LA ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS

Olga Juan Lázaro

Actualmente estamos asistiendo y siendo protagonistas de una intensa reflexión sobre la didáctica de segundas lenguas, lo que conlleva, afortunadamente desde mi punto de vista, una renovación de materiales para estudiantes y profesores en la línea de esas reflexiones. Esto podría parecer obvio, pero la distancia entre la teoría y la práctica a veces ha sido tan ingente que se ha llegado a pensar, o hemos llegado a pensar, que estaba en el nivel de la utopía, y lo que necesitamos los profesores son materiales a través de los cuales, primero, podamos observar que nuestros estudiantes obtienen resultados en su aprendizaje y, segundo, haya un análisis teórico detrás que permita seguir indagando y avanzando en el aprendizaje de segundas lenguas.

Desde hace tres décadas se ha hecho familiar entre todos los profesionales el "enfoque comunicativo" con una definición de objetivos en términos nocio-funcionales. Desde entonces ha evolucionado y se han incorporado a los contenidos, los procesos de comunicación, lo cual se ha plasmado en diferentes propuestas de diseño del material. En la década de los ochenta se empezó a hablar de "tareas". ¿Qué es una tarea? ¿Qué relación tiene con el enfoque comunicativo? ¿Qué características tienen los materiales diseñados como tareas?

El objetivo de este artículo es dar respuesta a estas preguntas: vamos a exponer algunos conceptos teóricos que subyacen a la "enseñanza mediante tareas" y ejemplos de diseño de materiales, en concreto, tareas y actividades que pertenecen al último proyecto en el que he participado como coordinadora y redactora, *Gente 1,*

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

Curso Comunicativo basado en el Enfoque por Tareas de Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas.

1. EL CONCEPTO DE TAREA

Tarea es, según el diccionario de la RAE (Real Academia Española), un término que procede del árabe "encargo de alguna obra en cierto tiempo. Cualquier obra o trabajo".

Si todos pensáramos ahora en ejemplos de tareas, sin restringirnos al ámbito de la didáctica, seguro que podríamos dar más de uno. En el trabajo, se podría encomendar a alguien la tarea de "hacer unas fotocopias" o "unas llamadas urgentes que no pueden esperar"; en casa "preparar el desayuno" o "barrer" son acciones que la mayoría de nosotros podría meter bajo "llevar a cabo ciertas tareas del hogar".

En la didáctica de lenguas extranjeras, Long define la tarea en 1985 como:

> *"cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por "tareas" entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa".*

En esta definición se introduce el concepto de *acción*, los estudiantes tienen que "hacer algo", el objetivo que tienen que alcanzar en su aprendizaje es rellenar un impreso, etc. Se trata de poder responder a necesidades que se le plantean cotidianamente al estudiante y para las que se supone estará motivado, ya que son las actividades que ocupan su tiempo.

Nunan, posteriormente (1989), da una definición centrada en la realidad del *aula*, escenario habitual de interacción entre profesor y estudiantes, y teniendo en cuenta la *lengua*, herramienta necesaria para ejecutar las tareas arriba propuestas por Long:

> *"una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se encuentra*

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma".

En 1990, Candlin introduce en su definición conceptos que serán bastante relevantes para entender lo que es la tarea. Esos conceptos son el de **conocimiento ya existente** en los estudiantes, tanto en el plano lingüístico como en el extralingüístico, y el de **actividad generadora de problemas** que los estudiantes tienen que ir resolviendo:

"actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos".

Para S. Estaire y J. Zanón (1990) la tarea presenta las siguientes características, haciendo una síntesis a partir de las definiciones de Long, Candlin, Prabhu y Nunan:

a) representativa de procesos de comunicación de la vida real,

b) identificable como unidad de actividad en el aula,

c) dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas,

d) diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo,

e) orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información / significados.

Los autores de esta definición están pensando ya en el diseño de unidades didácticas para poder trabajar en el aula. En su planteamiento es indisociable el aprendizaje de lenguas extranjeras de una reflexión sobre cómo se produce la adquisición de **conocimiento lingüístico**, lo cual implicará un nuevo planteamiento del papel del alumno (más activo y autónomo, ya que es él el responsable de su aprendizaje) y el del profesor (como asesores que actúan e intervienen según las necesidades de los estudiantes).

Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas (1997) hablan de la tarea como el modelo que conjuga dos ejes de aprendizaje: los **contenidos** necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y los **procesos** de comunicación en el aula, generando en el aula actividades comunicativas. Más extensamente la definen en el *Libro del profesor* (1998) de *Gente*:

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

> *"Los diversos autores que han tratado el tema de las tareas coinciden en señalar su carácter de actuación lingüística insertada en un contexto de uso que viene dado por la realidad del aula, comparable a las actividades lingüísticas que de forma natural tienen lugar fuera del aula y estructurada pedagógicamente de acuerdo con la realidad de los respectivos grupos de aprendizaje".*

Estas son algunas definiciones sobre el concepto de tareas, si pasamos al plano práctico, las tareas se plantearían en el aula como **productos** que los estudiantes tendrían que elaborar. Algunos ejemplos son, escogidos de entre los ofrecidos por S. Estaire y J. Zanón:

> *Nuestras familias (incluyendo fotos).*
>
> *La casa o piso de mis sueños.*
>
> *Nuestra escuela / nuestro instituto (para posible intercambio con centros de otros países).*
>
> *Nuestro pueblo / ciudad: álbum de fotos explicado o guía turística.*
>
> *La organización de una fiesta / reunión.*
>
> *La organización de un viaje / excursión / visita de grupos.*
>
> *Un escritor / pintor / músico y su época.*
>
> *El pasado / presente / futuro de X (un barrio o zona del entorno, que ha sufrido grandes cambios).*
>
> *Conciertos de rock en apoyo de causas humanitarias.*
>
> *El inglés / francés / alemán, etc., en nuestro entorno.*
>
> *Una entrevista con un / a nativo / a.*
>
> *Fiestas / tradiciones de la zona / ciudad; o "la movida" de nuestra ciudad (para posible intercambio con centros en otros países).*
>
> *Escribir un libreto para una obra corta, que se representará en clase o que se grabará como teatro radiado para luego oírse en clase.*

Según las definiciones y ejemplos de lo que pueden ser los productos de las tareas, parece más asequible diseñar materiales para los niveles intermedios y superiores, puesto que los recursos lingüísticos se definen a partir del producto y no al revés (en el enfoque comunicativo se iba de la descripción de la lengua a las

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

actividades). El nivel inicial es con el que parecía más complicado poner objetivos que cubrir en forma de tareas con los alumnos, dado el nulo o escaso conocimiento de la lengua y cultura española (o cualquier lengua objeto) que se empieza a adquirir.

E. Marín Peris y N. Sans diseñaron en 1997 las siguientes tareas para un nivel inicial, adoptando "la forma de productos que los alumnos elaboran en cooperación":

1. *Conocer a los compañeros averiguando sus intereses respecto al mundo hispano y confeccionando la lista de la clase.*
2. *Agrupar según afinidades a los turistas de un crucero.*
3. *Elegir entre varias ofertas para las vacaciones y planificarlas en grupo.*
4. *Ponerse de acuerdo para adquirir lo necesario para una fiesta. Buscar regalos apropiados para algunas personas.*
5. *Elaborar una guía para vivir 100 años en forma.*
6. *Distribuir diferentes puestos de trabajo entre un grupo de personas.*
7. *Recopilar las mejores recetas en la clase en forma de "Libro de cocina".*
8. *Planificar un viaje de negocios decidiendo vuelos y alojamiento.*
9. *Discutir los problemas de una ciudad y establecer prioridades en sus soluciones.*
10. *Simular una visita a una familia española en su casa.*
11. *Escribir la biografía de una persona de nuestro país* [1].

Resumiendo, las tareas surgen dentro del enfoque comunicativo, siguiendo la trayectoria de los cursos nocio-funcionales, donde el punto de mira estaba puesto en los contenidos necesarios

(1) La definición de objetivos nocio-funcionales del enfoque comunicativo se enunciaban de la siguiente forma:

Dar y recibir información sobre datos personales.
Expresar acuerdo y desacuerdo.
Pedir y conceder permiso.
Referirse a fechas y lugares

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

para la comunicación. En las tareas se conjugan esos contenidos con los procesos necesarios para su adquisición. La atención se desplaza al alumno y a su forma de aprendizaje.

2. EJES QUE ARTICULAN LA ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS

Las aportaciones de la Lingüística, la Pragmática, la Psicolingüística y las Ciencias de la Educación a lo largo del siglo XX han articulado la enseñanza de lenguas sobre cuatro ejes:

- **qué** enseñar: el concepto de Competencia Comunicativa,
- **cómo** enseñar: los métodos óptimos para facilitar el aprendizaje-adquisición del estudiante,
- **cuándo**: organizar y secuenciar el material,
- **evaluación** del conjunto del proceso.

