

Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas *

SHEILA ESTAIRE

1. ¿Qué se entiende por Tareas y qué es la ELMT?

En la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT) la tarea es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un sílabo institucional. Una programación ELMT tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación (Breen 1987a, Candlin 1987, Nunan 1989). En la propuesta en la que me baso en este volumen, el trabajo resultante en el aula está organizado como una secuencia de tareas cuidadosamente engarzadas que giran alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final (Estaire, 1990; Estaire y Zanón, 1990; Estaire y Zanón, 1994). En una programación ELMT, por lo tanto, no se decide de antemano qué funciones o puntos gramaticales o vocabulario van a enseñarse, para a continuación enseñar y practicar esos contenidos a través de actividades comunicativas. La ELMT parte de un punto de vista más global e integrador —las tareas que se van a realizar— queriendo así enfatizar la dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de incorporar cuidadosamente al proceso la dimensión formal, como veremos más abajo.

La ELMT constituye un movimiento de evolución, yo diría que natural, dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es lógico que un enfoque que comenzó en la década de los 70 evolucione y tome nuevas formas a medida que se continúa reflexionando sobre la lengua, la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, así como sobre aspectos didácticos que faciliten este proceso.

Y ¿qué se entiende por tareas? Las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana (Long, 1985): hacemos planes para el fin de semana con los amigos o la familia, discutimos un suceso de actualidad, leemos información sobre una ciudad o monumento que visitamos, escribimos una nota para dejar en casa antes de salir, escuchamos un debate en la radio o TV; compramos fruta en la frutería de la esquina. Desde este punto de vista, un análisis de un día cualquiera de nuestra vida cotidiana produciría una lista de “tareas”, la mayoría de las cuales tienen un principio, un fin, una finalidad, y siguen una serie de procedimientos más o menos establecidos en cada caso.

¿Cómo se puede trasladar esta idea al aula de lengua extranjera, donde existe una finalidad de aprendizaje que no se encuentra en las tareas llevadas a cabo en la vida cotidiana? (Breen 1987b). Esta diferencia entre los contextos de la vida cotidiana y del aula de lengua extranjera ha llevado a diferentes autores a dividir las tareas de aula en, al menos, dos clases:

1. Las tareas de comunicación.

2. Las tareas posibilitadoras (denominadas en ocasiones de distinta forma, pero siempre en contraste con las de comunicación o comunicativas).

Las características distintivas de cada una de ellas se pueden resumir de la siguiente forma.

* “Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas”, Colección Aula de Español. Madrid, 1999. Fundación Antonio de Nebrija (www.nebrija.com/fundacion)

Las **tareas de comunicación** son unidades de trabajo en el aula que:

- 1) Se centran en el **significado**, no en aspectos formales de la lengua, esto es, se centran en qué se expresa, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo.
- 2) Implican a **todos** los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita.
- 3) Tienen una **finalidad comunicativa** (utilizando lengua oral o escrita), que en muchos casos va acompañada de un resultado tangible.
- 4) Reproducen **procesos de comunicación**, oral o escrita, de la vida cotidiana.
- 5) Al realizarse en un aula de lengua extranjera:
 - Tienen un **objetivo de aprendizaje** del lenguaje, así como una **estructura y secuenciación** de trabajo en el aula tendentes a facilitar el aprendizaje.
 - Deben poder ser **evaluadas** en dos vertientes: en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

La segunda clase de tareas, **las tareas posibilitadoras**, se centra en los aspectos formales de la lengua, en los aspectos lingüísticos. Actúan como soporte de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación que han sido establecidas como eje de la unidad didáctica (Breen, 1987a; Candlin, 1987; Nunan, 1989; Estaire, 1990; Zanón, 1990; Estaire y Zanón, 1994).

Al igual que las tareas de comunicación, las tareas posibilitadoras tienen:

- 1) Un **objetivo** de aprendizaje concreto (aprender X para ser capaces de comunicar)
- 2) Un **procedimiento de trabajo** claro tendente a facilitar el aprendizaje.
- 3) Un **producto** de aprendizaje concreto.

En una unidad didáctica las dos clases de tareas, las tareas de comunicación y las posibilitadoras, se entrelazan cuidadosamente para formar una secuencia o trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una **tarea final**. Esta tarea final marcará la culminación comunicativa de la unidad. La figura 1 muestra la estructura de una unidad de este tipo.

Estructura de una unidad didáctica basada en tareas: una cadena integrada de tareas

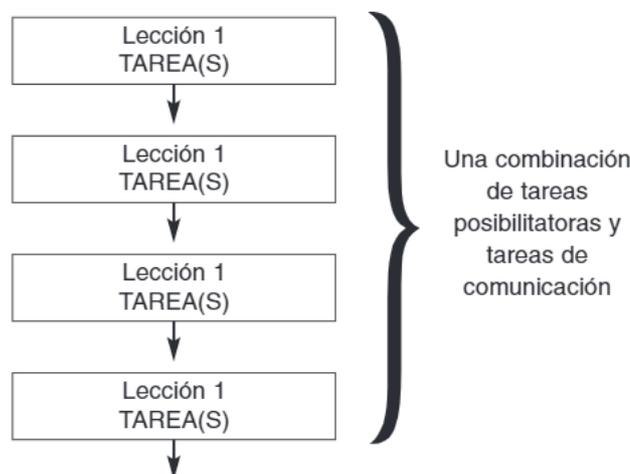


Figura 1

Vemos que al trasladar la idea de “tareas” al aula de lenguas extranjeras, donde trabajamos con personas que están aprendiendo una lengua nueva y que, por lo tanto, necesitan desarrollar nuevos instrumentos lingüísticos, organizamos el trabajo en el aula alrededor de la realización de unas tareas de comunicación para las cuales es necesario aprender o reciclar algunos contenidos lingüísticos específicos. Sin embargo, las tareas de comunicación que se van a realizar siguen siendo el eje central; en ciertos momentos de la secuencia, se realizan tareas posibilitadoras, en las que se aprenden, se reciclan o se discuten los contenidos lingüísticos, porque esto nos permitirá llevar a cabo las tareas de comunicación alrededor de las cuales gira la unidad didáctica.

2. ¿Cómo se construye la ELMT en el aula?

Marco para la programación
de una unidad didáctica a través de tareas
(integra objetivos, contenidos, metodología y evaluación)

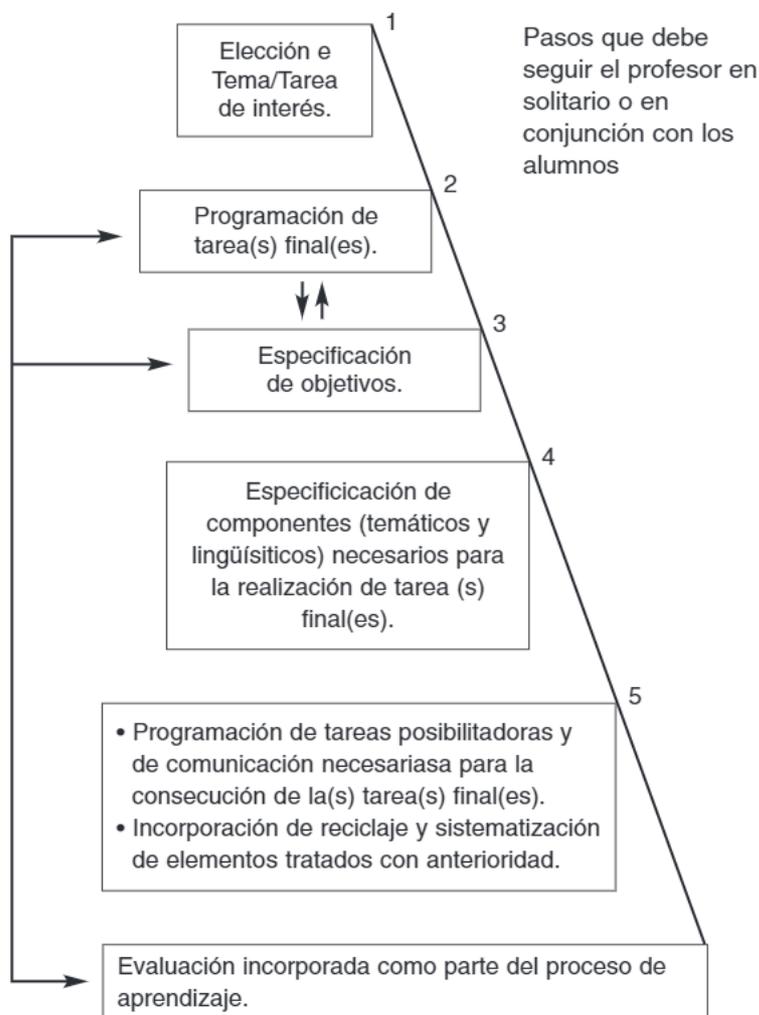


Figura 2

En 1990 en un artículo publicado en *Cable* nº 5 (Estaire, 1990), presenté un marco para la programación de unidades didácticas mediante tareas que sugería una secuencia de seis pasos. Se recoge aquí, con una pequeñísima variante, en la figura 2. Este marco ha servido de guía para innumerables profesores que deseaban seguir un enfoque por tareas en sus clases, en un tiempo en que los materiales publicados que siguieran esa línea aún no existían o eran escasos. Esta situación ha cambiado en los últimos años pero el marco sigue siendo de utilidad, dado que siempre surgen ocasiones en las cuales el profesor decide elaborar sus propias unidades didácticas. Por otra parte, ha probado ser un instrumento eficaz para integrar los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

El diseño de este marco surgió de la necesidad de encontrar una forma efectiva de combinar, entretener y equilibrar las tareas que conforman una secuencia; con ello se da respuesta a dos preguntas que considero cruciales:

- ¿Qué puede aportar una **lógica comunicativa** a una secuencia de tareas?
- ¿Qué puede aportar una **lógica pedagógica** a una secuencia de tareas?

