LA TAREA COMUNICATIVA: INFORMACIÓN DE ENTRADA Y POSIBLES TAREAS SUBSIDIARIAS PARA UNA CLASE DE 120 MINUTOS

Margarita Soltero Godoy

Universidad de Extremadura

Resumen

El contenido del taller es fruto de la experiencia de las clases de Didáctica de la Lengua Española impartidas a futuros profesores de Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Módena y Reggio Emilia (Italia) en las que, además, debían aprender español. En este trabajo se hace una pequeña introducción a la tarea comunicativa, destacando la interrelación entre el aprendizaje significativo descrito por Novak y ésta. Se estudia, además, la importancia de la elección de una información de entrada eficaz que sea material auténtico (cualquier material que no haya sido producido específicamente con el propósito de enseñar una lengua) y capaz de motivar a los estudiantes. A lo largo del taller, y con la ayuda de los mapas conceptuales, se diseñan actividades para una clase de 120 minutos en las que se incluyen, al menos, la enseñanza de aspectos gramaticales y socio-culturales del español, así como del código no verbal.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo como profesora en esta Facultad de Formación del Profesorado supuso para mí un doble reto igual que lo fue para mis estudiantes, según me expresaron. Se trataba de un grupo no muy numeroso. Asistían a mis clases entre 12 y 14 personas de las 16 que estaban matriculadas en segundo y cuarto año de licenciatura, sin conocimientos previos de español y que debían aprender didáctica específica de la lengua española. Estaban

matriculados de dos asignaturas: Lingüística española-Didáctica de la lengua española, cuyo número de créditos total era 6 (60 horas) que se impartían a lo largo de un cuatrimestre, debiendo evaluarse de forma conjunta aunque con pruebas diferenciadas. Los estudiantes disponían además de 40 horas de ejercitaciones de español con una lectora, es decir, se produjo una situación de inundación lingüística de español durante aquellos meses. En Italia, algunas Facultades de Formación del Profesorado ofrecen, entre sus materias, las asignaturas que yo impartía, a pesar de que el español no se contempla en los planes de estudio de Educación primaria. Con ello, las universidades consiguen una valoración muy positiva por parte de los organismos encargados de evaluar la enseñanza universitaria en aquel país. Algo, por otra parte, lógico debido a que la formación en otras lenguas y culturas, además de la materna, es muy positiva para el desarrollo personal del individuo. Quiero destacar los buenos resultados obtenidos en la evaluación final (no suspendió ningún estudiante) debidos, en primer lugar, a la relación estrecha que mantuve con cada uno de ellos, no sólo en los encuentros presenciales sino en las tutorizaciones virtuales, en segundo lugar, la gran motivación del grupo y, por último, la situación de inundación lingüística (100 horas) de la que ya hemos hablado. La relación que mantenían conmigo les obligaba a utilizar el español, aunque también podían comunicarse en su propia lengua.

Mi objetivo prioritario fue crear un contexto seguro[1] en el aula, creando un clima de confianza y en sintonía con sus necesidades, requisito fundamental en todos los ámbitos de la educación e indispensable para desinhibir la expresión y facilitar la comunicación con los estudiantes y entre ellos.

[1] A. Mendoza Fillola (coord.) (2006), D. Cassany (1993) y otros autores establecen la corrección, incluso la evaluación mutua como actividad y método didáctico en el aula. En nuestra opinión, no debe utilizarse por dos razones principales: a) el alumno no tiene formación para corregir. El profesor necesita una formación específica para poder realizar este elemento del diseño curricular de una forma eficaz y resulta incoherente defender, por una parte, una corrección y evaluación planificada y, en absoluto, improvisada y a la vez proponer la corrección y la evaluación mutua entre estudiantes; b) este tipo de correcciones y evaluaciones someten a dos juicios al alumno: cuando un alumno es corregido por un compañero espera siempre la confirmación del profesor porque su compañero no tiene la autoridad necesaria para que su juicio sea aceptado sin reticencias por él. Además, este tipo de actividades estimula la búsqueda del error, que no es lo único que ha de corregirse en un texto, ya que al estudiante se le han de decir también los aciertos para estimularlo y para que lo vuelva a hacer en sus siguientes producciones escritas. La corrección entre los estudiantes fomenta también la comparación entre compañeros y la manipulación instrumental de esta actividad con fines de tipo personal (venganzas, ayudas, etcétera).

Los primeros encuentros los dedicamos sobre todo a hablar (en su lengua) de sus dudas, de sus expectativas (no sabían el tipo de evaluación que tendrían) y de su ilusión por la lengua y la cultura española. La seguridad de los estudiantes, en el contexto académico, requiere una aceptación total y la protección por parte del profesor de sus necesidades. Dicha seguridad es clave en un aula con adultos e imprescindible en el entorno de Primaria en el que mis estudiantes desarrollarían su labor profesional y en la que ellos serían los únicos adultos en el aula y, por tanto, los responsables de la seguridad de sus estudiantes. Un contexto seguro implica que no se permiten juicios de valor entre los estudiantes y tampoco por parte del profesor. Por esta razón, nunca les corregí al hilo comunicativo y, sin embargo, cada día hablaban más y de un modo más correcto en español. El nivel de comprensión se incrementó significativamente en las primeras semanas, reflejándose en una necesidad menor de traducción al italiano de mis explicaciones. Durante las clases dedicadas específicamente a la Lingüística aprendieron los orígenes de la lengua española, conocieron el mapa lingüístico español, realizaron transcripciones fonéticas y fonológicas según AFI y RFE e hicimos muchos dictados, siempre de textos completos, para que aprendieran y se familiarizaran con la representación gráfica de los sonidos. Se utilizaron muchos de los descritos en Cassany, D. 2004. Luego, ellos corregían sus ejercicios viendo el texto en una pantalla, con la ayuda del ordenador, fomentando así la autocorrección. El dictado fue, además, objeto de evaluación en la prueba final y los estudiantes fueron prevenidos de que sería uno de los realizados en el aula, así que lo hacían con verdadero interés.

Cuando llegaron las clases específicas de Didáctica de la lengua española su nivel de competencia en lengua española era A2 en comprensión escrita y oral y A1 en expresión escrita y oral. Desde mi incorporación, observé una buena disposición de los estudiantes para el aprendizaje significativo. Les expliqué el método que utilizaríamos. Comenzamos a estudiar la tarea comunicativa y a hacer explícito algo implícito hasta ese momento en nuestras clases: la lengua debía utilizarse como instrumento de enseñanza y no como objeto.

Su desafío como profesores era saber preparar actividades y tareas significativas para sus alumnos y aprender a graduar dichas tareas, todo ello, a través de un método capaz de atender las necesidades específicas e intereses individuales de cada uno de ellos, proporcionando contenidos y funciones relevantes, de forma eficaz y rápida. Lo anteriormente explicado queda reflejado en el mapa conceptual de la figura 1.

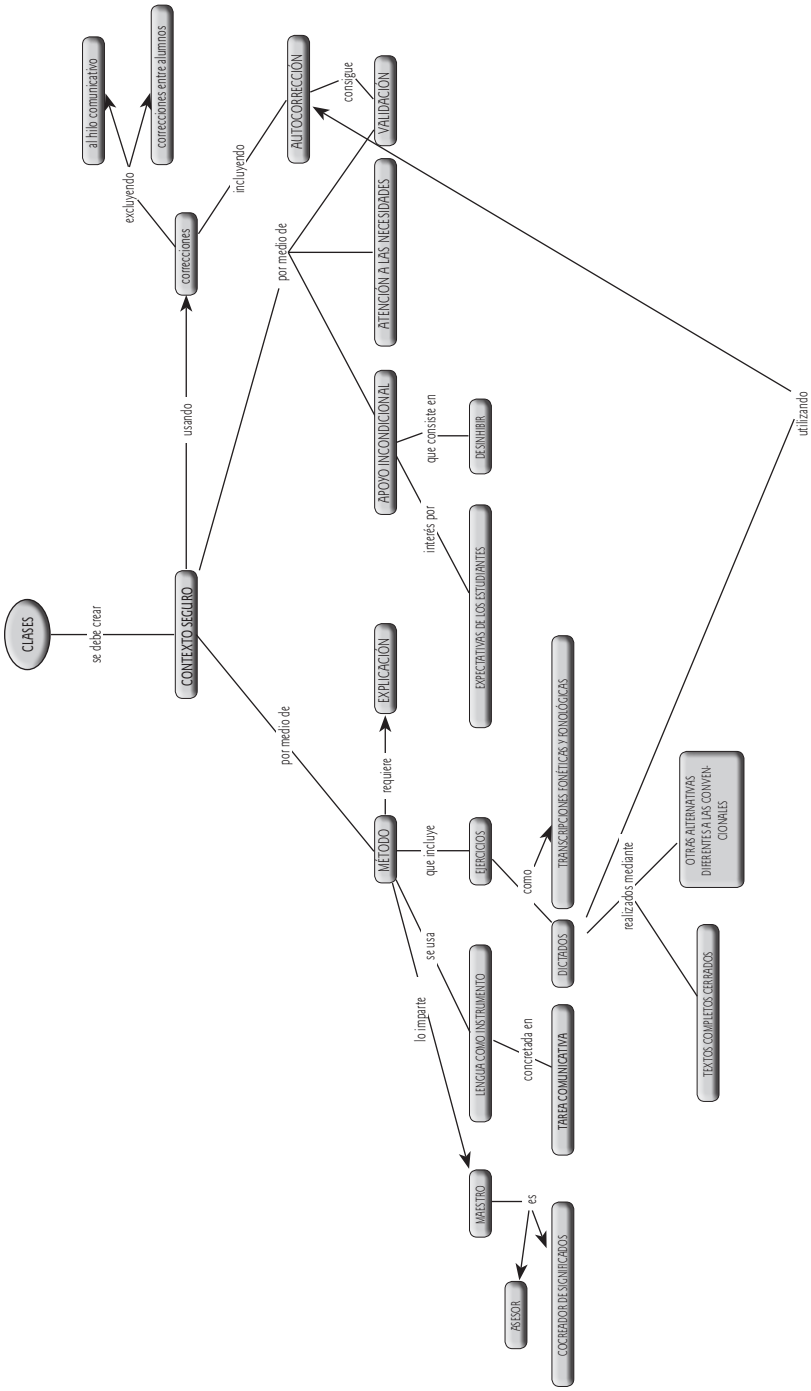

CLASES
se debe crear
CONTEXTO SEGURO
usando
correcciones
excluyendo
al hilo comunicativo
correcciones entre alumnos
incluyendo
AUTOCORRECCIÓN
consigue
VALIDACIÓN
por medio de
ATENCIÓN A LAS NECESIDADES
APOYO INCONDICIONAL
interés por
que consiste en
DESINHIBIR
EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES
utilizando
por medio de
MÉTODO
requiere
EXPLICACIÓN
que incluye
EJERCICIOS
como
TRANSCRIPCIONES FONÉTICAS Y FONOLÓGICAS
lo imparte
se usa
LENGUA COMO INSTRUMENTO
concretada en
TAREA COMUNICATIVA
DICTADOS
realizados mediante
OTRAS ALTERNATIVAS DIFERENTES A LAS CONVENCIONALES
TEXTOS COMPLETOS CERRADOS
MAESTRO
es
ASESOR
COCREADOR DE SIGNIFICADOS

Figura 1

2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En el contexto del aprendizaje tradicional, existe la convicción de que el maestro es el transmisor del conocimiento, el proveedor del saber. Según esta idea, si el estudiante no aprende, es problema del maestro porque no conoce la materia o no es un buen transmisor del conocimiento y la mayor parte de la responsabilidad del aprendizaje recae en él. En este aprendizaje prevalece la costumbre de que los estudiantes dependan del maestro y, como resultado, se obtiene pasividad y dependencia por parte de éstos en el proceso de aprendizaje.

En un contexto de aprendizaje significativo, el maestro debe ser un asesor más que un proveedor de conocimiento. El aprendizaje significativo ocurre cuando el que aprende recibe la materia de estudio como relevante para sus propios fines y el aprendizaje se facilita cuando el sujeto tiene experiencia en problemas verdaderos, característica fundamental de la tarea comunicativa. La participación activa fomenta el aprendizaje. La independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo del estudiante se logran cuando se fomenta la auto-evaluación, libre de la crítica y evaluación externas que son requisitos imprescindibles para crear el contexto seguro del que hablamos en el apartado anterior. El objetivo es darle al estudiante la oportunidad de participar responsablemente en el proceso de aprendizaje, que se dé cuenta de sus propios problemas de aprendizaje y pueda descubrir sus recursos.

2.1. Aprendizaje significativo y tarea comunicativa: dos conceptos interrelacionados

Los seres humanos, según Novak, piensan, sienten y actúan. Yo, además, incluyo algo fundamental: se relacionan[2] y esta relación está en la base de todo aprendizaje significativo[3]. Una teoría de la educación debe tener en cuenta cada una de estas características y contribuir a explicar cómo se puede mejorar la forma en que los humanos piensan, sienten, actúan y se relacionan.

La tarea comunicativa se basa en un enfoque de la lengua orientada a la acción. Se parte de la consideración de que la lengua es, sobre todo, un instrumento con el que el alumno realiza determinados actos, considerándose como un instrumento y no un fin. Se da prioridad al aprendizaje social y coo-

---

[2] Vigotsky pensaba que el medio social es crucial para el aprendizaje, que se producía por la integración de los factores social y personal.

[3] Según esta premisa, existen tres tipos de aprendizaje: aprendizaje cognitivo que tiene que ver con los conocimientos, el aprendizaje afectivo que tiene que ver con los sentimientos del aprendiz y el aprendizaje psicomotor que mejora las acciones físicas o motrices.

perativo mediante la realización de tareas de comunicación real que fomenten y desarrollen la plena competencia comunicativa del alumno (J. Prado Aragonés 2006: 52). La finalidad de la tarea comunicativa es, ante todo, pragmática. La lengua sirve para hacer cosas con palabras. En este sentido, existe una vinculación clara entre la tarea comunicativa y una de las tres características fundamentales del ser humano a las que se refería Novak y que citamos antes: actuar. La propia definición de tarea de D. Nunan (1996) engloba los tres rasgos humanos (pensar, sentir y actuar) cuando dice que se trata de "(…) una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión (pensar), manipulación, producción o interacción en la L2 (actuar y relacionarse) mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (sentir)". En la figura 2 partiendo de la teoría de la educación según Novak explicamos la interrelación con la tarea comunicativa que proponemos y el porqué de tratar determinados elementos de forma obligada.

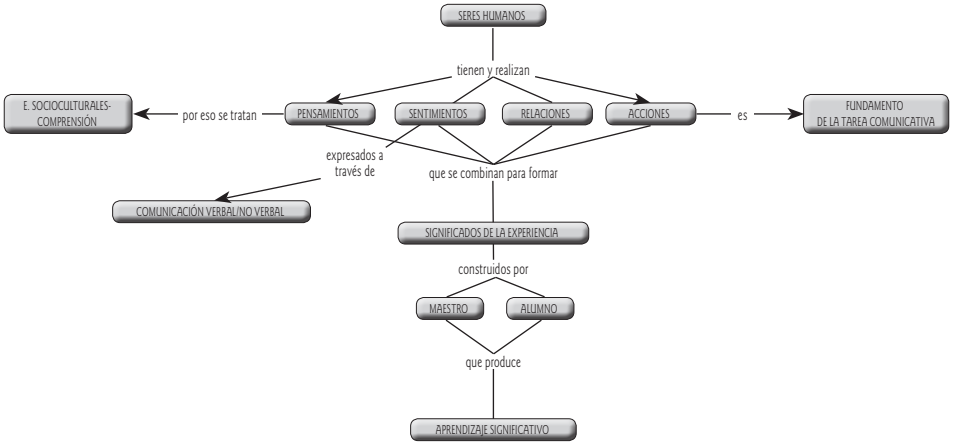


Figura 2

3. LA TAREA COMUNICATIVA

¿Por qué una tarea comunicativa de 120 minutos? Es el tiempo suficiente para poder abarcar en nuestras clases de lengua, con un grupo de unas quince personas, diversos elementos de los que ahora hablaré. Más tiempo podría resultar monótono, menos sería insuficiente. Las clases en la universidad italiana eran de 90 minutos y yo lo que solía hacer era abreviar las tareas subsidiarias o dejar la tarea evaluadora para el día siguiente. Tareas

de 120 minutos son también ideales para el entorno de Primaria teniendo en cuenta que, si utilizamos la tarea comunicativa, la clase de lengua no se identifica con los clásicos ejercicios de tipo lingüístico porque se considera la lengua como un instrumento y no un fin.

Mis estudiantes universitarios aprendieron español, con unos resultados sorprendentes, a través del mismo tipo de tareas con las que podrían haber aprendido estudiantes de Primaria.

3.1. Elementos de la tarea

3.1.1. Información de entrada válida

¿Qué tipo de información de entrada debe utilizarse? En primer lugar, tal como dice D. Nunan (1996: 55) debe utilizarse "cualquier material que no haya sido creado con la intención de enseñar lengua" y, en segundo lugar, deberán ser textos completos y abarcables en el tiempo en el que vayamos a desarrollar nuestra tarea comunicativa para que la experiencia de aprendizaje sea también completa. Debemos prescindir de utilizar partes fragmentadas de textos. En este sentido quiero citar aquí la definición de texto de Bernárdez (1982: 85) citado a su vez por J. Prado Aragonés (2006: 38) como "cualquier manifestación global y completa que se produzca en un acto de comunicación, tanto oral como escrita, con la más diversa finalidad comunicativa".

El grupo de alumnos de Didáctica de la lengua española de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Módena y Reggio Emilia idearon dos tareas comunicativas, en una de ellas elegían la información de entrada y estaban obligados a incluir alguna actividad específica que yo les indicaba y, en la otra, la información de entrada se la proporcionaba yo teniendo ellos libertad para el diseño de las actividades de las tareas subsidiarias. La conclusión de este trabajo fue que una información de entrada motivadora para el docente es fundamental para poder crear tareas comunicativas creativas y enriquecedoras para sus alumnos. Los estudiantes sentían mucho más limitadora la elección, por parte de la profesora, de la información de entrada para la realización de sus trabajos que la inclusión obligatoria de alguna actividad dentro de ella.

Se utilizaron los mapas conceptuales como herramienta para la creación de las tareas comunicativas. En las tareas subsidiarias se incluyeron tres elementos considerados obligatorios para realizar tareas comunicativas significativas y que hemos razonado anteriormente y se refleja en la figura 2: en una de las tareas subsidiarias debían tratarse, sobre todo, elementos que ayudaran a la comprensión del texto, en otra, aquellos elementos lingüísticos

directamente vinculados con la información de entrada y en una tercera, elementos de la comunicación no verbal. Es necesario tener muy en cuenta este último aspecto en la enseñanza de una lengua porque más del 65% de lo que comunicamos y de lo que nos comunican es componente no verbal.

Respecto a las macrodestrezas lingüísticas (producción oral, comprensión oral, producción escrita, comprensión escrita), los estudiantes debían utilizar las orales en, al menos un 60% de la macrotarea, aunque no fuera en la lengua que tratan de aprender, como ocurriría en los inicios. No en vano, la comunicación oral es la más genuina de las producidas por el ser humano. Es importante que el estudiante, sea éste adulto o niño, relacione nuestra clase de lengua con la expresión oral. Por tanto, cuando diseñemos nuestras tareas es necesario especificar qué macrodestrezas se ejercitarán por parte del alumno en cada una de las tareas subsidiarias.

La última tarea ha de ser evaluadora del resto. En muchos casos, la evaluación puede idearse antes que el resto de las tareas subsidiarias y éstas pueden servirnos para preparar y trabajar con el estudiante lo que pretendemos que aprendan en la evaluación. La tarea subsidiaria evaluadora no debe servir para emitir juicios de valor sino para conocer el grado de asimilación de los contenidos trabajados previamente y apreciar y ajustar la acción educativa.

Es decir, que en todo el proceso de aprendizaje hay que tener en cuenta los cinco elementos de la educación según Novak: aprendiz, profesor, conocimiento, contexto y evaluación. Todos estos elementos interactúan para construir significados de la experiencia.

4. TAREA COMUNICATIVA, MAPAS CONCEPTUALES Y MAPAS MENTALES

El mapa conceptual es una herramienta de representación del conocimiento, un método significativo de enseñanza y un recurso muy en consonancia con la tarea comunicativa. Los mapas conceptuales son una forma breve de representar la información. Deben ser simples y mostrar claramente las relaciones entre conceptos y/o proposiciones. Se utilizan, como veremos, no sólo como recurso en el aula, es decir, como una actividad (en este caso estaríamos hablando de tareas pedagógicas) sino para crear la propia tarea comunicativa.

