

LOS BENEFICIOS DEL ENFOQUE POR TAREAS APLICADO AL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS

IGNACIO PÉREZ IBÁÑEZ
Moses Brown School

Todo nuestro artículo se basa en la convicción de que una clase de AICLE puede ser útil no solo para que el alumno adquiera unos conocimientos específicos sobre una materia determinada, sino también para mejorar su dominio de la lengua meta. Para ello, el profesor debe diseñar con sumo cuidado el curso para evitar dos grandes tentaciones: una clase centrada en el profesor y/o en el “significado”, es decir, centrada en que los alumnos “comprendan y memoricen” los datos que se les transmiten. En el primer supuesto, el profesor se presenta como el transmisor de conocimiento, dando poca o ninguna posibilidad de que los alumnos descubran y creen los contenidos por sí mismos. Como veremos posteriormente, el gran peligro de este acercamiento es reducir la clase de AICLE a un ámbito donde los estudiantes simplemente reciben grandes cantidades de exposición comprensible en la lengua meta, pero donde no tienen la posibilidad ni de utilizarla ni de experimentar con ella. Con respecto al segundo supuesto, y tal y como defiende Nassaji (2000: 243)¹, una clase centrada en el significado y que se olvide de la forma –léase las estructuras de la lengua– apenas supondrá una mejora en el conocimiento de la lengua meta.

Para muchos el paradigma ideal de la educación bilingüe es un programa de inmersión donde los contenidos de diferentes materias se explican en la lengua meta. El estudio del sistema de inmersión lingüística que comenzó en 1965 en la escuela «Saint Lambert» de Montreal como respuesta a las necesidades de los alumnos anglófonos del Quebec canadiense, ha demostrado que los alumnos que se encuentran en situación de inmersión lingüística en la segunda lengua obtienen el mismo rendimiento académico –

¹ “Sin embargo, los estudios más recientes sobre el papel de la interacción comunicativa sugieren que las actividades comunicativas que se centran solamente en el significado no son adecuadas para aprender una segunda lengua” (todas las traducciones son mías).

es decir, adquieren el mismo nivel de conocimientos de las materias estudiadas— que aquellos que reciben la instrucción en su lengua materna. Si bien, su dominio de la lengua meta no resulta igual que el de un nativo, su adquisición de la segunda lengua es mejor que la de aquellos alumnos que solo estudian esta como una asignatura más². Esta diferencia resulta particularmente significativa en el desarrollo de las habilidades escritas y de su expresión oral.

Ya en 1985 Swain, al analizar el sistema de enseñanza bilingüe canadiense, se percató de que la adquisición del francés por parte de los alumnos anglófonos era imperfecta —un hablante nativo podía fácilmente reconocer su producción oral y escrita como procedente de un no nativo—. Esto ocurría a pesar de que gran parte de su instrucción se había desarrollado en la lengua meta y de que habían recibido amplia exposición comprensible en francés. En ese y en posteriores trabajos (Swain 1985, Cummins y Swan 1986, Swain y Lapkin 1995) esta autora defendía la necesidad de que los alumnos tuviesen la oportunidad de producir de forma comprensible³. De los resultados de su investigación se deduce que, si la enseñanza no se centra en el alumno y este no tiene la oportunidad de utilizar y de crear con el segundo idioma, la adquisición de este se verá negativamente afectada y retrasada.

Diferentes estudios han probado que no solo los alumnos han de tener la oportunidad de crear con la lengua, sino que gran parte de la adquisición se produce cuando los estudiantes tienen la oportunidad de autocorregirse, ya sea porque se dan cuenta de que han cometido un error, ya sea porque su interlocutor tiene dificultades a la hora de comprenderlos, produciéndose en este último caso lo que se ha denominado la negociación del significado. De esta manera, los alumnos perciben la distancia existente entre su *intra*lengua y el dominio de la lengua meta, es decir, entre lo que quieren expresar y lo que pueden expresar. Para quienes defienden el papel vital de la negociación de significado en el aula, el profesor, debe permitir a sus alumnos autocorregirse, en lugar de interrumpir constantemente la conversación. Para Long

² Para una descripción detallada del sistema de instrucción canadiense y su evaluación, véase Arnau, Comet *et al.* (1992: 29-34).

