UN ENFOQUE POR TAREAS PARA FINES ESPECÍFICOS: *SOCIOS*

Conchi Rodrigo
Universidad Alfonso X el Sabio
Elena Verdía
Instituto Cervantes

1. Introducción

Hace ya algún tiempo, en concreto en septiembre de 1996, nos proponen hacer un manual de Español como Lengua Extranjera (E/LE) ¡Nuestro sueño se hace realidad! Lo difícil viene a continuación, cuando la editorial nos explica el proyecto: se trata de hacer un manual de enseñanza de E/LE para fines específicos para principiantes.

2. Fines específicos para principiantes

En el mercado editorial, hasta ese momento, sólo podíamos encontrar materiales de fines específicos dirigidos a alumnos con un nivel intermedio o avanzado de español. Además, habíamos escuchado en repetidas ocasiones que no se podían trabajar los fines específicos con principiantes. Las justificaciones que acompañaban estas afirmaciones eran diversas: para empezar con fines específicos se precisa un nivel de lengua intermedio (contenidos gramaticales medios, funciones y léxico básico, etc.), no se puede enseñar a principiantes léxico específico por la complejidad que presenta... ¡Teníamos ante nosotros todo un reto!

Había que cubrir, por un lado, los contenidos del nivel inicial en cuanto a funciones, gramática, etc. y, por otro, debían tener cabida determinados ámbitos situacionales o temáticos con un léxico de fines específicos.

Conocíamos la existencia del borrador del "Marco Europeo Común de Referencia" (Common European Framework), elaborado por el Consejo de Europa en 1996, y recurrimos a él. Este documento incluye el concepto de "dominios" para referirse a las distintas áreas, contextos de uso del lenguaje en los que está organizada la vida social. Distingue entre:

a) El área pública: en la que la persona actúa como miembro de una comunidad. Tiene compromisos y debe realizar transacciones de diferentes tipos y con diferentes propósitos.
b) El área personal: en la que el individuo goza de privacidad. Tiene una vida centrada en su familia y amigos.
c) El área ocupacional: en la que está comprometido con su trabajo o profesión.
d) El área educacional: en la que el sujeto está involucrado en la organización del aprendizaje, normalmente dentro de una institución educativa.

SOCIOS se centra, principalmente, en el área ocupacional y pública, sin dejar de lado el área educacional y personal. Esto determina los contenidos funcionales que aparecen (solicitar un servicio, preguntar por la identidad o cargo de alguien, valorar y explicar un proyecto de negocio, hacer una reserva, hablar de los planes de una empresa...) y los contenidos léxicos (actividades de una empresa, características de productos, cargos y departamentos, material de oficina...).

Este manual va dirigido a un público que necesita el español para desenvolverse en el ámbito laboral:

a) profesionales que van a trabajar en España o Hispanoamérica, o realizan transacciones comerciales con países de habla hispana,
b) alumnos de cámaras de comercio, escuelas de negocios, escuelas comerciales, Turismo, etc.,
c) estudiantes que van realizar prácticas en empresas españolas o hispanoamericanas.

Y es este público el que hace de SOCIOS un manual de fines específicos, en un sentido amplio.

3. Un enfoque por tareas

Si el primer reto era qué hacer, el segundo era cómo hacerlo. Creemos que el enfoque por tareas es el que se adecua más a las necesidades de nuestro público meta que necesita el español para desenvolverse en un ámbito en el que va a realizar unas tareas específicas, como gestionar trámites, asesorar a un cliente, comercializar un nuevo producto, organizar la agenda de trabajo, etc. Quisimos comprometernos a adoptar los principios generales de este enfoque -que supone una revitalización del enfoque comunicativo- y plasmarlos en un material publicado.

Sheila Estaire, en el número cinco de la revista "Cable", propuso, ya en 1990, un modelo de unidad siguiendo un enfoque por tareas. Establecía las siguientes pautas, de las que nos servimos:

a) Elección del tema o área de interés teniendo en consideración los intereses y las necesidades del público meta.
b) Especificación de los objetivos por destrezas (las tareas integran las cuatro destrezas).
c) Planificación de la tarea final: primero fijamos dónde queremos llegar y luego determinamos qué necesitamos hacer para llegar, cómo lo vamos a

Centro Virtual Cervantes

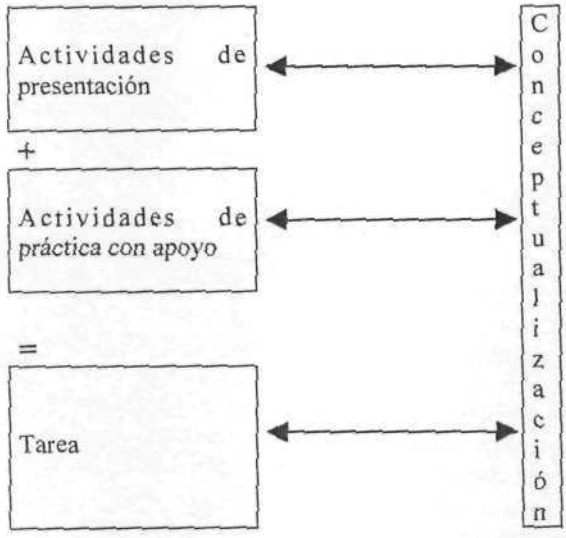
hacer, etc. De la misma manera que a la hora de organizar un viaje preparamos todo en función de a dónde vamos a ir: cómo vamos a ir, qué ropa vamos a llevar, qué vamos a hacer y cuánto tiempo vamos a estar, con la planificación de la tarea ocurre lo mismo.

d) Especificación de los componentes lingüísticos necesarios para que los alumnos puedan realizar la tarea final.
e) Planificación del proceso: planificación y secuenciación de las actividades (tareas facilitadoras).
f) La evaluación se incorpora a lo largo de todo el proceso: cada tarea facilitadora tiene un resultado concreto y permite realizar una evaluación continua de la evolución de los alumnos.

