

### 3 Los componentes de una tarea

#### Introducción y visión general

En este capítulo se desarrolla la definición de tarea presentada en el capítulo 1 y se analiza el marco de la tarea presentado en el capítulo 2 desde una perspectiva diferente. Lo que me gustaría hacer ahora es explorar los elementos que configuran una tarea, a saber: los objetivos de la tarea, los tipos de *input* y los que emplea el alumno, que están apoyados por los roles que desempeñan tanto el docente como el aprendiz, además de los tipos de tareas.

Hay tres concepciones de los componentes de una tarea que pueden ser útiles aquí, y estas son las Shavelson y Stern (1981), Candlin (1987) y Wright (1987a).

Shavelson y Stern (1981) articularon su concepto de enseñanza de lenguas basada en tareas dentro del contexto de la educación en general, más que dentro de la enseñanza del inglés como segunda lengua en particular. Así, sugirieron que los diseñadores de tareas deberían tener en cuenta los siguientes elementos:

- Contenido: la materia que debe enseñarse.
- Materiales: aquello que el alumno puede observar/manipular.
- Actividades: aquello que el alumno y el profesor harán durante la lección.
- Metas: los fines generales de un profesor para una tarea (son mucho más vagas y generales que los objetivos).
- Alumnos: sus habilidades, necesidades e intereses son importantes.
- Comunidad social: la clase como un todo y su sentido de «grupo».

(Shavelson y Stern, 1981: 478)

Candlin (1987), cuyo trabajo estaba referenciado específicamente en relación a la pedagogía del lenguaje, tiene una lista similar. Él sugiere que las tareas deberían contener *input* (información de entrada), roles, situaciones, acciones, seguimiento, resultados y retroalimentación. El *input* se refiere a la información que se presenta a los alumnos para que trabajen sobre ella. Los roles especifican la relación entre los participantes en una tarea. La situación se refiere a donde tiene lugar la tarea, dentro o fuera de clase. Las acciones son los procedimientos y subtareas que hacen los alumnos. El seguimiento se refiere a la supervisión de la tarea en progreso. Los resultados son las metas de la tarea y la retroalimentación se refiere a la evaluación de la tarea.

Wright (1987a), que también se ha preocupado por las tareas en la enseñanza de lenguas, sostiene que las tareas necesitan dos componentes como mínimo, a saber: los datos del *input*, que pueden venir dados por los materiales, profesores o alumnos y una pregunta iniciadora que instruya a los alumnos sobre qué hacer con esa

información. Rechaza la noción de que los objetivos o resultados sean obligatorios y lo justifica alegando que pueden darse una serie de resultados y que estos pueden ser muy diferentes a los anticipados por el profesor. (En el capítulo 4, veremos que la distinción entre tareas convergentes, con un único resultado intencionado, y tareas divergentes, que permiten múltiples resultados, es significativa para la investigación basada en las tareas).

La consideración de Wright sobre el carácter impredecible de los resultados es válida y es necesario tenerla en mente al considerar el papel del alumno en la planificación y puesta en marcha de la tarea. Asimismo, tampoco deberíamos perder de vista el impacto de la situación, incluida la comunidad social, y de la retroalimentación en las tareas. Sin embargo, mi propia creencia me lleva a pensar que la meta es un importante elemento de la tarea, ya que proporciona dirección, no solo a cualquier tarea dada, sino también a la idea del currículo entendido como un todo.

Basándome en las conceptualizaciones de Candlin, Wright y otros, propongo que una mínima especificación de la tarea incluya los objetivos, *input* y procedimientos, y que estos vayan apoyados por los roles y situaciones.

Este simple modelo se representa en el diagrama que vemos a continuación.



### Reflexión

¿Puede pensar en otros elementos que puedan contribuir a este modelo de tarea?

## Los objetivos de la tarea

Las «metas» son las intenciones vagas y generales que hay detrás de cada tarea de aprendizaje. Proporcionan un vínculo entre la tarea y el currículo en el sentido más amplio. Son más específicas que las tres macrofunciones de Halliday (interpersonal, transaccional y estética), mencionadas en el capítulo anterior, pero son más generales que los objetivos de realización formal. La respuesta que un profesor puede dar, a una persona que visite su clase, sobre la razón por la cual los alumnos realizan una determinada tarea adoptará a menudo la forma de una declaración de propósitos, por ejemplo:

«Quiero desarrollar su seguridad al hablar».

«Quiero desarrollar su destreza personal en la escritura».

«Quiero animarles a negociar información entre ellos para desarrollar su destreza de interacción».

«Quiero desarrollar su capacidad de estudio».

Los objetivos pueden estar relacionados con una gama de resultados generales (comunicativos, afectivos o cognitivos) y pueden describir directamente el comportamiento del profesor o del alumno. Otro punto a tener en cuenta es que no siempre se expresan de forma explícita, aunque pueden inferirse de la tarea misma. Además, no siempre hay una relación directa entre metas y tareas. En algunos casos una tarea compleja, como por ejemplo una simulación con varios pasos y subtareas, puede tener más de un propósito subyacente.

Debe mencionarse que los objetivos no carecen de valor. El elegir una serie de objetivos conlleva el rechazo de otros. El resaltar objetivos cognitivos por encima de afectivos dará un molde particular a un currículo o programa. Como señala Richards (2001), las elecciones que hacemos reflejan nuestra ideología y creencias sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje y los propósitos y funciones de la educación.

Al desarrollar objetivos para programas educativos, los planificadores del currículo se apoyan en su interpretación de las necesidades a corto y largo plazo de los alumnos y de la sociedad así como en las creencias de los planificadores y las ideologías acerca de los colegios, los alumnos y los profesores. Estas creencias y valores proporcionan los soportes filosóficos de los programas educativos y la justificación de los tipos de objetivos que contienen. En todo momento, sin embargo, existen una serie de perspectivas competidoras o complementarias sobre el enfoque del currículo.

(Richards, 2001: 113)

Una versión temprana de un currículo basado en tareas, el proyecto de Australia llamado «Australia Language Levels» (Niveles de Lengua en Australia) o ALL utilizó las macrofunciones de Halliday como punto de partida para el desarrollo del currículo. Los objetivos comunicativos en este currículo sugieren que la lengua se utilice para lo siguiente:

1. Establecer y mantener relaciones interpersonales y, a través de ello, intercambiar información, ideas, opiniones, actitudes y sentimientos y conseguir hacer cosas.
2. Adquirir información a través de fuentes más o menos «públicas» en la lengua meta (libros, revistas, periódicos, folletos, documentos, señales, avisos, películas, televisión, diapositivas, cassetes, radio, anuncios públicos, conferencias o informes, etc.) y utilizar esta información de alguna manera.
3. Escuchar, leer, disfrutar y responder a usos creativos e imaginativos de la lengua meta (historias, poemas, canciones, rimas, dramatizaciones) y en el caso de algunos alumnos, crearlos ellos mismos.

(Adaptado de Clark, 1987: 226)

Como ya se mencionó anteriormente, los objetivos pueden relacionarse no solo con el lenguaje, sino también con otros aspectos del proceso de aprendizaje. La clasificación que vemos a continuación del proyecto ALL, ilustra de qué manera los objetivos pueden ser socioculturales, orientados al proceso o culturales, así como comunicativos.

Tipo de objetivo	Ejemplo
Comunicativo	Establecer y mantener relaciones interpersonales y a través de ellas intercambiar información, ideas, opiniones, actitudes y sentimientos y conseguir hacer cosas.
Sociocultural	Llegar a una cierta comprensión de los hábitos cotidianos de grupos de la misma edad de la comunidad de la lengua meta; esto incluirá su vida en casa, en el colegio y su tiempo libre.
Aprender a aprender	Negociar y planear el trabajo en un periodo de tiempo y aprender a poner objetivos realistas y a desarrollar medios de alcanzarlos.
Concienciación lingüística y cultural	Llegar a una cierta comprensión de la naturaleza sistemática de la lengua y cómo funciona.

(Adaptado de Clark, 1987: 227-232)

Como hemos visto, se puede hacer una distinción general entre el inglés para fines sociales y el inglés para fines transaccionales, es decir, para obtener bienes y servicios (aunque en la comunicación auténtica estos dos propósitos a menudo van entrelazados). Otra distinción posible es aquella que se produce entre el inglés general «cotidiano» y el inglés para fines específicos. Los cursos para fines específicos pueden ser de tipo académico o no académico. Los cursos de tipo no académico incluyen cursos como inglés para el turismo. Los cursos académicos se concentran bien en áreas específicas, como Ciencia y Tecnología o Derecho, o bien en destrezas generales para estudios universitarios, como por ejemplo la escritura académica.

