Español instrumental: género y tarea

Claudia Bruno Galván
Colegio Miguel de Cervantes / FECAP
Maria Cibele González Pellizzari Alonso
Colegio Miguel de Cervantes / PUC – SP

1. INTRODUCCIÓN

Con el mercado de trabajo cada vez más globalizado, se busca propiciar al alumno la oportunidad de aprender una lengua extranjera, en este caso el español, de forma a que los propósitos comunicativos sean el eje conductor en tareas que realiza en su día a día laboral. La enseñanza de LE (lengua extranjera) tiene un papel relevante en la formación profesional, la lengua puede ser un medio de capacitación y una forma de interrelacionar los saberes. Para ello, es importante ofrecerles a los alumnos un curso que considere sus necesidades profesionales, y que sea coherente con la realidad del mercado de trabajo.

En el abordaje instrumental las necesidades del alumno, las tareas que debe realizar en lengua extranjera y las situaciones comunicativas en las que participa orientan todas las decisiones del profesor con relación al curso, enfoque, material y actividades propuestas. Esto permite que el alumno desarrolle su competencia comunicativa y que se prepare mejor para actuar en el mercado de trabajo, pues aprende en un contexto en el cual las tareas que realiza profesionalmente son instrumentos de mediación de aprendizaje de la LE.

En el enfoque por tareas el foco es el significado, esto hace con que los alumnos se involucren de forma que comprendan, produzcan e interactúen en la lengua meta. Las tareas se analizan de acuerdo con las metas, datos del input, actividades, contexto y roles de los participantes. La tarea tiene que ser signficativa y alcanzar el objetivo establecido, resultado y propósito deseados (Nunan, 1989).

En el contexto profesional es imprescindible que el profesional conozca y domine los géneros que allí circulan, ellos forman parte de las comunidades discursivas a las que nuestros alumnos pertenecen o desean pertenecer. Los géneros discursivos se construyen socialmente en los eventos comunicativos o actividades sociales y son relativamente estables (Bajtin, 2008). Para Swales (1990), se definen principalmente por su propósito, el contexto

significados convencionalizados, el estilo y su forma, pues los géneros son manifestaciones sociales. El dominio discursivo le permite al alumno adquirir su identidad en el discurso, apropiarse de él y que lo acepten como miembro de determinada comunidad.

Trabajar con género, como menciona Ramos (2004, *apud* Cardoso 2008), «crea condiciones para que el alumno no sólo entienda textos como construcción lingüística, social y significativa, sino también desarrolle habilidades de comprensión crítica del uso de esos géneros en el mundo en que vive». La autora propone la implementación pedagógica de géneros en clase con el objetivo de presentarlo a los alumnos, enseñarlos a reconocer sus componentes y, al mismo tiempo, hacer con que se apropien de ese conocimiento para uso práctico, evitando el conocimiento de forma compartimentada.

La propuesta se desarrolla en tres fases. En la *presentación,* se crean condiciones para que se observe el género bajo el contexto de situación y cultura, explorando dos conceptos: *concienciación y familiarización*. En la segunda fase, denominada *detallamiento*, el foco principal es la organización retórica de los textos y sus características léxico-gramaticales. La última fase, *aplicación*, se desarrolla en dos etapas, *consolidación* y *apropiación*.

Creemos que realizar tareas significativas y que forman parte de la práctica social de la comunidad discursiva a la cual pertenece o desea pertenecer le permite apropiarse de los géneros que circulan en esta comunidad, constituyéndose así como miembro efectivo y desarrollando al mismo tiempo su competencia comunicativa.

Nuestra propuesta tiene como objetivo contribuir con el área de enseñanza instrumental de lengua extranjera y presentar material para las clases que articule género y tarea.

