarea	-Rúbrica combinada.
Pruebas	-Orales -Escritas

Dentro de este punto, el docente también será evaluado por parte del alumnado para de esta forma conocer cuáles han sido sus impresiones sobre la labor docente y poder realizar planes de mejora para ponerlos en práctica en siguientes unidades didácticas. Esta evaluación del docente se llevará a cabo mediante la entrega al alumnado de cuestionarios anónimos que deberán cumplimentar con la mayor sinceridad. También se facilitará un buzón de sugerencias para aquel que quiera complementar el cuestionario.

Actividades:

Cada una de las actividades diseñadas irá precedida de una explicación de los contenidos que se van a trabajar por parte del profesor. De este modo el alumnado no estará perdido y sabrá manejar los conocimientos que se les va a pedir dentro de los juegos o actividades.

COMENZAMOS

ACTIVIDAD	ROMPIENDO EL HIELO
TEMPORALIZACIÓN	Una sesión de 60 minutos.
AGRUPAMIENTOS	Primera parte de la actividad de manera individual y segunda parte de la actividad por parejas
RECURSOS	Libreta Pizarra
OBJETIVOS	Conocer los conocimientos previos del alumnado.

Conocer a los compañeros.

Practicar expresión escrita.

Practicar la interacción oral

CONTENIDOS

Escultura (monumentos)

Fiestas populares de origen religioso o profano

Mayúsculas iniciales

DESARROLLO

Para adentrarnos en esta unidad y una vez que el profesor haya explicado los contenidos que se van a trabajar, realizaremos una lluvia de ideas que nos permita saber los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre los monumentos y las fiestas populares de la cultura española. Con esta actividad se pretende romper el hielo y la vergüenza que puedan tener.

El juego para realizar esta lluvia de ideas consistirá en que cada alumno de manera individual escriba en un papel los monumentos o fiestas populares de España que conozcan. Trabajaremos los nombres propios incidiendo en la importancia de empezar con letra mayúscula. Si el alumno conoce más de una fiesta popular o un monumento podrá escribirlo pero siempre teniendo en cuenta que deberá hacerlo en distintos papeles de forma que cada papel solo contenga una palabra.

Después de que cada alumno escriba sus conocimientos en los papeles, estos serán depositados en una caja y mezclados. Tras este paso, se dividirá la clase por parejas y se repartirán los papeles de la caja al azar de manera que cada pareja tenga más o menos el mismo número de palabras.

Las parejas tendrán que escribir en una ficha que le proporcionaremos una frase con cada palabra que le haya tocado, pudiendo incluso juntar dos palabras en una misma

frase si esta tiene sentido o relación lógica. Tras ello leerán sus frases al resto de compañeros haciéndoles saber antes que palabras les habían tocado. Estas frases se irán escribiendo en la pizarra.

EVALUACIÓN

Mediante la observación y utilizando un registro anecdótico. Se podrá hacer uso de la coevaluación o corrección colaborativa.

Rúbrica combinada

Ficha escrita

La ficha que le entregaremos al alumnado para realizar la actividad es la siguiente.

Cuaderno del alumnado

Nombre: _____ Fecha: _____

☐ Anota las palabras que te hayan tocado de la lluvia de ideas.



LLUVIA DE IDEAS



☐ Realiza frases utilizando las palabras anteriores.



