

INGLÉS

Carmen BERRADE ASÍN

Teaching and learning English: adaptation of authentic materials to teach English in primary education

TFG 2016/17



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación
Primaria

Grado en Maestro en Educación Primaria

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***TEACHING AND LEARNING ENGLISH:
ADAPTATION OF AUTHENTIC
MATERIALS TO TEACH ENGLISH IN
PRIMARY EDUCATION***

Carmen BERRADE ASÍN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Carmen BERRADE ASÍN

Título / Izenburua

Teaching and learning English: adaptation of authentic materials to teach English in primary education

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Isabel DE CARLOS IZQUIERDO

Departamento / Saila

Departamento de Didáctica y Filología de la Lengua / Filologia eta Hizkuntzaren
Didaktika Saileko

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2016/2017

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberria

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido fundamentar las bases psicológicas de los alumnos y ubicarlos dentro de una etapa del desarrollo

evolutivo en la parte teórica de este trabajo. Así pues, la formación básica adquirida durante el Grado nos permite realizar un marco teórico argumentado, basado en diferentes autores como Piaget, Vygotsky y Ausubel, estudiados en él. Además, los distintos enfoques del proceso enseñanza-aprendizajes habidos en la Historia de la Pedagogía nos llevan a elegir una de ellas para idear nuestra propuesta didáctica. Todos los conocimientos adquiridos en la formación básica se explican, pues, en el marco teórico y están plasmados en la segunda parte del trabajo en la cual se organizan tareas para el caso concreto del alumnado con el que trabajé en las Prácticas.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido la realización de la Unidad Didáctica desarrollada en este trabajo, ubicándolo dentro del currículo británico. Se da la circunstancia de que, aunque mi mención es inglés, al desarrollar las prácticas en Liverpool, mi actuación docente ha sido en Enseñanza de Lengua Extranjera: español, por eso, además de la didáctica del inglés, también me han sido muy útiles los conocimientos adquiridos en Didáctica de la Lengua.

Asimismo, el módulo *practicum* nos han aportado la posibilidad de aplicar diferentes actuaciones dentro de contextos educativos reales y muy diferentes entre ellos. En las Prácticas I asistí a un Colegio Público muy comprometido con los idiomas y con una larga andadura en los trabajos con el inglés observando una colaboración muy estrecha entre la lengua materna y la lengua extranjera. En las Prácticas II, asistí a un Colegio Público en el que coincidían diferentes nacionalidades con diferentes niveles de lenguaje tanto en el español como en el inglés y con pocos recursos económicos tanto las familias del alumnado como el colegio. Y, por último, las Prácticas III las he desarrollado en un Colegio Privado con un sesgo católico muy marcado en el que los idiomas extranjeros quedan relegados a segundo plano. Es en este colegio donde me dispongo a realizar la intervención descrita en este trabajo, con la particularidad que, aun siendo alumnos de seis años, es su primer contacto con el español como lengua extranjera. En cualquier caso, todas mis intervenciones en las diferentes Prácticas me han proporcionado una rica experiencia para mi futuro profesional docente.

Por último, el módulo *optativo* nos ha permitido abordar la particularidad antes referida gracias a asignaturas como *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas*

*extranjer*as. Intentar que el alumnado aprenda la L2 con la misma naturalidad que la L1 es un reto porque el contexto escolar y la posibilidad de mi intervención tiene una serie de limitaciones. No obstante, hemos procurado, como veremos más adelante que lo que van a aprender se de en un entorno amable y cómodo para los niños y a partir del juego adquirir vocabulario y acciones y actividades rutinarias en su día a día como saludos, presentaciones.... Así pues, el bloque de optativas se ve plasmado tanto en el diseño de la Unidad didáctica como en su aplicación en la práctica.

Por otro lado, la Orden ECI/3857/2007 establece que, al finalizar el Grado, los estudiantes deben haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana. Por ello, para demostrar esta competencia lingüística, se redactan también en esta lengua la introducción, el apartado 1: Justificación del tema elegido y su relación con el programa de Grado en Educación Primaria y las conclusiones, así como el preceptivo resumen que aparece en el siguiente apartado.¹

¹ Antes de comenzar el trabajo nos gustaría aclarar que utilizaremos, como dice la RAE el uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos, por cuestión de economía y facilidad de lectura. No obstante, queremos recalcar que no hay en todo el trabajo ninguna intención de discriminación.

Resumen

Este trabajo va a profundizar sobre el aprendizaje por tareas y el uso de materiales reales adaptados para la docencia como una herramienta para poner en práctica el ABT (aprendizaje basado en tareas).

En la primera parte, la parte teórica haremos la justificación del trabajo elegido y profundizaremos en las características que tiene el aprendizaje por tareas. El aprendizaje por tareas permite a los estudiantes hacer uso del lenguaje antes de estudiar la gramática.

En la parte de investigación, veremos la idoneidad o no del uso de materiales auténticos para proporcionar tareas significativas que fomenten el aprendizaje de lenguas. La investigación se hará sobre el uso de materiales auténticos para aprender español como L2. Para ello se han seleccionado cinco niñas y tres niños de segundo de primaria (6 años) del colegio St Mary's Preparatory School de Liverpool, y el desarrollo de la investigación se ha hecho durante 4 sesiones de 15 minutos y una más de evaluación.

Palabras clave: L2; Enfoque por tareas; Materiales reales; Realia; Docencia.

Abstract

This project is going to take a deep look at the task-based learning approach (TBL) and the use of authentic materials adapted for teaching as a tool to implement TBL.

Firstly, we will justify the chosen topic and will see in some depth the characteristics of task-based learning. This approach allows the students to use the language before studying any grammatical aspects.

In the research section, we will verify the suitability of authentic materials for providing meaningful tasks to learn languages. The research will focus on the use of authentic materials to learn Spanish as an L2. For that purpose, we have selected five girls and three boys from Year 2 at St Mary's Preparatory School, in Liverpool, and the development of the research itself has been carried out in four sessions of fifteen minutes each, and an extra one for assessment.

Keywords: L2; Task-based Approach; Authentic Materials; Realia; Teaching.

Índice

Preámbulo

Resumen/Abstract

Introducción	1
1.- Justificación del tema elegido y su relación con el programa de Grado de Educación Primaria	2
2.- Differences between the British and the Spanish Educational System	11
3.-Context : A history of language teaching approaches	15
4.- Methodological approach	18
4.1.- Task-based approach	18
4.1.1.- Task : functions	19
4.1.2.- Use of Language	20
4.1.3.- Task-based approach and students with Special Needs	21
4.2.- Materials	22
4.2.1.- Definition	22
4.2.2.- Bloom's Taxonomy	22
4.2.3.- Authentic materials. Advantages and disadvantages	25
4.2.4.- Realia. Advantages and disadvantages	26
4.2.5.- Textbooks. Advantages and disadvantages	26
4.2.6.- Usefulness of authentic materials in the task-based approach	28
5.- The research study	29
5.1.-Sample's election	29
5.2.- Data gathering	31
5.3.-Description of authentic materials used	31
5.4.- The development of the activities	32
5.5.-Game's objectives	33
5.5.1.-Families card game	34
5.5.2.- Pairs cards	34
5.5.3.- Mabusca	35
5.5.4.- Baby face puzzle	35

5.6.- Games in the task-based approach	36
5.7.-The results	36
Conclusiones y cuestiones abiertas	42
Referencias	
Legislación	45
Libros	45
Anexos	
Anexo I : Instrucciones de los juegos	49
Anexo II: Unidades didácticas	51
Anexo III: Muestras evaluaciones	53

INTRODUCCIÓN

“Teaching and learning English: adaptation of authentic materials to teach English in primary education” es el título elegido para el desarrollo de este trabajo de fin de grado. Constará de dos grandes bloques, la parte teórica y la investigación.

En la parte teórica haremos la justificación del trabajo elegido y profundizaremos en los elementos que tienen el aprendizaje por tareas y la metodología a utilizar. Está experimentado y demostrado que una lengua se aprende y se comprende y después se teoriza y por eso el aprendizaje por tareas nos parece el más apropiado para nuestro futuro docente. La inmersión en un idioma facilita la comprensión y la asimilación de los recursos lingüísticos de una lengua aún sin saber qué elementos gramaticales y léxicos se están utilizando. Por ello, el uso de materiales reales se presenta como algo imprescindible en esta forma de ejercer la docencia. Ahora bien, no todos los materiales reales se ajustan enteramente a los objetivos marcados por el profesorado, por lo que necesitan una adaptación que permita centrarse en dichos objetivos.

En la parte de investigación, plantearemos las tareas para el primer curso de primaria. La decisión de que sea para esta edad se debe a que las prácticas que he realizado en los diferentes cursos de la carrera (Colegio Público Cardenal Illundain, Colegio Público José María de Huarte de Pamplona y St Mary's Preparatory School de Liverpool), me han adjudicado tutorías de primero y segundo curso de primaria, y creo que eso me da más solvencia a la hora de plantear un proyecto viable.

El primer curso de primaria es muy motivador para los estudiantes puesto que cambian de status. Pasan de ser “de infantil” a “mayores”. Esto significa que podemos aprovechar ese potencial para hacerles descubrir la materia que corresponde a su currículo de forma voluntaria, mágica y emocionante.

Por otra parte, uno de los supuestos de los que partimos metodológicamente es el aprendizaje en espiral. Este término fue acuñado por Bruner, que defendía que el aprendizaje debe estudiar constantemente profundizando cada vez más sobre el tema para llegar hasta los detalles y tener una perspectiva más amplia sobre el tema.

«El conocimiento verdaderamente adquirido es aquel que se redescubre. Un currículo se basa en pasos sucesivos por un mismo dominio de conocimiento y tiene el objetivo de promover el aprendizaje de la estructura subyacente de forma cada vez más poderosa y razonada; este concepto se ha dado en llamar currículo en espiral.» (Bruner, 1988, p. 247)

Por parecerme una etapa interesante y emocionante tanto para alumnado como para docentes y con pocos materiales que sean realmente de calidad para estas edades, me he inclinado a reflexionar sobre ella, profundizar y plasmar mis argumentos en este trabajo de fin de grado.

En el caso que nos ocupa, el trabajo será de “Español como Lengua Extranjera” y no de Inglés como requeriría mi mención en el Grado puesto que al realizar las prácticas en un colegio de Liverpool, he aceptado el reto de mis dos tutoras para intentar que los estudiantes aprendieran un idioma extranjero en vez de reforzar su lengua materna. Los niños y niñas, de 6 años, no tienen conocimientos de español, con lo que nos veremos muy limitados a la hora de dar órdenes y explicaciones.

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y SU RELACIÓN CON EL PROGRAMA DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, en su artículo primero, dos modifica el artículo 12 del anterior decreto y, en su punto 3 dice: “Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado.” Y, en su punto 7 “El trabajo de fin de Grado tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5 por ciento del total de los créditos del título. Deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

Así pues, en mi último semestre de carrera de Educación Primaria Mención Inglés, me dispongo a elaborar este trabajo que versará sobre el uso de los materiales reales

en la docencia del inglés y que supone una profunda reflexión y plasmación en la práctica de todo lo aprendido en el Grado de Educación Primaria.