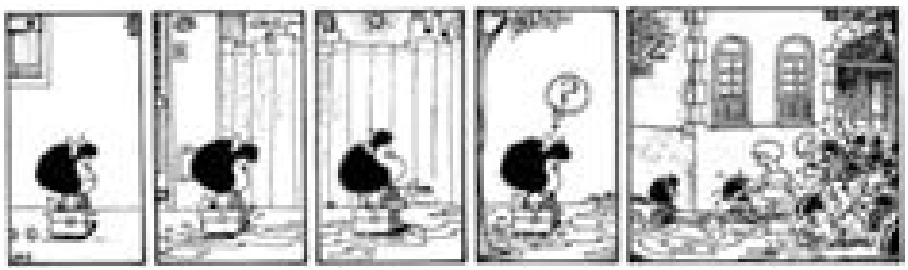
Los mapas conceptuales van de lo general a lo específico. Si la idea principal puede ser dividida en dos o más conceptos iguales éstos deben ir en la misma línea o altura. Deben ser vistosos para conseguir integrar gran cantidad de información beneficiando con la actividad de visualización a estudiantes con problemas de atención.

El creador de los mapas mentales fue Tony Buzan en 1965. Consiste en trazar una especie de croquis de los pensamientos desde su origen e intenta ser expresión del funcionamiento global del cerebro con sus mecanismos asociativos. Un mapa mental logra agrupar una cantidad de información en un esquema sencillo y es un método efectivo para tomar notas, generar ideas, organizarlas, comprenderlas y recordarlas. Conforme la idea se aleja del núcleo temático la línea hay que hacerla más fina. Para darles más importancia a unas ideas que a otras se usa el sentido de las manecillas del reloj. Según su creador, se estimula la creatividad del ser humano al no tener límites en su diseño y rompe con los métodos de aprendizaje lineales. En resumen, un mapa mental te da una visión global de un área determinada, te permite agrupar una cantidad de información en un esquema sencillo y es fácil de consultar, leer y recordar.

5. CÓMO CONSTRUIR NUESTRA TAREA A TRAVÉS DE LOS MAPAS CONCEPTUALES: MI PRIMER DÍA DE ESCUELA (MAFALDA)

Los mapas conceptuales, tal como indicamos en la figura 3, nos ayudan a crear la propia tarea comunicativa y, además, junto a los mapas mentales pueden utilizarse para las actividades de las tareas subsidiarias. Para realizar el mapa conceptual que nos ayudará en el diseño de la tarea comunicativa para 120 minutos daremos 10 pasos:

1. Elegir una información de entrada: en este caso, se trata de un fragmento de la película de Mafalda extraído de Internet, con una duración aproximada de 45 segundos, de la siguiente página web: <http://www.youtube.com/watch?v=gWH8Z0SrqUE>. Es válida porque se trata de material auténtico, es decir, no ha sido producido con el propósito de enseñar lengua. Es un texto completo, a pesar de ser el fragmento de una película, ya que es exactamente la animación de la tira cómica que reproducimos a continuación, se gestó de forma individual por el autor y fue publicada en un diario argentino separada del resto de las tiras de Mafalda.



2. Pregunta de enfoque: ¿Qué podemos trabajar con nuestra información de entrada?
3. Hacer una lista de conceptos (deberemos incluir conceptos obligatorios, tales como "tarea comunicativa", "elementos lingüísticos", "elementos socioculturales-comprensión", "comunicación no verbal" y "evaluación") y otros no obligatorios y que dependerán de los que nos sugiera la información de entrada. En este caso: "español americano", "años sesenta", "gestos", "movimientos", "vestimenta", "colores", "voseo", "tiras cómicas de Mafalda", "suspiros", "tristeza", "Quino", "globo terráqueo", etcétera.
4. Ordenar los conceptos colocando el más amplio e inclusivo al principio de la lista. Es útil reflexionar sobre la pregunta de enfoque para decidir la ordenación de los conceptos. En ocasiones, este proceso conduce a modificar la pregunta de enfoque o a escribir otra distinta.

