

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS A TRAVES DE TAREAS

Fernando Cerezal Sierra
Universidad de Alcalá

Es comúnmente aceptado que la lengua es más que un simple sistema de reglas. Actualmente se considera la lengua como un recurso dinámico para la creación de significado. Por lo que respecta a su aprendizaje, generalmente se acepta que necesitamos distinguir entre “aprender qué” y “saber cómo”. En otras palabras, necesitamos distinguir entre conocer una serie de reglas gramaticales y ser capaces de usarlas de manera eficaz y apropiada en los procesos de comunicación (Nunan, 1989: 12).

Resumen

Este artículo presenta algunos cambios e innovaciones que se han ido produciendo en los últimos décadas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas (ya sean segundas o extranjeras), así como su influencia en la metodología de trabajo en las aulas. Se hace, posteriormente, un especial hincapié en los enfoques y en la planificación de unidades didácticas basados en tareas, entendidas como el elemento central de trabajo en torno al que se organizan las actividades de las lecciones. Asimismo, se plantea la necesidad de realizar una evaluación del proceso de trabajo en el aula desde la perspectiva de la investigación en el aula, así como algunas implicaciones para los profesores de lenguas segundas o extranjeras.

Abstract

This article deals with some innovations and new moves that have appeared in the last decades in the modern language teaching and learning field, as well as their influence on classroom methodology. It also gives attention to the approaches and lesson plans based on tasks, as the main element of organising classroom activities. Finally, the evaluation of the classroom working process is considered from an action research approach and some implications for the teachers are presented.

ALGUNAS INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS

En estas dos últimas décadas se han ido produciendo importantes cambios en la teoría, la investigación y la experiencia en el aula de enseñanza de lenguas modernas, lo que ha dado lugar a un proceso innovador que está cuestionando el modelo dominante y proporcionando un nuevo modelo alternativo para la enseñanza de lenguas. Estas innovaciones tienen una enorme importancia ya que están condicionando los diseños curriculares y cómo se planifican y ponen en práctica las unidades didácticas de lenguas modernas. Son, en definitiva, nuevas representaciones de filosofías educativas, enfoques acerca de la naturaleza de la lengua y cómo puede enseñarse y aprenderse, concepciones acerca de qué tipo de interacciones deben producirse en el aula de lenguas, así como filosofías y valores respecto a la sociedad y la convivencia humana las que están en juego (véase Candlin, 1984). Podemos decir, en este sentido, que se está configurando una nueva representación de cómo enseñar y aprender lenguas modernas, un nuevo paradigma, en el que se unen teoría, investigación y práctica, centrado en el proceso, frente a modelos o paradigmas proposicionales anteriores (Breen, 1987).

Los principales cambios e innovaciones en la enseñanza de lenguas modernas se pueden englobar en torno a los siguientes (Breen, 1987):

- 1 Nuevas concepciones acerca de la naturaleza de la lengua y cómo se adquiere la necesaria competencia para comunicarse.
- 2 Una nueva consideración de las aportaciones y el papel del alumnado.
- 3 Nuevas ideas respecto a la metodología de la enseñanza de lenguas.
- 4 Cambios respecto a la planificación de unidades didácticas, que proporcionan una visión de las tareas como el elemento central de las lecciones (y no tanto el contenido lingüístico).
- 5 La introducción de valores en los contenidos de la enseñanza y especialmente el desarrollo de actitudes interculturales.

Veamos con algo más de detalle cada uno de estos cambios e innovaciones dado el interés que tienen para el aprendizaje basado en tareas.

1. Nuevas concepciones acerca de la naturaleza de la lengua.

Las nuevas concepciones respecto a la naturaleza de la lengua reflejan la complejización de lo que se entiende por conocimiento y uso de la lengua y destacan el valor que se le concede como fenómeno social, como medio de comunicación e interacción entre miembros de una comunidad. En cierta medida se retoman aspectos relativos a *lenguaje y realidad* anteriores a los sesenta, basados en las concepciones de Boas, Sapir, Malinowski, Firth, etc, a los que el lenguaje les interesaba como institución social que se manifiesta a través de la comunicación y del comportamiento verbal (Alcaraz, 1990:110). Se está pasando de una casi exclusiva priorización de la función sintáctica de la lengua a la conjunción de aquella con las funciones semántica y pragmática (Alcaraz, 1985; Halliday, 1973). Podemos decir que en la actualidad conviven dos paradigmas lingüísticos: el *oracional* y el *supraoracional* (Alcaraz, 1990:116). En el terreno de la enseñanza de lenguas, estas nuevas concepciones están influyendo en la superación de los modelos basados en las destrezas del estructuralismo, las funciones y nociones, y se avanza hacia un enfoque comunicativo basado en tareas.

Se puede resumir el rasgo más esencial de este paradigma emergente, la pragmática, en el estudio del “lenguaje en acción” para un mejor conocimiento de la competencia comunicativa tanto en la comprensión como en la producción del discurso (Alcaraz, 1990:117). Otras características de este modelo, basándonos en las aportaciones de Alcaraz (1990), son:

- a) la concepción del lenguaje como discurso y como texto (paradigma *supraoracional*);
- b) el lenguaje es fundamentalmente un medio de *comunicación*, mientras que para los modelos anteriores es un sistema;
- c) se interesa por el uso y las funciones del lenguaje en lugar de las formas;
- d) dirige la atención hacia los procesos que tienen lugar en la comunicación, en lugar de a la realidad mental existente en la conducta verbal (generativismo) o a las características lingüísticas superficiales (estructuralismo);
- e) utiliza enunciados y datos lingüísticos reales, contextualizados, es decir, lenguaje auténtico;
- f) es interdisciplinar y tiene en cuenta otras disciplinas como la psicología, la sociología, la informática, la semiótica, la cibernética...;
- g) presta atención a la utilidad y a la aplicabilidad de las teorías lingüísticas, alejándose de las abstracciones y formalismos del paradigma anterior.