UNIVERSIDAD DE JAÉN

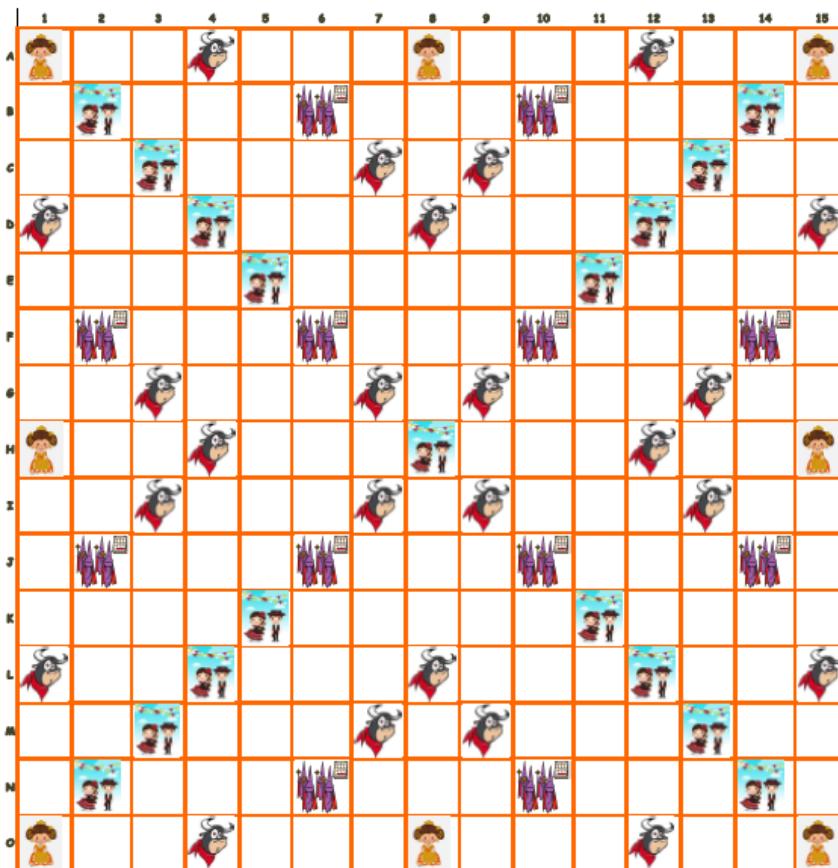
PROFUNDIZAMOS.

ACTIVIDAD	SCRABBLE
TEMPORALIZACIÓN	Una sesión de 60 minutos
AGRUPAMIENTOS	En grupos de cuatro para compartir tablero aunque cada alumno jugará de manera individual
RECURSOS	Tablero y fichas de scrabble
OBJETIVOS	Identificar la importancia de las fiestas populares en España. Reconocer fiestas populares Gestionar la autonomía del alumnado
CONTENIDOS	Fiestas de origen religioso Fiestas de origen profano Fiestas declaradas de interés turístico nacional. Comprensión lectora
DESARROLLO	En grupos de cuatro personas por tablero y con siete fichas cada jugador, deberán crear tantas palabras referidas a los contenidos que se van a trabajar en esta actividad como puedan. Tendrán por turno un minuto para crear la palabra, perdiendo el turno si agota el tiempo sin formar palabra. Cada jugador deberá tener siempre siete fichas en su atril, por lo que el número de fichas o letras que gasten deberán ser repuestas por otras nuevas. Por otro lado, cada una de las fichas en la parte superior izquierda tiene un número pequeño que indica la puntuación que se le da a cada una de las letras en relación a la utilidad que se le da en español. El tablero también tendrá una serie de normas
EVALUACIÓN	La evaluación de esta actividad se hará mediante observación directa prestando atención a la ortografía. Rúbrica combinada



UNIVERSIDAD DE JAÉN

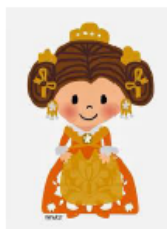
El tablero con el que jugaremos será el siguiente.



El significado de cada dibujo es el siguiente.