Vamos a centrarnos en el cómo enseñar y el cuándo dentro del diseño de unidades didácticas mediante tareas. Su espina dorsal se situaría en el **producto** que se tiene que obtener.

Es decir, pensando en cuál es el **producto** al que tienen que llegar los estudiantes o, mejor aún, pudiendo negociar con ellos qué es lo que les interesa, y por lo tanto les motiva y les implica activamente en las actuaciones y producciones que se van a generar en el aula, se tendría que crear y buscar el material y la explicitación de los recursos lingüísticos que favoreciese tales procesos[2].

Para llegar a los objetivos, al producto, hay que diseñar el material pedagógico. En este punto es donde se impone la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico y los mecanismos de aprendizaje van a ser fundamentales en la concepción de las tareas, sobre todo el concepto de **aprendizaje significativo**.

Coll Salvador expone la siguiente reflexión sobre el nivel de conocimientos del estudiante a partir del cual se puede considerar que se sigue construyendo conocimiento:

(2) En palabras de E. Martín y N. Sans: *"el objetivo primordial de la tarea gira en torno a la obtención de un determinado producto. La definición de ese producto y su fijación como meta en una unidad didáctica es lo que permite la necesaria introducción (de manera artificial) en el aula de esas intenciones que los hablantes nativos tienen de manera natural, derivadas de sus propias necesidades en la vida"*.

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

> *"Si la tarea es demasiado ajena o está demasiado alejada de los esquemas del alumno, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje se bloquea. Si, a pesar de ello, se fuerza la situación, el resultado más probable es un aprendizaje puramente repetitivo."*

El **aprendizaje significativo**[3] se construye como un *continuum*, en el que se vinculan los conocimientos previos del alumno y el nuevo material de aprendizaje. El conocimiento se construye y reconstruye con un carácter cíclico y global. Se podrían distinguir varias fases:

a) el alumno tiene que ser capaz de elaborar esquemas relacionales entre el conocimiento que ya posee y los nuevos recursos que se le presentan. En esta fase las actividades tienen que permitir diagnosticar el conocimiento que el alumno posee sobre los nuevos objetivos y tienen que introducirse actividades que presenten los nuevos objetivos de forma comprensible.

b) con el fin de que el alumno organice el nuevo conocimiento, las actividades tienen que permitir manipular, de forma más controlada a menos controlada, toda la información. El conocimiento se reestructura, así, en nuevos esquemas.

c) al final, tiene que producirse una fase de reajuste de toda la información, que permita a la vez la revisión de aquellos aspectos que no han sido adquiridos[4].

---

(3) Serafín Antúnez et alii (1992).

(4) Otros autores, como O'Malley, distinguen 4 fases, en su reivindicación del carácter cognitivo del aprendizaje:

a) elaboración cognitiva
b) fase asociativa
c) fase de autonomía
d) etapa de reelaboración

En la fase a), se trata de proporcionar los documentos orales y escritos necesarios para que puedan construir significados (aspectos nocionales, funcionales, estructurales, discursivos, etc.).

En la fase b), se trata de que los estudiantes puedan ejercitar los contenidos presentados en la anterior fase, lo que les permitirá empezar a elaborar hipótesis contrastivas sobra la forma y la función.

En la fase c), el conocimiento instrumental o formal (el de la fase b) se práctica dentro de los procesos de comunicación. El énfasis se encuentra en los contenidos.

En la última fase, la d), se trata de que los estudiantes puedan reelaborar y afirmar las redes formales y de significado que han ido creando en las fases b y c.

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

Estas fases podríamos asignarlas a tres estadios en el diseño de las tareas:

1) Presentación y manipulación de formas y significados.

2) Realización de la tarea final.

3) Evaluación y revisión del material.

Hay una variada terminología alrededor de estos planteamientos, tales como "tareas posibilitadoras" o fase de "pre-tarea" antes de hablar de "tarea final". También hay autores que desglosan en dos fases la 1), una en la que se presentan los nuevos recursos y otra en la que se manipulan de forma controlada los contenidos, para luego pasar a la siguiente fase de negociación y uso real de los contenidos (S. Estaire y J. Zanón).