En este nuevo marco de referencia se ha ido desarrollando un nuevo esquema conceptual para analizar los actos de comunicación en su contexto social al adoptarse el concepto de *competencia comunicativa* que extiende el concepto chomskiano de competencia lingüística a la capacidad de comprender y emitir mensajes apropiados a la situación socio-psico-cultural, de modo que una persona debe relacionar el conocimiento de la lengua con el conocimiento de las convenciones de su uso cotidiano (Hymes, 1972). Posteriormente el conocimiento del uso de la lengua se extiende a la capacidad de participar en discurso (Widdowson, 1978), así como al conocimiento de las convenciones pragmáticas que rigen dicha participación (Leech, 1983; Levinson, 1983), que implican la capacidad para el aprendizaje de ser creativo con esas convenciones y su negociación en la comunicación (Breen, 1987). Asimismo, se incorpora el componente socio-cultural que toda lengua vehicula, así como la competencia estratégica necesaria para negociar significados y evitar las interrupciones en los procesos de comunicación (Canale y Swain, 1980).

A partir de esta concepción de cómo se enseña y se aprende la lengua se establece como meta del proceso educativo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, de tal modo que se puedan comprender y crear mensajes apropiados a una determinada situación socio-cultural y afectiva acorde con las convenciones de esa comunidad. La competencia comunicativa tiene su fundamento en la teoría de los actos de habla, en el análisis del discurso y en la etnografía de la comunicación. Autores como Austin, Searle, Halliday and Hymes han hecho importantes aportaciones. La diferencia esencial entre un enfoque estructural o lingüístico y un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas podría resumirse en las siguientes categorías señaladas por Widdowson (1978):

Linguistic categories

correctness
usage
signification
sentence
proposition
cohesion
linguistic skills

Communicative categories

appropriacy
use
value
utterance
illocutionary act
coherence
communicative abilities

Este enfoque implica que en el aprendizaje de lenguas se integren varias competencias todas ellas interrelacionadas (Littlewood, 1981:6):

- El alumno debe alcanzar el nivel más alto posible de competencia lingüística que le permita usar la lengua espontánea y flexiblemente para comunicarse. Este conocimiento deberá asentarse inicialmente más sobre la comprensión que sobre la expresión (ya sea en lengua hablada o escrita), en relación a los temas que sean de su interés y basados en sus necesidades según edades (lengua específica de juegos, del trabajo, legal, coloquial...). Debe integrar no sólo información sobre la lengua sino también reflexión sobre la misma y comparación con la propia del alumnado.
- El alumno debe comprender las funciones comunicativas que expresan las formas lingüísticas y usarlas en contexto, lo que incluye entre otros aspectos el uso de la gestualidad, los distintos estilos de expresión, así como las pautas de comportamiento en este contexto. Corresponde a la competencia pragmático-discursiva.
- El alumno debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas de tal modo que las adapte al contexto social (roles y relaciones sociales, factores personales, aspectos culturales, afectivos, históricos...). Este saber corresponde a la competencia socio-cultural, que implica ir conociendo las diferencias y similitudes culturales, las manifestaciones culturales, la diversidad de la sociedad de la segunda lengua, etc, así como los valores y actitudes que están en juego en las relaciones entre hablantes de diferentes lenguas. Es incluso necesario preparar al alumnado en los aspectos culturales “to go beyond training for the predictable to preparation for the unpredictable” (Byram y Esarte Sarries, 1991:78), lo que no sólo implica información sino también reflexión sobre la otra lengua, cultura e identidad social, así como acerca de las del propio alumno, de tal modo que puedan comprender (y no sólo respetar o tolerar) otras identidades sociales con las diferencias y similitudes con la cultura propia.
- El alumno debe aprender destrezas y estrategias para comunicar y negociar significados tan eficazmente como sea posible, resolver los problemas del aprendizaje de la lengua, así como ser autónomo en dicho aprendizaje (se incluyen aquí aspectos de cómo preguntar, cómo deducir significado a partir del contexto, uso de paráfrasis y sinónimos...). Es lo que se denomina competencia estratégica.

Se puede decir, en resumen, que aprender una lengua para la comunicación significa desarrollar competencia en esas cuatro áreas de un modo integrado.

Competencia que incluye -pero que va más allá- los aspectos lingüísticos, como se ha podido ver. En definitiva, se trata de desarrollar la propiedad de expresarse en contextos de comunicación, más que desarrollar la corrección gramatical de lo que se expresa. De un modo conciso Hymes (1972: 277) lo formula de la siguiente manera:

"when to speak, when not, and as to what to talk about with when, where, in what manner"¹.

2. Nuevo papel del alumnado en el aula.

El segundo aspecto innovador en la enseñanza de lenguas modernas, referido a las aportaciones y el papel que juega el alumnado, da prioridad a la interacción la dinámica y el contexto del aula como base del aprendizaje y no tanto al contenido de una lección. Este interés por la interacción y la participación en el aula, las aportaciones del alumnado al intercambio instructivo, el contexto y las condiciones en las que se realiza la interacción son parte de un nuevo modelo comunicacional que -frente a un modelo tecnológico- prioriza el lenguaje y la interacción en el aula (véase Zabalza, 1986).

La interacción en el aprendizaje de lenguas se concibió inicialmente como conversación para practicar las formas, el vocabulario, las estructuras y demás aspectos previamente aprendidos en clase. Ahora bien, la interacción va más allá de esa repetición semi-controlada o incluso libre de lo aprendido, ya que el contexto creado a través de la interacción permite inferir lo que se dice aunque el mensaje contenga aspectos lingüísticos desconocidos o complementar el conocimiento lingüístico ya utilizado. La interacción permite, igualmente, llevar a cabo un proceso de negociación, ya sea a través de una modificación del *input* para hacerlo asequible al no nativo o por la modificación de la interacción misma. Asimismo, la negociación permite saber qué cambios hay que introducir para ser comprendido. De este modo, la negociación puede verse como "a trigger for acquisition. It is one of many possible ways of initiating the long process of modification of one's second language grammar" (Crookes y Gass, 1993:2).