2. EL ABORDAJE INSTRUMENTAL

Para Hutchinson & Waters (1987: 18-19) el abordaje instrumental es «un abordaje para la enseñanza de lenguas donde todas las decisiones relacionadas con el contenido o con el método se fundamentan *en* l*a razón que el aprendiz tiene para aprender*». Lo que caracteriza a la enseñanza instrumental es el propósito del aprendizaje y el detalle de las situaciones en las que es necesario utilizar la lengua meta. Es preciso definir las situaciones en las que la lengua será usada para poder establecer lo que es necesario aprender.

Algunos autores amplían estas características y las dividen en características absolutas y variables. Para Strevens (1988: 2), el abordaje instrumental se distingue por medio de cuatro características absolutas y dos variables. Las características absolutas son: atender a las necesidades específicas del alumno; relacionar su contenido (temas e ítems) con las disciplinas, ocupaciones y actividades profesionales a los que se destina; centrarse en el lenguaje apropiado para estas actividades (sintaxis, léxico, discurso, semántica, etc.); estar en contraste con la lengua general. El autor considera dos características variables: que el abordaje puede (aunque no necesariamente debe) restringirse a algunas de las habilidades de la lengua que se aprende (como por ejemplo, solamente la lectura), y que puede enseñarse de acuerdo con cualquier metodología preordenada.

Dudley-Evans y St. John (1998: 4-5) destacan dos características absolutas y cuatro variables. La primera característica absoluta, como lo indica Strevens, es que el curso debe ser planificado para satisfacer las necesidades de los aprendices, y la segunda es que el curso debe utilizar la metodología y las actividades subyacentes a las disciplinas a las que la lengua extranjera instrumental sirve. Indican también cuatro características variables: la lengua extranjera instrumental puede relacionarse o destinarse a disciplinas específicas; puede utilizar metodología diferente de la enseñanza de lengua extranjera general; puede ser planificada para aprendices adultos, para cursos de graduación o para situaciones de trabajo profesional; y, puede usarse con alumnos principiantes, intermedios o avanzados.

El abordaje instrumental potencia el aprendizaje de una LE, pues el foco está en el contexto profesional, específico del uso de la lengua: el propósito del aprendizaje, las razones por las que se desea aprender la lengua y las necesidades de la situación meta orientan la propuesta. El alumno estará expuesto a situaciones reales de uso de la lengua extranjera meta y se preparará para un mercado de trabajo cada vez más exigente.

Hutchinson y Waters (1987: 53-63) establecen una distinción entre dos tipos de necesidades: las necesidades específicas de la situación meta y las necesidades de aprendizaje. Consideran las necesidades de la situación meta (*needs)* en forma de necesidades (*necessities)*, lagunas (*lacks*) y deseos (*wants*). Los aprendices tienen *necesidades,* lo que ellos deben saber para actuar en la situación meta de forma eficiente, además de *deseos*, lo que desean o creen que tienen que aprender; en cambio las lagunas se refieren a la diferencia entre lo que los aprendices ya saben y lo que deberían saber para actuar satisfactoriamente en la situación meta. Los autores dividen las necesidades de aprendizaje objetivas y subjetivas. Para conocer las

necesidades objetivas, se buscan respuestas para preguntas sobre quiénes son los alumnos, por qué hacen el curso, cuál es su conocimiento previo de la lengua, cómo, dónde y cuándo aprenden y cuáles son los recursos disponibles. Para conocer las necesidades subjetivas, las preguntas deben abordar aspectos afectivos y cognitivos, así como sus expectativas, intereses y motivación con relación a la lengua.

3. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Para Bakhtin (2008: 245), las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. El uso se lleva a cabo en forma de enunciados que pertenecen a los participantes de distintas esferas, cada una de ellas elabora tipos relativamente estables de enunciados que el autor denomina *géneros discursivos*. Los enunciados reflejan las especificidades y finalidades de cada actividad humana por el contenido, estilo verbal (léxico, fraseología y gramática) y construcción composicional. Según el autor la diversidad de géneros discursivos es inmensa en razón de la gran diversidad de actividades sociales realizadas por diferentes grupos, en cada esfera se utiliza la lengua de acuerdo con géneros específicos.