Pero lo importante es tener clara la función de cada uno de los materiales que intervienen ("input", presentación de recursos, actividades, tareas finales, etc.) y el papel que ocupan en la construcción de significados dentro del aprendizaje.

E. Martín y N. Sans en el curso *Gente* diferencian tres partes, más una introducción en cada secuencia. La última, claro está, será la tarea final considerada como el núcleo de toda la secuencia.

a) "Entrar en materia": es la introducción al tema de la secuencia con actividades de "precalentamiento".

b) "En contexto": es la primera lección de la secuencia. Los alumnos ejercitarán la comprensión básicamente, para lo cual se presentará una variada tipología de textos en los que se contextualizan los recursos lingüísticos necesarios para realizar la tarea final.

c) "Formas y recursos": es la segunda lección. Se practican los aspectos formales (morfosintácticos, nocio-funcionales, etc.).

d) "Tareas": es la tercera lección y eje que articula la secuencia. Se potencia al máximo la ejercitación de la competencia comunicativa integrando las distintas destrezas y movilizando todos los recursos vistos hasta el momento.

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

3. BREVES REFLEXIONES SOBRE LA CANTIDAD DE "INPUT", LA COMPRENSIÓN AUDITIVA, LAS IMÁGENES Y LOS RESULTADOS

Los estudiantes son personas que tienen sus propios intereses y que van a querer hablar de su mundo y de aquello que les rodea en la lengua objeto. ¿Qué consecuencias va a tener esto en la presentación y explotación de vocabulario?

Pensemos, por ejemplo, en el ámbito nacional de las aficiones. ¿Qué vocabulario y expresiones serán las adecuadas para presentar en un nivel inicial? Fijémonos en la siguiente actividad de presentación[5]:

(Ver dibujo pág. siguiente)

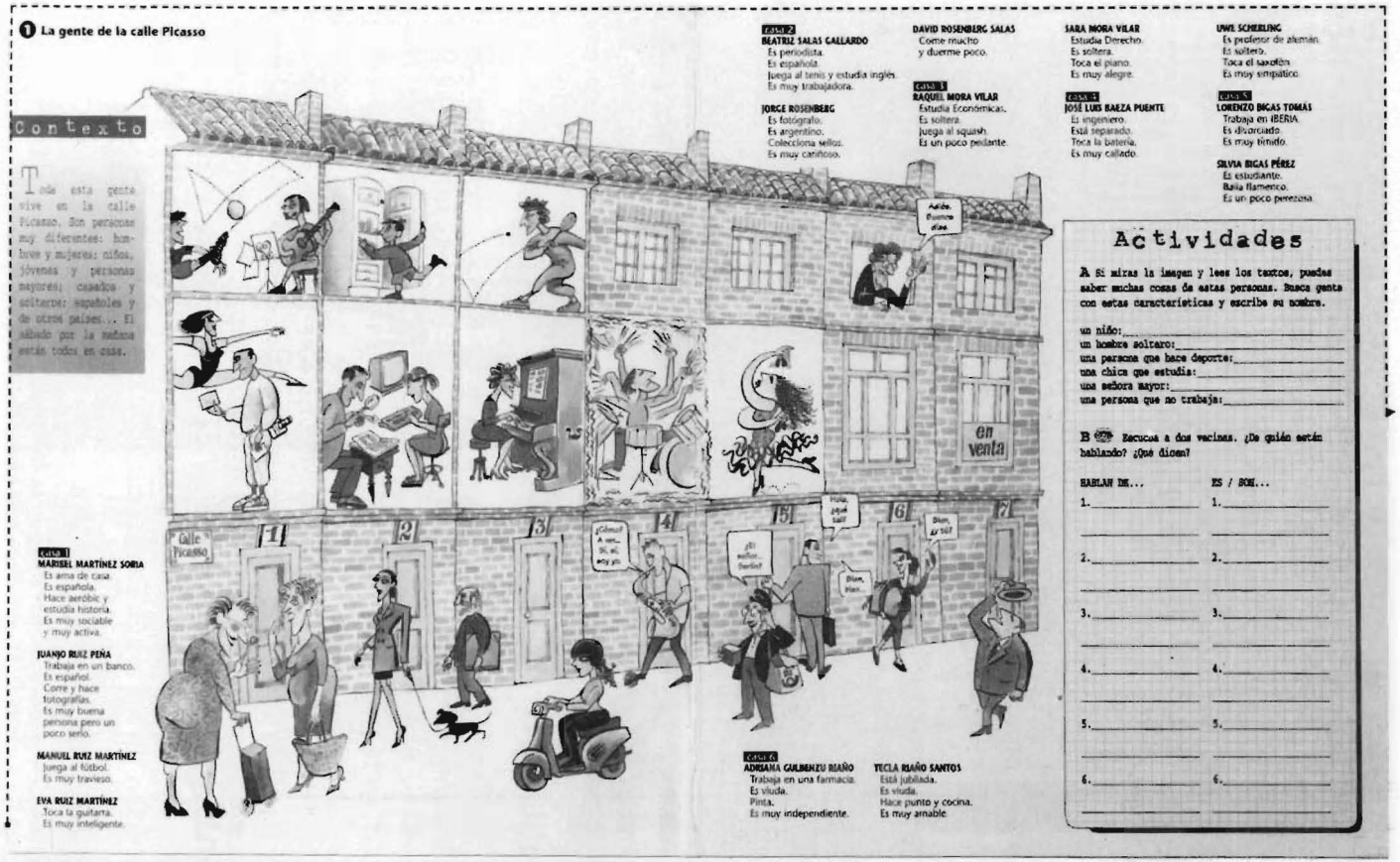
¿Qué es más difícil para aprender: "jugar al golf", "montar en moto" o "tocar el piano"?.