¹ "Cuándo hablar y cuándo no, y de qué hablar con quién, dónde y de qué modo", - traducción mía.

El aula debe ser considerada, por tanto, una estructura de relaciones sociales (interpersonales, lingüísticas y culturales), lo que significa buscar respuestas en los comportamientos y actitudes, el modo de pensar, el lenguaje, etc, que se presentan en la clase, tanto del docente como del alumnado. Es decir, en el aula no sólo tienen importancia los elementos lingüísticos, sino también los pre-lingüísticos y los paralingüísticos. De ahí que hay que observar lo que allí ocurre desde una perspectiva etnográfica de la comunicación buscando respuestas a los éxitos o fracasos del alumnado teniendo en cuenta las actitudes, las relaciones permisivas o directivas, así como a través del lenguaje o los valores que se transmiten (Titone, 1986). Este enfoque implica, en consecuencia, unos nuevos roles tanto del alumnado como del profesorado.

Un enfoque interactivo, participativo y negociado del alumnado en el aula posibilita, por una parte, una mayor responsabilidad en su aprendizaje y desarrolla, asimismo, las dos inteligencias llamadas personales: el *sentido del yo en desarrollo* y la *capacidad de interpretación de las intenciones y sentimientos* de otras personas en un contexto social (Entwistle, 1988). Ambas inteligencias son de gran importancia para un adecuado desarrollo de la autoestima del alumnado, especialmente cuando está en un contexto de segunda lengua.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es, en consecuencia, una conjunción de aspectos cognitivos y emocionales, de información transmitida y de relaciones sociales y didácticas que se establecen en el aula, en torno a los que la participación del alumnado se hace imprescindible. Somos conscientes de las implicaciones prácticas que para el profesorado tiene un enfoque de estas características en el actual contexto social y escolar, pero es precisamente por esa situación por la que creemos que es aún más necesario desarrollar la participación y la negociación en el aula.

3. Nuevos enfoques metodológicos.

Un tercer ámbito de innovaciones se ha ido produciendo respecto a la metodología de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras al producirse un alejamiento progresivo de la presentación de la lengua como listas de reglas gramaticales, estructuras o funciones (como elemento central de lo que se enseña y aprende en el aula), cuyo foco está en *qué* se aprende; es decir, la atención se centra directamente en la lengua segunda o extranjera. Por el contrario, se ha producido una serie de cambios que dan una gran importancia a *cómo* se aprende y a los procesos

de aprendizaje. De hecho, se ha venido a recoger una larga tradición en la práctica y el pensamiento educativos (Dewey, 1916; Peters, 1959; Parker y Rubin, 1966; Freire, 1975; Stenhouse, 1975; Holt, 1976) en la que se priorizan las experiencias de aprendizaje y no tanto el contenido como información. Bajo este enfoque el contenido no se subordina a la metodología, sino que es reemplazado por el aprendizaje a través de las actividades, tareas y proyectos.

Para tener una visión algo más amplia de este proceso, es interesante observar como a lo largo de los años setenta se fue imponiendo un nuevo modelo de enseñanza de lenguas que supuso una ruptura con el enfoque entonces dominante basado en aprender la lengua a través de repetición y memorización de estructuras. El siguiente cuadro muestra las diferencias más importantes entre ambos modelos, el estructuralista y el comunicativo (véase la siguiente tabla, basada en Finnochiaro y Brumfit, cit. por Richards y Rodgers, 1986).

<i>Estructuralismo</i>	<i>Enfoque comunicativo</i>
1 Prioriza forma y estructura	Prioriza el significado
2 Memorización estructuras y diálogos	No prioriza la memorización
3 Aprendizaje de aspectos de lengua fuera de contexto	Dar sentido y contextualizar es esencial
4 Prioriza el dominio de lengua	Prioriza la comunicación
5 Aprender lengua es aprender estructuras, palabras y sonidos	Aprender lengua es aprender a comunicarse
6 Los ejercicios de transformación repetitivos es una técnica principal	Pueden hacerse pero son secundarios
7 Se evita toda explicación gramatical	Si se considera adecuado a las necesidades del alumnado se puede hacer
8 Sólo se hacen actividades comunicativas después de los ejercicios	Las actividades comunicativas pueden hacerse desde el inicio de las clases
9 No usa traducción	Puede ser utilizada
10 La lectura y la escritura se posponen a la lengua hablada	Lectura y escritura pueden hacerse desde el primer día
11 Se busca la competencia lingüística	Se busca la competencia comunicativa
12 La secuencia de las unidades está en función de su complejidad lingüística	La secuencia viene determinada por contenido relacionado con significado de interés para el alumnado
13 La lengua es repetición y hábito. Se evitan errores	La lengua se aprende a través de acierto/error
14 Interacción del aprendiz con la lengua	Interacción del estudiante con sus compañeros, profesor y otras gentes.

Este nuevo modelo surgido en los setenta -denominado generalmente enfoque comunicativo- centra su atención en el significado, en la interacción y en el uso funcional y comunicativo de la lengua, lo que ha supuesto en esos años importantes cambios en la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en la mayor parte de las concreciones de este enfoque se ha seguido presentando la lengua dividida en funciones, que son secuenciadas y relacionadas con las correspondientes estructuras. Nos encontramos, por tanto, con un aprendizaje cuyo elemento principal de atención ha seguido siendo la lengua fragmentada en funciones.

El conjunto de innovaciones que estamos tratando vuelve a plantear una nueva ruptura que significa un cambio de énfasis de qué se aprende (la lengua como sistema) al cómo se aprende. Si comparamos algunos aspectos del modelo dominante en la actualidad y un modelo alternativo basado en el proceso tenemos los siguientes contrastes, que son partes de un *continuum* más que campos estancos de una bipolaridad (Gray, 1990:262):

<i>Qué aprender</i>	<i>Cómo aprender</i>
Enfasis en la materia	Enfasis en el proceso
Externo al alumno	Interno al alumno
Determinado por la autoridad	Negociado entre alumnos y profesores
El profesorado toma decisiones	Alumnos/profesores toman las decisiones
El contenido: lo que la lengua es para el experto: reglas, estructuras, funciones...	El contenido: lo que la lengua es para el alumno
Objetivos marcados de antemano	Los objetivos se describen posteriormente
Evaluación por el dominio de la lengua	Eval. según criterios de éxito del alumno
Se hacen cosas para el alumno	Se hacen cosas por y con el alumno.

De este modo, nos encontramos con dos modelos de currículum: de producto y de proceso, cuyos rasgos distintivos son (Crookes y Gass, 1993:26-7):

1) El **modelo de producto** está orientado al conocimiento sintético de la L2; lo importante es el conocimiento sobre aspectos de la lengua y lo que hay que aprender es el contenido. En este modelo se incluyen los programas cuya unidad de análisis es la estructura, el léxico, las nociones, las funciones o las situaciones. Crookes y Gass (1993:6-7) nos ofrecen una crítica a este modelo:

Whatever the unit of analysis -structure, notion, function, situation, topic or word- synthetic syllabuses share a static, target language, product orientation. Syllabus content is ultimately based on an analysis of the *language* to be

learned, whether this be overt, as in the case of structure, word, notion, and function, or covert, as has usually been the case with situation and topic. Further, the analysis is conducted on an idealized native speaker version of that language. It is assumed that the unit, or teaching point, which is presented will be what is learned (...) Second Language Acquisition research offers no evidence to suggest that any of these synthetic units are meaningful acquisition units, that they are (or even can be) acquired separately, singly, in linear fashion, or that they can be learned prior to and separate from language use (...) While it also involves the acquisition of social and cultural knowledge, language learning is a psycholinguistic process, not a linguistic one, yet synthetic syllabuses consistently leave the learner out of the equation.

2) El nuevo modelo curricular se basa en el **proceso**, en cómo se trabaja en el aula y se orienta al aprendizaje analítico de la lengua, como un todo y no tanto como aspectos atomizados de la misma. Se organiza en torno a los fines por los que las personas aprenden lenguas y los tipos de actuación lingüística que son necesarios para conseguir esos fines. Tiene más en cuenta las operaciones a realizar por los alumnos que la labor del diseñador del programa. Considera, por tanto, las formas lingüísticas y las funciones como aspectos parciales de qué se debe aprender; por el contrario, las tareas de trabajo pasan a ser el elemento principal de aprendizaje. El uso de tareas trata de alcanzar los objetivos en la lengua segunda o extranjera a través de un proceso que dará un resultado o resolverá un problema, tal como se hace en múltiples actividades de la vida real. Se presta mayor atención al significado que a la forma, a lo que se comprende, dice o hace con la lengua que a los aspectos lingüísticos propiamente. A este modelo se adscriben los currícula procedimentales, los procesuales y la enseñanza basada en tareas.

Bajo un enfoque procesual y basado en tareas, el profesorado y el alumnado tienen un alto grado de flexibilidad, puesto que parten de un conjunto de objetivos generales de aprendizaje y no de una lista de aspectos lingüísticos concretos. La idea central de este enfoque radica en la capacidad del alumnado para negociar en un marco interactivo sus propias vías de aprendizaje, con sus propios estilos y estrategias.

Los resultados del aprendizaje son de algún modo imprevisibles, producto de la interacción entre el alumno, la tarea y el contexto creado en torno a la tarea. De ahí que podamos decir que este tipo de aprendizaje puede variar según el tipo de estudiantes, siendo el control del proceso por el profesor o la profesora relativo.

Esto no quita para que el papel del profesor en el aula sea promover el aprendizaje con una metodología y procedimientos adecuados de trabajo. En consecuencia, los aspectos metodológicos y de proceso (y no tanto los lingüísticos) son centrales en este enfoque.

4. Cambios respecto a la planificación de unidades didácticas

En el ámbito de la planificación de unidades didácticas y lecciones de lenguas también se han producido importantes innovaciones. Quizás la más importante de ellas sea el valor concedido a las tareas de aprendizaje, que pasan a ser el elemento central en torno a las que se organiza todo el trabajo del aula. Innovación que ya había sido introducida en otros campos educativos. En general, las tareas no están relacionadas con aspectos lingüísticos sino con acontecimientos o usos en la vida real dentro o fuera del aula. Tareas que de un modo coordinado pueden llevar a la realización de tareas más complejas y, en algunos casos, a proyectos de más alcance. El aprendizaje por tareas permite, por tanto, una planificación en la que éstas son el elemento central de trabajo de las unidades didácticas.

Al contrario que los modelos anteriores basados en aspectos lingüísticos, los modelos basados en tareas tienen más en cuenta la evaluación y el proceso de lo que ocurre en el aula, puesto que los objetivos no son determinantes de la actividad en la clase. Se puede decir, por tanto, que estos modelos son más retrospectivos que dirigidos hacia el futuro y esa retrospectión se presenta en forma de informes en los que pueden aparecer: los objetivos iniciales de aprendizaje, naturaleza del contenido y de las tareas, modo de trabajo, explicaciones pedidas y dadas y por quién, tipo de interacción, tiempo planeado e invertido realmente, etc. La evaluación del proceso, consecuentemente, es un aspecto de primordial importancia en este tipo de enfoque de enseñanza de lenguas.

El aprendizaje basado en tareas tiene en cuenta, obviamente, un conjunto de objetivos de aprendizaje considerados orientativos (y no prescriptivos, como en modelos anteriores), y planifica el contenido temático y las tareas de aprendizaje de un modo simultáneo. De tal manera que el contenido temático puede sugerir las tareas o a partir de las tareas usarse determinado contenido. De ahí que puede decirse que “el contenido de cualquier experiencia está estrechamente relacionado necesariamente con el proceso de la experiencia misma” (Candlin, 1984:33).