³ Swain (1985: 252-54) habla de producción comprensible que describe como un uso de la lengua que esté cargado de significado, que tenga un propósito claro y que permita que los alumnos hagan y prueben hipótesis sobre la segunda lengua, lo que les llevaría a no centrarse exclusivamente en el significado y a comenzar a prestar atención a la forma. Se le ha criticado que en muy pocas ocasiones la producción de los estudiantes de segundas lenguas cumplen estos requisitos y por lo tanto difícilmente pueden ser considerados “producción comprensible”. Nótese también que para Swain el concepto de producción comprensible no tiene una relación directa con la exactitud y corrección sintáctica o gramatical del mensaje.

(1996) la corrección que surge de tener que gestionar la comprensión de un mensaje, a menudo trae como consecuencia el prestar atención explícita a una forma idiomática específica, lo que puede llevar a un aprendizaje implícito de la misma y por lo tanto a un desarrollo de las capacidades comunicativas.

Se podría pensar que en las asignaturas de AICLE, al resultar nuclear la enseñanza de información –de los contenidos– en la lengua extranjera, se puede –o incluso debe– producirse un olvido de la forma, que se relevaría a las clases de lengua extranjera. Sin embargo, Doughty y Williams (1998) afirman que siempre que queramos acelerar la adquisición de la lengua meta, debemos prestar atención a la forma y alejarnos de una metodología basada única y exclusivamente en actividades centradas en el significado⁴. Como veremos posteriormente, incluir la metodología de la enseñanza por tareas en una clase de AICLE nos permite añadir este componente, y prestar atención tanto a la forma –estructuras lingüísticas y gramaticales– como a los contenidos.

¿Significa esto que debemos incluir una enseñanza explícita de las reglas gramaticales en los cursos de AICLE? A este respecto, resulta muy significativa la explicación que Nassaji (2000: 244) proporciona haciéndose eco de una distinción que hizo Long en 1991:

hay algunos errores asociados con la idea de atención a la forma en los estudios. A menudo se ha interpretado como la enseñanza explícita de reglas. [...] De hecho, la mayoría de los profesores de idiomas interpretan enfocarse en la forma como una presentación deductiva de las reglas gramaticales que se plasma principalmente en *drills de patrones* y ejercicios gramaticales, con una gran parte de la discusión centrada en torno a la presentación de la gramática por parte de los profesores y la práctica de las formas. La idea de atención a la forma difiere de la instrucción explícita de las formas. Así, Long (1991) distingue entre enfoque en las formas y enfoque en la forma. Para Long el enfoque en las formas es muy similar a la enseñanza gramatical tradicional y tiene que ver con actividades cuyo objetivo principal es enseñar las formas lingüísticas de manera aislada. Sin embargo, el enfoque en la forma intenta guiar al atención del estudiante a las formas lingüísticas según estas surgen en actividades cuyo enfoque principal es el significado.

Resumiendo lo dicho hasta el momento, para que en la clase de AICLE se produzca no solo la adquisición de contenidos, sino también una progresión significativa en el dominio de la lengua debemos integrar tres componentes nucleares:

⁴ Pica (2005: 342) defiende esta misma idea cuando afirma que “a pesar de que se ha demostrado que muchas habilidades lingüísticas se pueden aprender a través de un enfoque en el significado, hay una creciente evidencia de que el aprendizaje es incompleto y la imprecisión gramatical permanece”.

(1) los contenidos que queremos transmitir; (2) la posibilidad de que el alumno cree y experimente con la lengua meta, y se autocorrija; (3) un enfoque en la forma, es decir, integrar actividades que guíen la atención del estudiante a las estructuras y el vocabulario activo que queremos que este adquiera / refuerce.

La enseñanza por tareas, que tanta atención recibe últimamente⁵ y que surge como superación de la limitación del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas⁶, puede servir para convertir los cursos de AICLE en herramientas perfeccionadas para la adquisición de lenguas. A estas alturas, debemos pararnos brevemente y definir qué entendemos por tareas y por enseñanza por tareas. Hay acuerdo que las tareas tienen que estar centradas en la manipulación y la transmisión de información. Por ello, las tareas que nuestros estudiantes realicen tienen que proporcionarles la oportunidad de manipular, aprender y asimilar los contenidos de la asignatura específica que estén estudiando en la lengua meta.

Por otro lado, para que puedan ser consideradas tareas es necesario que estas tengan una relación directa con el mundo real. Los alumnos al realizar sus actividades deben encontrar una motivación que vaya más allá de la demostración de determinados conocimientos o habilidades y cuyo significado trascienda las paredes de la clase. Las tareas, al igual que la introducción de la tecnología en el mundo académico, deben servir para eliminar las barreras físicas del aula, haciendo que esta se abra al exterior y permitiendo que los productos que creen los estudiantes vayan más allá del reducido ámbito del centro académico.

Otro punto clave es que cada tarea debe enfocarse en la consecución de un objetivo y crear un producto en el que se base nuestra evaluación. Por lo tanto, el objetivo final de las tareas debe estar claro para el alumno, que centrará su trabajo en la consecución de un fin y en la creación de un producto tangible que podamos evaluar de forma objetiva. Sin embargo, parte de nuestra evaluación debe basarse también en la manera en que los alumnos han realizado este trabajo, cómo han llegado al resultado final. Pasamos de la valoración exclusiva de los productos, a evaluar –y también influir

⁵ Buenas introducciones a este tema se pueden encontrar en Shekan (1998, 2003), Ellis (2000, 2003).

⁶ Carless (2004), resumiendo a Evans (1996) y Lai (1993), proporciona una concisa pero muy acertada descripción de estas limitaciones: “El enfoque por tareas se ha considerado un enriquecimiento del comunicativo, que ha sido mayoritariamente insuficiente porque los libros de texto tradicionales no seguían acercamientos comunicativos, porque un gran número de profesores no tenían suficiente formación o ninguna formación en como enseñar la materia, y porque el trabajo de clase se centraba en aprobar unos exámenes que no se basan en acercamientos comunicativos”.

en— los procesos que nuestros estudiantes siguen para completar su trabajo. Debemos proporcionar el soporte necesario, ayudar y guiar —si fuese necesario— a nuestros alumnos en todos los pasos de la planificación y estructuración del producto, la organización y selección de los contenidos con los que van a trabajar, el análisis de los problemas a los que se van a enfrentar, etc. El docente adquiere un papel de asesor, editor y revisor en las diferentes fases del proyecto.

Si consideramos los elementos característicos de las tareas, resulta pertinente hacer referencia al trabajo de Berlak y Berlak, quienes ya en 1983 afirmaban que en el mundo de la educación existían 16 dilemas. Entre ellos destacaban el conflicto que parece existir entre entender la instrucción como el traspaso de información y lo que es un acercamiento centrado en los procesos de pensamiento y razonamiento. Añadir un componente de enseñanza por tareas a los cursos de AICLE resulta una forma adecuada de resolver este dilema, ya que obligamos a los alumnos a resolver una serie de retos con los conocimientos adquiridos, mientras profundizan en dichos conocimientos y se afianza su dominio de la lengua meta a través del proceso de resolución de problemas.