En primer lugar, aunque en este trabajo nos centramos en el alumnado de primer curso de Primaria, durante la carrera se ha visto toda la evolución de los niños/as en diferentes aspectos (físico, mental, emocional...) y las escuelas psico-pedagógicas que defienden unas u otras teorías al respecto. Charles Darwin (1809-1882) fue el creador de la teoría de la evolución y el primero en ver la naturaleza evolucionista del niño/a. A principios del S. XX estas teorías adquieren mucho relieve debido a varios motivos: Freud y el movimiento psicoanalítico, que insistió en la importancia de los primeros años de vida para formar la personalidad del adulto; se prolongó la escolaridad obligatoria y los especialistas en pedagogía insatisfechos con la didáctica que se ejercía emitieron sus tesis- así, Decroly (1871-1932) y Montessori (1870-1952), entre otros, señalaban la importancia de conocer a cada niño/a para ejercer la docencia de forma efectiva-; y por último, el test de inteligencia elaborado por Binet (1857-1911) y Simon (1872-1961) que medía el nivel de cada alumno/a para conseguir una enseñanza con éxito.

Los modelos sobre psicología evolutiva se pueden clasificar en:

- El paradigma mecanicista: en el que el desarrollo se considera como algo pasivo y predecible. Se incluyen en este paradigma los autores conductistas que consideran el desarrollo como el recuento de aprendizajes o cambios cuantitativos.
- El paradigma organicista: que considera al ser humano como un ser vivo y activo con unos objetivos y que construye el conocimiento a partir de su interacción con la realidad de su entorno. Dividen el desarrollo en etapas separadas por cambios cualitativos (reestructuraciones). Piaget puede considerarse el prototipo de organicista.
- El paradigma dialéctico-contextual: a mitad de camino entre mecanicistas y organicistas, puesto que piensan que el desarrollo tiene tanto cambios cualitativos como cuantitativos. Para ellos, el desarrollo es un proceso de cambio multidireccional y multidimensional que dura todo su ciclo vital. Un autor representativo es Vygotski.

La etapa cognitiva correspondiente a los niños/as de 6-7 años es la que Piaget (1936) denominó preoperatoria. El niño comienza a realizar operaciones más complejas y aumenta su capacidad de abstracción, o sea, aumenta los elementos de su realidad y los puede organizar en conjuntos de ideas, conceptos o cosas. El paso al colegio enriquece su vida social, con lo que además de la inteligencia aumentan sus habilidades sociales. Entre los 6 y los 12 años, el niño presenta una maduración en el área de los conocimientos y en la parte física. El cuerpo tiene un momento de equilibrio, es decir, tiene una proporcionalidad en el aspecto físico, aunque seguirá creciendo. Sus movimientos se desarrollan y se perfeccionan, aumenta la fuerza y tiene más habilidad, por no hablar de que es incansable en todo lo que se refiere a actividad física (juegos, saltos, carreras...). Neurológicamente entre los 3 y los 10 años, el desarrollo se ralentiza un poco con relación a los tres años anteriores. En estos años se adquiere el dominio del lenguaje y con ello, se empieza a comprender el mundo que le rodea. Predomina la consolidación de circuitos neuronales formados en la época anterior, aunque se sigan construyendo nuevos circuitos. Predomina en esta época un progresivo dominio del lenguaje y con él, la evolución del pensamiento, la comprensión del entorno y la sociabilidad. Es bueno que comiencen a leer y a escribir para aumentar sus capacidades y su inteligencia, que necesitará en la etapa de las operaciones formales (11-12 años). Es una buena etapa para estimular al niño/a en la lógica-matemática, en habilidades sociales y destrezas físicas. Los estudiantes ya están asimilando la relación causa-efecto y los conceptos de espacio y tiempo (presente, pasado y futuro, cerca y lejos, grande y pequeño...)

Es una etapa en la que la interacción con sus iguales favorece su socialización, pero también es ahora cuando se consolidan los patrones de conducta y normas morales, que se aprenden sobre todo de las figuras de autoridad como padres, madres y profesorado. Por ello es necesario tratarlo con respeto y de forma ejemplar para que lo asimile como forma natural de actuar. Además, mientras sigue construyendo su "yo" se producen cambios en el autoconcepto y en la autoestima, así que es necesario estar pendientes de posibles problemas y afianzar su autoestima sin elevarla demasiado.

Todo el desarrollo de esta etapa se verá favorecido por una buena estimulación (con lo que será necesario que el plan de estudios se adapte a cada niño/a

individualmente, e iniciar el trabajo con una motivación personal), un buen profesorado con unos buenos materiales (de tal forma que se puedan potenciar las capacidades de cada estudiante y compatibilizar diferentes ritmos de trabajo en la clase) y por supuesto, las experiencias vividas (con lo que es fundamental que las familias se impliquen en la formación de sus hijos e hijas y que la interacción colegio-familias sea fluida).

Los trastornos del lenguaje son ya evidentes en esta etapa y estos dificultan los aprendizajes formales, muy relacionados con la maduración y la consolidación de los circuitos. Es una etapa en la que se pueden diagnosticar tanto el autismo como el TDAH.

Por otro lado, la elección de una metodología concreta para la realización de este trabajo, lo vincula con todo lo visto en la carrera sobre didácticas y las evoluciones y características de las diferentes metodologías. Entendemos por metodología didáctica la forma de enseñar, cuando tiene una base científica, unas estrategias pensadas o una eficacia contrastada. En el proceso de enseñanza-aprendizaje observamos estas variables que serán las responsables de la eficacia del método:

- El/la estudiante: características, conocimientos previos, capacidades, motivación...
- El/la profesor/a: características, personalidad, capacidades docentes, motivación, disposición...
- Lo que se enseña: nivel de complejidad, cercanía con el entorno y la realidad del alumnado, más o menos teórico/práctico...
- El resultado del aprendizaje: se han cumplido los objetivos, eran mínimos o se superan, destrezas/actitudes/conocimientos
- Entorno: condiciones físicas y materiales como las dotaciones de recursos, el tiempo, la ratio...

Dependiendo de la mayor o menor participación del estudiante, podríamos trazar una secuencia en la que la lección magistral tendría la mínima participación del niño, y el estudio individual y autónomo la máxima participación del niño. En general podríamos hablar de métodos basados en las exposiciones magistrales, los métodos basados en los debates y el trabajo en equipo, y los métodos de enseñanza individual.

En cuanto a las metodologías para formar al alumnado en competencias, Mario de Miguel (coord.) (2006) propone la lección magistral para transmitir conocimientos y activar los procesos cognitivos del estudiante; la resolución de problemas para ejercitar y poner en práctica los conocimientos previos; el aprendizaje basado en problemas (ABP/ Problem based learning-PBL) para desarrollar los aprendizajes activos a través de la resolución de problemas; el estudio de casos (Case Studies) cuando se hace un análisis de casos reales o simulados; el aprendizaje por proyectos (Learning by Projects) en el que se desarrolla un proyecto para resolver un problema y para ello se tienen que utilizar habilidades y conocimientos adquiridos; el Aprendizaje cooperativo en el que el aprendizaje activo y significativo se logra mediante la colaboración y la cooperación del grupo; y el contrato didáctico o de aprendizaje (Learning Contract) en el que se desarrolla el aprendizaje autónomo después de que el docente haya propuesto las actividades, los objetivos y los criterios de evaluación.

Un ABP es un conjunto de tareas basadas en la resolución de unos problemas a través de la implicación activa del alumno/a o del grupo, que investigan de forma más o menos autónoma y que culmina con un proyecto final que se presenta al resto del grupo-clase o de la comunidad educativa. Esto requiere la interdisciplinariedad, la transversalidad y en general un período de tiempo bastante largo. Por ello en este trabajo nos hemos centrado en el enfoque por tareas, que no son sino una unidad metodológica más breve con el objetivo principal de que los alumnos actúen e interactúen de forma real, mediante actividades comunicativas.

En cuanto al currículo del Grado en Educación Primaria, haremos un breve resumen de su relación con el trabajo. En el anexo I se adjunta el impreso del MEC en el que se expresan todas las competencias que tiene el Grado.

- Las competencias básicas están plasmadas en el trabajo por el hecho de haber podido desarrollarlo en primer lugar, y de saber aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera para la segunda parte del trabajo, en la cual se organizan tareas para el caso concreto de alumnado de primero de Primaria.
- Las competencias generales, especialmente CG 1,2,3,6,10,11 y 12 y las específicas, sobre todo las CE 1,2,3,4,5,6,7,9,10 y 12, están plasmadas tanto

en la elaboración de la parte práctica de este trabajo como en el desarrollo de las prácticas I, II y III que he realizado.

- La CT1 está demostrada con el reconocimiento de mi C1 en inglés por parte de la EOIP.

Con respecto a la relación de este trabajo con el currículo de Educación Primaria, tenemos que puntualizar algunos aspectos:

1. Aunque veamos la relación con el currículo español, no hay que olvidar que las prácticas se han llevado a cabo en Liverpool y los currículos son diferentes.
2. Las edades elegidas pertenecen al primer curso de Educación Primaria en España y Segundo curso de Nivel clave 2 en el currículo británico.
3. En primero de Educación Primaria, los niños y niñas españoles ya han tenido contacto con el inglés en forma de canciones, frases cortas...y sin embargo, en el Reino Unido no han tenido todavía ninguna experiencia con otro idioma.
4. No obstante, en las materias comunes como las matemáticas y las ciencias naturales, los contenidos que estudian son similares, debido al desarrollo psicológico en la edad de los niños.

Aunque hagamos referencia al currículo español, veremos la distribución del plan de estudios británico para los niños de Educación Primaria:

Tabla 1: Plan de estudios británico

	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
Age	5-7	7-11	11-14	14-16
Year groups	1-2	3-6	7-9	10-11
Core subjects				
English	✓	✓	✓	✓
Mathematics	✓	✓	✓	✓
Science	✓	✓	✓	✓
Foundation subjects				
Art and design	✓	✓	✓	
Citizenship			✓	✓
Computing	✓	✓	✓	✓
Design and technology	✓	✓	✓	
Languages		✓	✓	
Geography	✓	✓	✓	
History	✓	✓	✓	
Music	✓	✓	✓	
Physical education	✓	✓	✓	✓

Note: At key stage 2 the subject title for languages is 'foreign language'; at key stage 3 it is 'modern foreign language'.

En el estudio de Idiomas se hace referencia a las fuentes auténticas, a la búsqueda de la fluidez en la comunicación aplicando estructuras gramaticales y vocabulario estudiados. En la segunda etapa clave que es la que nos ocupa se espera que el alumno/a aprenda a:

- *listen attentively to spoken language and show understanding by joining in and responding*
- *explore the patterns and sounds of language through songs and rhymes and link the spelling, sound and meaning of words*

- *engage in conversations; ask and answer questions; express opinions and respond to those of others; seek clarification and help**
- *speak in sentences, using familiar vocabulary, phrases and basic language structures*
- *develop accurate pronunciation and intonation so that others understand when they are reading aloud or using familiar words and phrases**
- *present ideas and information orally to a range of audiences**
- *read carefully and show understanding of words, phrases and simple writing*
- *appreciate stories, songs, poems and rhymes in the language*
- *broaden their vocabulary and develop their ability to understand new words that are introduced into familiar written material, including through using a dictionary*
- *write phrases from memory, and adapt these to create new sentences, to express ideas clearly*
- *describe people, places, things and actions orally* and in writing*
- *understand basic grammar appropriate to the language being studied, including (where relevant): feminine, masculine and neuter forms and the conjugation of high-frequency verbs; key features and patterns of the language; how to apply these, for instance, to build sentences; and how these differ from or are similar to English*

(The starred () content above will not be applicable to ancient languages).*

Por otra parte, el estudio de la primera lengua extranjera en el currículo de Educación Primaria en España,