    4.1. Tarea comunicativa

        4.1.1. Elementos lingüísticos: voseo, español americano.
        4.1.2. Elementos socioculturales-comprensión: globo terráqueo, años sesenta, tiras cómicas, Quino.
        4.1.3. Comunicación no verbal: suspiros, gestos, vestimenta, colores, tristeza, movimientos.
        4.1.4. Evaluación: teatro.

    Revisar la lista y añadir más conceptos, si son necesarios. Por ejemplo, podemos añadir "cronémico", "proxémico", "paralenguaje" y "cinésico" que nos ayudarán a clasificar conceptos más específicos que hemos añadido en la lista anterior.
5. A continuación, seleccionar uno, dos, tres o cuatro subconceptos y colocarlos debajo de cada concepto general.
6. Unir los conceptos mediante líneas. Denominar estas líneas con una o varias palabras de unión, que deben definir la relación entre ambos conceptos.
7. Idear una actividad para cada una de las tareas subsidiarias. Ofrecemos en este caso varias posibilidades:

    Tarea 1: realizar un mapa mental por parejas de Mafalda y su contexto cultural partiendo de la explicación del profesor[4] (ejemplo figura 3). Otra

[4] La explicación del profesor podría ser la siguiente: Mafalda apareció en tiras cómicas de periódicos argentinos desde septiembre de 1964 hasta junio de 1973. En los años sesenta

actividad podría ser la realización de un crucigrama contestando una serie de preguntas sobre el contexto sociocultural de Mafalda.

Tarea 2: realizar un cuestionario en grupos de 4 personas con el título "Test de parecido personal con Mafalda", con opciones de respuesta múltiple, del tipo "Cuando voy al colegio…": camino echada hacia delante/ voy del brazo de mis padres/ lloro/ camino por delante de mis padres; y puntuar según el parecido con el gesto en el vídeo de Mafalda.

Otra actividad puede ser realizar un diccionario de gestos de los personajes.

Tarea 3: transcribir el diálogo de Mafalda o, también, la realización de ejercicios sobre el fenómeno del voseo inventando un posible diálogo de Mafalda con este rasgo lingüístico.

Tarea 4: representación teatral de una posible continuación de la tira cómica por grupos en la que los estudiantes se ejercitarán en lo que hemos trabajado previamente, es decir, en algunos elementos de la comunicación no verbal, en algunos fenómenos lingüísticos característicos de Argentina y, además, deberán utilizar la contextualización sociocultural aprendida en la primera tarea subsidiaria para realizar un final de esta tira cómica coherente con la idiosincrasia de las tiras cómicas de Mafalda.

8. Especificar las macrodestrezas lingüísticas explotadas en cada una de las tareas: las orales tienen que ser al menos un 60% del total.
9. Especificar el entorno: aula, biblioteca, etcétera.
10. Especificar la dinámica para cada una de las tareas: por parejas, grupos, etcétera.

---

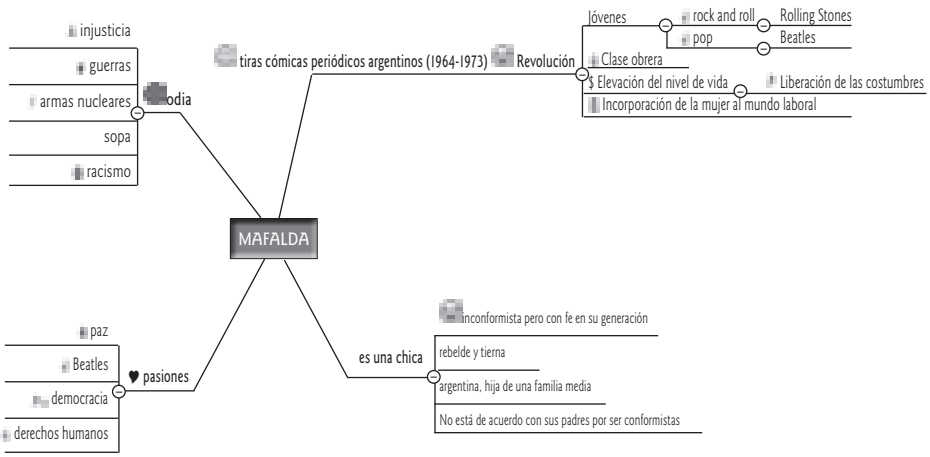
y principio de los setenta existe un período de revolución en todo el mundo protagonizado, principalmente, por los jóvenes y la clase obrera. Otras características del momento fueron la elevación del nivel de vida, después de un período de carencia debido a la Segunda Guerra Mundial, la incorporación masiva de la mujer al mundo del trabajo. Todo ello tuvo como consecuencia una liberalización de las costumbres. Una excelente vía de identificación colectiva fueron los nuevos ritmos musicales del pop y del rock and roll propuesta por músicos como los Beatles y los Rolling Stones. Características fundamentales del personaje: se trata de una niña de seis años rebelde y tierna y sus comentarios y ocurrencias son el reflejo de las inquietudes sociales y políticas de los años 60. Hija de una típica familia de clase media argentina, Mafalda representa el inconformismo de la humanidad, pero con fe en su generación. Sus odios más nítidos abarcan la injusticia, la guerra, las armas nucleares, el racismo, las absurdas convenciones de los adultos y la sopa. Entre sus pasiones figuran los Beatles, la paz, los derechos humanos y la democracia. Se preocupa por la situación mundial, por lo que está constantemente actualizándose a través de la radio. Espera cursar una carrera universitaria y ser alguien en la vida. No está de acuerdo con su madre y su padre, porque muchas veces son conformistas.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL ELE
tiene como requisito
DECISIÓN DEL ESTUDIANTE
se realiza mediante
MÉTODO SIGNIFICATIVO DE ENSEÑANZA
se obtiene mediante
MAPAS MENTALES
MAPAS CONCEPTUALES
como recurso
INFORMACIÓN DE ENTRADA VÁLIDA MAFALDA
cuyos requisitos son
TEXTOS COMPLETOS Y ABARCABLES en el tiempo total de la Tarea
MATERIAL QUE NO HAYA SIDO CREADO CON EL PROPÓSITO DE ENSEÑAR LENGUA
se obtiene mediante
como recursos para crear
TAREA COMUNICATIVA (120 MINUTOS)
se requiere
AULA CON PROYECTOR Y CONEXIÓN INTERNET
compuesta por
TAREA SUBSIDIARIA 1
relacionada con
TAREA SUBSIDIARIA 2
TAREA SUBSIDIARIA 3
TAREA SUBSIDIARIA 4 (evaluación)
relacionada con
relacionada con
evaluada en
se tratan
ELEMENTOS SOCIOCULTURALES-COMPRENSIÓN
se tratan
ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
produce
COMPRENSIÓN
explotada mediante
VACÍO DE INFORMACIÓN/ RAZONAMIENTO
VACÍO DE INFORMACIÓN/ RAZONAMIENTO
explotada mediante
VACÍO DE RAZONAMIENTO
cuya dinámica es
PAREJAS
cuya dinámica es
GRUPOS
cuya dinámica es
INDIVIDUAL
explotada mediante
VACÍO DE OPINIÓN/ RAZONAMIENTO
se ejercitan macrodestrezas
COMPRENSIÓN ORAL
PRODUCCIÓN ORAL
COMPRENSIÓN ESCRITA
PRODUCCIÓN ESCRITA

Figura 3

6. CONCLUSIONES

De lo analizado en este trabajo quiero destacar algunas ideas claves que me han ayudado y me ayudan en la realización de la actividad que desempeño: la formación de futuros maestros. Es imprescindible la creación de un contexto seguro en el aula para que los alumnos puedan aprender. Esta situación de seguridad del grupo es previa a todo lo demás. Además quiero subrayar cómo la tarea comunicativa produce aprendizaje significativo y se revalida como uno de los métodos más eficaces de aprendizaje de una lengua, bien sea extranjera, ámbito donde nació este método de enseñanza, como materna. Por último, quiero poner de relieve la gran ayuda que suponen para la enseñanza de la lengua los mapas conceptuales, tanto para gestar la propia tarea comunicativa como para realizar actividades con los estudiantes.



BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, D. (2004): "El dictado como tarea comunicativa", *Tabula Rasa*, enero-diciembre, 2, Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona: Grao.

MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura.* Madrid: Prentice Hall.

NOVAK, J. D. (1998): *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid: Alianza Editorial.

NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

PRADO ARAGONÉS, J. (2006): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial la Muralla.