El modelo basado en tareas tiene, sin embargo, dada su característica procesual, una contradicción permanente e inevitable entre los resultados y tareas que alumnas y alumnos realizan y los objetivos de aprendizaje a medio y largo plazo. Por ello es necesario mantener esa permanente evaluación retrospectiva de lo que hemos hecho en las clases para ir comprobando qué se va alcanzando y qué podemos hacer a partir de ahí. Asimismo, exige una nueva forma de trabajo por parte de las y los profesores, como más adelante veremos.

5. Los valores, los aspectos culturales y la interculturalidad en la enseñanza de lenguas

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas se ha relacionado históricamente con dos tendencias principales que de algún modo respondían a demandas sociales (Byram, 1991). La primera establecía una estrecha relación entre la lectura y la escritura en lengua extranjera y el estudio de la literatura, la filosofía, etc., producidas en esa lengua y que eran consideradas como transmisoras de los valores culturales universales. Esta concepción educativa se correspondía con el método de gramática y traducción en la enseñanza de lenguas. La segunda tendencia responde a la situación creada después de la II Guerra Mundial con un contacto verbal mucho más amplio, especialmente a través del turismo, extensión de la educación en los países industrializados e introducción de una lengua extranjera en la enseñanza secundaria. El enfoque principal de esta enseñanza para el turismo intenta preparar al alumnado para la vida diaria en un país extranjero y protegerle afectivamente contra los efectos de la experiencia directa (*modos diferentes de pensar y de actuar, modos de vida...*). Los materiales y textos suelen reflejar una familia típica, las situaciones tienden a ser mostradas desde el punto de vista extranjero, aparecen algunas generalizaciones y estereotipos, pero no suelen establecer una reflexión entre culturas que posibilite una educación intercultural.

Hoy en día, sin embargo, la movilidad de las personas y las migraciones más estables están generando nuevas necesidades. El alumnado debe aprender a responder a situaciones, valores, actitudes y comportamientos inesperados expresados a través de la lengua, así como a la relación entre su yo y la nueva sociedad. Como Byram y Esarte-Sarries (1991:7) dicen: “es necesario ir más allá de la formación para lo esperado para lograr la preparación para lo inesperado”. Estas necesidades, en consecuencia, requieren un enfoque nuevo del aprendizaje de lenguas y de la preparación del profesorado, un modelo de aprendizaje de lenguas modernas que acerque al alumnado a la experiencia de conocer el contexto

cultural de la lengua objeto de estudio y articularlo con el suyo propio. Este enfoque parte de la idea de que aprender una lengua es algo más que aprender cómo funcionan sus reglas gramaticales, su vocabulario, pronunciación, etc. Es aprender cuándo, dónde y cómo utilizar esa lengua; es decir, reconocer los aspectos socio-culturales en los que el uso de esa lengua se enmarca. De ahí que el interés en el aprendizaje vaya más allá de la competencia lingüística para desarrollar las competencias pragmática, socio-cultural y estratégica de la lengua (Hymes, 1972).

Nos estamos refiriendo a un aprendizaje que va unido a una reflexión tanto acerca de la lengua y de la cultura propias como de la otra lengua y cultura; supone igualmente constatar las similitudes y las diferencias en el seno de cada una de las culturas, ya que deben ser vistas como diversas en sí mismas y en constante cambio. Es decir, nos enfrentamos de este modo con un proceso en el que el alumnado reflexiona acerca de las culturas, no las considera marcos cerrados, y no sólo las respeta y tolera sino que además interactúa con ellas, a través de la curiosidad positiva y el deseo de aprender acerca de los *otros*. En definitiva, hablamos de interculturalidad, lo que implica algo más que un traspase de información; es decir, reflexión sobre la cultura y la lengua propias y las de los otros, pero siempre alejada del normativismo y de los juicios acerca de los otros (Tomalin y Stempleski, 1993:5).

Esta es una de las virtualidades más importantes de la enseñanza de lenguas en el campo de los valores, aunque no es precisamente la que se está extendiendo e imponiendo en Europa precisamente. Por el contrario, parece imperar más un enfoque basado en lograr la competencia lingüística del alumnado. En aquellos países en los que se han iniciado reformas educativas algunos de sus objetivos se relacionan vagamente con la reflexión intercultural lingüística y cultural, aunque no se presentan con claridad ni tampoco están suficientemente contextualizados (Cerezal, 1997).

Los materiales y textos disponibles suelen presentar escasos elementos socioculturales y cuando lo hacen no son verdaderos aspectos de reflexión cultural, sino más bien tópicos superficiales (Cerezal, en prensa). En el caso del aprendizaje de inglés, coincidimos con M. Siguan (1996:185) en que su consideración como *lingua franca* no significa que esté descontextualizado su uso; en todo caso cambiarán los contextos culturales en los diversos lugares o países en los que se utilice:

Los que defienden el inglés como intermediario universal sostienen que el inglés que se utiliza como medio de comunicación internacional es una lengua neutra, libre de connotaciones culturales (...) Pero esto no es verdad. (...) Está repleta de implicaciones culturales y sociales.

En muchas ocasiones los materiales siguen ofreciéndonos una visión homogénea de los países de lengua objeto como si en ellos no hubiese un amplio mestizaje cultural y lingüístico; piénsese en países como Gran Bretaña o Francia en los que las minorías asiáticas, africanas o árabes suman millones de personas. En algunos casos se siguen presentando visiones estereotipadas sobre los países europeos y sobre todo de los países y culturas no europeos (Cerezal, en prensa). Así lo expresa con claridad Kramsch (1993:205 -trad. mía-):

el pensamiento tradicional en la enseñanza de lenguas ha limitado la enseñanza de la cultura a la transmisión de información acerca de las gentes del país de esas lenguas, y acerca de sus actitudes y visiones del mundo globales. La perspectiva ha sido en general la de una cultura nativa objetiva (...) Se ha ignorado en muchas ocasiones el hecho de que lo que denominamos cultura es un constructo social, el producto de nuestra propia percepción y la de los otros.