«...se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Los contenidos, criterios y estándares están organizados en cuatro grandes bloques que se corresponden con las actividades de lengua mencionadas, eje de las enseñanzas de la materia. Las relaciones existentes entre estos tres elementos del currículo básico no son unívocas, debido a la especial naturaleza de la actividad lingüística. Esto supone que, para cada una de las tareas comunicativas listadas y descritas en los estándares, habrá de

incorporarse el conjunto de los contenidos recogidos para cada bloque de actividad respectivo. De la misma manera, para evaluar el grado de adquisición de cada uno de los estándares de aprendizaje de una determinada actividad de lengua, habrán de aplicarse todos y cada uno de los criterios de evaluación recogidos y descritos para la actividad correspondiente. En la etapa de Educación Primaria deberá tenerse muy en cuenta que se parte de un nivel competencial básico por lo que, tanto en la interacción comunicativa como en la comprensión y producción de textos, resultará esencial remitirse siempre a contextos familiares para el alumnado de esta edad, aprovechando así los conocimientos previamente adquiridos y las capacidades y experiencias que posee. Partiendo de este hecho, se fomentará un uso de la lengua contextualizado, en el marco de situaciones comunicativas propias de ámbitos diversos y que permitan un uso de la lengua real y motivador. El empleo del juego, sobre todo en los primeros años, y la realización de tareas conjuntas, no sólo son elementos esenciales para sentar adecuadamente las bases para la adquisición de una lengua, sino que pueden además contribuir a que la materia, lejos de limitarse a ser un mero objeto de estudio, se convierta además en un instrumento de socialización al servicio del grupo. A medida que el alumnado avance en edad podrán introducirse gradualmente explicaciones de carácter más teórico, evolucionando desde un primer procesamiento de carácter esencialmente semántico a un procesamiento sintáctico más avanzado». (BON nº 174, 2014)

Con respecto al segundo curso, los criterios de evaluación especificados en el BON de 5 de septiembre de 2014, nº 174, pp. 67 y siguientes, hacen relación a estrategias básicas para obtener la información esencial de un texto, identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos sobre la vida cotidiana (hábitos, actividades, celebraciones y normas de cortesía); Identificar el sentido general, el vocabulario y expresiones principales en textos orales muy breves y sencillos, con apoyo visual y la posibilidad de repetición; Distinguir una función comunicativa (demanda de información, órdenes,...) y las estructuras básicas para captar una idea, sobre todo en lo relativo a situaciones cotidianas.

Así que intentaremos que nuestra función vaya encaminada a cumplir algunos de estos criterios de evaluación, pero siempre teniendo en cuenta que para tres de los cuatro alumnos, esta va a ser su primera toma de contacto con nuestro idioma y que el tiempo del que disponemos es más bien escaso.

De las competencias básicas descritas en el Currículo de Educación Primaria, veremos a continuación las que pretendemos desarrollar con este TFG:

- Competencia en Comunicación Lingüística: puesto que queremos que el grupo utilicen el español como forma de hablar, conversar, leer y escribir.
- Competencia social y ciudadana: ya que intentaremos que ejerciten además de las actitudes positivas y receptivas hacia el idioma y la cultura española, fórmulas de cortesía para establecer relaciones sociales con otras personas.
- Competencia para aprender a aprender: puesto que buscaremos similitudes entre ambos idiomas, y utilizaremos diferentes estrategias para aprender mejor y de forma más autónoma.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal: estrechamente relacionada con la anterior, esperamos que las alumnas y alumnos utilicen estrategias de forma autónoma y que la iniciativa y la actitud positiva hacia estas clases esté siempre presente

2. DIFFERENCES BETWEEN THE BRITISH AND THE SPANISH EDUCATIONAL SYSTEM

As we have said in the last section, there are some differences in the organization of the Primary Education. But one can also find methodological differences, or even different criteria for the selection of teachers, to name a few. That is why we are going to try to sum up briefly those differences taking into account what has been observed in the school where we have carried out our research, and consulting the official curricula of both states.

In Spain, Primary Education is divided into six years, and children are aged between 6 and 12 years old. In the United Kingdom, they are six years as well, but they are divided into two Key Stages. The first one, in which students are between 5 and 7

years old. They are called Infants; and the second stage, where children are aged between 7 and 11 years old (called Juniors).

School days are quite similar, but in England the holidays are spread over the year, and the school year is divided into three terms, - what allows to organise projects or topics in three blocks-. After each one some resting days are given. Due to this distribution, instead of starting the year in September and finishing in June, as we do in Spain, they end their school year in July.

In the UK children are allotted in a year according to how old will they be during that school year. In other words, students who will be the same age at the end of the school year -the ones turning the same age between September and July- are grouped together. On the contrary, in Spain it depends on the natural year- the ones born in the same year between January and December-.

The ratio of students per teacher and classroom are quite different too. In Spain, it is comparatively usual to find classes of 25-30 students, while in England it is reduced to half of that. Moreover, in the UK one can frequently find a Teaching Assistant at each lesson. In Spain only the students that need some kind of support would have this reinforcement.

In general, we could say that the British System makes a smaller use of examinations in the Primary Education classrooms. Nevertheless, they have some state exams after each Key Stage. Possibly, anyone who has read the Spanish curricula might think this is not true. And they are partially right. Theoretically speaking, our system is centred in the general development of each child, and it adapts the experiences and learnings individually according to the development of each student. However, due to the size of the classrooms, teachers end up doing tests at the end of each unit. This system breaks with any attempt of individualization. The British system promotes the individualization and development of the student as well, but lessons tend to have a more practical character rather than a theoretical view. This is why teachers are creating materials almost constantly. In Spain textbooks are used too often. This British practicality can be appreciated in the classroom distribution. Generally, students gather together in groups of 4 or 5 to carry out their tasks quite independently, and the teacher goes around the teams guiding, providing materials, etc. For what I have seen, these groupings are made according to their levels, so that

students acquire different levels of depth on the topics. This is something very effective so every one of them can keep their pace and their level, but somehow, we believe that this might categorise them and it could have negative effects later in the child's life. Integration is given a greater importance in Spanish schools.

Core subjects are also different. In the UK they are English, Mathematics and Science. And in Spain the First Foreign Language is also considered as one.

Focusing on the materials one can find in a classroom, we couldn't speak generally, but according to the experiences lived in the different practicum during the Primary Education Degree. In St. Mary's Preparatory School (Liverpool), the rooms were full of books, games and computers, and resources were more abundant than in state schools in Pamplona.

Also school inspections are more frequent in Great Britain. In fact, I experienced one while staying at this school. They cover paperwork, pedagogical and methodological documents, lesson materials, students' work, students' behaviour and opinions, etc. Three intense days in which absolutely everything is assessed. These results will give a certain category to the school.

Tabla 2: Comparison between educational systems

	Educational system's organization	Personal resources	Material resources	Teacher's role
Spain	<ul style="list-style-type: none"> • 6 years • Ratio: 25-30 • As students grow up, there is fewer group work and more individual study. • Students do not have individual targets. There are only general ones, according to each topic or project. 	<ul style="list-style-type: none"> • The official teacher is the only one in the classroom. • There is professional support for students with Special Needs 	<ul style="list-style-type: none"> • Limited resources in the classroom. In private schools, there might be more. • Students bring their own materials and books to school • General use of textbooks 	<ul style="list-style-type: none"> • Lessons are taught by the teacher, especially in the highest years of Primary Education • There are methodological differences between different schools.
United Kingdom	<ul style="list-style-type: none"> • Two Key Stages (1 and 2, and 1,2,3, and 4) • Ratio: 15 • Frequent government inspections • Great importance to reading and reading comprehension. • Students have individual targets, and they also have general targets on each topic. 	<ul style="list-style-type: none"> • The headmaster is not a teacher. • In each classroom, there is an official teacher, and a teaching assistant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schools are full of the children's work and pictures of them on every wall. • Great variety of materials • The materials are provided by the school, and they remain in there. Children are not allowed to take them home. 	<ul style="list-style-type: none"> • They guide students and give them plenty of autonomy to work. • They prepare different activities for the different levels

3.- CONTEXT: A HISTORY OF THE LANGUAGE TEACHING APPROACHES

Teaching foreign languages, like teaching in general, has evolved through the years according to the corresponding pedagogical model of the moment and the needs of usage.

Regarding foreign languages, since the 18th century other languages were studied, not only Latin. In their study, they would use a grammar-translation method, based on learning grammatical rules and memorization. At the end of the 19th century new methods start to appear, in which they introduce oral interaction, and there wasn't a grammatical analysis of what had just been learnt. These two methods kept on being practised until mid 20th century.

It was in the 60's that a new approach appeared in the USA: the audio-lingual methodology, based on the repetition and students' practise of what they have learnt in the recordings. Language was believed to be a set of habits which needed to be developed, memorized and practised.

In the 70's, from the humanist perspective, a relaxed atmosphere is looked for when learning a language. In the 80's, with the communicative approach the four skills are evenly-matched (speaking, listening, reading and writing) and learning occurs throughout different groupings. Not only is the text itself authentic, but also its context and related tasks. In the 21st century, carrying on with the communicative approach, multilingualism and immersion based on common principles to all European languages stand out.

We will have a closer look more in depth at these methods.

- *The Grammar translation method:*
 - It was prevalent in Europe during the XIX century and half of the XX. Stern (2001) enumerates few of its defenders: Seidenstücker, Plötz and Meidinger.
 - It is based on the study of grammar and vocabulary, as their target is for students to be able to translate into the language.

- The teacher presents the contents that need to be memorized. The language used for the teacher-student communication is their mother tongue.
- Learning unit: the sentence.
- Little interest in oral production and comprehension.
- *The Direct Method*: It was born as an answer to the dissatisfaction with The Grammar Translation Method. It was born in France and became very popular in the USA with Sauveur y Maximilian Berlitz (Richard y Rodgers, 2001).
 - Learning is based in demonstration-action. It is used actively (activities of question-answer between teacher and student) in the classroom and subsequently grammatical rules are explained.
 - The new vocabulary is taught by demonstration. It is considered more important than grammar.
 - It is centred in speaking and listening. Pronunciation acquired big importance.
 - Target: students learning to think in the foreign language which is being studied.
 - Results depend to a great extent on the teachers' abilities and their language knowledge.
- Audio-Lingual Method: It was born after the Second World War with the intention of providing students with an oral and auditory domain of the foreign language. It was developed by Moulton (Stern, 2001).
 - It was linked to behaviourism. Repetition elements and habit formation.
 - Listening and speaking before writing and reading.
 - Listenings are generally dialogues, sequenced according to their grammatical structures, and framed inside a context.
 - The foreign language is the one used in the development of the lessons, although the mother tongue might be used to clarify a concept.
 - Teachers have a guiding role, and they control the learning.
 - Language related to its culture.

-
- *Total physical response*: developed by James Asher in 1960 (Richards & Rodgers, 2001).
 - Psychological theory: memory increases if it is stimulated through the association of motor ideas during language learning.
 - Language learning through physical and motor activity. Children listen to an order given by the teacher, and they execute them. These instructions are the most frequent activities. Other examples are role playing, dramatisation...
 - Teachers are the ones to decide how, what and when to study.
 - It is based on how parents behave when teaching their children to speak. Firstly, they correct few of their mistakes, and progressively they improve the language.
 - *Communicative Language Teaching*
 - Linguistics in applied linguistics (Widdowson, Candlin, Brumfit...) based on functional linguists, with sociolinguistic American work (Dell Hymes, Gumperz...) and Austin and Searle's philosophy, gave a theoretical basis to the communicative approach (Richard & Rogers, 2001).
 - They use the learnt language in multiple contexts emphasising the language functions.
 - Target: achieving good skills in the use of a language in order to be able to communicate.
 - Teachers must help students to create meaning; to acquire the language focusing in the communicative competence. To that end, teachers use materials that will help them trigger communicative situations.
 - PBL (Project Based Learning) and TBL (Task-based Learning) are included here.

4.- METHODOLOGICAL APPROACH

We would like to reflect on what we understand by task-based approach, and by authentic material.

4.1.- Task-based approach

The task-based approach is a methodological option developed in the 80's and the 90's in the Anglo-Saxon world (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989). It is centred in the student and the communicative competence. This methodology is supported by previous studies like:

- Piaget and Ausubel's constructivism. It is necessary to depart from previous knowledge so as to construct new ones. A language is used to interact and communicate with the society.
- The Audio-lingual Teaching Method from Bloomfield y Skinner. The importance of the spoken language (pronunciation, expression, communication).
- Direct method and linguistic immersion. The importance of materials (books, videos, television...) on their original version even if there is not a complete understanding of its content.
- Suggestopedia. Starting from relaxation exercises, games and repetitions, students forget about the language difficulties and learn vocabulary, expressions and grammar. The task-based approach takes into account the relationship between motivation and results.

The child is the protagonist and the one responsible for his/her language. In the task-based approach meaning matters more than form. Topic units are planned with the objective of carrying out a final task related with the topic itself.

The communicative competence is achieved through the four basic skills and the performing of the final task. It is intended for the child to reach the necessary autonomy to "learn how to learn" and to be able to apply the learnt contents inside and outside the classroom. It is important that students are aware of the targets and the final task to increase their responsibility, and to ease their self-assessment. Communication is not only a matter of coding and decoding messages, but the necessity of interpreting the sense of those messages. For this a text and a context are required.

The final task is the demonstration of “greater communicative potential” and to achieve that goal it is required to develop smaller tasks that can be focused in communication or in language aspects this communicative task is the representation of a real communicative process.

Unlike other methodologies in the task-based approach the contents to be learnt are seen after the final task has been carried out. There are some content components that are related to the chosen topic and some linguistic ones (vocabulary, structures, phonetics...) that are necessary for the final task. In other words, the previously used order- learning the language first and doing the activities afterwards -is inverted.

To establish the sequencing the contents, one needs to take into account: the difficulty of the task, the degree of communicative competence the students have, and the programme itself. Unlike previous curricula, here the linearity is lost, because the language construction is global.

Any materials (in any format) could be use if they are communicative tools. The richness and diversity of these materials favours learning strategies and cognitive styles of each child. These materials can be newspapers, magazines, comics, recipes, TV programmes, radio casts or videos.

Tasks demand, on the other hand, group work. Each member contributes with their skills and knowledge to the group’s final task. It is an ensemble of individual and autonomous, collaborative and cooperative activities.

Assessment is suggested as something continuous, which takes into account the tasks’ development, as a formative and summative continuum. The student as well as the teacher and the task are assessed.

Just as the child becomes the protagonist and the one responsible for his/her own decisions, the teacher becomes a facilitator and a resources organizer, although he/she still is responsible for choosing the linguistic components.

4.1.1.- Task: functions

We will start with a definition of one of the task-based approach’s father, D. Nunan (1989) which says that «es una unidad de trabajo en el aula en el que los estudiantes comprenden, manipulan, producen e interactúan y se concentran en el significado más que en la forma». This way, tasks promote negotiation, modification,

reformulation and experimentation, all of them characteristics of meaningful learning. These tasks character is quite varied: creative activities, problem solving, debates, presentations, dramatisations...

Skehan (1998) suggests that tasks should be designed so that students acquire fluency and language knowledge. They imply the activation of specific competences in the children as a clearly defined target.

To measure the degree of difficulty of the tasks we need to consider the competences and characteristics of the students, their intentions and motivations, the possibility of having different levels of complexity for the same task... Of course, we should not forget that communication is a fundamental part in the task performing, therefore the compensation between group members, their interactions, their collaborations... should be taken into account. For Nunan, the degree of difficulty should be considered from three different perspectives: what the task gives to the child, what the student contributes to the task and the activity's limitation. It is certain that there is an interaction between these elements, but it is also necessary the inclusion of other aspects like motivation, confidence, self-esteem... what turns the sense of difficulty into something subjective and variable. Anyway, Nunan was sure that the way of learning a language is by doing tasks, and not linearly, and that group or peer work is implied in these student-centred ways of work, and that teachers do not lead but guide and help.

To sum up, the function tasks have is to prepare students for future situations (daily or labour ones) such as collaborative work, negotiations, making decisions, time and work management, problem solving, listening to different opinions, debates... It develops critical thinking, social and communicative skills, autonomy and self-esteem.

4.1.2.- Use of Language

Language is a way of communication. Tasks have the mission to ease the transmission and use of language.

Vocabulary is not only significant units of lexical, but also the element that allows the transmission of ideas and concepts related to the tasks that need to be developed. Due to the fact that when one learns his/her mother tongue, he/she doesn't learn words

but lexical units, similarly when learning a L2, the communicative intention should prevail, so as to create an interest for the lexical, syntax and formal planning.

Conversations between peers and between students and teachers, or the rest of the educative community are the base of the task-based approach. Tasks should promote this spoken communication so that language is interiorised, integrated and becomes the main communicative channel.

Skehan (1998) concludes that for TBL to be viable it is necessary that students focus their attention on the formal system without losing the task values nor the opportunities to stimulate the new acquisitions. For Skehan, awareness-raising plays an important role at learning regarding knowledge, control and attention. Awareness might be useful in rule-based systems, considering that the result may be transformed into a pattern to other situations.

When we speak in real time (while learning a language) it is easier to remember clichés like greetings, tag lines, idioms... rather than improvising along the way. In this case, our grammatical knowledge launches, giving more precise productions. Therefore, Skehan assures that we use a dual system because we go from one to another depending on time, the difficulties of expression we might have, the accuracy we want...

The final objective of a correct production is language accuracy. The complexity of the text lies in the higher or lower elaboration of the used language and the fluency is the capacity of producing texts in real time, which could only be achieved without consciously thinking of the grammar.

4.1.3.- The task-based approach and students with Special Needs

The task-based approach benefits all of the students with no distinctions for several reasons we are now going to analyse.

Firstly, task-based approach requires a division of students in small groups. This means a limited and stable framework which benefits the opening and collaboration of Special Needs' students. Groups use cooperative learning due to the uniqueness of the final objective, so this implies the need for collaboration of every member of the group. Different roles could be adapted to the capacities and abilities of each member.

Besides, peer tutoring is fostered. This turns out to be useful and gratifying for the tutor as well as for the tutoree.

Each step in the elaboration of task has a different degree of individual responsibility, autonomy... Therefore, it promotes inclusion and mutual help between the group members. The achievement of the goal or final task will improve the self-esteem and self-perception of each one of the children, which is highly important for every student, but especially for the ones featuring Special Needs, in order to improve their motivation and performance.

4.2.- Materials

If we depart from the student's previous knowledge and his/her interests and motivations, it seems evident that textbooks are unnatural and orthopaedic. This is why, authentic materials and realias are being introduced increasingly, above all, if the task-based approach or the PBL are being used.

4.2.1.- Definition

- **Realia:** According to Seaton (1982), realias are any real objects used in the classrooms as a didactic resource. Examples: magazines, recipes, dolls, foodstuff, clothes, coins, photographs...
- **Real object:** are any object before being used as a didactic resource. In other words, they are the realias before entering the classroom.
- **Authentic material:** those objects that are not created to learn a language, but their use is habitual between native speakers of that language in their daily life. For example: a book, magazines, menus, prospects, games, puzzles...

4.2.2.- Bloom's Taxonomy

Just as it is defined in Wikipedia, «Bloom's taxonomy is a set of three hierarchical models used to classify educational learning objectives into levels of complexity and specificity. The three lists cover the learning objectives in cognitive, affective and sensory domains. The cognitive domain list has been the primary focus of most traditional education and is frequently used to structure curriculum learning objectives, assessments and activities».

Bloom establish a distinction between *lower order thinking skills* (LOTS) and *higher order thinking skills* (HOTS). LOST include remembering information, and being able to understand and explain new ideas. However, HOST need the students to be prepared to apply real world knowledge.

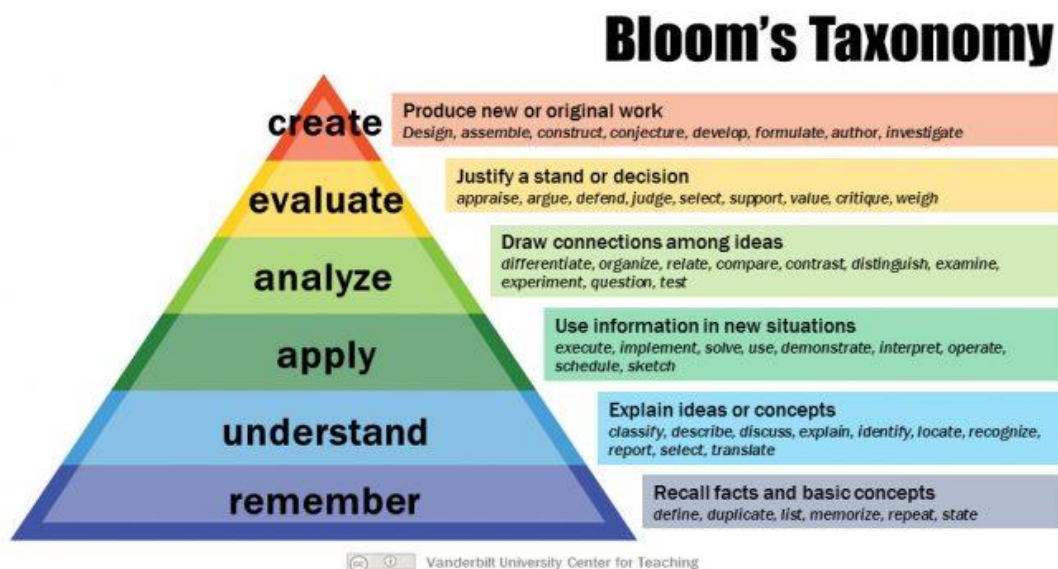


Figura 1: Bloom's Taxonomy

Dale, Van der Es and Tanner (2011) describe Bloom's Taxonomy summarized this way:

Tabla 3: Bloom's Taxonomy

The new Bloom's Taxonomy	Questions	Words
Remember	Can students remember?	Narrate, remember, repeat, list
Understand	Can students explain?	Describe, explain, paraphrase
Apply	Can students use this information in another situation?	Demonstrate, dramatise, illustrate
Analyse	Can students break down the information and relate its different pieces?	Compare, criticise, examine
Evaluate	Can students justify their position?	Discuss, judge, evaluate

Create	Can students create new products?	Construct, create, design
--------	-----------------------------------	---------------------------

The importance of Bloom's Taxonomy (Coyle, Hood, Mars 2010) is seen in the design of teaching strategies, since it is fundamental to structure and understand the learning process. It is a hierarchical structure which goes from the simple to the complex, looking for students to achieve the expected objectives. Teachers then plan different activities which reach the different levels until getting to the highest one.

The Project Based Learning as well as the Task-based Approach share characteristics addressed by Bloom's Taxonomy as for starting with the simplest activities which get more complex until the final target is achieved.

Tabla 4: Bloom's Taxonomy regarding intervention

	Remember	Understand	Apply	Analyze	Evaluate	Create	Observations
Master class							The student listens to the indications given by the teacher. Cognitive aspects are reduced to remembering what they need to do in each one of the teacher's instructions.
Task Assignment							Students execute the proposed tasks. To understand the received instructions in Spanish, and remembering the vocabulary are key to the task functioning.
Peer tutoring							Relationships and interactions between students increase the development of the game. With the help of each member, they remember, transmit and apply the instructions.
Self-assessment							Each child analyses the task, their interventions and their classmates' and their teacher's interventions.
Using the L2							The knowledge exchange and peer helping is made outside the classroom. Students try to use the L2

4.2.3.- *Authentic materials. Advantages and disadvantages*

García Arreza et al (1994) define authentic materials as language samples, spoken or written, which, in their origin, they were created for native speakers' communication in a non-educative context, and therefore, they are not adapted in any way, since a linguistic point of view, nor are they organised to show the use of a concrete grammatical lesson.