La letra vale el doble



La letra vale el triple



La letra vale el triple



La letra vale el doble



ACTIVIDAD 3	PASAPALABRA
TEMPORALIZACIÓN	Una sesión de 60 minutos
AGRUPAMIENTOS	Individual
RECURSOS	Fotocopias del roscó de pasapalabra Libreta
OBJETIVOS	Practicar la comprensión auditiva. Diferenciar topónimo/antropónimo
CONTENIDOS	Nombres propios: topónimos Nombres propios: antropónimos
DESARROLLO	Para trabajar los topónimos y los antropónimos jugaremos al clásico juego de pasapalabra. Para jugar a esta versión del juego, la cual será más fácil que la habitual, el profesor previamente deberá haber realizado e ideado una serie de pistas que conduzcan al alumnado a la respuesta correcta. En este juego no usaremos definiciones como el juego normal. Un ejemplo podrá ser: “con la A, se trata de un monumento árabe que está situado en la ciudad andaluza de Granada”. Se podrán dar más pistas sobre una determinada letra si el alumnado no es capaz de acertarla. Para el desarrollo de juego se necesita la elaboración de un roscó semejante al del juego original que se le entregará en un folio a cada alumno para que de esta manera puedan tachar las letras ya acertadas y no se pierdan. La dinámica consiste en que el profesor le lea las pistas a un alumno o alumna, si este acierta seguirá jugando hasta que falle y el turno pueda pasar a otro compañero. Gana el alumno o la alumna que más aciertos tenga. Para emitir la respuesta, el alumnado dispondrá de un tiempo máximo de veinte segundos,

pasando el turno si agota el tiempo sin emitir una respuesta.

Todos los alumnos, además de estar atentos a las definiciones, deberán apuntar cada respuesta en la misma hoja ya que una vez finalizado el juego deberán agrupar cada una de ellas diferenciando si son topónimos o antropónimos y explicando la diferencia de estos dos conceptos.

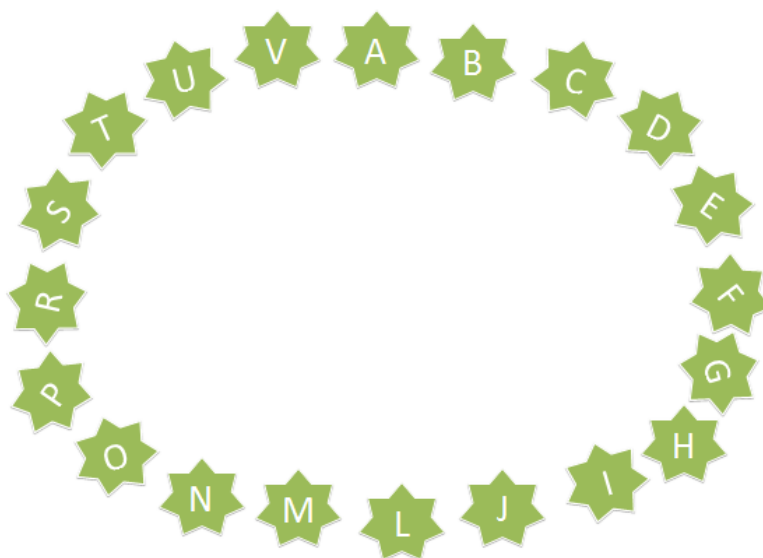
EVALUACIÓN

Observación directa del alumnado

Corrección de la elaboración escrita solicitada depositada en el dossier del alumno.

Rúbrica combinada

El rosco de pasapalabra que se le proporcionará al alumnado será:



_____ Cuaderno del alumnado _____

Nombre:

Fecha:

A	→	_____
B	→	_____
C	→	_____
D	→	_____
E	→	_____
F	→	_____
G	→	_____
H	→	_____
I	→	_____
J	→	_____
L	→	_____
M	→	_____
N	→	_____
O	→	_____
P	→	_____
R	→	_____
S	→	_____
T	→	_____
U	→	_____
V	→	_____

Ejemplo de elaboración que deberá hacer el alumnado durante la actividad y que deberán incluir en el dossier.



_____ Cuaderno del alumnado _____

Nombre: _____

Fecha: _____

- Clasifica las palabras utilizadas en el juego

Topónimos	Antropónimos

- Define topónimo y pon ejemplos que no aparezcan en el juego.