Anteriormente hemos hablado de la necesidad de prestar atención a la forma en una clase de AICLE. ¿Dónde cabe esta atención a la forma en el enfoque por tareas? Loschky y Bley Vroman (*apud* Nassaji 2000: 246) afirman que entre las tareas y la forma puede existir tres tipos de relaciones: de naturalidad —cuando utilizar una estructura lingüística para completar una tarea resulta “lo natural”—, utilidad —cuando la utilización de una estructura lingüística resulta “útil”—; y esencialidad —cuando una tarea no se puede completar sin la utilización de una estructura lingüística precisa—. En las relaciones de naturalidad y utilidad, una tarea se podría completar sin recurrir a una cierta estructura lingüística, no así en el caso de una relación de esencialidad. El docente deberá intentar que entre las tareas que los alumnos deben completar y las estructuras lingüísticas / vocabulario activo hacia los que quiere que se dirija su atención exista una relación de esencialidad.

Pondremos un ejemplo que sirva para aclarar este punto. Imaginemos una clase de Historia de España para alumnos extranjeros donde tengan que estudiar la Guerra civil y el profesor quiera que sirva como refuerzo a su adquisición del pretérito pluscuamperfecto. La tarea que podríamos diseñar es la creación de un wiki sobre las causas del conflicto. En este caso, la integración de las nuevas tecnologías servirá como una motivación más. Les pediremos que realicen una investigación y escriban un listado

de las 10 causas o eventos históricos que consideren más relevantes titulado “Antes de la Guerra civil...”. Tendrán pues la oportunidad de utilizar el pluscuamperfecto –por ejemplo, “Antes de la Guerra civil, se había terminado con una revuelta popular en Asturias”–. Nuestros alumnos se verán obligados a utilizar dos habilidades extremadamente útiles en el mundo real: el análisis y la síntesis. Una vez presentado –y defendido– su listado ante el resto de compañeros –bien de forma presencial o virtual, su wiki resultará accesible para sus compañeros desde cualquier lugar–, podríamos pedir a los alumnos que escriban un ensayo, dándoles de esta manera la oportunidad de experimentar con la lengua, obteniendo el producto que deseamos. Finalmente, les podemos pedir que, basándose en los comentarios de sus compañeros, realicen segundas versiones –lo que serviría para incluir el elemento de corrección y autocorrección al que nos hemos referido anteriormente–. En este caso, la tecnología nos facilita la evaluación de los procesos, ya que los wikis archivan cada uno de los estadios del trabajo, permitiendo al docente el análisis detallado de cuál era el estado del trabajo en cada momento y analizar los periodos en los que los alumnos han encontrado más dificultades.

Las implicaciones de este acercamiento no son baladíes. Los docentes se verán en muchos casos obligados a rediseñar el currículum existente, transformando no solo sus planes de clase y materiales existentes, sino también su propio acercamiento a la enseñanza. No se trata de enseñar algo diferente, sino de enseñarlo de otra manera. David Carless señala tres puntos que pueden resultar problemáticos a la hora de intentar aplicar el acercamiento por tareas en las clases de enseñanza primaria que, probablemente –aunque no haya estudios al respecto– podrían extenderse a la enseñanza secundaria e incluso en algunas aulas universitarias. Estos son: (1) la gestión de la clase y problemas de disciplina; (2) el uso de la lengua materna por parte de los alumnos, que abandonan la segunda lengua por cuestiones de comodidad en la expresión; (3) y, directamente relacionada con esta última, la cantidad (reducida) de mensajes que se producen en la lengua meta.

Para evitar los efectos negativos de los puntos 2 y 3, se requiere coordinación entre los profesores de las asignaturas de AICLE y aquellos que estén enseñando las asignaturas de segunda lengua propiamente dichas. Mientras que es en estas últimas donde se concentrará la instrucción gramatical, las clases de AICLE pueden proporcionar una oportunidad única para que los alumnos puedan practicar las nuevas

formas. Las clases de AICLE se convertirían en un refuerzo “natural” a las de lengua. Para aplicar la enseñanza por tareas en las clases de AICLE es necesario que haya una secuenciación entre las formas que necesitan nuestros alumnos para completar la tarea y la enseñanza que de aquellas se haga en las clases de segunda lengua. Las afirmaciones que Carless (2004: 658) realiza en su análisis de la aplicación de la enseñanza por tareas a la enseñanza del inglés como segunda lengua bien se podría extender a nuestro caso. Dice este crítico: “si no se enseñan con antelación las estructuras de la lengua inglesa, entonces los alumnos de nivel principiante no tendrán suficiente inglés para completar las tareas y no tendrán otra alternativa que completar la tarea utilizando su lengua materna”.