Authentic materials allow students to practice daily real life situations, not only because of the utility of the material itself, but also for other socio-cultural aspects that usually are implied in them. This promotes on the one hand the knowledge not only of the L2, but of its culture, and moreover, they use to foster an increase of interest and motivation on students.

The difficulty they carry with them is due to their suitability to the previously planned objectives and to the necessities and capacities of concrete student bodies.

The first step towards the use of authentic materials are their previous selection on behalf of the teacher, in which they would assess the targets and skills that are wanted to be met, the interest and motivation it is going to provide the students with, and the possibilities this material offers.

The communicative and task-based approaches are the best means to use authentic materials, because the asked tasks are real and motivating, they work on the four skills, in addition to the increase of interest and the relation they make with the language in a real context.

Tabla 6: Authentic materials

Characteristics	Advantages	Disadvantages
<ul style="list-style-type: none"> • They reflect cultural aspects from the L2 • They are thought for a real context 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Affective implications with the L2 culture. • Comprehension and reproduction of the usage context • They promote research, synthesis and creation on behalf of the students • Introduction of linguistic structures in their real context. • They encourage the communicative approach regarding the L2 	<ul style="list-style-type: none"> • The search of suitable materials to meet the needs to achieve the targets and the group's interests • There could appear difficult or not suitable vocabulary and linguistic structure to the group. • If we make photocopies, we may lose colour and quality, what might drag out the communicative characteristics of the material.

4.2.4.- *Realia. Advantages and disadvantages*

Seaton (1982) defines realia as real objects used with didactic purposes. Realias allow us to:

- Present vocabulary: illustrations with their corresponding denomination
- Describe objects: size, shapes, materials...
- Practice structures: how to use adjectives/adverbs (of size, shape, place), comparisons...
- They allow to create more real activities and manipulating objects
- They allow to establish real communicative situations

Therefore, authentic materials acquire the denomination of realia when they are used for educative purposes. Their characteristics, advantages and disadvantages are the same ones explained in the previous point.

4.2.5.- *Textbooks. Advantages and disadvantages*

The Centro Virtual Cervantes defines on its electronic dictionary a textbook as «un material curricular para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje». It adds that it is a «documento impreso concebido para que el docente desarrolle su programa: habitualmente, diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y la organización temporal de los contenidos, los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación».

Since the beginning of active pedagogy, textbooks have been questioned for restricting autonomy and initiative on teachers and students. Critical Sociology of Education showed the hidden curricula, which is composed by ideas that appear in textbooks about predominant ideas about contents, cultural concepts, attitudes and values that have to be transmitted to society.

Textbooks have detractors and enthusiasts. The ones in between say they should be used as a guide, because they provide teachers and students with safety and confidence. Many publishing houses accompany textbooks with a teacher's book, an activity book and a CD, what allows us to say they are created in a global way. Choosing between one textbook and another will be done taking into account several variables, according to Atienza (1994):

- The connection between the theory and the practice and between the perspective and the methodology.
- The teacher's degree of autonomy
- How explicit the curriculum is in the activities, evaluation criteria, procedure...
- How contents and didactic progression is sequenced
- If the book is completed by activities' notebook, teacher's book, CDs....
- Whether there are different proposals for students with different levels
- Whether the book favours significant and autonomous learning
- If the book favours metacognition or it is just an action project.

Tabla 7: Textbook

Advantages

- Created by professionals and experts
- Adapted to the current official curricula
- They are a guide for teachers and students
- They are comfortable because they gather all the materials needed in an easy transportable format
- Publishing houses have a pedagogical and contents line that lasts the whole schooling period
- It equals the amount of contents per academic year

Disadvantages

- Not very flexible
- Not suitable to every student nor every classroom
- They lose their validity pretty quickly
- They can be monotonous and boring, what does not favour creativity and innovation
- In the hidden curriculum one can find socio-political and economic ideologies.
- Commercial criteria in relation to prices

4.2.6.- Usefulness of authentic materials in the task-based approach

As it has been mentioned before, authentic materials motivate students while learning foreign languages. They also increase their interest and the playful character of learning, and it allows a direct contact with the real language inside a context.

The task-based approach is oriented to the production of an object, using authentic materials as a way to achieve concrete targets, forcing in most of the occasions interactions, implication and communication between students. The tasks with authentic materials become real and motivating, they give the opportunity to practise

of the four skills (reading, writing, speaking and listening) and allow students to transfer what has been learnt in the classroom to real contexts so as to get on in those situations.

5.- THE RESEARCH STUDY

The practical part of this work has allowed the development of the abilities and theoretical knowledge acquired in the Degree. It allows the teacher-to-be to take into account the different situations within a classroom, and the different abilities children have at the time of planning some activities.

We have made an empirical proposal in which data about the acquisition of an L2 have been gathered. As for my placement I was assigned to a school in Liverpool, United Kingdom, my task consisted in teaching Spanish to some English children, not the other way round (teaching English to Spanish pupils). Specifically, we have carried out the research with four six-year-old girls.

As this report tries to ascertain whether authentic materials could be used as a tool for learning an L2, it does not really matter if we are teaching English or Spanish. The greater difference is that, unlike in Spain, where we learn English as a second language since Infant Education, in this school they don't teach Spanish as a subject. They start to learn a L2 in High School. So, our sample group of pupils did not know any Spanish before taking part in the research.

However, we do not want to make this proposal exclusively about learning vocabulary (although in this research it is mostly what we are going to focus on): these games could be used as a starting point to develop more global and complex tasks, if they were used in an L2 lesson. As an example, with the cards that show fruits, a wider task could be created with the final objective of enabling pupils to maintain a whole conversation in which they could greet someone, ask for the price of the fruits, buy them, and thank for them. So, although in the research we are just focusing on the basic target that could be achieved through these games due to the small amount of time we have to develop the activities, much more could be done with these authentic materials if we had more lessons to spare.

5.1.-Sample's election

We have done the research focusing five girls and three boys. As Spanish is not a language they had studied before in the school, it was believed that by selecting a small study group, their performance would be better, as their behaviour would not be an issue, and peer-tutoring would be more efficient. So, even if the lessons were short, the tasks could be practised in the playground or other free moments they might have.

The pupils have been chosen due to different reasons:

Tabla 8: Alumnos participantes

SUBJECT	AGE	GENDER	JUSTIFICATION
KID 1	6 years old	Female	Very smart, great attitude towards learning new things, hardworking.
KID 2	6 years old	Male	Very smart, great attitude towards learning new things, hardworking.
KID 3	7 years old	Female	Smart. Her motivation towards learning Spanish is big, as she spends her holidays in Spain.
KID 4	7 years old	Female	Smart. Great attitude towards learning new things, needs her time to get to work.
KID 5	6 years old	Female	Sometimes needs some support during the normal lessons. Her attitude towards improving is always remarkable.
KID 6	6 years old	Male	Sometimes needs some support during the normal lessons. His attitude towards improving is quite changeable. At times he is motivated about learning, and some others he shows himself passive.
KID 7	6 years old	Female	Needs support during the normal lessons. Still has some difficulties reading and writing in English. Her attitude towards learning is not always very positive.
KID 8	7 years old	Male	Needs support during the normal lessons. Still has some difficulties reading and writing in English. His attitude towards learning is not very positive.

5.2.- Data gathering

We have been given permission to take these pupils out of the classroom during 10-20 minutes every day in order to verify whether authentic materials are an appropriate tool to teach a foreign language.

As these girls do not have any knowledge of Spanish, we have decided to use games to teach vocabulary and short sentences.

Data is going to be collected through the observation of the children's evolution at speaking and vocabulary acquisition. Their reactions and improvement were written down on each session, using a table for oral comprehension and another one for oral expression, where aspects such as interest, other topics that turned up in the lesson, etc. were considered relevant.

5.3.-Description of authentic materials used

1. Families card game: This classical game is about six different races and each one of them has a grandmother, a grandfather, a mom, a dad, a daughter and a son. The basic objective we are trying to achieve with this game is for students to learn the basic vocabulary related to families. However, as explained before, more learning could be reached through this game. For example, they could learn how to make questions and answers with this vocabulary (*¿Cómo se llama tu padre? Mi padre se llama John. ¿Cómo está tu abuela? Mi abuela está bien...*).
2. Mabusca: These cards have the advantage that the name of the object/animal is written both in English and in Spanish, so they might recognise it more easily. The basic objective is for students to learn the vocabulary given in the cards, and to be able to read the names on them. Then again, this could be continued with the objective of children to learn how to make questions like *¿Qué es esto? Esto es un coche. ¿Cómo se llama esto? Se llama cocodrilo. ¿De qué color es esto? Es Amarillo...*
3. Pairs cards: This game consists of making pairs of different persons and animals related by their professions. This way we can introduce some vocabulary on jobs and animals.

4. Baby Faces puzzle: This simple puzzle has three different pieces: one for the hair, another one for the eyes, and a third one for the mouth. With this game, the target items to learn are the parts of the face, and how to describe (in a very simple way) the hair's colour, if they are wearing glasses, if they look happy or sad...

5.4.- The development of the activities

Every session will be started with a greeting. In a circle, we will have an object that we will pass from one to another with which we will greet the rest of the group. I will be the first in order to set the example, for them to repeat it.

- *Buenos días A, me llamo Carmen.*
- *Buenos días Carmen. Buenos días B, me llamo A.*
- *Buenos días A. Buenos días C, me llamo B.*
- *Buenos días B. Buenos días D, me llamo C.*
- *Buenos días C. Buenos días Carmen, me llamo D.*

They will be observed throughout the lessons. If it seems that they master this formula, we will vary it slightly.

- *Buenas tardes, me llamo Carmen, ¿y tú?*
- *Buenas tardes Carmen. Me llamo A, ¿y tú?*
- *Buenas tardes A. Me llamo B, ¿y tú?*
- *Buenas tardes B. Me llamo C, ¿y tú?*
- *Buenas tardes C. Me llamo D, ¿y tú?*

Although the first day we might need the first five minutes to do this activity, the rest of them we will probably need only a couple of minutes.

The rest of the time we will start working with the authentic materials. In the annexes the games and their instructions are described, as well as the modifications we have made in order to achieve our objectives. We thought that the fact of having several options would allow us to choose the most interesting ones for the girls in our sample. This means that if we find out that one of them is more attractive to them, and we are getting them to participate and get themselves involved in learning the new vocabulary,

we will repeat the game the next day. If, on the contrary, a game doesn't catch their attention, we will stop using it.

As a hypothesis, we could take a risk and say that the Baby Faces' puzzle, and the Families card game will be more successful than the Baby Colours' puzzle. Firstly, because we believe that they will have more interest in learning about feelings and descriptions of people or objects than just knowing the basic colours. Moreover, by describing the colour of the hair and the eyes we are going to be able to talk about the colours, too.

During the interventions, I will talk to them with simple and short sentences; in present simple or imperative, and accompanied by gestures or actions. This will allow the understanding of simple instructions, and they might even try to repeat them.

5.5.-Games' objectives

- To use Spanish language as the communication vehicle and to stimulate children's desire to learn it.
- To accept Spanish as a learning and game vehicle.
- To comprehend oral expressions inside some context that are familiar to them.
- To express themselves orally using the expressions and vocabulary given within a context.
- To promote active participation in the tasks with the aim of achieving a significant learning.
- To get familiarized with the L2.
- To learn and comprehend simple vocabulary in Spanish close to their daily reality.