No parece que el criterio de dificultad sea válido para determinar qué se presenta primero, ya que no es uno de los criterios aplicables en la selección de vocabulario (sí, el de nivel de frecuencia, el de rentabilidad, etc.). De hecho, cada estudiante estará interesado por aquellas expresiones y parte del vocabulario que tengan relación directa con su mundo personal. Cuando tenga que hablar de él y de su entorno, necesitará aquellas palabras o expresiones que se lo permitan y no otras. Porque, si no toca el piano, ¿dónde quedará archivada esta expresión? ¿Cuántas veces la activará?.

Pero, por otro lado, ¿tendrá que saber la expresión "tocar un instrumento" teniendo en cuenta las interferencias que se puedan producir con otras lenguas, con construcciones como "play the guitar"? Dejo la respuesta a esta pregunta a la experiencia de cada uno. Tan sólo introducir el concepto de "conocimiento pasivo" frente al de "conocimiento activo". En este sentido a todos nos sorprendería saber el escaso número de palabras con el que hablamos en nuestra propia lengua a un nivel informal, y con el que tenemos suficiente para comunicarnos de forma efectiva (nadie pone en duda la capacidad de una persona sin problemas físicos de comunicación en su lengua materna).

(5) Pertenece a la lección 5, dentro de la secuencia "Gente con gente" del curso de nivel inicial *Gente 1*, de E. Martín Peris y N. Sans Baulenas.

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes


1 La gente de la calle Picasso
Contexto
Toda esta gente vive en la calle Picasso. Son personas muy diferentes: hombres y mujeres; niños, jóvenes y personas mayores; casados y solteros; españoles y de otros países... El sábado por la mañana están todos en casa.
Calle Picasso
en venta
Casa 1
MARISEL MARTÍNEZ SORIA
Es ama de casa.
Es española.
Hace aeróbic y estudia historia.
Es muy sociable y muy activa.
JUANJO RUIZ PEÑA
Trabaja en un banco.
Es español.
Corre y hace fotografías.
Es muy buena persona pero un poco serio.
MANUEL RUIZ MARTÍNEZ
Juega al fútbol.
Es muy travieso.
EVA RUIZ MARTÍNEZ
Toca la guitarra.
Es muy inteligente.
Casa 2
BEATRIZ SALAS CALLARDO
Es periodista.
Es española.
Juega al tenis y estudia inglés.
Es muy trabajadora.
JORGE ROSENBERG
Es fotógrafo.
Es argentino.
Colecciona sellos.
Es muy cariñoso.
DAVID ROSENBERG SALAS
Come mucho y duerme poco.
Casa 3
RAQUEL MORA VILAR
Estudia Económicas.
Es soltera.
Juega al squash.
Es un poco pedante.
SARA MORA VILAR
Estudia Derecho.
Es soltera.
Toca el piano.
Es muy alegre.
Casa 4
JOSÉ LUIS BAEZA PUENTE
Es ingeniero.
Está separado.
Toca la batería.
Es muy callado.
UWE SCHERLING
Es profesor de alemán.
Es soltero.
Toca el saxofón.
Es muy simpático.
Casa 5
LORENZO BIGAS TOMÁS
Trabaja en IBERIA.
Es divorciado.
Es muy tímido.
SILVIA BIGAS PÉREZ
Es estudiante.
Baila flamenco.
Es un poco perezosa.
Casa 6
ADRIANA GALBENZU RIAÑO
Trabaja en una farmacia.
Es viuda.
Pinta.
Es muy independiente.
TECLA RIAÑO SANTOS
Está jubilada.
Es viuda.
Hace punto y cocina.
Es muy amable.
Actividades
A Si miras la imagen y lees los textos, puedes saber muchas cosas de estas personas. Busca gente con estas características y escribe su nombre.
un niño:
un hombre soltero:
una persona que hace deporte:
una chica que estudia:
una señora mayor:
una persona que no trabaja:
B Escucha a dos vecinas. ¿De quién están hablando? ¿Qué dicen?
HABLAN DE... / ES / SON...

Nos gustaría ahora detenernos en las actividades que se han diseñado para manipular las nociones que se han planteado en el ejemplo reproducido. Primero hay que saber que ésta es la fase que E. Martín Peris y N. Sans Baulenas denominan "En contexto". Esta sección es la que contiene una variada tipología de textos, en los que se presentan contextualizados los recursos lingüísticos necesarios para realizar la tarea y, por lo tanto, predomina la comprensión auditiva.

En la actividad A: ¿qué resultados serían los correctos? Los alumnos tienen que buscar alguna persona que corresponda a las características descritas (un niño, una chica que estudia, una señora mayor...). Da igual el nombre del niño que escriban, la actividad es fundamentalmente receptiva.

En la actividad B, los estudiantes tienen que poder decir de qué personas están hablando. Antes de transcribir los primeros diálogos del casete, nos gustaría llamar la atención sobre el peso o valor de la ilustración.

¿Tiene significado lo que los estudiantes están viendo? Es decir, ¿podrán interpretar que una señora está tocando el piano o que en la casa 2 hay un niño y dos adultos? La imagen es un recurso más que ayuda al profesor en su labor docente y al estudiante a interpretar significados.

La transcripción de los diálogos 1 y 2, como muestra de la dinámica que se va a generar en la actividad de comprensión auditiva, es la siguiente:

La gente de la calle Picasso

1.

- No es español, ¿verdad?
- ¿Quién? ¿El del saxofón? ¡No! Es extranjero. Alemán, creo.
- Ah, alemán...
- Es muy amable...
- Sí. Pero, chica, qué ruido...
- ¿Ruido?
- Sí, la música...
- Sí, eso sí...
- ¡Es que el otro, el español, toca la batería!
- Sí, pero son buenos chicos.
- Claro, como tú vives en la casa 10...

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

2.

- Tienen un niño pequeño, ¿no?
- Sí, monísimo... Tiene cuatro o cinco años.
- Y él habla con un acento...
- Es que es argentino.
- ¡Ah...!
- Son muy simpáticos, ¿no?
- Sí, muy majos.

Mientras han ido leyendo, probablemente hayan ya contestado a las siguientes preguntas pensando en sus estudiantes: ¿podrán responder adecuadamente a la actividad? Recuerden que ellos no leerán el texto, lo estarán escuchando. Una segunda pregunta es: ¿comprenderán todo el diálogo?

En la puesta en práctica de esa actividad (antes de publicar el material se llevan a cabo pilotajes con alumnos de diferentes perfiles), los estudiantes lograban cubrir sus objetivos, es decir, saber de quién estaban hablando. Las estrategias de cada estudiante son diferentes: unos escucharán enseguida la palabra "saxofón", otros el gentilicio "alemán", otros al final "tocar la batería", etc. Lo importante es que puedan resolver su actividad.

La comprensión auditiva es un auténtico problema en algunos estudiantes, y su puesta en práctica en el aula suele ir acompañada de una tensión que es importante reducir al mínimo y propiciar un ambiente óptimo, que les relaje y capte su atención. El desarrollo de estrategias debería ser propiciado por parte del profesor, dado que probablemente los estudiantes lleguen con un bagaje académico en el que el error no sea visto como un peldaño más en el aprendizaje, sino como falta de conocimiento.

Pasemos al análisis de una tarea final, la de una de las secuencias cuyo título es "Agrupar según afinidades a los turistas de un crucero"[6]. El diseño y la presentación de dicha tarea tiene el siguiente aspecto:

(6) Es la tarea de la segunda secuencia, "Gente con gente" del curso de principiantes *Gente 1*, de E. Martín Peris y N. Sans Baulenas. Los objetivos definidos en términos funcionales serían: pedir y dar información sobre personas, expresar nuestra opinión sobre los demás.

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

1 Un crucero por el Mediterráneo

Todas estas personas van a hacer un crucero por las Islas Baleares. Tú y otro compañero trabajáis en la agencia de viajes "OLATOURS" y tenéis que organizar un poco el grupo. ¿Puedes reconocer en la imagen a los pasajeros de la lista? Escribe en las etiquetas su número.



1. Sr. López Marín
Biólogo jubilado.
67 años.
Sólo habla español.
Colecciona mariposas.

2. Sra. López Marín
Jubilada.
65 años.
Habla español y francés.
Muy aficionada al fútbol.

3. Sra. Marina Toledo
51 años.
Profesora de música.
Habla español e inglés.
Soltera.

4. Manuel Gálvez
Profesor de gimnasia.
50 años.
Separado.
Habla español y francés.
Colecciona mariposas.

5. Keiko Tanaka
Arquitecta.
35 años.
Habla japonés y un poco de inglés.
Casada.

6. Akira Tanaka
Pintor.
40 años.
Habla japonés y un poco de español.

7. Ikuko Tanaka
6 años.
Habla japonés.

8. Celia Ortoa
Chilena.
Arquitecta.
32 años.
Habla español y un poco de inglés.

9. Blas Rodrigo
Chileno.
Trabaja en una empresa de informática.
20 años.
Habla español, inglés y un poco de alemán.
Muy aficionado al fútbol.

10. Bernd Müller
Suizo.
Pianista.
35 años.
Soltero.
Habla alemán, italiano y un poco de francés.

11. Nicoletta Tomba
Italiana.
Estudia Informática.
26 años.
Soltera.
Habla italiano, francés y un poco de inglés.

12. Valentín Ponce
Funcionario.
43 años.
Casado.
Sólo habla español.
Muy aficionado al fútbol.

13. Elisenda García de Ponce
Ama de casa.
41 años.
Casada.
Sólo habla español.

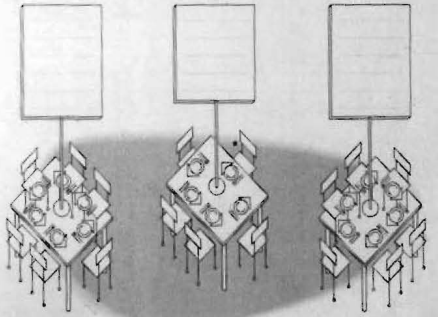
14. Javi Ponce García
8 años.

15. Silvia Ponce García
Estudia Biología.
18 años.
Habla español, inglés y un poco de italiano.

Compara tus resultados con los de tu compañero. ¿Lo habéis hecho igual?

2 La distribución de los turistas en el restaurante

Queréis que vuestros clientes lo pasen bien: ¿cómo vais a distribuirlos en las mesas? Escucha a otros empleados de la empresa para tener más información.
Y otra cosa: ¿con quién vais a sentaros vosotros?



OS SERÁ ÚTIL

En la mesa 1: A, B...

A al lado de B porque...

Tienen { la misma edad. / la misma profesión. / el mismo hobby.

Los dos...

A habla francés y B, también.

3 Vuestra propuesta

Tenéis que explicar y razonar vuestra distribución a toda la clase.

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

Después de que hayan analizado detenidamente la explotación de la tarea, ¿tendrá una única solución válida? No, excepto la impuesta por el razonamiento que cada alumno haga para justificar las posiciones que cada turista ocupa, siempre teniendo en cuenta que el objetivo es que "lo pasen bien". Esta forma de plantear la ejecución de una actividad o tarea contribuye, por un lado, a desvirtuar la idea de error tradicional, porque aquí ha desaparecido la solución única.

Por otro lado, cada estudiante puede expresar sus intereses y su solución tendrá que ser justificada por él mismo. Es decir, le estamos pidiendo que sea responsable en la resolución de la tarea, y que piense, tal y como lo habría hecho para resolver una situación similar de la vida real. El razonamiento lingüístico es el que tendrá que exponer en la lengua objeto de aprendizaje.

El tratamiento que aquí tiene el texto auditivo también es interesante. Fíjense primero en las informaciones que los estudiantes obtienen de las fichas de los personajes que aparecen en la ilustración.

La transcripción de la audición es la siguiente:

La distribución de los turistas en el restaurante

– Oye, ¿la señora Toledo viaja sola?
* ¿Toledo?
– Sí, Marina Toledo, la profesora de música.
* Ah, ya... No, no, no va sola. Va con una amiga... Con Celia Ojeda, creo que se llama.
– Ah...

– ¿Y el señor este suizo?
* ¿El señor Müller?
– Sí, eso...
* No, viaja con su novia, con la Srta. Tomba. La chica italiana...

– ¡Que simpático es el Sr. López Marín!
* Sí, es muy divertido.
– Y su mujer también.
* Sí, es verdad. Son encantadores.

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

- El Sr. Ponce es un poco pesado, ¿no?
* Sí, mucho. Y además, habla y habla y habla...
- ¡Y sólo de fútbol!

Como ya habrán observado, la información que se ofrece en las transcripciones es relevante para resolver la actividad satisfactoriamente. Porque... ¿Vds. separarían a las dos amigas? Pues tal vez sí, para que conozcan a otras personas y les sea más grato el viaje, o tal vez no, porque ya que son amigas y se conocen, mejor que estén juntas. Pero, ¿y que pasaría con los novios?

Se trata de reproducir, con esta forma de explotación de la comprensión auditiva, las situaciones de comprensión oral reales. Los estudiantes tendrán que prestar atención porque se ofrece una información que no conocen y que les interesa conocer, en este caso, para resolver de forma adecuada la tarea.

4. **RECAPITULACIÓN**

Para concluir este artículo, nos gustaría retomar el papel del alumno en el enfoque por tareas. Precisamente el hecho de que se encuentren unidos los procesos de descripción de la lengua, en cualquiera de sus términos (gramatical, pragmático, discursivo, etc.), a la reflexión sobre los procesos de aprendizaje se contribuye de manera más eficaz a la adquisicion de las reglas de la lengua.

Las actividades y tareas planteadas de forma abierta permite la integración de los diferentes perfiles de alumnos y estilos de aprendizaje en el aula. Cada estudiante puede participar en la actividad que se generará por el grupo según su nivel de competencia. Además, será el profesor el responsable de elevar el grado de exigencia en el grupo, si es que el estado de conocimiento así lo pide, o de disminuir el grado de exigencia en la obtención del producto. El profesor es el que está atento al grado de desarrollo de la tarea.

Respecto a los procesos de comunicación generados, la tarea facilita su realización en el escenario del aula y hace más eficaz el desarrollo de la competencia comunicativa[7].

(7) Ver la introducción de E. Martín y N. Sans al *Libro de profesor* de *Gente 1*.

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes

Bibliografía:

Antúnez, S. et alii (1992): *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Editorial Graó.

Candlin, C.N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8.

Candlin, C.N. y Murphy, D.F. (eds., 1987): *Language Learning Tasks*, Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7, Prentice Hall.

Estaire, S. (1990): "La programación de unidades didácticas en L2 mediante tareas", *Cable*, nº 5, Edita Equipo Cable.

Estaire, S. y Zanón, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8.

García Santa-Cecilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Edelsa.

Coll Salvador, C. (1986): "Hacia un nuevo modelo curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, julio-agosto.

Jonhson, R.K. (de. 1997): *The Second Language Curriculum*, Cambridge University Press.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997): *Gente 1, Curso Comunicativo basado en el Enfoque por Tareas*, Difusión.

Id. (1997): Gente 1, *Libro de Trabajo y Resumen Gramatical.* Difusión.

Id. (1998): *Gente1, Libro del Profesor*, Difusión.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.

Lozano, G. y Plácido, J. (1996): "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos", *Actas del Congreso Expolingua*, Fundación Actilibre.

Llobera, M. et alii (1995): *Competencia comunicativa*, Edelsa.

Richards, J.C. y Nunan, D. (eds., 1990): *Second Language Teacher Education*, Cambridge University Press.

Tareas, Unidades Didácticas de Español Lengua Extranjera, Difusión. 1995-1998. Publicación periódica, varios autores.

Zanón, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Cable*, nº 5, Equipo Cable.

ACTAS XXXIII (AEPE). Olga JUAN LÁZARO. La enseñanza mediante tareas
Centro Virtual Cervantes