Estas distinciones se pueden aplicar a cursos de destrezas integradas o de destrezas específicas. Por ejemplo, un curso de lectura puede diseñarse para equipar a los alumnos de las destrezas necesarias para la lectura cotidiana, desde consultar la programación televisiva hasta leer la sección de deportes del periódico. Otro programa puede estar diseñado para desarrollar destrezas de lectura específicas para poder estudiar una carrera universitaria en un país de habla inglesa. Dada la importancia del inglés en el mundo como medio de instrucción a nivel universitario, no sorprende ver que hay un gran énfasis en este tipo de objetivo de lectura. También se pueden encontrar estos dos tipos de programas dentro de los cursos o módulos para el desarrollo de la comprensión auditiva, la expresión oral y escrita. Por ejemplo, en relación a la comprensión auditiva se puede distinguir entre cursos para entender los medios de comunicación y cursos para entender las clases universitarias. También los cursos de expresión escrita pueden dividirse entre los que desarrollan la escritura básica y los que trabajan la escritura formal. Un programa basado en tareas para desarrollar la alfabetización funcional básica incluirá elementos como escribir una

nota para el profesor, hacer listas de la compra, escribir postales, etc. Las destrezas de escritura formal incluirán la escritura de ensayos e informes, cartas de negocios, toma de apuntes y notas de libros. Este tipo de actividad requiere un alto grado de habilidad lingüística que en muchos casos ni los hablantes nativos dominan. Para los usuarios de una lengua extranjera el dominio puede traer prestigio y mejora económica (Forey y Nunan, 2002).

Las declaraciones de objetivos más útiles son las relacionadas con el alumno, no con el profesor, y las que están formuladas según la actuación observable. Es decir, una afirmación como «El alumno hará una presentación de cinco minutos sobre un tema familiar y hablará sin guion» es preferible a «El alumno apreciará el cine contemporáneo». Aunque la «apreciación» es importante, es imposible de observar y muy difícil de medir, como ya veremos en el capítulo 7 cuando examinemos los temas de evaluación en el currículo por tareas.

El enfoque en la actuación del alumno ha sido una importante dimensión en la enseñanza comunicativa desde su aparición. Por ejemplo, en Europa, el movimiento comunicativo estaba capitaneado por lingüistas aplicados que estaban desarrollando marcos conceptuales para el Consejo de Europa. En uno de los primeros documentos de este grupo, se afirmó que un currículo comunicativo basado en la acción

[...] intenta especificar la habilidad en la lengua extranjera como una **destreza** más que un **conocimiento**. Analiza lo que el alumno tendrá que ser capaz de hacer en la lengua extranjera y determina tan solo en segundo lugar qué **formas del lenguaje** (palabras, estructuras, etc.) los alumnos tendrán que ser capaces de manejar para poder hacer todo lo que se ha especificado.

(van Ek, 1977: 5)

El trabajo más reciente del Consejo de Europa se adhiere al enfoque basado en la acción. En la introducción al *Marco común europeo de referencia* los autores sugieren que el Marco

[...] proporciona una base común para la elaboración de programas de lengua, pautas para el currículo, exámenes, libros de texto, etc. para toda Europa. Describe de manera exhaustiva lo que los estudiantes de lenguas tienen que aprender para utilizar una lengua con el objetivo de comunicarse y qué conocimientos y destrezas deben desarrollar para poder actuar de forma efectiva. La descripción también cubre el contexto cultural de la lengua en cuestión. El Marco también define los niveles de competencia que permiten medir el progreso de los alumnos en cada etapa del aprendizaje y para toda la vida.

(Consejo de Europa, 2001: 1)

El *Marco común europeo de referencia* define tres amplios niveles de uso de lengua (Usuario básico, Usuario independiente y Usuario competente), cada uno de los cuales está a su vez dividido en dos niveles, dando un total de seis niveles. La tabla que se presenta a continuación proporciona descriptores globales de comportamiento para los alumnos en cada uno de los seis niveles.

*Niveles comunes de referencia: escala global*

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas, tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

(Consejo de Europa, 2001: 24)

En EE. UU. se adoptó una orientación similar con el influyente movimiento de estándares. Una de las más exhaustivas y detalladas series de estándares de contenido es la de Pre-k-12, que fue encargada por TESOL y desarrollada por un equipo de especialistas que estaban trabajando en EE. UU. (TESOL, 1997). Dentro de este proyecto los estándares se definen así:

[...] los estándares indican [...] lo que los alumnos deberían saber y hacer como resultado de una enseñanza. [...] [Ellos] enumeran actividades que se pueden observar y evaluar y que los alumnos pueden realizar para demostrar su progreso hacia la consecución del estándar designado. Estos indicadores de progreso representan una variedad de técnicas de enseñanza que pueden usar los profesores para determinar cómo lo están haciendo los alumnos.

(TESOL, 1997: 16)

Los estándares están elaborados como «Muestras de Indicadores de Progreso» que señalan comportamientos perceptibles que se pueden usar para determinar si los estudiantes han llegado al estándar. En la lista que presento a continuación, podemos ver que estos son lo que hemos llamado en el capítulo anterior *tareas del mundo real*. Se utilizan como punto de partida para el diseño de tareas pedagógicas.

- obtener, completar y procesar solicitudes para obtener, por ejemplo, el carné de conducir, el NIF o la matrícula de la universidad
- expresar sentimientos a través del teatro, la poesía o la canción
- concertar una cita

- defender y argumentar una postura
- utilizar notas anteriormente preparadas en una entrevista o reunión
- pedir a compañeros/colegas su opinión, preferencias o deseos
- corresponderse con amigos por carta, conocidos de habla inglesa, amigos
- escribir trabajos personales
- hacer planes para eventos sociales
- comprar en un supermercado
- atraer la atención del oyente de forma verbal o no verbal
- dar información y responder a preguntas sobre uno mismo o la familia
- obtener información y realizar preguntas de clarificación
- clarificar y repetir información cuando sea necesario
- describir sentimientos y emociones tras ver una película
- indicar intereses, opiniones o preferencias relacionadas con proyectos de clase
- dar y pedir permiso
- ofrecer y responder a saludos, cumplidos, invitaciones, presentaciones y despedidas
- negociar soluciones a problemas, malentendidos interpersonales y disputas
- leer y escribir invitaciones y cartas de agradecimiento
- usar el teléfono

### Reflexión

Revise los objetivos de su propio currículo o de un currículo con el que esté familiarizado. ¿Cómo son de completos? ¿Hasta qué punto están formulados según los términos de actuación?

## El input

El input se refiere a la información oral, escrita y visual con la que trabajan los estudiantes en el curso o al realizar una tarea. La información puede estar proporcionada por un profesor, un libro u otra fuente. También puede estar generada por los mismos alumnos. El input puede venir de una amplia gama de fuentes como muestra el siguiente inventario elaborado por Hover (1986):

cartas (formales e informales), extractos de periódicos, viñetas, cuenta de teléfono, carné de conducir, declaración de persona perdida, NIF, tarjetas de visita, notas, fotografías, árboles genealógicos, dibujos, listas de la compra, facturas, postales, folletos de hoteles, fotos de pasaporte, cromos, mapas, menús, pasatiempos de revistas, calculadoras de calorías, recetas de cocina, fragmentos de obras de teatro, pronósticos meteorológicos, diario, horario de autobuses, avisos, solicitudes de alojamiento, horóscopos, programa de entretenimiento de un hotel, formulario de reserva de una cancha de tenis, fragmentos de un guión de cine, anuario del colegio, nota para un amigo, seminario, apuntes de un periodista, normativas de viaje del Reino Unido, curriculum vitae, gráficas de economía.



Esta lista, que no es ni mucho menos exhaustiva, ilustra la gran variedad de recursos que existen a nuestro alrededor. La mayoría, con un poco de imaginación, puede ser utilizada como base para las tareas comunicativas.

La lista arriba mencionada se utilizó en una serie de tareas para desarrollar destrezas de comprensión y expresión orales. Se puede utilizar una gama similar de materiales para fomentar el desarrollo de destrezas escritas. Morris y Stewart-Dore (1984: 158) destacan que aunque no es necesario o deseable el enseñar todo tipo de estilos de escritura y registro, se puede extender el número de opciones de escritura que se ofrece típicamente a los estudiantes introduciendo los siguientes elementos en la clase:

- artículos de periódicos, revistas y publicaciones
- informes a distintos grupos
- guiones y documentales de radio y televisión
- obras de teatro con marionetas
- historias e informes de actualidad
- informes de investigación
- historias cortas, poemas y obras de teatro
- comunicados de prensa
- boletines de información
- editoriales
- informes de progreso y planes para desarrollo futuro
- folletos y pósters de publicidad
- instrucciones y manuales
- recetas
- actas de reuniones
- guiones de negociaciones
- respuestas a cartas y otras formas de correspondencia
- presentaciones en video o diapositivas
- libretos que acompañan a una grabación visual
- cómics para compartir información y entretenimiento

La inclusión como *input* de dicho material suscita la cuestión de la autenticidad. «Autenticidad» en este contexto se refiere al uso de material hablado y escrito que se ha producido con el propósito de comunicarse y no de enseñar lenguas. En mi opinión no es una cuestión de utilizar o no material auténtico, sino de qué combinación de material auténtico, simulado o especialmente preparado da a los alumnos las mejores oportunidades de aprender.

Se ha escrito mucho sobre las diferencias entre material auténtico y especialmente preparado. Porter y Roberts (1981) identificaron, con referencia al lenguaje oral, las siguientes características como diferenciadoras entre discurso auténtico y diálogos especialmente preparados.

Característica	Comentario
Entonación	El discurso viene marcado por un movimiento tonal bastante amplio y frecuente.
Pronunciación estándar	La mayoría de los hablantes británicos que aparecen en grabaciones de inglés como lengua extranjera tienen un acento estándar que es diferente al que los aprendientes van a escuchar a menudo en Gran Bretaña.
Enunciación	Las palabras se enuncian con excesiva precisión.
Repetición estructural	Se repiten con demasiada frecuencia determinadas estructuras y funciones.
Oraciones completas	Las oraciones son cortas y están bien formadas.
Cambios de turno claros	Un hablante espera hasta que el otro haya terminado de hablar.
Ritmo	Típicamente es lento.
Cantidad	Las aportaciones de los hablantes suelen durar el mismo tiempo.
Señales de atención	Los «ajá» y «umms» normalmente no suelen aparecer.
Formalidad	El material tiende a favorecer la lengua estándar y rara vez aparecen los «tacos» o el argot.
Vocabulario limitado	Hay pocas referencias a entidades y eventos específicos del mundo real.
Demasiada información	Generalmente se hace más referencia explícita a personas, objetos y experiencias que en la vida real.
Mutilación	Los textos raramente se ven distorsionados por ruidos externos.

Los materiales especialmente preparados que exhiben las características identificadas por Porter y Roberts han tenido siempre un papel central en el aprendizaje de lenguas por una buena razón. Al simplificar el *input*, facilitan el procesamiento de la lengua por parte de los alumnos. Al incrementar la frecuencia de elementos en la lengua meta los patrones e irregularidades se hacen más ostensibles. Al aminorar la velocidad del discurso se puede facilitar la comprensión, lo cual es especialmente útil para los principiantes.

Sin embargo, también es valiosa la exposición de los estudiantes al *input* auténtico. Los textos y diálogos especialmente preparados no ayudan a los aprendientes a prepararse para entender la lengua que oyen y leen en el mundo real fuera de la clase, ya que no es ese su propósito. Si queremos que los aprendientes entiendan el len-

guaje que oyen y leen fuera de clase tenemos que darles la oportunidad de enfrentarse a dichos materiales dentro de la clase.

Los extractos que aparecen a continuación se han sacado de materiales de enseñanza publicados.

A: Hola.

B: Hola.

A: Soy Julia.

B: Encantado de conocerte Julia. Soy Malcolm, Malcolm Stephenson.

A: Esta fiesta está genial, ¿no crees? Creo que la música está guay.

B: Pues sí, está bien la fiesta.

A: ¡Eh! Eres inglés, ¿verdad?

B: Pues sí.

A: Estuve en Londres el año pasado. ¿Eres de Londres?

B: No, soy de una ciudad que se llama Brighton, está bastante cerca de Londres.

A: ¿Ah, sí? He estado allí. Fui durante el mismo viaje. Fuimos a una especie de castillo en la costa, creo. ¿Me equivoco?

B: No, es Brighton Pavilion.

(Nunan, 1995: 172)

A: Bueno, Mark. ¿Qué te gusta hacer más que ninguna otra cosa?

B: Umm, pues no sé, creo que... déjame que lo piense. Supongo que tocar el banyo.

A: ¿Tocar el qué?

B: El banyo. Sí...

A: ¿Sí? Vale. ¿Y cuál es tu mayor ambición en la vida?

B: He estado tocando, quiero tocar... Perdona, ¿qué has dicho?

A: Tu mayor ambición en la vida.

B: Um, tocar el banyo tan bien como Doc Boggs.

A: ¿Doc qué?

B: Doc Boggs.

A: ¿Y quién demonios es Doc Boggs?

B: Es uno de los mejores del banyo, es de Kentucky.

A: Si tú lo dices... ¿A quién admiras más del mundo y por qué?

B: ¿Vivo o...?

A: Sí.

B: Ah, vale, pues la verdad es que no lo sé. Admiro cómo toca el banyo Doc Boggs (risas).

(Nunan, 1995: 152)

### Reflexión

Compare estos dos fragmentos. ¿Qué diferencias encuentra entre los dos? ¿Cuáles son las ventajas de cada uno en cuanto al input de aprendizaje? ¿Cómo utilizaría el segundo extracto, el texto auténtico, en una clase de lengua?

Los argumentos esgrimidos para el uso de textos escritos auténticos en el aula son similares a los que se usan para abogar por el uso de textos orales auténticos. En con-

textos de segundas lenguas (a diferencia de los contextos de lenguas extranjeras), Brosnan et al. (1984) señalan que los textos que los aprendientes van a tener que leer en la vida real están en el medio que los rodea, en el banco, el buzón de correos, los escaparates de tiendas, las etiquetas, los paquetes, etc. No tienen que ser creados por el profesor. Dada la riqueza y variedad de estos recursos, debería ser posible para los profesores seleccionar materiales escritos auténticos que se adecuen a las necesidades, intereses y los niveles de competencia de los alumnos. Brosnan et al. (1984: 2-3) ofrecen las siguientes justificaciones para el uso de recursos reales:

- La lengua es natural. Al simplificar o alterar la lengua con un propósito didáctico (limitando estructuras, controlando vocabulario, etc.) nos arriesgamos a hacer más difícil la tarea de lectura. De hecho, podemos llegar a eliminar pistas para averiguar el significado.
- Ofrece a los estudiantes la oportunidad de trabajar con textos cortos que, a la vez, contienen mensajes completos y con sentido.
- Proporciona al alumno la oportunidad de utilizar pistas no lingüísticas (formato, imágenes, colores, símbolos, contexto) para llegar a averiguar el significado del texto impreso.
- Los adultos deben poder ver la importancia de lo que hacen en la clase en relación a lo que necesitan fuera de ella y los materiales de lectura reales hacen obvia esta conexión.

Brown y Menasche (1993) sostienen que la distinción entre auténtico y no auténtico resulta de una simplificación excesiva y que la información del input se puede colocar en un continuo que va desde lo «genuinamente auténtico» a lo no auténtico. Sugieren que hay al menos cinco puntos a distinguir en este continuo:

- **Genuino:** creado solo para la vida real, no para el aula, pero se utiliza en el aula para la enseñanza de lenguas.
- **Alterado:** aunque no hay cambio de significado, el original ha sido alterado de otras maneras (por ejemplo, con la inserción de glosas, cambios o adiciones visuales).
- **Adaptado:** aunque se ha creado para la vida real, se ha cambiado el vocabulario y las estructuras gramaticales para simplificar el texto.
- **Simulado:** aunque el autor lo ha escrito para enseñar la lengua, intenta al mismo tiempo hacerlo parecer auténtico utilizando características de textos genuinos.
- **Mínimo/incidental:** creado para el aula sin ninguna intención de hacerlo parecer genuino.

Para los programas de lenguas que intentan desarrollar destrezas académicas o aquellos que preparan a los estudiantes para estudios posteriores, el contenido auténtico puede provenir de asignaturas del currículo del colegio (Brinton, 2003; Snow y Brinton, 1997). Las actividades pueden ser adaptadas de diferentes disciplinas académicas. Al leer en su propio campo de estudio, los estudiantes empezarán a desarrollar una afinidad por su disciplina. Por ejemplo, al leer textos científicos, los aprendientes desarrollarán un conocimiento del discurso científico (por ejemplo, la manera en que los científicos de un determinado campo presentan explicaciones y argumentos).

Cada área de especialización, Ciencia, Geografía, Economía, Educación física, Música, Arte, etc. tiene su propia colección de literatura que presenta el contenido de dicha área en un estilo de lengua propio. Una vez que reconocemos que distintos campos de conocimiento tienen su propia literatura y estilo, podemos ver que las implicaciones de aprendizaje van más allá del contexto escolar y alcanzan los mundos laboral y cotidiano (véase Morris y Stewart-Dore, 1984: 21).

### Reflexión

¿Puede prever las dificultades que puede encontrar un especialista de enseñanza de inglés en secundaria o en la universidad al que se le pida ayudar a los estudiantes a leer textos científicos, de matemáticas o ingeniería? ¿Qué puede ofrecer el especialista de lenguas que no pueda ofrecer el profesor de contenido de la asignatura?

## Los procedimientos

Los «procedimientos» especifican lo que los aprendientes van a hacer con el *input* que constituye el punto de partida de la tarea de aprendizaje. En la consideración de criterios de selección de tareas (y, en la siguiente sección, veremos qué dicen los investigadores al respecto) emergen ciertos temas similares a los que hemos encontrado en la consideración del *input*.

Uno de ellos es la autenticidad, que hemos analizado desde el punto de vista del *input*. Aunque hay una gran aceptación (quizá no de forma universal) de que el *input* auténtico tiene un lugar en el aula, se ha prestado menos atención a la autenticidad de los procedimientos. En un principio, Candlin y Edelhoff (1982) señalaron que el tema de la autenticidad era más que una simple selección de textos fuera del campo de la enseñanza de lenguas y que los procesos a los que los alumnos sometían los datos debían ser también auténticos. Porter y Roberts (1981) también apuntaron que, aunque es posible utilizar textos auténticos de modo no auténtico (por ejemplo, convertir un artículo de periódico en un ejercicio de rellenar huecos), esto limita el potencial de este material como recurso para el aprendizaje de lenguas.

### Reflexión

¿Cómo se relaciona este tema con la discusión en el capítulo 2 sobre tareas del mundo real, de ensayo o de activación?

Al considerar el marco de la tarea del capítulo 2, sugerí que las tareas podían analizarse por la manera en que requerían ensayo por parte de los alumnos, así como por los comportamientos comunicativos que se podían esperar de ellos en interacciones comunicativas reales fuera de la clase. Este tema de la autenticidad de la tarea es un poco controvertido, como podemos ver en las siguientes citas:

Las actividades de clase deberían correr paralelas al «mundo real» en la medida de lo posible. Como la lengua es una herramienta de comunicación, los métodos y materiales deberían concentrarse en el mensaje y no en el medio. Además, los objetivos de lectura deberían ser los mismos en la clase que en la vida real: 1) obtener un dato específico o parte de la información (lectura selectiva); 2) obtener la idea general del autor (lectura globalizadora); 3) obtener una comprensión total de la lectura como se haría con un libro de texto (comprensión profunda); o 4) evaluar información para determinar si encaja dentro de nuestro sistema de valores (lectura crítica). Nuestros estudiantes deberían ser tan críticos como nosotros en cuanto a los objetivos de lectura de manera que fueran capaces de dar el enfoque adecuado a una tarea de lectura.

(Clark y Silberstein, 1977: 51)

En la siguiente cita, Widdowson se opone a la noción según la cual los procedimientos del aula deberían reflejar la actuación comunicativa en el mundo real y dice que:

[...] lo que se necesita es una metodología [...] que conduzca a una competencia comunicativa a través de una inversión funcional. [Tal metodología] involucraría a los estudiantes en tareas de resolución de problemas como actividades de objetivo claro, pero sin el requisito previo de que fueran realistas o «auténticas» en relación a un comportamiento social natural.

(Widdowson 1987: 71)

Lo que Widdowson está haciendo aquí es presentar un argumento a favor de un currículo consistente exclusivamente en tareas con una activación más que con una base de ensayo. (Véase el comienzo del capítulo 2 donde aparece una discusión de la diferencia entre estos dos procedimientos). Mi visión personal es que ambos son igualmente válidos.

A menudo, las discusiones sobre autenticidad en la enseñanza de lenguas se limitan a la autenticidad de los datos del *input*. Sin embargo, en esta sección, hemos dirigido nuestra atención a otro tema de igual importancia, el de la autenticidad de los procedimientos, pero se puede abogar por la inclusión de procedimientos no auténticos. Widdowson da un razonamiento para dichos procedimientos más arriba y otro razonamiento fue presentado en el capítulo 2.

Otra manera de analizar procedimientos es según su enfoque u objetivo. Una manera de caracterizar los objetivos de procedimiento es según se preocupen por la adquisición o la utilización de destrezas (Rivers y Temperley, 1978). En la adquisición de destrezas, los estudiantes llegan a dominar formas fonológicas, léxicas y gramaticales a través de la memorización y manipulación. En la utilización de destrezas, estas se aplican a la interacción comunicativa. Los proponentes del audiolingualismo, con sus 3P (presentación, práctica, producción), asumían que la adquisición de destrezas debía lógicamente preceder a la utilización. Sin embargo, como ya vimos en los capítulos 1 y 2, esta suposición es demasiado simplista y no refleja adecuadamente las complejas interrelaciones entre adquisición y uso de la lengua. Además, pasa por alto, o niega, la noción de que los estudiantes puedan aprender algo simplemente haciéndolo.

**Reflexión**

¿Cómo funciona la distinción entre adquisición y utilización de destrezas en su propia aula o en un aula con la que esté familiarizado? ¿Cuál tiene mayor enfoque? Observe las siguientes tareas. ¿Están diseñadas para conducir a la adquisición o utilización de destrezas?

**A** Look at the chart.

Word order of adjectives	
What does it look like?	It has a <b>blue</b> cover. It has a <b>long, black</b> strap.
What do they look like?	It's a <b>small, black, leather</b> wallet with my name on it. They have <b>round, blue lenses</b> and a <b>black, plastic</b> frame.

**B** Match the materials with the objects.

1. plastic      2. leather      3. glass      4. cotton      5. cardboard

a. shoes      b. document file      c. T-shirt      d. box      e. lenses

**C** Make questions using the materials and objects in 'B.' Include the words shown.

- (clear) Have you seen a clear, plastic document file?
- (black) \_\_\_\_\_
- (dark) \_\_\_\_\_
- (large/blue) \_\_\_\_\_
- (big/yellow) \_\_\_\_\_

(Nunan, 2001: 34)

**8 Express Yourself**

**A** Take out an item of yours (for example: a pen, keys, a jacket) and write a description of it on a small piece of paper.

**Group work** **B** Put your descriptions in a pile. Take one. Ask questions to find out who has that item. Fill in the information in the chart. Repeat three times.

Name	Item
_____	_____
_____	_____
_____	_____

(Ibid.: 37)

Una tercera manera de analizar los procedimientos de aprendizaje es dividirlos en aquellos que concentran al alumno en el desarrollo de la corrección y aquellos que se concentran en el desarrollo de la fluidez. Brumfit (1984: 51) trata la polaridad corrección/fluidez con detalle:

[...] la exigencia de producir trabajo para mostrar al profesor y así recibir una evaluación y retroalimentación contradecía la exigencia de actuar adecuadamente en aquellas circunstancias naturales para las que supuestamente la enseñanza debía preparar. La muestra de lengua para evaluación tenía la tendencia de llevar a una preocupación por la corrección, monitorización, reglas de referencia, posiblemente un conocimiento explícito, resolución de problemas y evidencia de adquisición de destrezas. Por contraste, el uso de lengua requiere fluidez, reglas de expresión, un apoyo sobre el conocimiento implícito y la actuación automática. A veces requerirá monitorización y estrategias de resolución de problemas pero estas no serán las características más prominentes, ya que suelen formar parte del modelo convencional donde el estudiante produce, el profesor corrige y el estudiante intenta de nuevo.

Brumfit más adelante señala que la corrección y fluidez no son conceptos opuestos sino complementarios. Sin embargo, los materiales y actividades se diseñan a menudo como si estuvieran en conflicto y los profesores ajustan su comportamiento según la importancia que le den a uno u otro en un momento determinado.

Skehan (1998) también utilizó la corrección y fluidez como constructos centrales en su trabajo sobre enseñanza de lenguas basada en tareas y añadió un tercer elemento, la complejidad. Descubrió que distintos tipos de tareas generaban distintos grados de corrección, fluidez y complejidad. Resumiré el trabajo de Skehan en el siguiente capítulo.

Una distinción final que puede ayudarnos a evaluar procedimientos tiene que ver con el lugar de control. En los ejercicios de *drill* y otros ejercicios de adquisición de destrezas, el control normalmente lo ejerce el profesor. En los juegos de rol, simulaciones y demás, el alumno tiene mucho más control. Veremos con detalle el papel de profesor y alumno más adelante (véase también Nunan y Lamb, 1996). Pero antes de ello quiero tratar algunos tipos de tareas.

## Tipos de tareas

Existen tantos tipos de tareas como gente que ha escrito sobre la enseñanza de lenguas basada en tareas. En esta sección no tengo espacio para hablar exhaustivamente de todos ellos, de forma que he elegido unos cuantos para describir y ejemplificar.

Una de las más tempranas aplicaciones de la ELBT que apareció fue el proyecto de Bangalore. En este proyecto se utilizaron tres tipos de tareas: vacío de información, vacío de razonamiento y vacío de opinión.

1. Vacío de información, un tipo de actividad en la que se da una transferencia de una información determinada de una persona a otra –o de una forma a otra o de un lugar a otro– que generalmente requiere una descodificación o codificación de información desde o en una lengua. Un ejemplo es el trabajo en parejas donde cada miembro de la pareja tiene una parte de la información total (por ejemplo, un dibujo incompleto) e intenta explicarla oralmente al compañero.