- Define antropónimo y pon ejemplos que no aparezcan en el juego.

ACTIVIDAD 4

¿QUIÉN ES QUIÉN?

TEMPORALIZACIÓN

Una sesión de 60 minutos

AGRUPAMIENTOS

Por parejas para el juego e individual para la elaboración posterior

RECURSOS

Tablero de ¿quién es quién?
Ordenador
Internet

OBJETIVOS

Trabajar y conocer el uso de los interrogativos

Desarrollar la expresión oral

Desarrollar la comprensión y expresión escrita

Practicar la interacción oral

CONTENIDOS

Los interrogativos:

- Qué precedido de preposición
- Quién/quienes
- Pregunta por el OD/OI
- Cuál/cuales
- Adverbios interrogativos
- Dónde como interrogativo

Fiestas declaradas de interés turístico nacional:

- San Fermín (Pamplona)
- Las Fallas (Valencia)
- Corpus Christi (Granada, Toledo)
- Tamborrada de Hellín (Albacete)
- ETC.

Describir

DESARROLLO

A través de una adaptación del tradicional juego ¿quién es quién? trabajaremos con el alumnado las distintas fiestas populares de España utilizando para ello los interrogativos.

Para desarrollar este juego el docente le proporcionará al alumnado un tablero similar al del juego real, pero en lugar de tener fotos de personas el alumnado tendrá que poner fotos que hagan referencia a las distintas fiestas populares declaradas de interés turístico nacional..

Para jugar se tendrán que dividir por parejas, y la dinámica consistirá en ir haciéndose preguntas utilizando los contenidos interrogativos diseñados para esta unidad de forma que la respuesta solo se pueda emitir de forma afirmativa o negativa con sí o no. Cuando alguno de los alumnos pregunte y la respuesta sea negativa, el turno

pasará al otro jugador.

En función de las respuestas que cada jugador vaya obteniendo deberá de ir bajando las casillas para poder adivinar cuál es la fiesta popular que su oponente ha elegido en su tablero y de este modo poder ganar el juego.

Al finalizar el juego el alumnado deberá de hacer una búsqueda y procesamiento de información sobre la fiesta que haya escogido en la que detalle su historia, su idiosincrasia, etc. e incluirla en el dossier del alumno de la unidad.

EVALUACIÓN

Observación directa del juego del alumnado y anotación si fuera necesario en registro anecdótico.

Corrección de la actividad escrita del alumno depositada en el dossier de la unidad

Rúbrica combinada

Fiestas para incluir en el tablero.





UNIVERSIDAD DE JAÉN

Tablero de ¿Quién es quién?.



ACTIVIDAD 5	CLUEDO
TEMPORALIZACIÓN	Una sesión de 60 minutos
AGRUPAMIENTO	Por parejas para el juego e individual para la realización de la historia
RECURSOS	Libreta
OBJETIVOS	Desarrollar la expresión escrita Desarrollar la expresión oral Trabajar la comprensión auditiva Conocer las fórmulas para pedir información Recordar tiempos verbales del pasado y del presente
CONTENIDOS	Interrogativos Pedir información: - ¿Podrías decirme si.....? - ¿Cuánto tiempo duró la fiesta? - ¿Por dónde.....? - ¿Desde/ hasta cuándo....? Narrar Tiempos verbales del pasado y del presente
DESARROLLO	Para continuar con el trabajo de los interrogativos vamos a hacer uso de este juego de detectives en el que

también se trabajará los diferentes interrogativos que sirven para pedir información sobre un acontecimiento o fiesta popular.

Para desarrollar esta actividad el alumnado tendrá que agruparse por parejas y diseñar previamente a la iniciación del juego una breve historia en la que diga durante que fiesta popular fue asesinado el protagonista del juego (Dr. Black) y con qué arma se ejecutó el crimen (al estilo del juego original).