With these games, we intend them to recognise and learn simple vocabulary that they might use in their daily life. Besides, we intend that they pronounce and understand simple Spanish expressions, and on the other hand, it would be a huge achievement if they were able to understand the games' instructions in Spanish with the help of examples and mimed actions for them to get familiarized with the language. However, if they were not able to understand them this way, we would repeat them in English, in order to carry on with the learning. What we really want to verify with this research is

whether authentic materials (ludic in this case) would allow us to promote the learning of a foreign language.

We will now describe the linguistic contents that we can achieve through these games.

5.5.1.- Families card game

Tabla 9: Families card game

	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Oral comprehension
F A M I L Y	Vocabulary: <i>papá, mamá, hermana, hermano.</i> Phrases: <i>Hola. Esta/e es...</i>	Vocabulary: <i>abuela, abuelo</i> Phrases: <i>¿dónde está...? ... está aquí/ahí. ¿Quién es la/el...? El/la.... Es este/a/ese/a.</i>	Vocabulary: <i>uno, dos, tres</i> Phrases: <i>Buenos días, me llamo.... Y tengo un/a (dos o tres) hermano/a (s)</i>	Reúne las familias. ¿Quién es el padre/madre, hermano...? Escucha Repite Ahora tú

5.5.2.- Pairs Cards

Tabla 10: Pairs Cards

	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Oral comprehension
P A I R S	Vocabulary: <i>Indio-Búfalo León-Cazador Foca-Esquimal Mono-Tarzán Llama-Peruano Toro-Torero Camello-Árabe Serpiente-Hindú Gallina-Granjero Ratones-Niña Caballo-Vaquero Perritos-Payaso Elefante-Negrilo Ovejas-Pastor Pez-Buceador Mariposa-Naturaleza</i>	Phrases: <i>¿Dónde está el/la...? ... está aquí/ahí. ¿Quién tiene la/el...? Yo tengo el/la... Por favor, ¿me das...? Sí, aquí tienes. No, no lo tengo.</i>	Agrupar de distintas formas: -Animales -Animales salvajes -Animales de granja -Países -Trabajos Hacer frases cortas como: <i>El <u>peruano</u> es de <u>Perú</u> El <u>León</u> se come a la <u>oveja</u> El <u>León</u> vive en la <u>selva</u> El <u>esquimal</u> pesca</i>	Vamos a hacer parejas Escucha Repite Ahora tú ¿Tienes alguna pareja?

5.5.3.- Mabusca

Tabla 11: Mabusca

	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Oral comprehension
M A B U S C A	Vocabulary: <i>pájaro, limón, plátano, sol, submarino (amarillo); Mariposa, globos, barco, delfín, vaso (azul); Hierba, tortuga, rana, cocodrilo, lechuga (verde); Leche, avión, nube, oso polar, Iglú (blanco); Botas, manzana, fresa, flor, mariposa (rojo); Balón basket, crema solar, calabaza, naranja, pez (naranja)</i>	Phrases: <i>¿dónde está...? ... está aquí/ahí. ¿Quién tiene la/el...? Yo lo tengo; yo no lo tengo ¿De qué color es...? Es de color...</i>	Agrupar por: -Alimentos -Animales -Objetos Hacer combinaciones al azar de 2 o3 cartas e intentar hacer frases <i>El sol calienta la hierba</i> <i>El pájaro canta a la mariposa</i> <i>El oso polar sale del Iglú</i> <i>El oso polar bebe leche</i>	Empareja Escucha Repite Ahora tú ¿Quién tiene...? ¿De qué color es...? Agrupamos por...

5.5.4.- Baby faces puzzles

Tabla 12: Baby faces puzzles

B A B Y F A C E S	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Oral comprehension
	Vocabulary: <i>pelo, ojos, contento, triste, enfadado, marrón, negro, verde, pelirrojo, rubio, gafas, azul, rosa, rojo</i> Expressions: <i>Hola. Esta/e es...</i>	Phrases: <i>Tiene el pelo... Tiene los ojos... Está... Tiene la camiseta... Lleva... Es...</i>	Vocabulary: <i>rubio, moreno, porque, por qué, miope</i> Expressions: <i>El niño está triste porque...</i> <i>¿Por qué está enfadado?</i>	Escucha Repite Ahora tú ¿Cómo está el niño? ¿Cómo es el niño? Describe

5.6.- Games in the task-based approach

Although in this research it is not going to be possible to play/use each game, more than once we wouldn't like to end this final project without expressing our view on how these games could be further used in a task-based approach. As it goes beyond the limits of this paper, we have developed it in Annex II.

5.7.-The results

In this part, we will analyse the information obtained from each child about their oral comprehension and expression, and this is why we have been taking notes on each lesson to check their skills improvement. Moreover, on the fifth day they performed a test in order to assess what they have learned throughout the four sessions.

Tabla 13: Daily test

Day	Attitude			Oral comprehension.			Speaking		
	G	N	N	G	A	B	G	A	B
1									
2									
3									
4									

In this table, we can see the analysed items. They are attitude (good, neutral or negative), oral comprehension (good, average or bad) and speaking (good, average or bad).

During the first three days, seven out of the eight selected students had a very good attitude, while the eighth one was not showing any excitement towards learning Spanish. However, on the last day his attitude changed completely in a positive way. This could be due to his shyness, lack of self-confidence or because he might have found learning a new language quite a big challenge. According to his self-assessment, he found Spanish quite hard, so the third hypothesis was more likely.

Their understanding of the spoken language increased gradually. Firstly, the instructions were given in Spanish supported by the cards and gestures, and then a

translation into English was necessary because they did not quite get it. As days went by, the translation into English became less necessary because the instructions were similar and they understood them better.

Nevertheless, speaking the language has generally been more difficult for them. The ones that have made the biggest effort outside the classroom are the ones that have achieved better levels in Spanish pronunciation. The ones that have practised less, have a worse Spanish pronunciation. We believe that achieving the proper pronunciation in the language is something that gets better with repetitions and listening to models and the results obtained match our beliefs. Four lessons of fifteen minutes each is a very short time to verify if there is a definite progress. In this way, we will add that the greeting, which has been repeated every single day at the beginning of the lesson, has been improving as days went by. So, it does seem if we kept on having more sessions, they would speak more and faster than they did these four days.

On the other hand, every day we wrote down the words and expressions learned by each one of the students in the lessons.

In this table, we can see the analysed items. They are attitude (good, neutral or negative), oral comprehension (good, average or bad) and speaking (good, average or bad).

During the first three days, seven out of the eight selected students had a very good attitude, while the eighth one was not showing any excitement towards learning Spanish. However, on the last day his attitude changed completely in a positive way. This could be due to his shyness, lack of self-confidence or because he might have found learning a new language quite a big challenge. According to his self-assessment, he found Spanish quite hard, so it was more likely to have been the third hypothesis.

Their understanding of the spoken language increased throughout the days. Firstly, the instructions were given in Spanish supported by the cards and gestures, and then a translation into English was necessary because they didn't quite get it. As days went by, the translation into English became less necessary because the instructions were similar and they understood them better.

Nevertheless, speaking the language has been more difficult to the students generally. The ones that have made the biggest effort outside the classroom are the ones that have achieved better levels in Spanish pronunciation. The ones that have practised less, have a worse Spanish pronunciation. We believe that achieving the proper pronunciation in the language is something that gets better with repetitions and listening to models. As seen, the results obtained match our beliefs. Four lessons of fifteen minutes each is very few time to see if there is a definite progress. In this way, we will add that the greeting, which has been repeated every single day at the beginning of the lesson, has been improving as days went by. So, it does seem if we kept on giving more sessions, they would speak more and faster than what they have done in these four days.

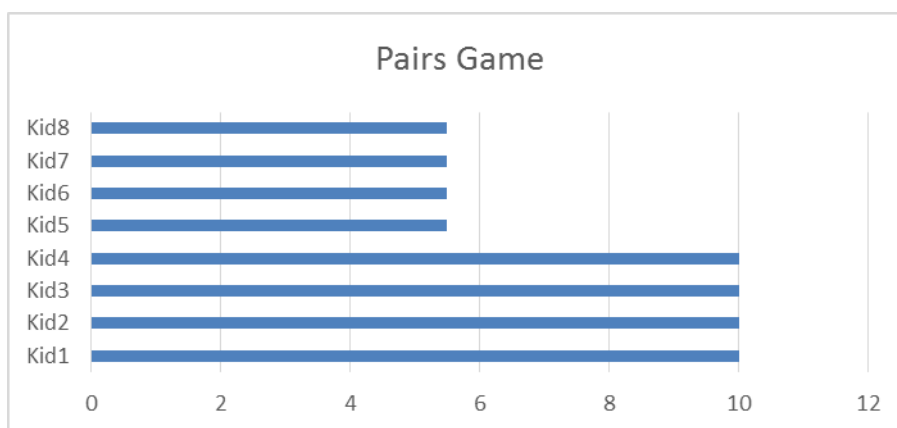
On the other hand, each day we will write down the words and expressions learned by each one of the students on the lessons.

Tabla 14: Classroom observation

Student	New vocabulary	New expressions	Interactions with her classmates in the classroom	Interactions with her classmates outside the classroom	Comments
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

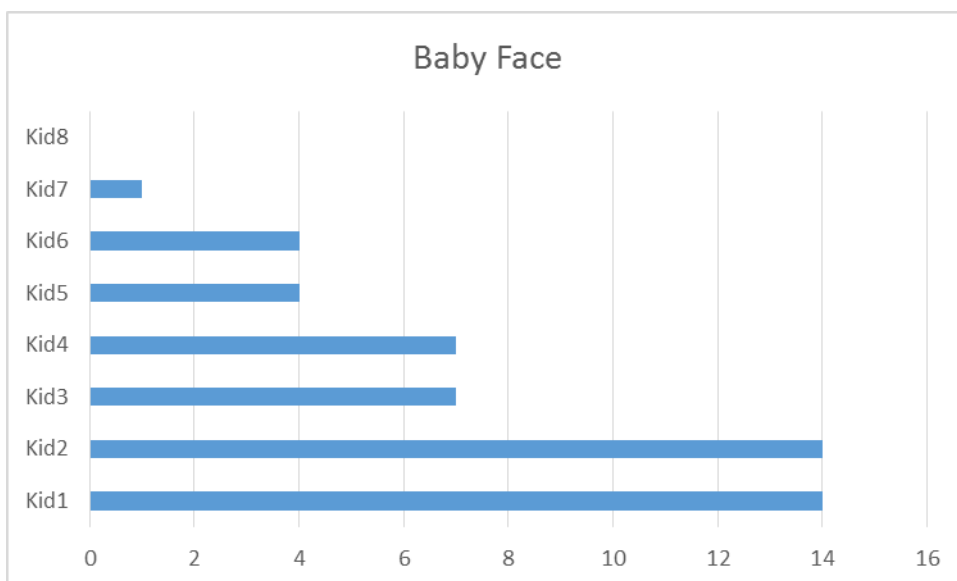
The acquisition of new vocabulary changed from one day to another due to the suitability of the topic and/or amount of new vocabulary. The obtained results from the different games were varied:

In the first test, they had to match some images to their corresponding word in Spanish. Four of the students obtained 11/11, and the other four obtained 6/11.

Gráfico 1: Results of Pairs game

However, in the families' game all of the students scored 6/6 in the test.

The game that students found the hardest was the Baby Faces, probably because of the amount of new vocabulary. Two students got 14/14 answers right in the test. Another two students, obtained half of the answers correctly. Two students got 4/14 correct answers. One of them obtained 1/14, and the last student didn't get any answer right.

Gráfico 2: Results of baby face

The greeting and thanking expressions were accepted by all the students, and they improved every day. At first, they all had to take their time to think about how they were supposed to say it. But they got quicker at it with every try.