Bajtín (2008: 247) distingue géneros discursivos primarios (simples) y secundarios (complejos). Los simples son los de la vida cotidiana, los que se aprenden en el día a día, ocurren en situaciones comunicativas más espontáneas. Los complejos ocurren en situaciones de comunicación cultural más elaborada, generalmente de forma escrita, en las áreas de comunicación artística, científica y sociopolítica.

Con relación al enunciado, Bajtín (2008: 257) lo define como *unidad real* de *comunicación verbal*, se caracteriza estructuralmente y tiene sus fronteras bien definidas. Las fronteras se determinan por el *cambio de los sujetos discursivos*, por la alternación de los hablantes.

En la vertiente teórica de ESP (Enseñanza para fines específicos), Swales (1990: 45) entiende que un evento comunicativo abarca no sólo el discurso, sino también sus participantes, el papel del discurso, el ambiente de producción y recepción, además del contexto histórico cultural. Para el autor, el factor determinante para transformar un conjunto de eventos comunicativos en género es su propósito comunicativo. Propone el modelo CARS (Swales, 1990: 140) en el que utiliza los términos *movimiento*, para designar el bloque discursivo obligatorio organizado a partir de la figura retórica que desempeña, y, *paso*, como subdivisión del movimiento, este

es opcional. De esta forma, Swales identifica la organización retórica, o la estructura textual con relación a sus aspectos obligatorios (movimientos) y opcionales (pasos), y también, el inicio y final de cada movimiento y pasos.

Bathia (1993: 13) reconoce la influencia de factores como contenido, forma, audiencia, medio o canal en la construcción del género y, corrobora Swales al considerar que la principal característica del género es el propósito o propósitos comunicativos. Reconoce que los miembros especialistas de una comunidad profesional o académica conocen los objetivos comunicativos de su comunidad y la estructura de los géneros usados en el trabajo diario.

Swales (1990) y Bathia (1993) fundamentan la propuesta pedagógica de implementación de géneros de Ramos (2004). La autora (Ramos 2004 *apud* Cardoso, 2008: 25) considera que los géneros textuales en el aula son un recurso pedagógico poderoso pues: a) le ofrece medios al profesor para que identifique qué tipos de discurso sus alumnos necesitan ser capaces de comprender y producir, tanto escrito como hablado; b) le permiten entender el género al conocer su propósito, su contexto de situación y de cultura. Su propuesta pedagógica de implementación de géneros tiene, entre otras, las siguientes metas: a) concienciar al alumno con relación al propósito y estructura del género, así como sus características lingüísticas, contextuales, socioculturales significativas y representativas; b) que el alumno no sólo entienda los textos como construcción lingüística social y significativa, como también que desarrolle habilidades de comprensión crítica del uso de esos géneros en el mundo en que vive; c) proporcionarle al alumno el conocimiento de las formas y procesos textuales que construyen los géneros; d) hacer con que el alumno utilice las estrategias necesarias para usar esas características en su propia producción. Con relación a las actividades propuestas, para la autora es imprescindible que evidencien que: el texto es contextualizado, posee propósitos y características lingüísticas que podemos identificar; que las estructuras genéricas permiten variaciones en función de factores culturales e ideológicos; que os géneros propuestos sean ejemplos auténticos y adecuados a las necesidades de los alumnos; que garanticen y propicien la interacción social por la que el individuo se constituye.

La propuesta de Ramos (2004 *apud* Cardoso, 2008: 26) objetiva que la progresión del contenido sea en espiral, que parta de la presentación general para lo específico. Para esto propone tres fases: Presentación, Detallamiento y Aplicación. En la Presentación ocurre la concienciación y/o familiarización con el género. En la concienciación se evidencian los con-

textos de situación y cultura, se trabajan aspectos como fuente, propósito, contenido, participantes, comunidad y contexto de producción. En la familiarización el foco es el conocimiento previo del alumno, se suministran informaciones para que él conozca el género estudiado a partir de la observación y del contexto de situación y cultura. En la fase de Detallamiento se trabaja con la organización retórica de los textos, con sus características léxico-gramaticales. El objetivo es propiciar la comprensión y/o producción general y detallada del texto, trabajar la función discursiva y los componentes léxico-gramaticales relativos al género propuesto, la relación entre el texto y su contexto de situación. Analiza aspectos relacionados con las diferencias entre los textos, quién escribe/habla, cuál es el papel de la lengua, tipo de interacción, medio, canal y modo retórico. La fase de Aplicación, en la que se aúnan las dos fases anteriores, posee dos etapas, la consolidación, en la que se retoma el género como un todo y la apropiación que objetiva el uso del género en situaciones de la vida real.

4. TAREA

El concepto de tarea tiene varias interpretaciones, diferentes definiciones y estructuras. Para Nunan (1989: 10), tarea comunicativa «es una actividad comunicativa que lleva a los alumnos a la comprensión, manipulación, producción y/o interacción, en la lengua meta, mientras su atención se dirige al significado y no a la forma». Para el autor, tiene una existencia propia, es capaz de establecerse como un acto comunicativo por sí sola (Nunan, 1989: 2). Su función es que el alumno participe de actividades que realiza diariamente en situaciones comunicativas en las que el foco es el significado y no la forma (gramática, sintaxis, pronunciación) de la lengua meta. El autor entiende la tarea comunicativa como significativa, según el alcance que ella tenga para el alumno, representando algo que existe en el mundo real. Al tener su foco en el significado, el lenguaje comienza a mediar la situación comunicativa.

Nunan (1989: 48-49) propone una estructura de tarea comunicativa que considera los objetivos, el *input,* que puede ser de naturaleza lingüística o no-lingüística y las actividades como elementos esenciales. Destaca el papel del profesor, el papel del alumno y las ambientaciones. Los objetivos proporcionan el punto de contacto entre la tarea y el curriculum y no siempre están explícitos. En algunos casos, una tarea compleja que abarque una serie de actividades puede encaminar a varios objetivos.

El autor clasifica las actividades en tres categorías: 1) ensayo para el mundo real, 2) uso de habilidades, y 3) desarrollo de la fluidez/precisión. Las actividades como ensayo para el mundo real le proporcionan al alumno la oportunidad de recrear situaciones profesionales, interactuar en situaciones comunicativas y construir significados dentro de un contexto en usos específicos, a partir de las necesidades de la situación meta, lo que potencia el aprendizaje y lo capacita comunicativamente. Las actividades de uso de habilidades se refieren a actividades de práctica controlada y actividades de transferencia. Las actividades de fluidez y precisión se relacionan con el grado de control del profesor y del alumno, en actividades centradas en la forma, el control suele ser del profesor, mientras que, en las actividades con foco en el significado, es el alumno que ejerce un mayor control.

Nunan (1989: 79) destaca la importancia de los papeles que el alumno y el profesor desempeñan, que comprenden tanto las funciones que desempeñan en el desarrollo de la tarea, como las que aluden a la relación social e interpersonal entre ellos.

Entendemos la tarea como una actividad comunicativa realizada en la lengua meta, con foco en el significado, en la acción y no en la lengua. La gramática queda diluida, las tareas propuestas contemplan las que el alumno realizará profesionalmente en la vida real y, por lo tanto, son un ensayo para el mundo real. El alumno tiene un papel activo y autónomo en la construcción de su conocimiento pues puede usar significativamente la lengua meta, reflexionar sobre el lenguaje en uso, destacar su función social y desarrollar fluidez y precisión.

El profesor del curso instrumental es el especialista en la lengua extranjera y el alumno es el que tiene los conocimientos del área. Ambos contribuyen y reciben, intercambian experiencias y de conocimientos, se enriquecen personalmente y profesionalmente.