La primera pregunta me llevó a optar por la elección de un tema y de una tarea final para la secuencia como los dos primeros pasos para la programación. Encuentro que un tema tiene la capacidad de generar tramas de tareas que resultan naturales y que los alumnos perciben como lógicas y coherentes. Y encuentro que comenzar a programar eligiendo una tarea de comunicación que se realizará al final de la secuencia —la tarea final— nos ofrece el soporte necesario para planificar otras tareas de comunicación y tareas posibilitadoras que precederán a la tarea final, con el fin de hacer posible su realización.

La segunda pregunta, relacionada con una lógica pedagógica para una secuencia de tareas, me llevó a la reflexión, en primer lugar, sobre la necesidad de secuenciar las tareas de forma que cada una de ellas agregue algo a la realización de las tareas que le siguen. Y en segundo lugar, sobre la necesidad de hacer un uso sumamente cuidadoso de las tareas posibilitadoras con el fin de asegurarnos de que los alumnos disponen de los contenidos lingüísticos necesarios para llevar a cabo las tareas de comunicación (finales o intermedias) incluidas en la secuencia. A primera vista, estas dos condiciones parecen sencillas, pero en la práctica no lo son tanto. Sucede muchas veces en el aula que a los alumnos se les pide que se comuniquen sin que tengan las herramientas necesarias para hacer posible esa comunicación. En un porcentaje considerable de trabajo comunicativo en el aula, el sentimiento de fracaso y frustración tanto de los alumnos como de los profesores surge a causa de esta situación: requerirles que construyan comunicación sin un andamiaje bien diseñado.

El marco de la figura 2 consta de seis pasos; las siguientes preguntas se ofrecen como un intento de clarificar cada uno de los seis pasos del marco y servir como apoyo para las decisiones que se han de tomar en cada uno de ellos:

Paso 1

¿Qué tema puede resultar motivador y así servir de estímulo para el aprendizaje?

Paso 2

¿Qué tarea, apropiada y lógica con relación al tema elegido, permitiría a los alumnos demostrar, al final de la unidad didáctica, su capacidad de hacer algo concreto que no eran capaces de llevar a cabo anteriormente, o que eran capaces de realizar, pero con menor nivel de competencia comunicativa?

Paso 3

¿Qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? ¿Qué habilidades van a desarrollar a lo largo de la unidad? Estas “cosas concretas” y “habilidades” se presentarán como objetivos de comunicación de la unidad didáctica.

Paso 4

Considerando el punto de partida, ¿qué contenidos lingüísticos van a necesitar los alumnos para realizar la tarea final? Se especificarán las funciones, nociones, gramática, vocabulario, etc. que van a necesitar aprender, reciclar o reforzar.

Paso 5

¿Cómo podemos organizar y facilitar el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad, de forma que se asegure la realización de la tarea final y, por lo tanto, la consecución de los objetivos? ¿Qué tareas posibilitadoras necesitarán llevar a cabo en relación con los contenidos? ¿Qué tareas de comunicación ayudarán a los alumnos en su preparación para la tarea final? ¿Cómo combinaremos todos estos elementos de forma pedagógicamente efectiva, lógica y coherente?

Paso 6

¿Qué instrumentos y qué procedimientos vamos —tanto el profesor como los alumnos— a utilizar a lo largo de la unidad para evaluar formativa y sumativamente el trabajo realizado durante todo el período? La plantilla (adaptada de Estaire y Zanón, 1994) que aparece a continuación es otro instrumento de apoyo para la organización del primer borrador de una programación basada en el marco de la figura 2.

Plantilla para el borrador de una programación.

1. Tema
2. Tarea final
3. Objetivos
4. Contenidos
5. Secuencia de tareas que conducen a la tarea final
6. Evaluación (procedimientos/ instrumentos)

Como señalé anteriormente, existen actualmente en el mercado algunos manuales completos y materiales complementarios para la enseñanza del español organizados mediante tareas, lo cual comienza a hacer posible un uso sistemático de la ELMT (entre otros, Cerrolaza et al., 1998; WAA., 1994-1998; Martín Peris y Sans, 1997; es interesante también consultar algunos materiales de inglés como por ejemplo Myers y Morales, 1997; Palencia y Driscoll 1996). Pero aquellos profesores que usen otro tipo de materiales (por ejemplo, nocio-funcionales) también pueden darsus primeros pasos en la ELMT: utilizando secuencias de tareas como complemento para los materiales que estén siguiendo. Un ejemplo: el profesor diseña una secuencia de tareas para utilizar al final de un cierto período durante el cual los alumnos, con el apoyo del manual de clase, desarrollarán unos conocimientos lingüísticos específicos que resultarán esenciales para llevar a cabo estas tareas. En el marco de la figura 2, las preguntas correspondientes a cada uno de los seis pasos del marco y la plantilla para el borrador de una programación podrán servir de guía para esta labor llevada a cabo por los propios profesores.

Para una discusión más detallada sobre formas de combinar las tareas con otros tipos de libros de texto o sílabos, ver Alba y Zanón, 1999; Martín Peris, 1999; Nunan, 1989; Estaire y Zanón, 1990 y 1994.