80% of the interactions between students in the sessions were good in the sense of cooperation and collaboration between them, and their desire to practice the spoken

language. Only the 20% of them were lethargic, although, as we have said before, it is believed to be due to the difficulty of the tasks rather than because of a lack of interest.

The half of the children would use Spanish outside the classroom. They took it so seriously that every time they met in the corridors they would say “Buenos días”. This allowed these students to progress with ease in the use of the language, and also helped them with understanding of it.

Apart from our marks, the last day we offered them a self-assessment sheet in which they should say what they had learnt, what they had liked better, what they had found more interesting, and any other comments they would like to add.

Tabla 16: Student's self-assessment

What did you like the most?	
What have you learnt about?	
What did you find more interesting?	
Do you like speaking to your classmates in Spanish?	
Do you find Spanish easy or hard?	
Is there anything you would like to say?	

Moreover, as well as the self-assessment sheet, students will have to complete a test in order to see how much they have actually learnt in those four Spanish sessions.

According to the self-assessments, all of them loved the cards games. They all learnt and enjoyed with them. Baby faces puzzle was considered by the students as very interesting, although the results in the test were worse, but they developed some strategies to be understood by their partners. For example, they used the colours as an alternative to other details for which they couldn't remember the vocabulary.

According to the self-assessments, all of them loved the cards games. They all learnt and enjoyed with them. Baby faces puzzle was considered by the students as very interesting, although the results in the test were worse, but they developed some strategies to be understood by their partners. For example, they used the colours as an alternative to other details for which they couldn't remember the vocabulary.

They found Spanish between a little bit hard, and very hard. We think that one of the difficulties is due to the fact that we changed from one game to the next one quite fast. Another handicap could be the fact that they are used to learning a language phonetically, and reading Spanish vocabulary was harder for them as they did not have its phonetical transcription.

Half of our sample group said they liked talking to their friends in Spanish, what we feel is the best reward for our intervention. The effort they have put into practicing the new language in their daily context leads us to think that a longer intervention would result in an effective learning.

Finally, we would like to highlight that when they were asked if they wanted to say something else, more than the 80% of the children said they wanted to thank me for teaching them Spanish and that they wanted to learn some more!

CONCLUSIONES GENERALES

Los materiales auténticos no solo han resultado aptos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que parecen ser un elemento lúdico y cultural que genera gran interés y motivación en el alumnado de primeros cursos de primaria. La realización de tareas comunicativas significativas en parejas o grupos ha traído consigo una mayor motivación para todos los estudiantes y una mayor y mejor interrelación entre ellos. Como dice Zoltán Dörnyei (2001), la motivación aumenta cuando las metas y los temas interesan al alumnado. Los materiales auténticos toman relevancia para ellos porque son cosas que ven en su entorno. Los juegos, además de ser materiales auténticos, tienen el añadido de tener un carácter lúdico que interesa mucho en esas edades. La competición, la velocidad, la interacción y la colaboración se convierten en aliados de la motivación y del aprendizaje significativo. Creemos que el hecho de haberse sentido “elegidos” para algo nuevo, aprender algo que no entra en el currículo ni hay exámenes como tal, permiten a los estudiantes un grado de relajación que les permite aumentar el rendimiento. Por otra parte, el hecho de que las sesiones hayan sido de 15 minutos, ha permitido obtener del alumnado su máxima concentración.

Aunque las sesiones han sido limitadas, los resultados han sido bastante más satisfactorios de lo esperado. Además, la mayoría del grupo de estudio ha demandado más clases, más información y más conocimientos sobre la L2. Creemos que esta actitud es el motor de todo aprendizaje significativo.

En segundo lugar, es notable la cantidad de vocabulario adquirido en estas cuatro sesiones. Aunque haya habido fluctuación entre unos resultados y otros, esto se entiende como algo normal. No todos los niños/as tienen la misma facilidad, ni la misma memoria... Sin embargo, nadie ha mostrado sistemáticamente incapacidad o desinterés, independientemente de sus características y capacidades personales. Es cierto que el alumnado que previamente presentaba más motivación y que en el resto de asignaturas destaca, también ha mantenido su eficacia en estas sesiones. Aun así, hemos podido observar asimismo que estudiantes con un nivel medio en sus resultados escolares, han demostrado competencia en sus resultados en el aprendizaje del español. Esto puede deberse a que las aptitudes para el aprendizaje

de los idiomas están influidas por la motivación y el interés. Además, el hecho de recurrir a juegos, imágenes, roles... permite aplicar los diferentes tipos de inteligencia, diferentes capacidades y aptitudes, con lo que es más probable que todos los miembros del grupo tengan cabida y puedan desarrollar su potencial.

Siguiendo las teorías de Skehan (1998), pensamos que estos avances en cuanto a la pronunciación y el vocabulario adquirido pueden deberse a que los estudiantes no han tenido que memorizar normas gramaticales ni ortográficas, sino solamente seguir el modelo auditivo que se les ha mostrado. Aparte de las dificultades que han mostrado de manera generalizada los estudiantes con el sonido "r", han tratado de reproducir e ir mejorando su pronunciación a lo largo de estas sesiones.

Creemos, como hemos mencionado en el anexo II, que estos juegos pueden servir como punto de partida a tareas o proyectos más complejos que favorecerían aún más la interacción entre pares y el desarrollo de las competencias básicas. Una estructuración más larga de la intervención bastaría para poder llevarlo a cabo.

Cada uno de los juegos ha representado una "mini-tarea" en la que los alumnos han tenido que ir variando de roles y de misiones, utilizando diferentes destrezas para poder realizarlo. Aunque los resultados no han sido los mismos, la participación, la motivación y el desarrollo personal ha sido generalizado, lo que nos refuerza la teoría mencionada en el punto 4.1.3 sobre los alumnos con NEE en la que presentábamos el enfoque basado en tareas como una forma de integración y de superación del alumnado con NEE. Si bien es cierto que uno de los alumnos presentaba una atención más dispersa que el resto, con el paso de las sesiones esta fue mejorando. Si se hubiera podido seguir, hubiéramos visto si era debido a que se sentía más cómodo y atraído por las actividades o si era ese juego el que le había llamado la atención. En cualquier caso, en una situación no de intervención sino del desarrollo de un curso lectivo completo, el enfoque por tareas nos hubiera permitido que este y otros alumnos con NEE se sintieran integrados, desarrollaran sus roles y sus capacidades y a nosotros como docentes nos hubiera permitido conocer con qué tareas conseguíamos mejores resultados para el desarrollo personal y cognoscitivo de todo nuestro alumnado.

Como decíamos en el apartado del Enfoque Metodológico, el Enfoque por Tareas comparte con la Taxonomía de Bloom el hecho de comenzar por tareas sencillas e ir

incrementando la profundidad y complejidad de las tareas hasta llegar a la creación como objetivo de la tarea final en la que se plasma lo reflexionado y aprendido en las etapas intermedias. De la misma forma, la Taxonomía de Bloom comienza por el pensamiento de orden inferior (LOTS) y concluye con el pensamiento de orden superior (HOTS) con la reflexión y la creación como metas. En las sesiones realizadas, los estudiantes han ido escalando por la pirámide con acciones como recordar, comprender, aplicar, analizar y evaluar el proceso y los conocimientos adquiridos. Ciertamente no hemos llegado a la creación como tal, pero hemos partido del desconocimiento completo del español a ser capaces de utilizarlo como forma de interrelación de forma espontánea y natural. Esto nos hace pensar de nuevo que, si se hubiera tratado de un curso completo, el enfoque por tareas nos hubiera permitido llegar a una reflexión mucho más profunda de la L2 y a ser capaces de crear objetos, juegos, murales... propios de quien comprende y reflexiona sobre el idioma.

En nuestro caso, hemos hecho una gráfica y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en el apartado 4.2.2 siguiendo la taxonomía de Bloom. Se ha elegido un tema (familias, vocabulario, partes de la cara, sentimientos, colores), se han planificado las tareas, se han puesto en práctica, se han analizado los resultados y se ha evaluado el proceso, las actividades, la labor docente y los resultados de los/as alumnos/as, y el resultado será lo que hayan aprendido en estas cuatro sesiones.

Como reflexión sobre nuestra intervención, diremos que los juegos con demasiado vocabulario nuevo son menos útiles que los de vocabulario seleccionado. Así que juegos como Pairs Game o Mabusca tendrían que pasar un filtro de manera que el vocabulario se reuniera por un tema o campo semántico concreto, es decir, colores, profesiones, animales, frutas... De esta manera, el aprendizaje sería más efectivo, aunque requeriría más tiempo de aplicación. Además, se debería añadir alguna modalidad de juego que permitiera aumentar la oralidad y la comunicación entre pares, para que fuera mayor la efectividad del juego.

Escuchar a los alumnos y alumnas saludándose en español por los pasillos, y leer "Me gustaría darle las gracias por enseñarme" o "Me gustaría aprender más", me ha llenado de satisfacción y agradecimiento hacia ellos y hacia el colegio por permitirme realizar mi intervención para este trabajo.

REFERENCIAS

Referencias legislación

- España, G. D. (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, 260, 44037-44038. BOE. Consultado en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/03/pdfs/BOE-A-2015-943.pdf>
- España, G.D. (2010) Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, (BOE, 3 julio 2010). Consultado en <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/15559/3-1-5/real-decreto-861-2010-de-2-de-julio-por-el-que-se-modifica-el-real-decreto-1393-2007-de-29-de-octubre-por-el-que-se-establece-la-ordenacion-de-las-ens.aspx>
- España, G.D. (2011) Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Consultado en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-2541>
- España, G.D. (2015) Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Consultado en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-943
- Navarra, G.D. (2014) BON nº 174, de 5 de Septiembre de 2014 Currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Consultado en https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf
- Orden, E. C. I. (2007). 3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del estado, 29, 53735-53738.

UK, G.D. (2013) National curriculum in England: languages programmes of study. Consultado en <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study>

Referencias libros

Arreza, M. G., et al. (1994). La lengua inglesa en la Educación Primaria. Archidona, Málaga : Aljibe

Atienza, J.L. (1994) Materiales curriculares, ¿para qué? En *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 11. Consultado en <http://www.quadernsdigitals.net/>

Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. En C. Candlin y D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Bruner, J. S. (1988). Desarrollo educativo y educación. Madrid: Morata. Consultado en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Bruner_Unidad4.pdf

Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 33-53. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>

Centro Virtual Cervantes. Diccionario electrónico. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm

Coyle, D. Hood, Ph. And Marsh, D. (2010) The CLIL Tool Kit: Transforming theory into practice, en *CLIL*. Cambridge. Consultado en http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_hood_marsh_clil_toolkit_pp_48-73.pdf

Dale, L., Van der Es, W., Tanner, R. (2011) *CLIL Skills*. Países Bajos: Haarlem. European Platform-Internationalising Education.

De Miguel Díaz, M. (coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza

Teaching and learning English: adaptation of authentic materials to teach English in primary education

editorial. Consultado en:

<http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/casaAva.asp>

Dörnyei, Z. (2001) *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge Language Teaching Library, CUP 2001. Chapter3, "Generating initial motivation".

García, M, Prieto, C. y Santos M.J.(1994) El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1994, 24, 71-78.

Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941389.pdf>

Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press. Consultado en [https://archive.org/stream/ilhem_20150321_1843/%5BDavid Nunan%5D Designing Tasks for the Communicativ#page/n3/mode/2up](https://archive.org/stream/ilhem_20150321_1843/%5BDavid%20Nunan%5D%20Designing%20Tasks%20for%20the%20Communicative%20Classroom#page/n3/mode/2up) (Existe una versión española de 1998: El diseño de tareas para la clase comunicativa. Madrid, CUP)

Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul. Consultado en http://www.pitt.edu/~strauss/origins_r.pdf

Richard, J. & Rodgers, Th. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK, Cambridge University Press. Consultado en <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HrhkAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=approaches+and+methods+in+language+teaching&ots=KjAxq7njd&sig=z6SmX9bimBXoq6xxhu8V6-L4zBo#v=onepage&q=approaches%20and%20methods%20in%20language%20teaching&f=false>

Seaton, B. (1982). *A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice*. London, Macmillan. Consultado en <https://guipaitiqua.files.wordpress.com/2015/09/a-handbook-of-english-language-teaching-terms-and-practice.pdf>

Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to Language Learning*. Oxford. OUP. Consultado en

https://books.google.es/books?id=Yzdl3pW0Yf4C&hl=es&source=gbs_navlinks_s

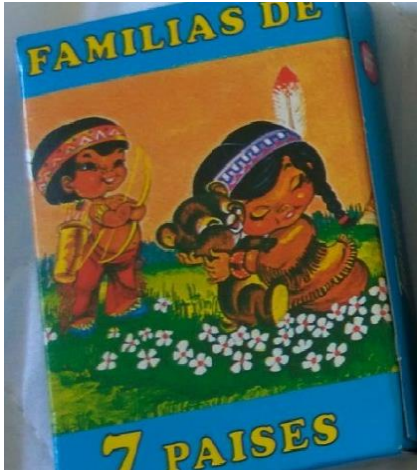
Stern, S. L. (2001) An Integrated Approach to Literature in ESL/EFL. In M. Celce-Murcia (ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle & Heinle.

Van Sterkenburg, P. (ed.) (1984) A practical guide to lexicography, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 45

ANEXO I

Instrucciones de los juegos

Families cards game



Instrucciones:

- 4 jugadores
- Se reparten todas las cartas
- El que empieza pide a algún jugador una carta concreta: ¿Tienes el/la...esquimal? Y le tiene que contestar el otro jugador Si, lo tengo/No, no lo tengo.
- Si la tiene, debe dársela y el jugador tendrá otra jugada. Nunca más de dos, para amenizar el juego y permitir la participación de todos.
- El que más familias reúna, gana.

Mabusca



Instrucciones:

- Jugadores: 4
- Repaso del nombre de todos los objetos y animales de las cartas.
- Se reparten las cartas con una sola imagen.
- Se destapa una de las que tienen varias imágenes.
- Deben comprobar si poseen alguno de los objetos que aparecen en la carta.
- Si tuvieran alguno, deberían levantar la mano. El primero que la levante, deberá enseñar la carta y decir su nombre. Si es correcto, se apila en su montón.
- Gana el que más cartas tenga en el montón al final del juego.

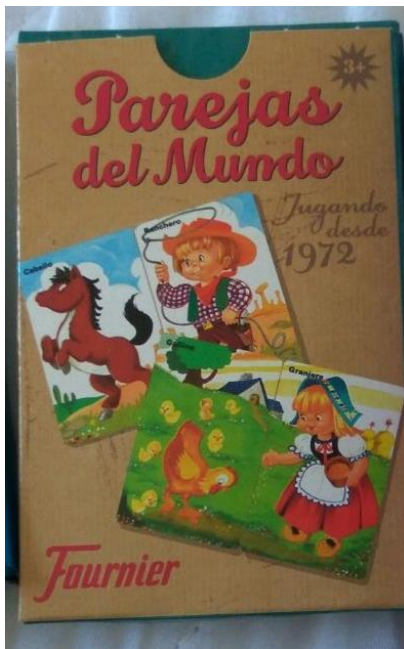
Baby faces puzzle



Instrucciones:

- Jugadores 2 (grupos de dos)
- Se les recuerda el vocabulario básico: pelo, ojos, contento, triste, enfadado, marrón, negro, verde, pelirrojo, rubio, gafas, azul, rosa, rojo.
- Un jugador hace la descripción:
 - Tiene el pelo...
 - Tiene los ojos...
 - Está....
 - Su camiseta es...
- El otro jugador tiene que montar el puzle con las instrucciones recibidas.
- Luego, se cambia de pareja.

Pairs cards



Instrucciones:

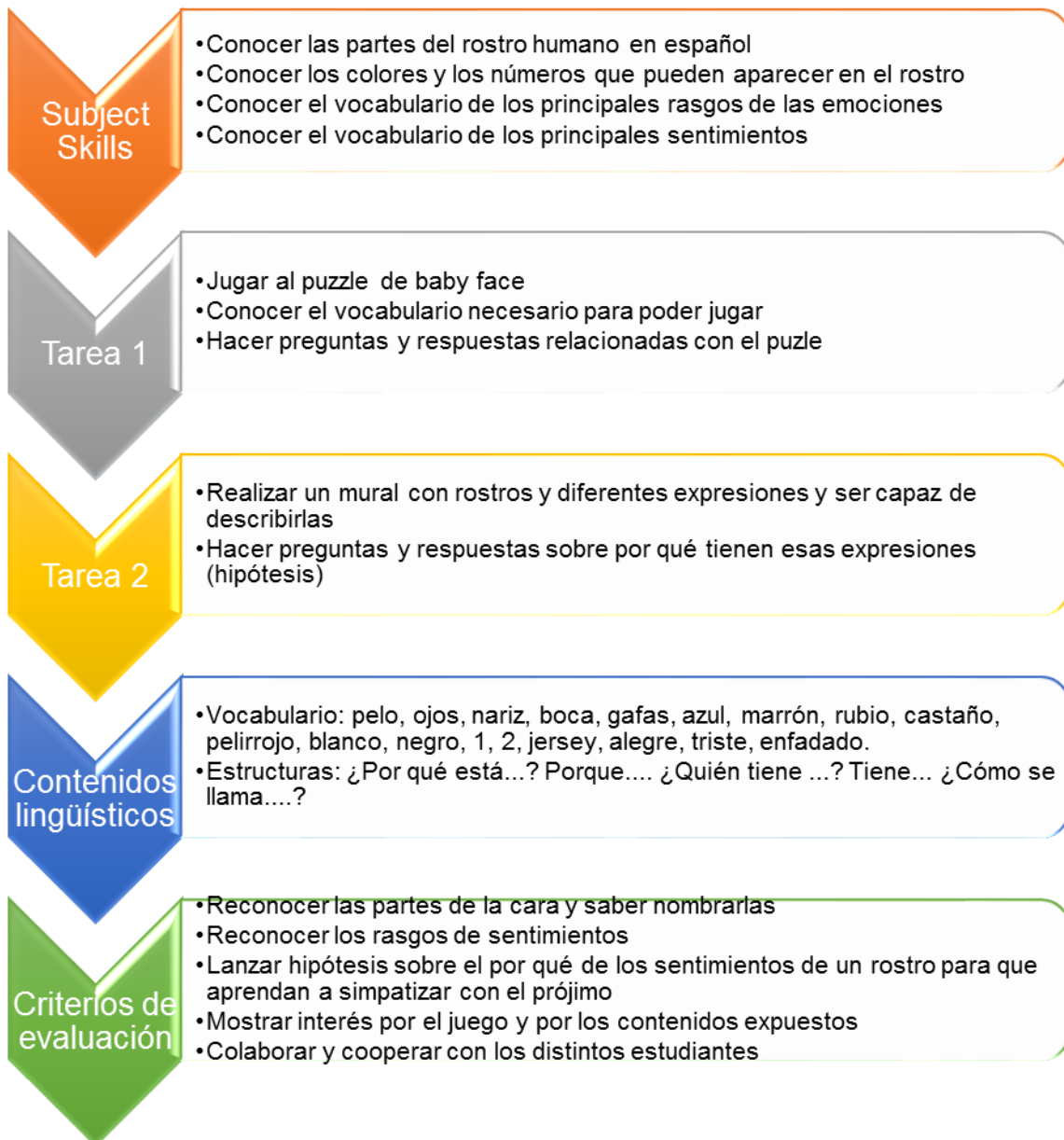
- 4 jugadores
- Se reparten todas las cartas
- Se desechan todas las cartas que se tengan emparejadas tras el reparto
- En el sentido de las agujas del reloj, se roba una carta al siguiente compañero por turnos, intentando hacer parejas.
- El primero que se descarte, gana. Pierde el que se queda con el lobo.
- Para descartarse tendrán que decir el nombre de cada pareja o repetirla.

ANEXO II

Unidad didáctica: My Family



Unidad didáctica: El rostro y los sentimientos

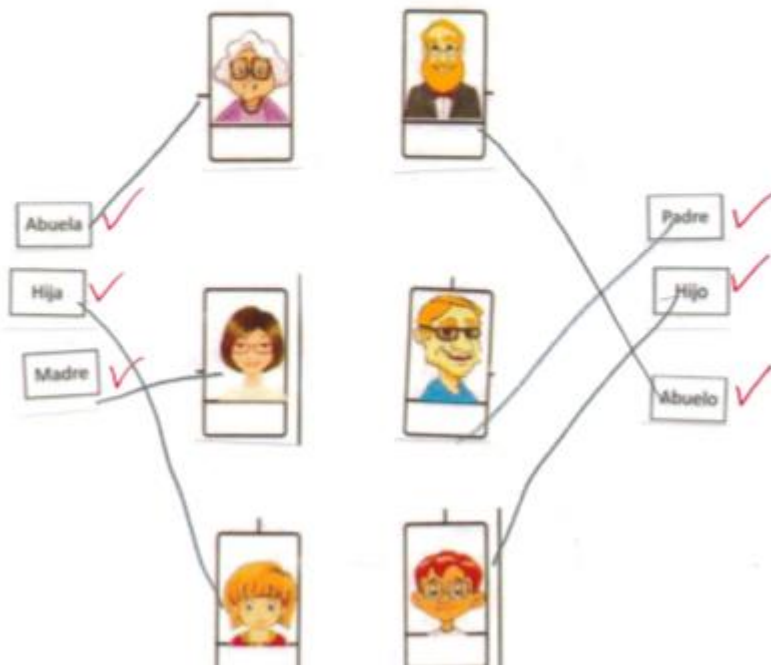


ANEXO III

Muestras de los resultados

Sophie

6/6



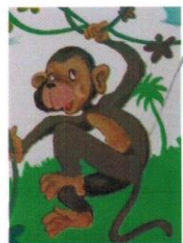
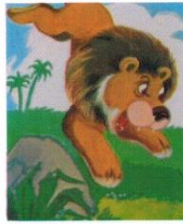
Sophie

14/14

Pelo rubio ✓
 Pelirrojo ✓
 Pelo marrón ✓
~~Nariz~~
~~Boca~~
 Está Sorprendido ✓
 Está Enfadado ✓
 Está Contento ✓
 Tiene Gafas ✓
 Camiseta Roia ✓
 Camiseta Verde ✓
 Camiseta Azul ✓
 Camiseta Rosa ✓
 Ojos Marrones ✓
 Ojos Verdes ✓
 Ojos Azules ✓

Sophie

11 / 11



Gallina ✓

Payaso ✓

Caballo ✓

Pez ✓

Perritos ✓

Lobo ✓

Ratones ✓

Niña ✓

León ✓

Mono ✓

Granjera ✓



Sophie

Student's self-assessment	
What did you like the most?	I liked playing the card games.
What have you learnt about?	We have learnt about families and Spanish colours.
What did you find more interesting?	I found the baby faces interesting.
Do you like speaking to your classmates in Spanish?	I do like speaking to my friends ^{classmates} in Spanish.
Do you find Spanish easy or hard?	I find Spanish only a tiny bit hard.
Is there something you would like to say?	I would like to say thank you for teaching me.