LAS TAREAS DE APRENDIZAJE EN LAS CLASES DE LENGUAS MODERNAS

1. El concepto de tarea de aprendizaje.

El concepto de *tarea* aparece a principios de los años 80 como un elemento de investigación en la adquisición de lenguas y en lingüística aplicada. La tarea como elemento central del aprendizaje aparece a mediados de los 80, habiéndose provocado desde entonces una interesante discusión académica así como múltiples experiencias prácticas².

² Véase amplia bibliografía y experiencias, así como una investigación muy interesante y documentada en A.R. Roldán Tapia. 1996. *La integración de un "process syllabus" en un curso de secundaria: input, interacción, destrezas, L1 y L2 en la realización de "project work"*. Universidad de Granada: Tesis doctoral.

El concepto de *tarea* ha tenido, y tiene, un gran número de definiciones e interpretaciones. Para algunos autores (como Breen 1984) tarea es cualquier actividad realizada en una clase de lengua. Para otros el término tarea se restringe a una actividad de clase en la que se produce interacción en la segunda lengua y que de algún modo podría ser utilizada fuera del aula por los alumnos. Nunan (1989:10) nos ofrece una definición de tarea comunicativa que nos parece muy apropiada: “*a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right*”.

A las tareas comunicativas se llega habitualmente a través de actividades, pre-tareas o tareas posibilitadoras (*enabling tasks*). El objetivo de estas actividades puede estar centrado más en los aspectos lingüísticos que en el significado para posibilitar que se puedan realizar las tareas:

- introducción de nuevos aspectos de la lengua (vocabulario, pronunciación, gramática, funciones, elementos discursivos), que pueden ser presentados de forma activa al alumnado;
- actividades pre-comunicativas realizadas a partir de esos nuevos aspectos de la lengua, como son: determinados ejercicios, búsqueda de ciertas formas de lengua e inducción de su funcionamiento, descubrimiento de cómo está organizado un texto determinado...

2. Aspectos a tener en cuenta en la planificación de tareas.

Las tareas a realizar en las clases deben tener muy en cuenta los siguientes aspectos:

- a) los intereses de comunicación del alumnado que vienen, en líneas generales, marcados por los bloques temáticos correspondientes a cada ciclo o grupo de edad (relaciones personales y familiares, música, trabajo y futuro, drogas, violencia...) y por las necesidades de comunicación (aunque eso sea en el contexto español);
- b) hay que negociarlas de algún modo con las y los participantes para saber qué prioridades tienen y a partir de ahí secuenciarlas según el grado de complejidad;

- c) las y los profesores deberán adecuarlas a las características específicas de cada grupo y para ello hay que tener una gran dosis de imaginación y creatividad;
- d) son las tareas las que marcan el lenguaje a utilizar en el aula y no a la inversa;
- e) algunas tareas pueden necesitar pre-tareas o actividades que posibiliten su realización.

Las y los profesores de lenguas deben tomar algunas decisiones relacionadas con tres aspectos importantes del trabajo del aula (Breen, cit. por Long y Crookes (1993:34)³:

- participación -"quién trabaja con quién"-: trabajo individual, por parejas, en grupos o con toda la clase según sea la tarea, así como el papel del profesor;
- procedimiento: ¿cómo se realizará la tarea y durante cuánto tiempo?, ¿se requiere una pre-tarea?, ¿qué ayudas o recursos vamos a usar?, ¿cómo evaluaremos los resultados de la actividad?;
- contenido lingüístico: ¿cuál es el aspecto o aspectos en que se centrará la tarea?, ¿cuáles son los objetivos?, ¿qué destrezas de la lengua se van a practicar: escuchar, hablar, leer, escribir?; dentro de cada destreza, en concreto, ¿qué micro-destrezas?

En resumen, podemos sintetizar las características de las tareas en el siguiente cuadro⁴:

³ "Who does what with whom, on what-subject matter, with what resources, when, how, and for what learning purpose(s)?" M.P. Breen, cit. por M.H. Long y G. Crookes (1993:34). Véase Breen, "Contemporary paradigms...", op. cit.

⁴ Adaptado de S. Estaire y J. Zanón (1994).

- 1 Son actividades negociadas y realizadas en el aula que implican comprensión, producción e interacción por parte de las y los estudiantes.
- 2 La atención del alumnado está centrada más en el significado que en la forma.
- 3 A semejanza de actividades realizadas en la vida real.
- 4 Los temas de las unidades didácticas se basan en los bloques temáticos de más interés para el alumnado.
- 5 Son parte de una secuencia: una tarea puede permitir realizar otra u otras tareas, o un proyecto más complejo.
- 6 Pueden ser evaluadas por alumnos y profesores, tanto respecto al proceso como al resultado.

3. Diseño y componentes de las tareas.

Las tareas a realizar en las aulas de lenguas modernas deben tener relación con los bloques temáticos ya comentados, no obstante podemos ver ciertas guías que nos permitan concretar algunas más a partir de ellas⁵:

- denominación de diagramas, dibujos, calles, lugares... con números o letras;
- comparar similitudes y diferencias en dibujos o fotografías;
- calcular la duración del tiempo, decir o preguntar la hora en el sistema de 12 ó 24 horas, fecha de nacimiento, cálculo en base a la fecha de nacimiento, de viajes, de trabajo...;
- manejar mapas, encontrar o describir lugares, programar excursiones e itinerarios según necesidades, distancias entre lugares, rutas...;
- horarios de actividades y transportes;
- informaciones en torno al trabajo (edad, cualificación, experiencia, ofertas, contratos, derechos laborales...), salud, vivienda...;
- dinero (numeración, cantidades necesarias para comprar determinadas cosas...);
- sistema postal (direcciones, cartas, telegramas...);
- relatos y diálogos para descubrir inconsistencias, diferencias, reordenar, decidir finales...;

⁵ Esta guía a partir de la que se pueden diseñar tareas está basada en la propuesta de Prabhu (1987).

- clasificación de palabras, objetos... por similitudes o diferencias;
- aspectos personales (identificación, descripción de personas, procedencia, familia...);
- comparación de actividades culturales entre el país de la lengua madre y el de la lengua segunda o extranjera.

El diseño de unidades didácticas basadas en tareas puede organizarse en torno a las siguientes fases y componentes⁶:

1 Elección de un tema central para la unidad didáctica, negociado de algún modo con los alumnos y relacionado con temas de su interés o cercanos a su experiencia.

-Ejemplos: "Nuestra casa/familia/escuela/trabajo...", "Transportes", "Mapa del metro", "Modo de vida de los jóvenes en diversos lugares o países", "Contratos de trabajo", "Prensa", "Lugares de interés en la ciudad", "Guía turística", "Acontecimientos culturales o religiosos"...⁷

2 Determinación de la tarea o tareas finales que mostrarán lo realizado por los alumnos y la consecución de los objetivos de aprendizaje. La tarea o las tareas finales deben estar determinadas desde el inicio de la unidad y representan el máximo nivel de comunicación que se puede alcanzar en la clase.

-Ejemplos: "Marcar itinerarios en medios de transporte para determinadas necesidades", "Conjuntar varios medios de transporte", "Rellenar contratos de trabajo", "Buscar ofertas de trabajo en prensa", "Relacionar en posters lugares de la ciudad y sus funciones", "Elaborar una guía del ocio"...

3 Especificación de los objetivos de aprendizaje en torno a las cuatro competencias de la lengua y en relación al contenido del punto 4.

-Ejemplos: "Conocer ciertos conceptos/léxico", "Preguntar y comprender cómo ir a un lugar", "Comprender los datos de identificación en un contrato", "Leer y escribir noticias sencillas"...

⁶ Basada en S. Estaire y J. Zanón (1990).

⁷ Véase una propuesta más amplia de Estaire y Zanón (1994:21-22).

4 **Elección del contenido** en relación al tema escogido y necesario para la realización de la tarea final, ya sea temático o lingüístico.

-Ejemplos: - contenido lingüístico en el que se centra la unidad; -contenidos temáticos, culturales y aquellos otros que puedan surgir en las sesiones.

5 **Plan de trabajo para una o varias sesiones de clase** especificándose actividades o pre- tareas que realizarán los alumnos y que son necesarias para realizar la tarea final, así como los materiales de trabajo. Los procedimientos deberán marcar el papel que alumnos y profesores tendrán en cada actividad o tarea, tipo de interacción (trabajo individual, en parejas, por grupos, con toda la clase), y las macrodestrezas a desarrollar (comprensión auditiva o lectora, expresión hablada o escrita).

-Ejemplos de actividades: en el tema de "Prensa", una actividad puede ser "¿Qué secciones hay en un periódico?"; procedimiento: el profesor presenta una sección, alumnos por parejas hojean un periódico y buscan otras secciones, las escriben en sus cuadernos, posteriormente comentan al resto, se escriben en la pizarra y se aclaran entre todos los conceptos.

6 **Evaluación** de la unidad realizada, respecto al producto o tarea final como al proceso seguido. Veamos la evaluación con algo más de detalle.

EVALUACION DE PLANES Y LECCIONES

Como ya vimos anteriormente, la evaluación en un enfoque procesual del aprendizaje de lenguas es una fase a realizar necesariamente y de una gran potencialidad porque permite 1) ir mejorando las unidades didácticas y lecciones posteriores, 2) contrastar lo realizado con los objetivos/criterios iniciales, 3) mejorar las tareas y los materiales adecuándolos a las necesidades de los alumnos, y 3) mejorar profesionalmente al profesor o grupo de profesores.

La evaluación de las tareas debe tener en cuenta tres momentos (Breen, 1989). Un primer momento es cuando la tarea es diseñada como *plan de trabajo* para la clase, como propuesta de trabajo, en la que seleccionamos objetivos, contenido y procedimientos en torno a una tarea de aprendizaje. Esa selección y organización vendrá condicionada por conocimientos y experiencias nuestros anteriores que consideramos acertados. En este sentido podemos decir que la planificación de tareas se basa en una evaluación retrospectiva. Un segundo momento se refiere a

la *tarea en proceso*, cuando profesores y alumnos trabajan en torno a la tarea y la redefinen basándose en su conocimiento y experiencia de otros planes de trabajo previos. Un tercer momento a considerar en la evaluación son los *resultados de la tarea* por el grupo de alumnos.

Al referirnos a la evaluación de planes y lecciones debemos tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- papel de los alumnos (participación, trabajo en grupos o parejas...), papel y actividad del profesor;
- utilidad y adecuación de materiales y contenidos;
- tipo y desarrollo de las tareas y tarea final, adecuación de las tareas alcanzadas a las necesidades del alumnado así como a los objetivos/criterios de aprendizaje iniciales;
- procedimientos de trabajo para la realización de tareas;
- destrezas de la lengua desarrolladas;
- actitudes, valores y sentimientos mostrados en el aula (campo muy importante si tenemos en cuenta los aspectos de la interculturalidad, especialmente por parte de las y los profesores).

Evaluación que no sólo debe ser realizada por el profesor o profesores sino que también debe contar con las aportaciones del alumnado, para lo que se pueden poner en práctica diversas técnicas:

- preguntas, cuestionarios, entrevistas... acerca de qué han aprendido, qué creen que necesitan mejorar, qué les ha gustado más o menos, temas de su interés...;
- grabaciones cortas (15' aprox.) de clase para ser escuchadas y analizadas posteriormente;
- diario en el que se vayan relatando actividades y tareas, relaciones en el aula, sentimientos e ideas de alumnos y profesores;
- observaciones realizadas por otra u otro compañero de la marcha de la clase, con conocimiento de qué se va a tratar en la sesión y comentándolo posteriormente;
- realización de informes que analicen períodos no muy extensos de trabajo intentando recoger el máximo de información de los anteriores aspectos; estos informes adquieren una mayor riqueza si son elaborados después de una discusión en grupo de las y los profesores.

IMPLICACIONES PARA LAS Y LOS PROFESORES DE LENGUAS MODERNAS

Las innovaciones y el tipo de planificación y evaluación que aquí proponemos nos parece un modelo de gran interés para la enseñanza de lenguas modernas por responder mejor a las necesidades reales de comunicación del alumnado. Sin embargo, hay que dejar claro que no es un modelo dominante, que aún no ha conseguido ser una alternativa clara a otros métodos y que sus propuestas de tareas aún son muy abiertas. Por ello exige del profesorado una especial atención y una mayor dedicación, especialmente al inicio del trabajo.

Creemos, por otra parte, que el enfoque basado en tareas tiene una gran virtualidad en lo que a desarrollo del profesorado se refiere, ya que éste se convierte en agente activo del proceso a realizar en el aula. Es decir, el profesor o profesora no son meros transmisores de las ideas o libros de texto de otras personas ajenas al aula, sino que pueden:

- adecuar los temas y las tareas a las necesidades específicas del grupo de alumnos;
- elaborar sus propios materiales;
- determinar los contenidos a ser tratados en una unidad didáctica;
- definir los procedimientos de trabajo en el aula;
- evaluar con sus alumnas y alumnos la marcha de las clases, así como elaborar los informes correspondientes.

Ahora bien, para que el profesorado de lenguas modernas sea capaz de abordar de la manera más positiva posible este proceso se requiere, desde mi punto de vista, la intervención de varios factores y actitudes:

- La consideración de las sesiones de clase como un proceso hipotético y experimental de planificación, puesta en práctica y evaluación; sólo si consideramos el proceso de lo que ocurre en el aula como una hipótesis podemos ponerlo en cuestión constantemente.
- La necesidad de dar un carácter reflexivo e investigador a todo lo que ocurre en el aula a través de una reflexión previa, a lo largo de y al final de las clases.
- Una atenta observación de las necesidades reales de comunicación y participación de las y los alumnos y la adecuación de las tareas a esas necesidades.
- Una especial indagación en torno a las actitudes y los valores que consciente o inconscientemente afloran en las clases, en aspectos como: carácter transmisivo

de conocimientos del profesor al alumnado, desarrollo de conciencia crítica acerca del mundo y cultura de la L₁ así como de la L²...

- El desarrollo del trabajo en grupo con otras y otros profesores para ir evaluando los procesos de trabajo, las tareas y materiales, su papel y el del alumnado, y muy especialmente discutiendo actitudes y valores de unos y otros.

La conjunción de estas habilidades y actitudes, especialmente el trabajo en grupo, puede permitir el desarrollo profesional de profesoras y profesores de lenguas modernas, pero de tal forma que suponga una mejora de la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de las clases. El desarrollo profesional no lo vemos separado del desarrollo curricular de las clases y se convierte en una parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSION

Este artículo ha presentado algunas de las innovaciones más importantes en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras bajo la perspectiva del aprendizaje por tareas y siguiendo unas pautas de trabajo procesual en el aula. Podemos decir, sin lugar a dudas, que estas innovaciones representan cambios muy importantes para el trabajo en las aulas de lenguas modernas y que pueden suponer una ruptura con ciertas experiencias y prácticas educativas.

Creo, sin embargo, que hay un factor de una importancia mayor en el desarrollo de una metodología de trabajo. Me estoy refiriendo a la consideración y la actitud por parte del profesorado hacia los procesos de trabajo en el aula, que deben hacernos conscientes de la necesidad de una adecuación permanente a las necesidades del alumnado. Adecuación que sólo puede venir, por una parte, de un trabajo sistemático e investigador en equipo sobre lo que estamos haciendo para promover un desarrollo curricular y una mejora del aprendizaje en las aulas y, por otra, de un debate y una crítica permanentes acerca de los valores que promovemos o restringimos en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, E. 1985. "La pragmática y la metodología didáctica del inglés". *Anuari d'Anglès*, 8.
- Breen, M.P. 1987. "Contemporary paradigms in syllabus design". *Language Teaching*, 20, 2 y 3.
- Breen, M. "The evaluation cycle for language learning tasks", en R.K. Johnson (ed.). 1989. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. and V. Esarte-Sarries. 1991. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brumfit, C. (Ed.) 1984. *General English Syllabus Design. Curriculum and Syllabus Design for the General English Classroom*. Oxford: Pergamon, ELT Documents.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1.
- Candlin, C. N. 1984. "Syllabus design as a critical process".
- Cerezal, F. 1997. "Modern languages and interculturality in the primary sector in England, Greece, Italy and Spain". *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 2, 2.
- Cerezal, F. (En prensa). "Guidelines for analysing foreign language textbooks", en Prawn Project, *A Cocktail of Resources and Activities. Proposals for Early Modern Language Teachers*.
- Crookes, G. y S. Gass. 1993. *Tasks in a Pedagogical Context. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Estaire, S. y J. Zanón (1990). "El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8.
- Estaire, S. y J. Zanón (1994). *Planning Classwork. A task based approach*. Oxford: Heinemann.
- Hallyday, M.A.C. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. Londres: E. Arnold.
- Hymes, D. 1972. "Models of the interaction of language and social life", en J.J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York: Holt.
- Leech, G.N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, pág. 6.
- Long, M.H. y G. Crookes. 1993. "Unit of analysis in syllabus design -The case for task", en Crookes y Gass, op. cit.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

- Richards, C.J. y T.S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roldán Tapia, A.R.. 1996. *La integración de un "process syllabus" en un curso de secundaria: input, interacción, destrezas, L1 y L2 en la realización de "project work"*. Universidad de Granada: Tesis doctoral.
- Titone, R. 1986. *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zabalza; M.A. 1986. "Introducción", en Titone, *El lenguaje en la interacción didáctica*, op. cit.