5. LA TAREA PROPUESTA: CRÓNICA PERIODÍSTICA

La finalidad general de la tarea que proponemos es capacitar discursivamente al alumno para que pueda constituirse como miembro efectivo de determinada comunidad discursiva, en nuestro caso la periodística, y desarrollar su competencia comunicativa. Para esto trabajamos dentro de un enfoque por tareas, en un abordaje instrumental de enseñanza de LE en el que los propósitos comunicativos sean el eje conductor y la lengua sea un medio de capacitación profesional. Proponemos también trabajar con

géneros como forma de que los alumnos reconozcan, dominen y se apropien de los géneros constituidos socialmente y que circulan en el contexto al cual pertenecen o desean pertenecer, el periodístico.

Nuestra propuesta tiene como objetivo contribuir con el área de enseñanza instrumental de lengua extranjera y presentar material para las clases que articule género y tarea.

A seguir presentamos, de forma esquemática, la estructura y el desarrollo de la tarea basada en la propuesta de Ramos (2004) y el modelo CARS de Swales (1990). Como tarea final los alumnos deberán redactar una crónica periodística.

Etapas		**Objetivo**	**Actividades**
Presentación	Familiarización con el género	A partir de los conocimientos previos de los alumnos, del contexto de situación y cultura, familiarizarlos con el género Crónica.	A partir de los conocimientos previos de los alumnos, reflexionar y realizar una puesta en común sobre: ¿Para qué se escriben crónicas? ¿Quién las escribe? ¿Para quién? ¿Qué tipo de información encontramos en ellas? ¿Qué tipo de lenguaje se usa? ¿Poseen una estructura específica? ¿Dónde circula? ¿Cuál es su papel en la comunidad?
	Concienciación	Evidenciar los contextos de situación y cultura. Trabajar aspectos como fuente, propósito, contenido, participantes, comunidad y contexto de producción. Concienciar con relación a las características del género Crónica.	A partir de dos textos, una crónica y una noticia, identificar características, semejanzas y diferencias entre ellos. Preparar una tabla comparativa.

Detallamiento		Propiciar la comprensión y/o producción general y detallada del texto, trabajar la función discursiva y los componentes léxico-gramaticales relativos a la crónica, su relación con el contexto de situación. Analizar las diferencias entre los textos con relación a: quién escribe, cuál es el papel de la lengua, tipo de interacción, medio, canal y modo retórico. Que el alumno identifique las partes que constituyen el género Crónica. Trabajar con la organización retórica de los textos, con sus características léxico-gramaticales.	Identificar la organización retórica, o sea, las partes que constituyen la crónica. Señalar los movimientos, bloques discursivos obligatorios, y los pasos, opcionales, según el modelo CARS (Swales 1990). Identificar los componentes léxico-gramaticales inherentes a la crónica.
Aplicación	Consolidación	Retomar el género Crónica.	Preparar y presentar un esquema con las características de la crónica.
	Apropiación	Usar el género en situaciones de la vida real. Redactar una crónica.	Redactar una crónica.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M., 2008, *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bathia, B. K., 1993, *Analysing genre: language use in Professional settings*, London, Longman.

Cardoso, Z. C., 2008, *Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental: evidências de aprendizagem,* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, LAEL / PUC.

Dudley-Evans, T. y Jo St. John, M., 1998, *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

Hutchinson, T. y Waters, A., 1987, *English for specific purposes: a learning-centered approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nunan, D., 1989, *Designing task for the communicative classroom,* Cambridge, University Press.

Strevens, P., 1988, «ESP after twenty years: a re-appraisal», en: M. L. Tickoo (ed.): *ESP: state of the art. Anthology Series 21*, SEAMEO Regional Language center, pp. 1-3.

Swales, J. M., 1990, *Genre analysis: English in academic and research settings,* Cambridge, Cambridge University Press.