Partimos de la propuesta de Sheila Estaire y nos pusimos manos a la obra: temas, objetivos, tareas, contenidos... Con esto, y varias sesiones de reflexión, puesta en común, discusión... confeccionamos el *syllabus*.

4. Las unidades didácticas

Elaborado el *syllabus*, había que empezar con las unidades. Queríamos que cada una se articulase en torno a una tarea. Definimos un modelo de unidad didáctica que recogemos en el siguiente esquema:



La tarea es el eje central de la unidad y determina las tareas facilitadoras -actividades de presentación y de práctica- que preparan para la realización de la tarea final.

ASELE. Actas IX (1998). CONCHI RODRIGO y ELENA VERDÍA. Un enfoque por tareas par...
Centro Virtual Cervantes

Las actividades de presentación, que como su nombre indica presentan los contenidos de la unidad, proporcionan mucha información sobre lo que se va a hacer. Son 3 o 4 actividades que incluyen numerosas muestras de lengua, bien a través de textos escritos, bien a través de textos orales (audiciones). Se trata de exponer al alumno a un *input*, de introducirlo en un baño lingüístico. Siempre hemos tratado de que la primera actividad sea motivadora, fácil de realizar y representativa de la unidad, de los contenidos, del léxico que se va a trabajar y también de los contextos y situaciones que van a aparecer.

Las actividades de práctica con apoyo proporcionan al alumno oportunidades de practicar, de forma guiada, los contenidos que van a necesitar para realizar la tarea. Son actividades de una tipología muy variada y siempre comunicativas. Hemos tratado de huir de las prácticas controladas en las que sólo se presta atención a la forma descuidando la comunicación y la negociación.

Estos bloques previos a la tarea ofrecen una flexibilidad que permite al profesor organizar sus clases en función de las necesidades e intereses del grupo. Se presentan alternativas diferentes: la que proponemos, más lineal -a las actividades de presentación seguirán las de práctica- y otra, menos lineal -tras cada actividad de presentación, las correspondientes de práctica-.

Una vez que los alumnos han practicado los contenidos presentados, están preparados para realizar la tarea, en la que las interacciones están mucho menos pautadas y el alumno se encuentra con mayor libertad para usar los recursos de los que dispone para expresarse.

La tarea sigue una estructura lineal con una secuenciación predeterminada: cada actividad depende de la anterior.

El último bloque, el de conceptualización, que cierra la unidad, recoge materiales para observar, entender, organizar y sistematizar. Hemos optado por una presentación clara y una ausencia intencionada de explicaciones -que, sin embargo, subyacen-, para ofrecer al alumno la posibilidad de realizar inferencias de reglas gramaticales, hacer hipótesis ayudándose de los títulos, etc.

5. Actividades comunicativas

Siempre nos ha preocupado que las actividades propuestas fueran realmente comunicativas. Por eso, a la hora de diseñarlas, hemos intentado atenernos a los siguientes principios:

1) En las muestras de lengua (textos escritos, audiciones y ejemplos de la interacción que se produce en las actividades) hemos tratado de:

   i) usar un lenguaje real: que los actores digan las cosas tal y como se dicen y los textos reproduzcan la realidad sin forzar la lengua, evitando así, por querer hacer una muestra en la que aparezca una determinada estructura, decir algo que no se dice.

   ii) respetar las características discursivas de los textos y los mecanismos conversacionales, introduciendo en las intervenciones -muchas veces de más de dos personas- aspectos como: modos de cerrar una negociación,

ASELE. Actas IX (1998). CONCHI RODRIGO y ELENA VERDÍA. Un enfoque por tareas par...
Centro Virtual Cervantes

búsqueda de apoyo en el interlocutor; y otros, relacionados con los turnos de habla, la toma de palabra, las interrupciones, ...

2) Plantear situaciones verosímiles (culturalmente posibles) a las que el alumno pueda enfrentarse en la vida real o con las que se identifique.
3) Preparar para realizar la actividad con una preactividad (activar el conocimiento del mundo, crear expectativas, fomentar la creación de hipótesis para comprobar posteriormente...). Contextualizar, y motivar, mediante soporte gráfico (dibujos, fotos) y soporte auditivo (ruidos, música); y, por último, dar continuidad a la actividad con una postactividad (en la que llevamos al alumno a lo que hemos denominado área personal, donde contrasta y comparte experiencias).
4) Subordinar la práctica formal a tareas más amplias y significativas, esto es, sin prescindir nunca del sentido , de forma que el alumno use determinadas estructuras pero siempre de forma significativa, no como una mera repetición.

6. *Conclusión*

Si habéis trabajado con SOCIOS o trabajáis con él, nos diréis en qué medida hemos conseguido, como señalábamos al principio de este artículo, nuestro doble reto: por un lado, hacer un manual de enseñanza de E/LE para fines específicos para principiantes, y, por otro, diseñarlo siguiendo un enfoque por tareas.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Draft 2 of Framework proposal. Council for Cultural Co-operation, Strasbourg.

Estaire, S. (1990), "La programación de unidades didácticas a través de tareas", *Cable*, 5, 28-39.

Martín Peris, E. (1998), "Tareas y funciones" en el *Foro Didáctico del Centro Virtual Cervantes*, 22 de diciembre de 1998 en respuesta a 5245. "Enfoque nociofuncional y Enfoque por tareas".

Nunan, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press, Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Zanón, J. (1990), "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Cable*, 5, 19-27.

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes