OTROS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, OTRAS PERSPECTIVAS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS

María Dolores Alonso-Cortés Fradejas
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo resume el contenido del seminario que con el mismo título impartí en el XIV Congreso Internacional de ASELE celebrado en Burgos, del 10 al 13 de Septiembre de 2003 y tiene, por tanto, idéntico objetivo: contribuir a la difusión del llamado *Task based learning framework* de Jane Willis, un enfoque poco aplicado en la enseñanza del español como lengua extranjera pero bastante utilizado para enseñar inglés y que está basado en un concepto de *tarea* un tanto diferente del que habitualmente manejamos los profesores de E/LE.

El tema elegido para mostrar en qué consiste esta aplicación metodológica es el *de los otros medios de comunicación* entendiendo el término *medios* no como grandes plataformas para la comunicación de masas sino como *modos* o *instrumentos* de comunicación. Así, explicaré los presupuestos teóricos de este enfoque y ejemplificaré los pasos que J. Willis (1996) sugiere seguir para trabajar en el aula describiendo una propuesta de trabajo basada en el lenguaje de los abanicos que antiguamente utilizaban algunas damas para comunicarse en secreto con su pretendientes.

PRINCIPIOS BÁSICOS DEL *ENFOQUE PARA UN APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS (TASK BASED LEARNING FRAMEWORK).*

Los estudios más recientes sobre el aprendizaje de lenguas han demostrado, entre otras cosas, que la práctica lingüística no implica necesariamente una expresión correcta; que no se puede aprender una lengua si no existen oportunidades para utilizarla en situaciones reales; que para que realmente se produzca dicho aprendizaje la lengua que se enseñe a los aprendices ha de ser la que ellos realmente quieren aprender, formal o coloquial, oral o escrita, etc. o que muchos estudiantes alcanzan la fluidez a

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

expensas de la corrección, por lo que poner demasiado énfasis en fomentar la comunicación en pequeños grupos en clase y no prestar la suficiente atención a la precisión de la expresión puede suponer una fosilización de los errores gramaticales.

A pesar de conocer éstas y otras conclusiones, J. Willis (1996:10) se reconoce incapaz, como muchos otros autores, de defender que un método sea mejor que otro pero sí piensa que existen una serie de principios e ideas, un determinado enfoque, que pueden ayudarnos a escoger las actividades más adecuadas para estimular un aprendizaje eficaz. Este enfoque es el que ella denomina *Task based learning framework* (*Enfoque para un aprendizaje basado en tareas*, en una traducción aproximada) y parte del principio fundamental de que el aprendizaje de lenguas sólo se produce si:

1) se expone al alumno a un número suficiente de manifestaciones orales y escritas reales adecuadamente seleccionadas;

2) se consigue que éste use la lengua que está aprendiendo no sólo para utilizarla sino para hacer cosas;

3) si se le motiva para escuchar, leer, hablar y escribir dicha lengua;

4) si se le instruye sobre las características formales de la misma y

5) si se considera que esta última, la instrucción, es una condición deseable pero no esencial mientras que la exposición, la utilización y la motivación son condiciones absolutamente indispensables.

Es este quinto punto el más importante de todos porque explica el orden y características de las distintas fases de trabajo que J. Willis sugiere distinguir, y que yo voy a comentar y ejemplificar a continuación, y las diferencias que existen entre éste y otros enfoques sobre las que reflexionaré en el último apartado.

FASES DEL *ENFOQUE PARA UN APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS*

J. Willis (1996) propone dividir el trabajo de los alumnos en tres fases:

a) Trabajo previo a la tarea.

b) Tarea propiamente dicha.

c) Análisis, reflexión y práctica lingüística.

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

a) Trabajo previo a la tarea

La fase de introducción a la tarea es normalmente breve y su duración dependerá del grado de conocimiento que los estudiantes tengan del tema pero, según J. Willis (1996:42-46), debería incluir la presentación del tema; la identificación de los elementos lingüísticos relacionados con ese tema que los alumnos crean que pueden ser útiles para la realización de la tarea; una o varias actividades relacionadas con dichos elementos lingüísticos; la formulación de las instrucciones por parte del profesor y la comprensión de las mismas por parte de los alumnos y, finalmente, unos minutos para que éstos preparen por sí mismos la tarea. Veamos un poco más detalladamente en qué consiste cada uno de estos pasos:

- Presentación del tema.

Presentar el tema supone ayudar a los estudiantes a definirlo. Como ya he comentado, la propuesta que se expone aquí se enmarca dentro del tema *los otros medios o modos de comunicación* y, por lo tanto, el trabajo debería comenzar con una reflexión sobre las dos formas de entender el término *medio* a las que antes me he referido y con la formulación de preguntas como las siguientes:

-¿Qué sabéis de los abanicos? ¿Para qué sirven?

-Cuando alguna vez alguien ha intentado ligar con vosotros ¿habéis identificado algún gesto o señal por su parte que lo indicara? ¿Utilizáis vosotros algún tipo de "lenguaje no verbal" en esa situación?

-¿Sabíais que antiguamente las jóvenes utilizaban los abanicos para comunicarse en secreto con sus pretendientes?

- Identificación de los elementos lingüísticos relacionados con ese tema que los alumnos crean que pueden aparecer durante la realización de la tarea.

Una vez presentado el tema, J. Willis (1996:42) propone dedicar unos minutos a comprobar qué elementos lingüísticos relacionados con el tema conocen los alumnos y a activarlos. No se trata de enseñar una gran cantidad de vocabulario nuevo y, en opinión de esta autora, tampoco es el momento de enseñar una nueva estructura gramatical. Simplemente consistirá en apuntar los elementos que los estudiantes vayan sugiriendo mediante una lluvia de ideas al mismo tiempo que se van comentando.

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

En el caso de la propuesta sobre el lenguaje de los abanicos, se les puede preguntar qué elementos creen ellos que serían los mensajes más frecuentemente transmitidos por las damas a sus pretendientes.

- Actividades relacionadas con dichos elementos lingüísticos.

Tras comprobar las sugerencias de los estudiantes, estas actividades constituyen la oportunidad para que los profesores podamos enseñarles y/o recordarles a nuestros alumnos otros elementos que por sí mismos no hayan podido activar pero, puesto que los objetivos que estas actividades deben cumplir son a) implicarlos en el desarrollo de la tarea; b) exponerlos a muestras de lenguaje relevantes para el tema alrededor del cual girará la tarea y c) suscitar su interés por dicha tarea (J. Willis, 1996:43), deben ser algo más que las tradicionales listas de palabras o frases. Como alternativa a éstas, ella propone:

-Clasificar palabras y/o frases.

-Identificar dentro de un grupo la palabra extraña.

-Relacionar frases con dibujos o fotos teniendo éstos delante.

-Relacionar frases con dibujos o fotos sin tener éstos delante (tendrán que recurrir a su memoria y no podrán utilizar términos como *dibujo a* o *foto b* sino que deberán utilizar estructuras como *la foto en la que había una montaña* o *el dibujo con un caballo gris y negro* que estimulan mucho más el uso de la lengua).

-Promover lluvias de ideas.

-Pensar en varias preguntas sobre el tema para formular.

-Que el profesor comente una experiencia similar a la del tema de la tarea, vivida por él mismo o por alguien conocido.

Por mi parte, la actividad que sugiero consiste en relacionar una serie de dibujos que aparecen en el suplemento *Magazine* del periódico *El Mundo* (nº 202 del día 10 de agosto de 2003) con los mensajes que ellos creen que comunican y en justificar las respuestas.

- Formulación de las instrucciones por parte del profesor y comprensión de las mismas por parte de los alumnos.

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

A continuación los profesores debemos asegurarnos de que los alumnos entienden los objetivos de la tarea, el resultado que esperamos de ellos y el trabajo que dicha tarea implica, y tenemos que aclararles cómo empezar y de cuánto tiempo disponen. Leer las instrucciones en voz alta o simplemente formularlas oralmente es una buena opción pero una adecuada comprensión no siempre está garantizada por lo que J. Willis (1996:45) sugiere otras maneras de hacerlo:

-Demostrar cómo se hace la tarea (o una parte de ella) con un alumno al que previamente se le hayan explicado las instrucciones y las haya comprendido.

-Utilizar grabaciones de audio o vídeo en las que se escuche y/o vea a otros alumnos haciéndola y explicándola.

-Mostrar el resultado que otros alumnos han obtenido previamente al realizar la tarea.

En cualquier caso, comenta esta autora (J. Willis, 1996:46), es preciso recordar que "la formulación de instrucciones es un uso verdaderamente comunicativo de la lengua meta. A los aprendices les proporciona una valiosa exposición y una ocasión para enfrentarse al significado y por ello debería considerarse una oportunidad de aprendizaje más".

Por lo que respecta a la propuesta sobre el lenguaje de los abanicos, les explicaremos a nuestros alumnos que lo que queremos es que, por un lado, comparen diferentes textos que explican el lenguaje de los abanicos para determinar aquellos movimientos y posiciones cuyo significado coincide en todos o en la mayoría de ellos y que, por otro lado, elijan los diez movimientos y posiciones más útiles desde el punto de vista comunicativo justificando su decisión.

- Preparación de la tarea

Antes de comenzar con la tarea propiamente dicha puede resultar necesario concederles a los estudiantes unos minutos para que piensen cómo abordar el trabajo, qué decir y cómo decirlo.

b) Tarea propiamente dicha

La segunda fase es lo que J. Willis (1996:38) llama *task cycle* y yo voy a denominar *tarea propiamente dicha*. Ella (J. Willis, 1996:52) la concibe como un ciclo que consta de tres pasos: 1) la realización de la tarea; 2) la preparación de una posterior

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

exposición oral o escrita mediante la cual los alumnos informarán a sus compañeros acerca del desarrollo y resultados de la misma y 3) la exposición misma. Mientras realizan la tarea, los aprendices tienen la oportunidad de utilizar los elementos y estructuras lingüísticas que ya conocen; durante la exposición y la preparación de ésta, y con nuestra ayuda, incrementarán y mejorarán su conocimiento de la lengua extranjera.

•Realización de la tarea

En el *enfoque para un aprendizaje basado en tareas* se entiende por *tarea* cualquier actividad en la cual el aprendiz utiliza la lengua meta con fines comunicativos para poder obtener un determinado resultado (J. Willis, 1996:23). Hay seis grandes tipos de tareas que pueden ajustarse a prácticamente cualquier tema y que normalmente implican la integración de las cuatro destrezas comunicativas (J. Willis, 1996:26):

1) Confeccionar listas tras una lluvia de ideas o después de consultar textos, a los compañeros o a otras personas fuera del aula.
2) Ordenar y clasificar secuenciando cronológicamente, jerarquizando según unos determinados criterios, categorizando o agrupando elementos, buscando las categorías para clasificar, etc.
3) Comparar informaciones de naturaleza similar pero procedentes de fuentes diferentes.
4) Resolver problemas, conflictos, enigmas, etc.
5) Compartir experiencias personales.
6) Llevar a cabo proyectos más complejos (más parecidos a lo que nosotros entendemos por *tareas*) que normalmente implican un trabajo creativo y la combinación de varias de las actividades anteriores.

Como sucede en el enfoque por tareas que solemos aplicar los profesores de E/LE, la finalidad de estas actividades es comunicativa y debe haber un resultado o producto final. Sin embargo, tal y como la propia J. Willis (1996:24) afirma, en esta propuesta se da mucha más importancia a la comprensión y expresión de significados que a la producción lingüísticamente correcta de enunciados. Para que los alumnos se sientan capaces de cumplir los objetivos de la tarea, dice la autora, también deben sentirse libres de elegir los elementos lingüísticos que deseen para expresar lo que quieren significar, por eso, en su opinión, el profesor no deberá determinar previamente

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

las estructuras que deben usar ni deberá llamar su atención sobre ellas. Esta es, desde mi punto de vista, la principal diferencia que existe entre este enfoque y otras aplicaciones metodológicas en las que suele haber una presentación previa o simultánea de estructuras gramaticales que se supone los alumnos deben utilizar en la realización de las tareas o actividades. La autora británica, en cambio, pospone la búsqueda de la corrección y precisión gramaticales, que por supuesto considera necesarias, hasta que la tarea esté finalizada.

Según comenté antes, la primera tarea que propongo para trabajar el tema del lenguaje de los abanicos es comparar diferentes textos que lo explican para determinar aquellos movimientos y posiciones cuyo significado coincide en todos o en la mayoría de ellos. Estos textos son muy fáciles de encontrar en internet con la ayuda de los buscadores más utilizados y es muy importante seleccionar un buen número de ellos y entregar a cada grupo dos o tres diferentes con el objeto de poder llevar a cabo a continuación una exposición que resulte interesante para los compañeros. En ellos van a encontrar un buen número de enunciados como los siguientes:

-Sostener el abanico con la mano derecha delante del rostro : SÍGUEME
-Sostenerlo con la mano izquierda delante del rostro : BUSCO CONOCIMIENTO
-Mantenerlo en la oreja izquierda : QUIERO QUE ME DEJES EN PAZ
-Dejarlo deslizar sobre la frente : HAS CAMBIADO
-Moverlo con la mano izquierda : NOS OBSERVAN
-Cambiarlo a la mano derecha : ERES UN OSADO
-Arrojarlo con la mano : TE ODIO
-Moverlo con la mano derecha : QUIERO A OTRO
-Dejarlo deslizar sobre la mejilla : TE QUIERO
-Presentarlo cerrado : ¿ME QUIERES?
-Dejarlo deslizar sobre los ojos : VETE POR FAVOR
-Tocar con el dedo el borde : QUIERO HABLAR CONTIGO
-Apoyarlo sobre la mejilla derecha : SÍ
-Apoyarlo sobre la mejilla izquierda : NO
-Abrirlo y cerrarlo : ERES CRUEL
-Dejarlo colgando : SEGUIREMOS SIENDO AMIGOS
-Abanicarse despacio : ESTOY CASADA
-Abanicarse deprisa : ESTOY PROMETIDA
-Apoyar el abanico en los labios : BÉSAME

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

-Abrirlo despacio : ESPÉRAME

-Abrirlo con la mano izquierda : VEN Y HABLA CONMIGO

-Golpearlo, cerrado, sobre la mano izquierda : ESCRÍBEME

-Semicerrarlo en la derecha y sobre la izquierda : NO PUEDO

-Abierto, tapando la boca : ESTOY SOLA

Suelo darles también un cuadro como el que aparece a continuación para que lo completen y así facilitarles la labor:

MOVIMIENTOS Y POSICIONES	**Texto 1**	**Texto 2**	**Texto 3**
Abanicarse lentamente			
Abanicarse rápidamente			
Abrirlo con la mano izquierda			
Abrirlo totalmente			
Abrirlo y cerrarlo varias veces			
Abrir y cerrar el abanico y ponerlo sobre la mejilla			
Abrir y cerrar el abanico y señalar hacia el jardín			
Abrirlo y taparse la boca			
Acercarlo alrededor de los ojos			
Arrojarlo con la mano			
Cambiarlo a la mano derecha			
Cerrarlo de golpe y con cara de enojo			
Cerrarlo lentamente			
Etc.			

En segundo lugar, les pido a mis alumnos que elijan los diez movimientos y posiciones más útiles desde el punto de vista comunicativo.

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...

Centro Virtual Cervantes

•Preparación de la exposición

Después de realizar la tarea, J. Willis (1996:55) recomienda aprovechar la curiosidad que los estudiantes acostumbran a sentir por el trabajo de los compañeros para pedirles que hagan una exposición oral o escrita sobre dicha tarea o algún aspecto de la misma. Desde su punto de vista, es en el transcurso de dicha exposición y también durante su preparación cuando los alumnos deben preocuparse por aumentar sus conocimientos lingüísticos y por elaborar enunciados lo más correctos posible y cuando los profesores debemos dejar nuestra anterior función de guías y observadores para convertirnos en consejeros.

Si deseamos que esta labor de asesoría resulte realmente eficaz tendremos que ayudarles a dar a los significados que quieren expresar una forma lingüísticamente adecuada y una mayor precisión y tendremos que aclarar quiénes son los destinatarios de tal exposición, de qué recursos pueden disponer para realizarla, cuánto debe durar y cuál es la función de cada miembro del equipo.

Es sumamente importante también establecer qué es lo que el resto de compañeros tiene que hacer durante o tras las otras exposiciones (J. Willis, 1996:57):

-Si la tarea que se expone es una lista, los receptores pueden compararla con sus propias listas o votar la más completa.

-Si es una comparación de textos, los receptores pueden comprobar las semejanzas y diferencias con sus propias comparaciones o mostrar su acuerdo o desacuerdo con tal comparación y sus razones para ello.

-Si es una experiencia personal, los receptores pueden anotar lo que consideren más interesante, hacer preguntas a los autores de la exposición, pensar preguntas para hacer más tarde a sus compañeros y comprobar así si recuerdan lo que han leído o escuchado o seleccionar la que más les ha llamado la atención.

-Si es un proyecto, los receptores pueden comentar qué es lo que más les ha gustado o hacer una reseña del proceso de elaboración.

-Si es una clasificación, los receptores pueden aceptarla o no aportando sus razones.

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

-Si se trata de la resolución de un conflicto, problema, etc. los receptores pueden compararlo con sus propias estrategias, votar la solución mejor, más cara, más imaginativa, etc. o recomendar otra solución.

De este modo, quienes tengan que hablar o escribir encontrarán una motivación para su exposición y los que tengan que escuchar o leer lo harán con mayor interés.

En el caso de la propuesta que nos ocupa, puesto que las tareas solicitadas a los alumnos son una comparación de textos y una clasificación o selección, lo que normalmente requiero a los receptores de las exposiciones es, respectivamente:

a) Que comprueben si el significado de los movimientos o posiciones de los abanicos comentados en sus textos coincide con el significado que los textos analizados por sus compañeros otorgan a esos mismos movimientos, para lo cual les entrego un nuevo cuadro que les permita recoger los resultados de todos los textos leídos:

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
Movimiento o posicion	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 1	Texto 2	Texto 3

b) Que anoten los movimientos y posiciones que sus compañeros consideran más útiles desde el punto de vista comunicativo y que escuchen las razones esgrimidas para sus selecciones con el propósito de poder llegar posteriormente a una selección común.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Movimiento 1			
Movimiento 2			
Movimiento 3			
Movimiento 4			
Movimiento 5			
Movimiento 6			
Movimiento 7			
Movimiento 8			
Movimiento 9			
Movimiento 10			

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

•Exposición

Las exposiciones son la conclusión natural de la tarea propiamente dicha. Pueden adoptar la forma de charlas o minicharlas, de cartas, de escritos e informes con distinto grado de formalidad, de folletos, artículos, grabaciones de audio o vídeo, etc. y aunque en ocasiones no se parezcan demasiado a las de los hablantes nativos y, a pesar de nuestro asesoramiento, presenten errores gramaticales y léxicos, J. Willis (1996:58) opina que no debemos considerarlas como oportunidades para que nuestros alumnos aprendan sino, más bien, el incentivo que tendría que haber fomentado el aprendizaje en la fase anterior de preparación. Por este motivo, ella sugiere que en este momento nos olvidemos de las correcciones (y frustraciones) y nos esforcemos por elogiar sus esfuerzos, comentar su mejoría, resaltar los aciertos y, por supuesto, demostrar un sincero interés por sus producciones.

Volviendo a la propuesta sobre el lenguaje de los abanicos, podemos solicitar a nuestros alumnos que primero expongan oralmente los resultados de sus comparaciones y selecciones y que, después, con los datos recopilados en los cuadros anteriores, elaboren sendos pósters decorativos: uno de ellos será una especie de diccionario en el que aparezcan los movimientos o posiciones de significado más estable (aquellos a los que los textos hayan atribuido el mismo significado) y el otro se titulará *los diez movimientos y posiciones que tienes que conocer si quieres comunicarte con un abanico*.

c) Análisis, reflexión y práctica lingüística

La última fase del *Enfoque para un aprendizaje basado en tareas* tiene como finalidad que los alumnos reflexionen sobre determinados aspectos lingüísticos y que los utilicen a su propio ritmo y en función de su nivel. Consta de dos tipos de actividades: actividades de reflexión y análisis y actividades de práctica.

•Actividades de reflexión y análisis

Para J. Willis (1996:102), este tipo de actividades no deben consistir en un análisis descontextualizado sino que deben implicar a los estudiantes en el estudio de formas y estructuras lingüísticas que previamente se han utilizado o necesitado, bien a nivel oral, bien a nivel escrito. Tal y como ella las entiende, les dan la oportunidad de sistematizar y construir la gramática que ya conocen, de hacer hipótesis y comprobarlas

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

y de aumentar su repertorio léxico. Así, guiados inicialmente por el profesor, todos los alumnos comienzan centrando su atención en los mismos aspectos pero poco a poco, dependiendo de su nivel de conocimientos y de su ritmo de aprendizaje, van planteándose preguntas y descubriendo cosas que responden a sus intereses particulares.

En el caso que aquí se describe, pueden proponerse actividades de reflexión en torno, al menos, a cuatro cuestiones gramaticales: los usos del imperativo, el contraste *ser/estar*, las expresiones de localización espacial y los usos del gerundio. Más concretamente, las reflexiones que les planteo para cada una de ellas son:

Usos del imperativo

1) ¿Cuántos de estos tiempos verbales aparecen en los textos? Escribe las formas en la columna correspondiente:

Presente de indicativo	Pretérito imperfecto de indicativo	Pretérito indefinido de indicativo	Pretérito perfecto de indicativo	Futuro simple	Imperativo

2) ¿En cuántos de los enunciados de los textos se ordena o pide hacer algo? Haz una lista y clasifícalos con ayuda de este cuadro:

Enunciados en los que se ordena o pide hacer algo	
Formulados en imperativo	Otros

3) Busca un enunciado en el que se utilice el imperativo no para ordenar o pedir sino para advertir.

Ser/estar

1) Coloca cada uno de estos adjetivos en la casilla correspondiente:

	ser+adjetivo	*estar*+adjetivo
casada		
comprometida		
cruel		
sola		
osado		
celosa		
ferviente		

Comprueba ahora con los textos si tus asociaciones han sido correctas.

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

Expresiones de localización espacial

1) ¿Qué expresiones se utilizan en estos textos para localizar en el espacio las posiciones y movimientos del lenguaje de los abanicos? Comprueba en el diccionario cuáles son preposiciones y cuáles son adverbios:

Preposiciones	Adverbios

2) Elimina la palabra subrayada de cada uno de estos enunciados y señala aquellos que sigan siendo correctos:

Abrir y cerrar el abanico y ponerlo sobre la mejilla

Abrir y cerrar el abanico y señalar hacia el jardín

Colocado cerca del corazón

Colocarlo detrás de la cabeza con el dedo extendido

Colocarlo en la sien y mirar hacia arriba

Moverlo alrededor de la frente

Moverlo entre las manos

Situarlo delante de la cara con la mano derecha

¿Qué puedes deducir acerca de la diferencia *preposición/adverbio*?

Usos del gerundio

1) ¿Qué adverbios de modo aparecen en los textos?

2) Con ayuda del cuadro que aparece a continuación, clasifica todas aquellas frases de los textos en las que aparezca un gerundio:

El gerundio se combina con otra forma verbal formando una perífrasis	El gerundio funciona como *lentamente*, *rápidamente*, etc.

•Actividades de práctica

Pretenden servir como consolidación y revisión de lo aprendido, proporcionando a los alumnos seguridad en su capacidad de comunicarse, y, como las actividades de reflexión y análisis, deben estar basadas en frases o estructuras que hayan aparecido previamente durante la realización de la tarea. J. Willis (1996:111–113) propone, entre otros, los siguientes tipos:

1) Repetir frases útiles o leer en voz alta diálogos.
2) Escuchar frases incompletas y completarlas por parejas o grupos.

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

3) Eliminar palabras o estructuras de textos o frases y entregar el resultado a los estudiantes para que rellenen los huecos creados.
4) Borrado progresivo: consiste en seleccionar una serie de ejemplos, numerarlos, decir en voz alta dichos números para que los alumnos lean el ejemplo correspondiente e ir borrando una o dos palabras cada vez hasta que tengan que reconstruir de memoria toda o casi toda la frase.
5) Reducir enunciados o textos más o menos largos y transmitir la misma información con un número menor de palabras.
6) Sin tener delante el original, ampliar los textos o enunciados anteriormente reducidos de una forma gramaticalmente correcta pero sin que tenga que coincidir con éste.
7) Utilizar la memoria para determinar qué palabra pertenece a cada uno de los textos leídos, la frase en la que determinadas palabras aparecían insertas, etc.

De todos ellos, en la propuesta sobre el lenguaje de los abanicos yo normalmente utilizo:

–Para trabajar los usos del imperativo, un ejercicio de repetición.

Muevo el abanico de determinada manera y lo coloco en ciertas posiciones para que mis alumnos, de uno en uno y cada vez más rápido, vayan diciendo en voz alta y con una frase en imperativo lo que quiero significar.

–Para trabajar trabajar la diferencia *ser/estar*, un ejercicio de escuchar y completar.

Divido a la clase en dos equipos y a los alumnos del primero les pido que, de uno en uno, vayan colocando el abanico de tal manera que exprese *estoy casada, estoy sola, eres cruel, eres un osado, etc.* y que, al mismo tiempo, digan la primera parte de dichas oraciones para que los alumnos del otro grupo, también de uno en uno, las completen de forma adecuada.

–Para trabajar las expresiones de localización, un ejercicio de huecos y un juego de memoria.

En ambas actividades vuelvo a recurrir a los dibujos que aparecieron en su momento en el *Magazine* de *El Mundo*: en el primer caso para que, a la vista de éstos, completen la frase que tienen al lado y de la cual he eliminado la preposición o el

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

adverbio de localización y en el segundo, para que, viendo esas mismas imágenes, intenten recordar y escribir los enunciados que las acompañaban describiéndolas.

–Para trabajar los usos del gerundio, un ejercicio de borrado progresivo y otro de reducción de frases.

El primero de ellos lo llevo a cabo de la siguiente manera:

1. Escribo en la pizarra varias frases como *Colocar el abanico abierto y tapando la boca significa "estoy sola", Colocar el abanico abierto y cubriendo la mano significa "no reveles nuestro secreto", Descender el abanico significa "seguiremos siendo amigos"*, etc. y las numero.

2. Les pido que, de uno en uno, las vayan leyendo en voz alta: Midori, ejemplo número 1, Anna, ejemplo número 4, etc.

3. Borro una palabra de cada una de las frases de modo que en la pizarra aparezca, por ejemplo: *Colocar el abanico abierto y* _____ *la boca significa "estoy sola", Colocar el abanico abierto y* _____ *la mano significa "no reveles nuestro secreto", Descender el abanico significa "seguiremos* _____ *amigos"* y les pido que digan la frase completa.

4. Borro otra palabra de cada una de las frases de modo que en la pizarra aparezca, por ejemplo: *Colocar el abanico abierto y* _____ _____ *significa "estoy sola", Colocar el abanico abierto y* _____ _____ *significa "no reveles nuestro secreto", Descender el abanico significa "*_____ _____ *amigos"* y les pido que digan la frase completa.

5. Repito la operación hasta que hayan desaparecido todas o casi todos los elementos de cada oración y tengan que reconstruirla por completo.

En el segundo ejercicio les pido que, igual que en un ejemplo que yo les proporciono, reduzcan oraciones como *Dejarlo descansando sobre la mejilla, Un dedo tocando la parte superior* o *Las dos manos juntas sujetándolo abierto* de forma que eliminen el gerundio, realicen los cambios oportunos y obtengan enunciados como

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

Dejarlo sobre la mejilla, Un dedo en la parte superior o *Abierto con las dos manos juntas*.

CONCLUSIÓN

De lo visto hasta aquí se deduce que *el enfoque para un aprendizaje basado en tareas* de J. Willis presenta importantes diferencias no sólo respecto a las metodologías más tradicionales sino también respecto a determinadas maneras de enseñar lenguas extranjeras muy comunes hoy en día.

Todavía es muy frecuente, por ejemplo, el paradigma de enseñanza que siguiendo a la propia J. Willis podemos llamar llama *PPP* (*Presentación, Práctica y Producción*) y que consiste en que el profesor comience presentando y explicando un aspecto formal de la lengua de un modo más o menos contextualizado para que, a continuación, el alumno lo practique mediante ejercicios estructurales y acabe, en una tercera fase, utilizándolo en situaciones de comunicación supuestamente "libres". Es una forma de enseñar que parte del principio de que la repetición ayuda a automatizar las respuestas y de que la práctica conduce a la expresión correcta y en la que el énfasis se pone en la instrucción mientras que la exposición del alumno a muestras de lengua auténticas es muy limitada y el uso de la lengua no es tal uso sino producción restringida y absolutamente guiada. Por el contrario, en el transcurso de una sesión enfocada desde el punto de vista de esta autora británica, los alumnos están expuestos a muestras reales de la lengua extranjera durante el trabajo previo a la tarea, durante la tarea misma y durante el tiempo dedicado al análisis de las formas lingüísticas. En cuanto a esta última fase, sólo puede abordarse una vez se ha concluido la tarea y los estudiantes están familiarizados con un buen número de enunciados en los que dichas tareas han sido utilizados espontáneamente y con autenticidad, bien por los propios aprendices bien por los autores de los textos que han sido objeto de exploración.

Si lo comparamos con *la enseñanza del español mediante tareas* (utilizo la denominación propuesta por J. Zanón (1999), uno de sus precursores) encontramos también algunas diferencias. S. Fernández (2001:26–34), por ejemplo, aconseja a los profesores seguir estos pasos para la elaboración de tareas y proyectos:

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

1. Negociar con los alumnos la elección de un tema, ámbito o centro de interés.
2. Realizar un acercamiento motivador a dicho tema o situación con el objeto de suscitar el interés de los alumnos y ampliar y hacer más creativa la perspectiva que adopten.
3. Negociar y elegir la tarea final.
4. Formular y diseñar las tareas intermedias de tal manera que proporcionen a los alumnos los instrumentos lingüísticos necesarios, faciliten la ejercitación y les ayuden a interiorizar nuevos aprendizajes.
5. Delimitar los objetivos tanto de la tarea final como de las tareas intermedias.
6. Determinar los materiales necesarios y los materiales con los que se cuenta.
7. Especificar los exponentes lingüísticos y contenidos (funcionales, léxicos, gramaticales, fonológicos, discursivos, socioculturales y/o estratégicos) implicados en la consecución de las tareas y los objetivos.
8. Buscar en libros, adaptar o crear las actividades facilitadoras o tareas intermedias para la consecución de los objetivos y los contenidos programados.
9. Organizar, secuenciar y temporalizar todo el proceso.
10. Evaluar a los alumnos y el propio proceso mientras se lleva a cabo y cuando se haya concluido la tarea.

En cuanto a los alumnos, entiende que deberán participar activamente en todos estos pasos salvo en la especificación de los exponentes lingüísticos y contenidos implicados, en la búsqueda, adaptación y creación de las tareas y en la organización, secuenciación y temporalización de todo el proceso.

Ambas propuestas coinciden en considerar fundamentales las necesidades de los aprendices y su motivación, en insistir en la utilización de un lenguaje contextualizado y auténtico, en desarrollar de forma integrada las destrezas, en perseguir la autonomía de aprendizaje de los estudiantes (S. Fernández 2001:16–21) y en reservar al trabajo previo a la tarea una parte importante del tiempo total, pero las tareas no se conciben igual:

–Las actividades que en el enfoque español se suelen proponer como *tareas finales* se parecen sólo a uno de los tipos de tareas determinados por J. Willis: las tareas creativas.

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...
Centro Virtual Cervantes

–Las actividades que en el enfoque español se consideran *tareas intermedias* o *actividades facilitadoras* tienen los mismos objetivos que las *actividades de reflexión y práctica lingüística* que aparecen en el *enfoque para el aprendizaje basado en tareas* pero, mientras en este enfoque los alumnos las llevan a cabo en la primera y la tercera fase, en la *enseñanza del español mediante tareas* siempre se realizan antes de la tarea final y nunca después de ésta y no existe la distinción que sí se contempla en el primero entre a) actividades relacionadas con elementos lingüísticos previas a la realización de la tarea, b) actividades de análisis y reflexión y c) actividades de práctica.

–En la *enseñanza del español mediante tareas* la exposición es sólo una de las posibilidades de tarea final; en el enfoque de J. Willis, en cambio, es, como hemos visto, una parte imprescindible del proceso.

Así pues, si tenemos en cuenta la presencia que los cuatro requisitos para el aprendizaje de lenguas tienen en las distintas fases del proceso sugerido por esta autora y lo apuntado en los párrafos precedentes creo que puede concluirse que, en ocasiones, la aplicación metodológica de J. Willis resulta más equilibrada que la *Presentación, Práctica y Producción*, que suele favorecer la instrucción en perjuicio de la exposición, la motivación y el uso, y que determinadas propuestas concretas de la *enseñanza del español mediante tareas* en las que predominan la motivación, el uso y la exposición pero se concede poca atención a la reflexión y práctica de aspectos lingüísticos y, como consecuencia, se corre el peligro de desarrollar la fluidez en perjuicio de la corrección.

No pienso, sin embargo, que sean formas de trabajar excluyentes sino que, en función de las necesidades de nuestros alumnos y de las circunstancias pueden combinarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNÁNDEZ, S. (2001): "Introducción" en FERNÁNDEZ, S. (coord.): *Tareas y proyetos en clase*. Madrid: Edinumen, pp. 13-38.

WILLIS, J. (1996): *A framework for Task-Based Learning.* London: Longman.

ZANÓN, J.(1999): "La enseñanza del español mediante tareas " en J. Zanón (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, pp. 13-23.

ASELE. Actas XIV (2003). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS. Otros medios de com...

Centro Virtual Cervantes