- Otro ejemplo puede ser el completar una tabla con información disponible en un texto. La actividad implica a menudo la selección de información relevante y los alumnos deberán cumplir criterios de finalización y corrección al realizar la transferencia.
2. Vacío de razonamiento, un tipo de actividad que implica la obtención de nueva información a partir de una información dada a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico o una percepción de relaciones o estructuras. Un ejemplo sería el diseño del horario de un profesor basándose en determinados horarios de clases. Otro sería decidir la mejor solución (la más barata o rápida, por ejemplo) para un propósito determinado y con determinadas limitaciones. Esta actividad implica la comprensión y transmisión de información como en una actividad de vacío de información, pero la información que se ha de transmitir no es idéntica a la comprendida inicialmente. Hay un proceso de razonamiento que conecta ambas informaciones.
  3. Vacío de opinión, un tipo de actividad que consiste en la identificación y articulación de una preferencia personal, sentimiento o actitud en respuesta a una situación determinada. Un ejemplo sería completar una historia; otro sería participar en un debate sobre una cuestión social. La actividad puede incluir el uso de información fáctica y la formulación de argumentos para justificar la opinión expresada pero no hay un procedimiento objetivo para demostrar que los resultados son correctos o incorrectos y tampoco hay razón para esperar el mismo resultado de personas diferentes en ocasiones diferentes.

(Prabhu, 1987: 46-7)

Otra tipología que apareció más o menos al mismo tiempo es la de Pattison (1987), el cual propone siete tipos de tareas y actividades.

### ***Preguntas y respuestas***

Estas actividades se basan en la noción de crear un vacío de información al permitir a los alumnos realizar una selección personal y secreta a partir de una lista de elementos lingüísticos que responden a un mismo planteamiento (por ejemplo, la ubicación de una persona u objeto). El objetivo es que los alumnos descubran la elección secreta de sus compañeros. Esta actividad se puede utilizar para practicar casi cualquier estructura, función o noción.

### ***Diálogos y juegos de roles***

Pueden tener un guion o pueden improvisarse. Sin embargo, «si se les da a los alumnos la opción de elegir lo que quieren decir y si hay un objetivo claro que deben alcanzar a través de lo que dicen en sus juegos de roles, es posible que participen con más entusiasmo y aprendan más que cuando simplemente se les dice que repitan un diálogo en parejas».

### ***Actividades de relación***

La tarea para el alumno consiste en reconocer elementos relacionados o completar parejas o grupos. «Bingo», «Familias» y «Diálogos partidos» (donde los alumnos relacionan frases) son ejemplos de actividades de relación.

## *Estrategias de comunicación*

Estas son actividades diseñadas para animar a los alumnos a practicar estrategias de comunicación tales como parafrasear, tomar palabras prestadas o inventar palabras, utilizar gestos, pedir una reacción y simplificar.

## *Dibujos y viñetas*

Muchas actividades de comunicación pueden ser estimuladas a través del uso de imágenes (por ejemplo, encontrar la diferencia, test de memoria, secuenciación de imágenes para crear una historia).

## *Rompecabezas y problemas*

Hay muchos tipos diferentes de rompecabezas y problemas. Requieren que los alumnos «adivinen, recurran a sus conocimientos generales y experiencias personales, utilicen su imaginación y pongan a prueba sus poderes de razonamiento lógico».

## *Debates y decisiones*

Requieren que los alumnos recojan y compartan información para llegar a una decisión (por ejemplo, decidir qué elementos de una lista son esenciales en una isla desierta).

Más recientemente, Richards (2001: 162) ha propuesto la siguiente tipología de tareas pedagógicas:

- **Tareas rompecabezas.** Estas tareas requieren que los alumnos combinen distintos fragmentos de información para llegar a la información completa (por ejemplo, tres personas o grupos pueden tener tres partes diferentes de una historia y la tienen que reconstruir).
- **Tareas de vacío de información.** En estas tareas un estudiante o un grupo tiene cierta información y otro estudiante o grupo tiene otra información que es complementaria. Deben negociar para averiguar la información del otro estudiante/grupo y así completar la actividad.
- **Tareas de resolución de problemas.** Se les da un problema a los estudiantes junto con cierta información. Deben llegar a una resolución del problema. Por lo general solo suele haber una solución posible.
- **Tareas de toma de decisiones.** Se les da un problema a los estudiantes para el cual hay una serie de soluciones posibles y deben decidir cuál prefieren a través de un proceso de negociación y discusión.
- **Tareas de intercambio de opiniones.** Los alumnos discuten e intercambian ideas pero no necesitan llegar a una solución.

Todas estas tipologías se basan en un análisis del uso comunicativo de la lengua. Un método alternativo de clasificar tareas es agruparlas según las estrategias que las sostienen. El esquema que se presenta a continuación propone cinco tipos diferentes de estrategias: cognitivas, interpersonales, lingüísticas, afectivas y creativas.

<b>COGNITIVAS</b> CLASIFICACIÓN	Agrupar cosas similares. Ejemplo: estudiar una lista de nombres y clasificarlos como masculinos o femeninos.
PREDICCIÓN	Predecir lo que va a pasar en el proceso de aprendizaje. Ejemplo: mirar el título y objetivos de la unidad y predecir qué se va a aprender.
INDUCCIÓN	Buscar modelos y regularidades. Ejemplo: estudiar una conversación y descubrir la regla de formación del pasado simple.
ANOTACIÓN	Escribir la información importante de un texto con las propias palabras.
MAPAS CONCEPTUALES	Mostrar las ideas principales de un texto en forma de mapa.
INFERENCIA	Utilizar lo que se sabe para aprender algo nuevo.
DISCRIMINACIÓN	Distinguir entre la idea principal y la información de apoyo.
DIAGRAMAS	Utilizar la información de un texto para etiquetar diagramas.
<b>INTERPERSONALES</b> COOPERACIÓN	Compartir ideas y aprendizaje con otros estudiantes. Ejemplo: trabajo en pequeños grupos para leer un texto y completar una tabla.
JUEGO DE ROLES	Pretender que se es otra persona y utilizar el lenguaje adecuado para esa situación. Ejemplo: eres un periodista. Utiliza la información del texto para entrevistar al escritor.
<b>LINGÜÍSTICAS</b> MODELOS CONVERSACIONALES	Utilizar expresiones para empezar y mantener conversaciones. Ejemplo: relaciona expresiones formulaicas y situaciones.

<b>PRÁCTICA</b>	Hacer ejercicios controlados para mejorar conocimientos y destrezas. Ejemplo: Escucha una conversación y practícala con un compañero.
<b>USO DEL CONTEXTO</b>	Utilizar el contexto para adivinar el significado de una palabra, frase o concepto desconocido.
<b>RESUMEN</b>	Escoger y presentar los puntos principales de un texto en forma de resumen.
<b>ESCUCHA SELECTIVA</b>	Escuchar para obtener información clave sin tener que entender todas las palabras. Ejemplo: escuchar una conversación e identificar el número de hablantes.
<b>LECTURA GLOBALIZADA</b>	Leer rápidamente para obtener una idea general de un texto. Ejemplo: decidir si un texto es un artículo periodístico, una carta o un anuncio.
<b>AFECTIVAS PERSONALIZACIÓN</b>	Los alumnos comparten sus opiniones, sentimientos e ideas sobre un tema. Ejemplo: leer una carta de un amigo que necesita ayuda y dar consejos.
<b>AUTOEVALUACIÓN</b>	Reflexionar sobre la actuación en una tarea de aprendizaje y dar una puntuación según una escala de valores.
<b>REFLEXIÓN</b>	Pensar sobre la mejor manera de aprender.
<b>CREATIVAS LLUVIA DE IDEAS</b>	Pensar en todas las nuevas palabras e ideas que uno pueda recordar. Ejemplo: trabajar en grupo y pensar en todas las profesiones.

(Nunan, 1999)

### Reflexión

Revise un libro de texto con el que esté familiarizado e identifique en él todas las estrategias que pueda de las que se han mencionado.

Las tipologías presentadas hasta ahora se centran principalmente en tareas para desarrollar destrezas del lenguaje oral. Una de las primeras tipologías basada en las estrategias para desarrollar destrezas de lectura fue presentada por Grellet (1981), quien identificó tres tipos principales de estrategia:

- sensibilización
- mejora de la rapidez de lectura
- de la lectura globalizada (skimming) a la lectura focalizada (scanning)

La sensibilización se subdivide en:

- hacer inferencias
- comprender relaciones dentro de la frase
- unir frases e ideas

De la lectura globalizada (skimming) a la lectura focalizada (scanning) incluye:

- predecir
- prever
- anticipar
- leer de forma globalizada
- leer de forma focalizada

Grellet (1981: 12-13)

Las tareas de clase que explotan estas estrategias incluyen:

- ordenar una secuencia de imágenes
- comparar textos e imágenes
- relacionar y utilizar ilustraciones
- completar un documento
- trazar un plan
- hacer una lectura con vacío de información
- reorganizar la información
- comparar varios textos
- hacer resúmenes
- tomar notas

Lai (1997) presenta un grupo más exhaustivo de estrategias de lectura y sostiene que si relacionamos estrategias, textos y propósitos de lectura es posible que los lectores mejoren significativamente su velocidad y comprensión de una lectura en una segunda lengua. Las estrategias de su tipología se presentan a continuación.

Estrategia	Comentario
1. Tener un propósito	Es importante para los estudiantes tener un propósito claro y tener en mente lo que quieren obtener del texto.
2. Prever	Llevar a cabo una lectura rápida del texto para identificar el tema, la idea principal y la organización del texto.
3. Lectura globalizada	Mirar rápidamente el texto para tener una idea general del tema que trata.
4. Lectura focalizada	Mirar rápidamente el texto para encontrar información específica.
5. Agrupar	Leer grupos de palabras como si fueran una unidad.
6. Evitar malos hábitos	Evitar malos hábitos como leer palabra por palabra.
7. Predecir	Anticipar lo que viene.
8. Leer activamente	Hacer preguntas y leer para encontrar las respuestas.
9. Inferir	Identificar ideas que no aparecen de forma explícita.
10. Identificar géneros	Identificar el modelo de organización general de un texto.
11. Identificar párrafos	Identificar la estructura de organización de un párrafo, por ejemplo, observando si sigue un modelo inductivo o deductivo.
12. Identificar la estructura de la frase	Identificar el sujeto y verbo principal en frases complejas.
13. Observar mecanismos cohesivos	Asignar los referentes correctos a las proformas <sup>2</sup> e identificar la función de las conjunciones.
14. Deducir vocabulario desconocido	Utilizar el contexto así como partes de palabras (prefijos, sufijos y raíces) para averiguar el significado de palabras desconocidas.
15. Identificar lenguaje figurativo	Comprender el uso de lenguaje figurativo y metáforas.

<sup>2</sup> Proformas son el segundo elemento de una referencia anafórica. Pueden ser pronombres: «John se fue de la habitación. Él estaba cansado de la fiesta», o demostrativos: «John se fue de la habitación. Esto es porque estaba cansado de la fiesta».

16. Utilizar conocimientos previos	Utilizar lo que se conoce para comprender nuevas ideas.
17. Identificar el estilo y su propósito	Entender el propósito del escritor al utilizar diferentes recursos estilísticos tales como una serie de frases cortas o largas.
18. Evaluar	Leer de forma crítica y evaluar el elemento de verdad de la información textual.
19. Integrar la información	Seguir ideas que se desarrollan a lo largo de un texto a través de técnicas tales como subrayar o tomar notas.
20. Repasar	Mirar de nuevo un texto y resumirlo.
21. Leer para presentar	Comprender el texto por completo y luego presentarlo a otros.

(Adaptado de Lai, 1997)

### Reflexión

Revise un libro de texto o materiales para la enseñanza de la lectura e identifique todas las estrategias que pueda de las que se han mencionado.

## El rol del profesor y del alumno

El «rol» se refiere al papel que se espera que desempeñen aprendientes y profesores a la hora de realizar las tareas de aprendizaje, así como a las relaciones sociales e interpersonales entre los participantes. En esta sección voy a analizar primero el rol del alumno y luego el del profesor.

En su exhaustivo análisis de enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Richards y Rodgers (2001)<sup>3</sup> dedican una considerable atención al papel del alumno y del profesor. Ellos señalan que un método (y, en nuestro caso, una tarea) refleja suposiciones sobre las contribuciones que los alumnos pueden hacer al proceso de aprendizaje. La siguiente tabla se basa en el análisis llevado a cabo por Richards y Rodgers. (Para más detalles, véase apéndice A).

<sup>3</sup> N. del E. Señalamos la edición publicada en esta colección.

Enfoque	Papeles
Oral situacional	El alumno escucha al profesor y repite; no hay control sobre contenido o métodos.
Audiolingual	El alumno tiene poco control; reacciona a las direcciones del profesor; papel pasivo, reactivo.
Comunicativo	El alumno tiene un papel activo, negociador; debe contribuir además de recibir.
Respuesta física total	El alumno es un oyente y actor; hay poca influencia sobre el contenido y ninguna sobre metodología.
Vía silenciosa	Los alumnos aprenden a través de un análisis sistemático; deben hacerse independientes y autónomos.
Aprendizaje comunitario de la lengua	Los alumnos son miembros de un grupo social o comunidad; pasan de la dependencia a la autonomía según progresa el aprendizaje.
El enfoque natural	Los alumnos tienen un papel activo y un control relativamente alto sobre la producción del lenguaje de contenido.
Sugestopedia	Los alumnos son pasivos, tienen poco control sobre contenido o métodos.

No es necesario tener un conocimiento detallado de estos métodos para ver la amplia selección de roles del alumno que incluyen, a saber:

- el alumno es un receptor pasivo de estímulos externos
- el alumno es un actor y negociador que es capaz de dar además de tomar
- el alumno es un oyente y actor que tiene poco control sobre el contenido del aprendizaje
- el alumno está involucrado en un proceso de crecimiento personal
- el alumno está involucrado en una actividad social y los papeles sociales e interpersonales del alumno no pueden separarse de los procesos de aprendizaje psicológicos
- el alumno debe tomar responsabilidad de su aprendizaje, desarrollando autonomía y destrezas en su aprender a aprender.

Este último punto realza la importancia de que los alumnos desarrollen una conciencia de ellos mismos como aprendientes, lo cual se señaló ya en el capítulo 2. Hay cada vez más evidencia sobre cómo la habilidad de identificar una preferencia por un estilo de aprendizaje además de reflexionar sobre las estrategias y procesos de aprendizaje personales nos convierte en mejores alumnos (véase, por ejemplo, Oxford, 1990; Reid, 1995). El sensibilizarse con respecto a una gama de procesos



de aprendizaje es importante en situaciones donde el aprendizaje por tareas reemplaza a formas más tradicionales de enseñanza. Si los alumnos no aprecian el razonamiento que hay detrás de lo que ellos quizá consideren como una manera radical de aprender, puede que rechacen el enfoque.

Hay cierta evidencia que sugiere que los «buenos» estudiantes de lenguas comparten ciertas características. La lista que se presenta a continuación, adaptada de Rubin y Thomson (1982) muestra que el «buen» estudiante de lenguas es crítico, reflexivo y autónomo. (Véase también Benson, 2002; Nunan y Pill, 2002).

Los buenos estudiantes de lenguas...	Implicaciones para los profesores
...encuentran su propio camino	Ayudar a los alumnos a descubrir maneras de aprender que les funcionen, por ejemplo cómo aprenden vocabulario de la mejor manera.
...organizan la información lingüística	Desarrollar maneras para que los alumnos organicen lo que han aprendido a través de notas y tablas agrupando elementos y organizándolos para referirse a ellos fácilmente.
...son creativos	Animar a los alumnos a que experimenten con distintas maneras de crear y usar el lenguaje, por ejemplo con nuevas maneras de usar palabras, jugando con distintas organizaciones de sonidos y estructuras, inventando textos y participando en juegos de lengua.
...crean sus propias oportunidades	Facilitar el aprendizaje activo, haciendo que interactúen los alumnos entre ellos y con el profesor haciendo preguntas, escuchando lo que dicen, leyendo distintos tipos de textos y practicando la escritura.
...aprenden a vivir con la incertidumbre	Hacer que los alumnos solucionen sus dudas utilizando recursos como los diccionarios.
...utilizan reglas mnemotécnicas	Ayudar a los alumnos a encontrar rápidas maneras de recordar lo que han aprendido, por ejemplo a través de rimas, asociación de palabras, clases de palabras, contextos particulares de concurrencia, experiencias y recuerdos personales.
...sacan partido de los errores	Enseñar a los alumnos a vivir con los errores y aprender de ellos.

...usan sus conocimientos lingüísticos	Ayudar a los alumnos, donde sea apropiado, a hacer comparaciones con su conocimiento lingüístico sobre su propia lengua (L1) y a agregar lo que han aprendido en la nueva lengua.
...dejan que el contexto les ayude	Ayudar a los alumnos a percibir las relaciones entre palabras, sonidos y estructuras, desarrollando su capacidad para adivinar e inferir significado del contexto y de sus conocimientos previos.
...aprenden a hacer conjeturas	Desarrollar la capacidad de los alumnos de resolver significados y adivinar según las probabilidades de presencia.
...aprenden rutinas formalizadas	Animar a los alumnos a memorizar rutinas, frases y expresiones.
...aprenden técnicas de producción	Ayudar a los alumnos a no preocuparse por la exactitud de tal manera que no puedan desarrollar la capacidad de tener fluidez.
...utilizan diferentes estilos de discurso y escritura	Desarrollar la habilidad de los alumnos para diferenciar estilos de escritura y discurso de forma productiva y receptiva.

### Reflexión

¿Hasta qué punto los materiales y tareas que utiliza animan o permiten a los alumnos explorar y aplicar estrategias como estas?

Los alumnos que aplican los tipos de estrategias de la tabla anterior han adoptado un enfoque activo hacia su aprendizaje. Se ven a sí mismos como controladores de su propio aprendizaje más que como recipientes pasivos de un contenido dado por el profesor o el libro. Muchos encuentran maneras de activar su aprendizaje fuera del aula (Véase Nunan y Pill, 2002, para ver un inventario de maneras en que se puede activar el aprendizaje fuera del aula).

El papel del profesor y del alumno son dos caras de una moneda. Dar a los alumnos un papel más activo requiere que el que el profesor adopte un papel diferente.

Es posible que surjan problemas si hay un desajuste entre la percepción de los papeles de alumnos y profesores. Según Breen y Candlin (1980) el profesor tiene tres papeles principales en la clase comunicativa. El primero es el de actuar como facilitador del proceso comunicativo, el segundo es el de actuar como participante y el tercero es actuar como observador y aprendiente. Si los alumnos ven al profesor como alguien que debería dar instrucción explícita y ser un modelo de la lengua meta, y el profesor se ve a sí mismo como facilitador y guía, puede que surja el

conflicto. En una situación así el profesor puede que tenga que llegar a un equilibrio entre los papeles que considera apropiados para sí mismo y los que piden los estudiantes.

### Reflexión

¿Cuál es el papel implícito del profesor en el siguiente párrafo? ¿Es esta actitud razonable o un poco extrema?

El profesor como tal es necesario solo cuando la clase intenta resolver un problema de lengua, ya que solo en esta situación se asume que el profesor tiene más conocimientos que los estudiantes. Este papel puede minimizarse si las estrategias de abordaje de los estudiantes así como las destrezas de lectura se han desarrollado de forma efectiva. Si la tarea es realista y los estudiantes han aprendido a ajustar sus estrategias de lectura a la tarea, debería haber muy poca necesidad de intervención por parte del profesor.

(Clarke y Silberstein, 1977:52).

La mejor manera de explorar la interacción entre papeles y tareas es ir al lugar donde se desarrolla la acción, es decir, a la clase. Los dos extractos que se presentan a continuación pertenecen a tareas diseñadas para facilitar la interacción oral. Sin embargo, los papeles del profesor y los alumnos son bastante diferentes.

### Extracto 1

P: Stephen's Place, vale. Entonces, Myer's está en la esquina. Aquí está la esquina, vale. Una esquina está aquí y la otra aquí. Dos esquinas, vale. ¿Veis todos las esquinas? ¿Entendéis la esquina? Esto es una esquina y esto es una esquina. ¿Vale? Una y dos. Y aquí está la esquina de la mesa.

E: ¿Y aquí?

P: Esquina, sí.

E: Esquina, ¿sí?

P: Bien, María, ¿dónde está la esquina de tu pupitre?

E: ¿Pupitre?

P: Tu pupitre.

E: Este, este.

P: ¿Esquina? Tu pupitre, sí, una esquina.

E: Aquí.

P: Cuatro esquinas.

E: ¡Ah! Cuatro.

P: Sí, cuatro esquinas. A ver, una...

E: Una, dos (dos), tres (tres), cuatro.

P: Cuatro, cuatro esquinas, sí, en el pupitre. Bien. Vale. ¿Y dónde hay una esquina en la clase? Señala una esquina. Sí, esa es una esquina. Sí. Otra; dos, sí. ¿Hung, tres? Francey, cuatro. En el suelo. Sí, cuatro esquinas.

## Extracto 2

- E: China, mi madre es profesora y mi padre es profesor. Oh, ella se va terminar, en bicicleta, umm, va a...
- E: ¿Casa?
- E: No casa, va a...
- E: ¿Colegio?
- E: Mi madre...
- P: Mmm.
- E: ...va a su madre.
- P: Ah, tu abuela.
- E: Mi abuela. Ah, sí, en bicicleta, en bicicleta, ah, es, um, accidente (hace gestos).
- P: ¿En el agua?
- E: En el agua, sí.
- P: ¡En un río!
- E: Río, sí, río. Ah, sí, um, muerta.
- E: ¡Muerta! ¡Muerta! ¡Oh!

En el extracto 1, el profesor tiene como papel el de jefe de pista. Él hace las preguntas (la mayoría de las preguntas requieren que los alumnos den respuestas que el profesor ya conoce). La única interacción iniciada por un estudiante es de vocabulario.

En el segundo extracto, los alumnos tienen un papel más proactivo. El profesor está ahí para proporcionar un *andamiaje*, un marco de apoyo para el alumno que tiene dificultades al expresarse. El extracto es un buen ejemplo de lo que McCarthy y Walsh (2003) llaman el modo de interacción en el «contexto del aula».

En el modo contextual de la clase, las oportunidades de producir discurso genuino y real son frecuentes y el profesor juega un papel menos prominente y está en un segundo plano dando a los alumnos más espacio. El papel principal del profesor es escuchar y apoyar la interacción que a menudo se presenta como una conversación casual fuera del aula (McCarthy y Walsh, 2003). El peligro aquí es que puede surgir un contenido impredecible, incómodo y controvertido (como, por ejemplo, la muerte en el extracto anterior) que puede interrumpir o descarrilar la lección. Esta es una posible razón por la que muchos profesores evitan este modo de interacción y mantienen un alto grado de control.

Recordar y reflexionar sobre la enseñanza de uno puede ser revelador (¡y a veces deprimente!). Aquí hay algunos comentarios de un grupo de profesores que habían grabado, transcrito y analizado recientemente una clase de lengua basada en tareas. Se les pidió a los profesores que reflexionaran sobre su enseñanza como resultado de la grabación y transcripción de la lección. Lo que resulta interesante es que todos los comentarios revelan actitudes hacia el papel del profesor y del alumno.

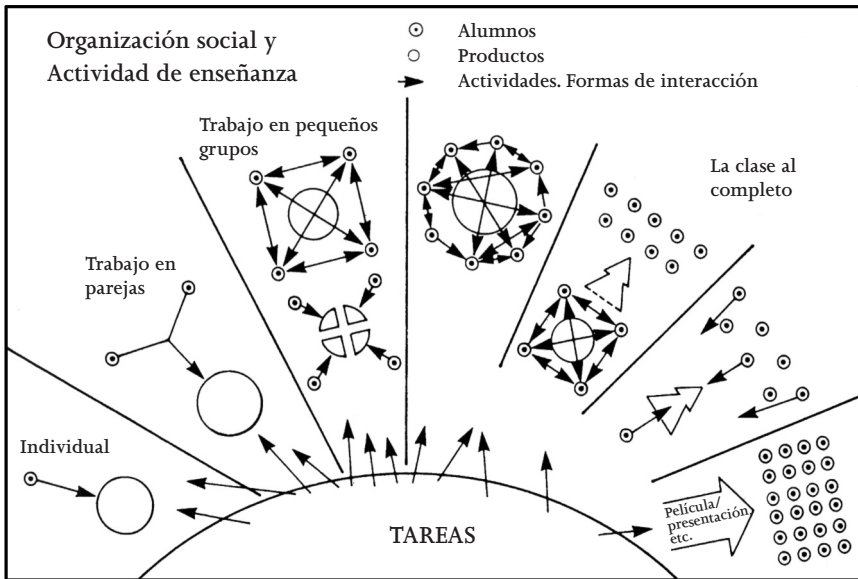
- Como profesores compartimos una ansiedad por «dominar» y por eso se asume que somos muy intrusivos, que dirigimos mucho, etc.
- Necesito desarrollar habilidades para responder a lo inesperado y explotarlo para sacarle el máximo potencial a la lección.
- Hay incontables aspectos que necesitan mejorar. También está el esfuerzo de intentar responder a nociones contradictorias sobre enseñanza (como intervención o no-intervención).
- Estaba haciendo un gran esfuerzo para no dirigir mucho, pero la verdad es que dirigía más de lo que había pensado.
- El hecho de usar pequeños grupos y cambiar grupos puede ser desconcertante y contraproducente o útil y estimulante. Se necesita planear cuidadosamente para asegurarse de que dichos cambios son positivos.
- Me he dado cuenta con el tiempo de lo mucho que tiene que escuchar el profesor.
- El papel del profesor para facilitar la interacción es muy importante para todo tipo de clases. ¿Cómo se le enseña esto a los profesores?
- Necesito tener más conciencia de lo que asumo en mi labor.
- He descubierto que dirigía demasiado y era muy dominante.
- No hay que preocuparse por los periodos de silencio en la clase.
- Tengo una horrible tendencia a sobrecargar.
- Elogio a los estudiantes pero de forma un poco automática. También hablo demasiado en mis clases.
- Doy demasiadas instrucciones.
- He descubierto que, aunque mi estilo propio tiene su valor, hace que vea ciertos temas con miras estrechas. Necesito analizar mi estilo y el de otros y preguntarme porqué lo hago de esa manera.