Pongamos un ejemplo aclaratorio. Supongamos dos asignaturas diferentes: una de inglés como segunda lengua y una de ciencias enseñada en inglés. Si en la primera los alumnos han aprendido el segundo condicional, en la segunda se podría realizar una discusión sobre el calentamiento global, donde los alumnos tengan que investigar cuáles serán sus repercusiones negativas si no se toman medidas paliativas contra este. A continuación se les podrá pedir que realicen todo tipo de suposiciones sobre cuáles serán las hipotéticas consecuencias de no hacer nada, tanto medioambientales como económicas. Para completar la actividad, los alumnos podrán realizar una exposición de sus ideas y un debate donde compartan sus opiniones utilizando esta estructura. En este tipo de clase se mezclan y solapan los tres elementos anteriormente nombrados. El enfoque en el contenido es claro: los alumnos aprenderán sobre el calentamiento global, sus causas y consecuencias. Además, tendrán la oportunidad de experimentar y crear con la lengua meta –presentaciones y debate–. Finalmente, hay un enfoque en la forma –aunque no sea necesario que el alumno sea consciente de ello, es decir, no es necesario que al alumno se le diga que para completar esta unidad debe utilizar el segundo condicional, ya que el diseño y la naturaleza de las actividades (producir hipótesis) llevan a ello.

Como ya se ha mencionado, aplicar este acercamiento por tareas a un curso AICLE supondrá en un primer momento una inversión considerable de tiempo y esfuerzo de coordinación entre los profesores de lengua y los de contenidos para diseñar o rediseñar actividades. Afortunadamente, y aunque lo ideal sería la aplicación de este acercamiento en la totalidad de una asignatura, se puede hacer de forma progresiva. Por

otro lado, este esfuerzo será productivo, ya que facilitará no solo la adquisición de la segunda lengua, sino el crecimiento personal de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAU, J., COMET, C., SERRA, J. M. y VILA, I. (1992): *La educación bilingüe*, Barcelona: I. C. E., Universitat Barcelona.
- BERLAK, A. y BERLAK, H. (1983): "Towards a nonhierarchical approach to school enquiry and leadership", *Curriculum Inquiry*, 13, 267-294.
- CARLESS, D. (2004): "Issues in Teachers' Reinterpretation of a Task-Based Innovation in Primary Schools", *TESOL Quarterly*, 38.4, 639-662.
- CUMMINS, J. y SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in Education*, New York: Longman.
- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998): "Pedagogical choices in focus on form", Doughty, C. y Williams, J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.
- ELLIS, R. (2000): "Task-based research and language pedagogy", *Language Teaching Research*, 4, 193-200.
- ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- EVANS, S. (1996): "The context of English language education: The case of Hong Kong", *RELC Journal*, 27, 30-55.
- LAI, C. (1993): *Communication Failure in the Language Classroom: An Exploration of Causes (Research Report No. 25)*, Hong Kong SAR: City University of Hong Kong.
- LONG, M. (1996): "The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition", Richie, W. C. and Bhatia, T. K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York: Academic Press, vol. 2, 413-468.
- NASSAJI, H. (2000): "Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in the Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities", *The Modern Language Journal*, 84.2, 241-250.
- PICA, T. (2005): "Classroom Learning, Teaching, and Research: A Task-Based Perspective", *The Modern Language Journal*, 89.3, 339-352.
- SKEHAN, P. (1998): "Task-based instruction", *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- SKEHAN, P. (2003): "Task-based instruction", *Language Teaching*, 36, 1-14.
- SWAIN, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", Gass, S. y Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- SWAIN, M. y LAPKIN, S. (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate. A step toward second language learning", *Applied Linguistics*, 16, 371-391.