Una vez diseñada la historia, el juego podrá dar comienzo y consistirá en por turnos de una pregunta cada jugador ir pidiéndole información a su oponente sobre el crimen para tratar de resolverlo antes de que el oponente resuelva el suyo propio.

El alumnado deberá ir anotando las pistas que su compañero le vaya aportando para poder resolver el misterio. Gana el que antes descifre la fiesta popular de interés turístico nacional en la que asesinaron al protagonista y el arma utilizada.

Tanto la historia como las pistas que se vayan anotando deberán ser guardadas para su posterior evaluación en el dossier del alumno de la unidad.

EVALUACIÓN

Observación directa de la acción del alumnado usando registro anecdótico en caso de ser necesario
Corrección de la actividad escrita
Rúbrica combinada

Las fichas del cluedo serán las siguientes.



- Escribe tu historia.



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Cuaderno del alumnado

- Escribe las preguntas que vas a realizar.

- Escribe las pistas que te dan.

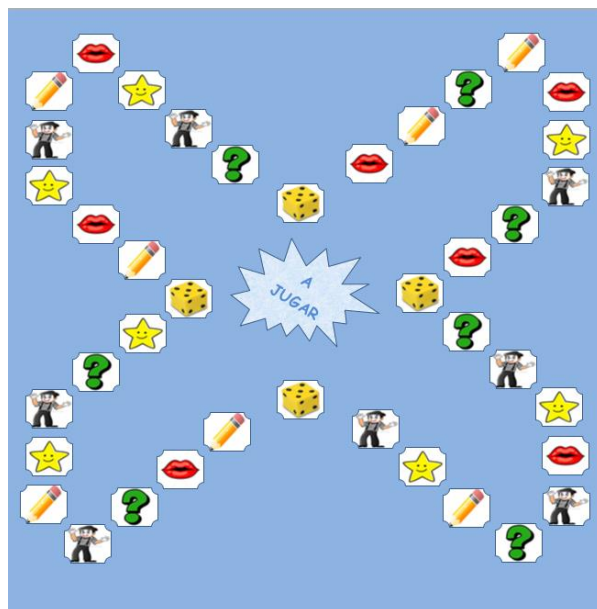
- Escribe la resolución de la historia de tu compañero/a.

ACTIVIDAD 6	PARTY AND CO
TEMPORALIZACIÓN	Una sesión de 60 minutos
AGRUPAMIENTOS	Grupos de cuatro personas
RECURSOS	Tablero de party and co Tarjetas o papeles de la lluvia de ideas
OBJETIVOS	Repasar el vocabulario aprendido

	Trabajar en equipo Utilizar los contenidos presentados anteriormente.
CONTENIDOS	Monumentos españoles Fiestas populares de origen religioso Fiestas populares de origen profano Fiestas populares declaradas de interés turístico nacional
DESARROLLO	Para repasar el vocabulario aprendido a lo largo de la unidad jugaremos a este divertido juego en el que el alumnado tendrá que coordinarse y trabajar en equipo para conseguir la victoria. Para desarrollar esta actividad necesitaremos un tablero parecido al del party and co original en el que haya pruebas de trazos y dibujos; mímica y gestos; tararear y emitir sonidos: y definiciones. El alumnado deberá dividirse en dos grupos de cuatro componentes cada uno. La mecánica consiste en que cada grupo de alumnos deberá tirar los dados para ver en que casilla cae y hacer lo que se le pida con las características de la casilla. El profesor, haciendo uso de las tarjetas o papeles hechos para la lluvia de ideas le dirá a un componente la fiesta o el monumento que deberá hacer. Por ejemplo, si un grupo cae en la casilla de mímica, el profesor le dirá a uno de los componentes del grupo al oído el monumento o fiesta que le toque. Este componente mediante mímica tendrá que representarlo para que su equipo lo acierte. Con esta actividad además de repasar los conocimientos adquiridos antes de la realización de producto final, nuestro alumnado tendrá que trabajar en grupo dejando la vergüenza de lado.
EVALUACIÓN	Observación directa de la acción del alumnado Rúbrica combinada

Coevaluación.