### Reflexión

¿De qué manera reflejan estos comentarios algunos de los temas que se han tratado anteriormente en este capítulo?

## El escenario

La palabra «escenario» se refiere aquí a la organización de la clase especificada o implícita en la tarea. También requiere la consideración sobre si la tarea se va a llevar a cabo en parte de la clase o totalmente fuera de ella. Es posible una amplia gama de configuraciones, aunque las consideraciones prácticas tales como el tamaño de la clase pueden limitar las posibilidades. El siguiente diagrama de Wright (1987: 58) muestra las distintas maneras en las que los alumnos pueden estar agrupados físicamente en el aula.



(Wright, 1987: 58)

Anderson y Lynch (1988) citan la investigación en adquisición de segundas lenguas (que veremos en el siguiente capítulo) como punto de argumento para dar más énfasis al trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas.

Es posible que queramos utilizar el trabajo en grupos por motivos pedagógicos generales tales como la creencia en la importancia de aumentar la cooperación y cohesión entre estudiantes. También hay otros argumentos orientados más específicamente hacia la lengua: investigadores en el aula como Pica y Doughty (1985) han presentado evidencia del papel positivo que ejerce el trabajo en grupo a la hora de promover un ambiente lingüístico que ayude a aprender una L2.

(Anderson y Lynch, 1988: 59)

Al considerar el escenario para el aprendizaje basado en tareas, es útil distinguir entre «modo» y «entorno». El «modo» de aprendizaje se refiere a si el alumno opera de forma individual o en grupo. Si opera de forma individual, el ritmo lo impone el alumno pero, ¿está dirigido por el profesor o por sí mismo? Si opera en grupo, ¿la tarea es para toda la clase, para un grupo pequeño o para una pareja? Cada una de estas configuraciones tiene implicaciones para el diseño de la tarea.

El «entorno» se refiere a dónde tiene lugar el aprendizaje. Puede ser una clase convencional en un colegio o academia de idiomas, una clase en la comunidad, en un lugar de trabajo, o un centro multimedia. Hasta hace poco se asumía que el aprendizaje tenía lugar en una clase convencional pero con la llegada de la tecnología y en particular de las posibilidades de aprender «en cualquier lugar y momento» proporcionadas por la enseñanza a través de Internet, nuestro concepto del «aula» se está reformulando.

Estos cambios retan nuestro concepto como profesores de lengua extranjera, porque ahora, mucho más que en el pasado, se nos pide que redefinamos nuestro papel como educadores, ya que tenemos que mediar entre el mundo del aula y el de la adquisición de lenguaje natural.

(Legutke, 2000: 1)

Hay un interés creciente en el mundo fuera del aula como un ambiente de aprendizaje. De nuevo, la tecnología, incluidos la televisión por satélite o cable e Internet, además del cada vez mayor número de trabajadores móviles, está facilitando este desarrollo en los escenarios de aprendizaje de lenguas extranjeras, donde la enseñanza estaba tradicionalmente limitada al aula. Las tareas que utilizan la comunidad como recurso tienen tres beneficios en particular:

1. dan a los alumnos oportunidades de tener interacción genuina que tienen un objetivo real
2. los alumnos pueden adoptar papeles comunicativos que circunvalan al profesor como intermediario
3. pueden cambiar las relaciones en clase entre profesor y alumnos.

(Stevens, 1987: 171)

Aunque se sabe que los alumnos necesitan aplicar sus destrezas de lengua fuera del aula para mejorar, se ha prestado muy poca atención a las opiniones de los alumnos sobre las oportunidades que tienen para practicar/aprender una lengua fuera del aula. Para subsanar este vacío, Nunan y Pill (2002) investigaron las oportunidades que tenía un grupo de estudiantes adultos en Hong Kong para activar su lengua fuera del aula. También investigaron qué oportunidades se aprovechaban principalmente para practicar más y cuáles servían para tener interacción auténtica como parte de su vida diaria. El estudio halló que los estudiantes tenían una amplia exposición al inglés fuera del aula (se documentaron 65 tipos de oportunidades de práctica) pero lo que encontraban difícil era distinguir entre las actividades que eran parte de su vida diaria y las que proporcionaban una práctica específica de la lengua.

### Reflexión

Considere su enfoque con respecto a las tareas de clase. ¿Qué configuraciones del estudiante favorece? ¿Por qué prefiere unas maneras de organizar el aprendizaje más que otras? ¿Qué oportunidades hay para utilizar la comunidad como un recurso de aprendizaje?

## Conclusión

En este capítulo, he analizado los elementos de la tarea básicos en cuanto a los objetivos, input y procedimientos así como los elementos de soporte del papel del profesor/alumno y el escenario. He tratado importantes constructos dentro de la ELBT

que incluyen elementos como la relación entre las tareas del mundo real y las pedagógicas, autenticidad del texto y de la tarea, y el lugar de las estrategias de aprendizaje dentro de la clase por tareas. En el próximo capítulo voy a hablar sobre la base de investigación de la enseñanza por tareas.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, A. y T. Lynch. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Benson, P. 2002. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Breen, M. y C. Candlin. 1980. *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. *Language Learning*, 1, 2, 89–112.
- Brinton, D. 2003. Content-based instruction. En D. Nunan (Ed.) *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Brosnan, D., K. Brown y S. Hood. 1984. *Reading in Context*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Brown, S. y L. Menasche. 1993. Authenticity in materials design. Ponencia presentada en the 1993 International TESOL Convention, Atlanta, Georgia. Citado en Helgeson, M. 2003. *Listening*. En D. Nunan (Ed.) *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. 1987. Towards task-based language learning. En C. Candlin y D. Murphy (Eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Candlin, C. y C. Edelhoff. 1982. *Challenges: Teacher's Book*. London: Longman.
- Clark, J. 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, M. y S. Silberstein. 1977. Towards a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning*, 27, 1, 48–65.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forey, G. y D. Nunan. 2002. The role of language and culture within the accountancy workplace. En C. Barron, N. Bruce y D. Nunan (Eds.) *Knowledge and Discourse: Towards an ecology of language*. London: Longman.
- Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hover, D. 1986. *Think Twice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lai, J. 1997. *Reading Strategies: a study guide*. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Legutke, M. 2000. Redesigning the foreign language classroom: a critical perspective on information technology (IT) and educational change. Presentación Plenaria, International Language in Education Conference, University of Hong Kong, Hong Kong, December 2000.
- McCarthy, M. y S. Walsh. 2003. *Discourse*. En D. Nunan (Ed.) *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.



- Morris, A. y N. Stewart-Dore. 1984. *Learning to Learn from Text: Effective reading in the content areas*. Sydney: Addison-Wesley.
- Nunan, D. 1995. *ATLAS 4: Learning-Centered Communication. Teacher's extended edition*. Boston MA: Heinle / Thomson.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle / Thomson.
- Nunan, D. 2001. *Expressions: Student book 3*. Boston MA: Heinle / Thomson.
- Nunan, D. y Lamb, C. 1996. *The Self-Directed Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. y J. Pill. 2002. Adult learners' perceptions of out-of-class access to English. Manuscrito no publicado, the English Centre, University of Hong Kong.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Pattison, P. 1987. *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porter, D. y J. Roberts. 1981. *Authentic listening activities*. *English Language Teaching Journal*, 36, 1, 37-47.
- Prabhu, N. 1987. *Second Language Pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Reid, J. (Ed.) 1995. *Learning styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston MA: Heinle/Thomson.
- Richards, J. C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y T. Rodgers. 1986. Second edition *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. y M. Temperley. 1978. *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Rubin, J. y I. Thomson. 1982. *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston MA: Heinle.
- Shavelson, R. y P. Stern. 1981. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 4, 455-98.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, M. A. y D. Brinton (Eds.). 1997. *The Content-Based Classroom: Perspectives on integrating language and content*. New York: Longman.
- Strevens, P. 1987. Interaction outside the classroom: Using the community. En W. Rivers (Ed.) *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TESOL. 1997. *ESL Standards for Pre-K-12 Students*. Alexandria VA: TESOL.
- van Ek, J. 1977. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- Widdowson, H. G. 1987. Aspects of syllabus design. En M. Tickoo (Ed.) *Language Syllabuses: State of the art*. Singapore: RELC.
- Wright, T. 1987a. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, T. 1987b. Instructional task and discoursal outcome in the L2 classroom. En C. Candlin y D. Murphy (Eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.