Tablero para jugar a party and co.



TERMINAMOS

PRODUCTO FINAL	TRÍPTICO INFORMATIVO
TEMPORALIZACIÓN	Cuatro sesiones de 60 minutos. Las dos primeras estarán dedicadas a la elaboración del tríptico y las dos segundas dedicadas a la exposición del mismo en el stand de turismo
AGRUPAMIENTOS	Individual
RECURSOS	Ordenadores Internet Material de escritura.
OBJETIVOS	Demostrar los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad Elaborar un producto final de la unidad Potenciar el trabajo individual
CONTENIDOS	Nombres propios (topónimos, antropónimos) Interrogativos

	Mayúsculas iniciales Pedir información Narrar Describir Escultura (monumentos) Fiestas populares (de origen religiosos, profano y declaradas de interés turístico nacional)
DESARROLLO	Como producto final de la unidad didáctica en el que el alumnado deba de plasmar todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la misma realizaremos un tríptico informativo. Para la elaboración del tríptico cada alumno o alumna deberá de elegir la fiesta popular española o el monumento que más le haya llamado la atención de los que hemos aprendido. Tras su elección, deberá buscar, procesar y analizar la mayor información posible de calidad para introducir en su tríptico informativo (lugar en el que se ubica el monumento, fecha de la celebración, en honor a que se hace la celebración, días de duración...). También podrá utilizar fotos y elementos gráficos que den vistosidad al producto final. Una vez que el alumnado haya buscado todo lo necesario, deberá hacer un diseño personal en el que aunar todo el material recopilado. Para que el producto final del alumnado pueda ser socialmente relevante y que de esta forma toda la comunidad educativa conozca el trabajo que hacemos en el aula, realizaremos un stand de turismo que instalaremos en la entrada del centro y al que podrán acudir todos los alumnos y profesores para informarse de las distintas fiestas populares y monumentos que tenemos en España. Cada alumno deberá exponer y dar a conocer su producto

final.

Una vez finalizado, el tríptico será introducido en el dossier del alumno de la unidad didáctica.

EVALUACIÓN

Observación directa
Registro anecdótico
Rúbrica combinada
Corrección del dossier

Ejemplo de tríptico.





7. CONCLUSIONES

Una vez llegados a este punto es el momento de comprobar si el desarrollo del trabajo ha dado respuesta a los objetivos planteados inicialmente. Especialmente, nos fijaremos en el objetivo general, aglutinador de todas las metas propuestas para este trabajo. Este objetivo giraba en torno a diseñar y elaborar material didáctico de ELE mediante el uso de una metodología por tareas y del juego como hilo conductor.

Como hemos comprobado a lo largo del presente trabajo la metodología por tareas ha sido el principal instrumento metodológico analizado. Para ello se ha puesto el foco en las bondades que su uso conlleva dentro del aula de segundas lenguas, pero explicando y conociendo también aquellas partes de la metodología por tareas que se han de mejorar para conseguir que esta forma de enseñar a partir del enfoque



metodológico se convierta en una referencia real en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aunque bien es cierto que esta metodología cada vez se está abriendo un hueco mayor dentro de las aulas, es necesario enriquecerla con componentes de otras metodologías algo más conservadoras para garantizar que el alumnado aprenda los contenidos gramáticos y léxicos de manera apropiada aunque esté en un contexto manipulativo y activo.

En cuanto a la utilización del juego como hilo conductor sobre el que apoyar los contenidos que se han de trabajar a lo largo de la unidad didáctica del curso, hemos podido comprobar como este elemento lúdico consigue distender el ambiente de clase creando una dinámica de clase activa, participativa y motivadora favoreciendo tanto el trabajo individual como cooperativo. Al tratarse de una herramienta tan versátil, se consigue con ellos que el proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras sea más llevadero tanto para el alumnado como para el profesorado.

Siguiendo esta línea, sería interesante en un futuro poder introducir en las propuestas de aula otro tipo de juegos, no tan tradicionales como los aquí planteados, como por ejemplo los videojuegos o incluso la realidad virtual. El uso de estas herramientas significaría un paso más en el proceso de inclusión de la tecnología en el aula, consiguiendo adaptar la enseñanza a los tiempos que corren y aumentando además la vistosidad y la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado.

Por otro lado, la idea matriz de este trabajo, la elaboración de material didáctico, se ha intentado hacer lo más lúdica posible teniendo siempre en cuenta que debe estar adaptada en cuanto a dificultad a las necesidades de nuestro alumnado de B1. Con la elaboración de este material didáctico se cumple el fin último para el que debe ser creado el material, que es dar respuesta a las inquietudes que nuestro alumnado nos muestra articulando los contenidos que deben aprender con sus necesidades dentro de una nueva cultura y dentro de una segunda lengua. De este modo, ya que ellos querían saber cuestiones relativas a las costumbres y fiestas españolas para poder sentirse más integrados, el material elaborado ha girado en torno a ello para poder trabajar los contenidos propios del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Gracias al desarrollo de este objetivo general hemos podido dar respuesta a los objetivos específicos centrados en analizar los intereses y las necesidades del alumnado para el diseño de las actividades; comparar los distintos enfoques metodológicos utilizados en la enseñanza de español como lengua extranjera hasta la aparición de las tareas; o valorar la relevancia del juego en el proceso de aprendizaje.

Así pues, esta que se acaba de exponer anteriormente puede constituir una nueva línea de investigación futura en la que nos centremos en las posibles aplicaciones que los videojuegos o la realidad virtual tienen en el aula de ELE.

En lo referente a las limitaciones encontradas en la realización del trabajo, la única que cabe destacar es la imposibilidad de llevar esta propuesta didáctica al aula debido a que actualmente no imparto la asignatura de español para extranjeros en un centro de educación permanente.

8. BIBLIOGRAFÍA.

Blázquez, M. J. y Villegas, M. A. (2010). Integración de las tic en el enfoque por tareas: Propuesta de una unidad didáctica en línea. *Encuentro-práctico*. Recuperado de <https://www.encuentro-practico.com/pdf10/tics-ele.pdf>

Breen, M. (1987). *Learner contributions to task design*. In C. Candlin and D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En: J.C. Richards & R. W. Schmidt (eds.), *Language & Communication*. Londres: Longman.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Anaya.



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Escobar, C. (2001). *La organización de la enseñanza*. En Nussbaum y Bernaus, *Didácticas de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.

Ezeiza Ramos, J. (2009). *Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado*. MarcoELE, Suplementos 9.

Holec, H. (1993). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

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

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. En: J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.

Martín Peris, E. (1999). *Libros de texto y tareas*. En J. Zanón (coord.): *la enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, pp. 25-52.

Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Morales, J. (2011). *Dos formas de introducción tecnológica en la didáctica de la lengua*. *L'activitat docent intervenció, innovació, investigació*, J. Vallès, D. Álvarez y R. Rickenmann (eds.). Girona: Documenta Universitaria, pp. 277-284.

Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa* (1ª, 1ª reimp. ed.). Madrid. Cambridge University Press.

Viciano, J (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Zanón, J. y Estaire, S. (1990). *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 55-90.

Zanón, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Barcelona: Cable 5.

- Webgrafía:

Juárez Calvillo, M. (29 de mayo de 2018). *Publicaciones Didácticas*. Recuperado el 5 de octubre de 2018, de Publicaciones Didácticas: <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/096141/articulo-pdf>

Vázquez, F. J. (febrero de 2010). *SlideShare*. Recuperado el 5 de octubre de 2018, de SlideShare: <https://es.slideshare.net/franvazquez/evolucion-de-los-enfoques-en-la-enseanza-de-las-lenguas-3249518>