

El enfoque por tareas

Índice

1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Enfoque o Enfoques por tareas?
2. ¿Cuándo y por qué nace este enfoque?
3. ¿Qué es una tarea comunicativa?
4. Diseño de una tarea
5. Implicaciones del trabajo por tareas
6. La propuesta metodológica que representa un manual como GENTE
7. Bibliografía

1- ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Enfoque o Enfoques por tareas?

Bajo este nombre se engloban una serie de estudios teóricos (básicamente sobre la adquisición de segundas lenguas) y de propuestas prácticas (elaboración de currículos y modelos de unidades didácticas) que reivindican una forma nueva de enseñar una lengua extranjera.

A pesar de ciertas diferencias en las realizaciones, como más tarde veremos, el interés fundamental de estas propuestas se centra en cómo conseguir que los alumnos adquieran competencia comunicativa de una manera más efectiva. Se defiende así una unidad metodológica de trabajo en el aula, que se llama tarea, cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta.

Se trata de organizar la enseñanza en actividades comunicativas que promuevan e integren diferentes procesos relacionados con la comunicación. Al ser reproducidos en el aula los alumnos tienen que desplegar asimismo una serie de estrategias de uso para solucionar problemas concretos (de fluidez, de significado. . .) en relación con la tarea propuesta.



2- ¿Cuándo y por qué nace este enfoque?

Aparece dentro del marco teórico del enfoque comunicativo y surge como una evolución del modelo nocio-funcional y de las propuestas del *Consejo de Europa* (Threshold level), que se habían preocupado fundamentalmente por definir qué hay que enseñar a partir de un análisis de la lengua como instrumento para la comunicación, y no como un sistema formal. Se establecen entonces listados de funciones y nociones que los alumnos deben dominar. (Ej.: Saludar/ despedirse, pedir y dar información personal, etc.)

Los primeros trabajos dentro de la perspectiva metodológica del enfoque por tareas nacen en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a finales de los 70. Autores como Newmark y Allwright (79) sustituyen la idea de currículos nocio-funcionales por una programación basada en las necesidades que tenían los estudiantes extranjeros, residentes en los

campus universitarios ingleses, y definen una serie de "escenarios" en los que éstos tienen que actuar y una serie de actividades que necesitan realizar.

En los años 80 se desarrollarán sobre todo para la enseñanza del inglés nuevos modelos dentro de esta corriente que se preocupa más por adaptarse a las necesidades de los aprendices y promover procesos de comunicación en el aula, que por una definición previa de contenidos.

Según Zanón (1), el nacimiento del Enfoque por tareas está determinado por el desarrollo de la investigación en tres campos diferentes:

a) La teoría lingüística: definición más completa de la Competencia comunicativa llevada a cabo por Canale y Swain (1980, 1983) que incluye desde entonces:

- **Competencia lingüística:** dominio del código lingüístico (morfología, sintaxis, semántica,...)
- **Competencia sociolingüística:** capacidad de utilizar la lengua adecuadamente en diferentes contextos y situaciones de comunicación.
- **Competencia discursiva:** capacidad de articular y cohesionar diferentes tipos de discurso.
- **Competencia estratégica:** capacidad de usar estrategias verbales y no verbales para compensar fallos en la comunicación.

Consecuencia: se modifica y amplía el qué enseñar.

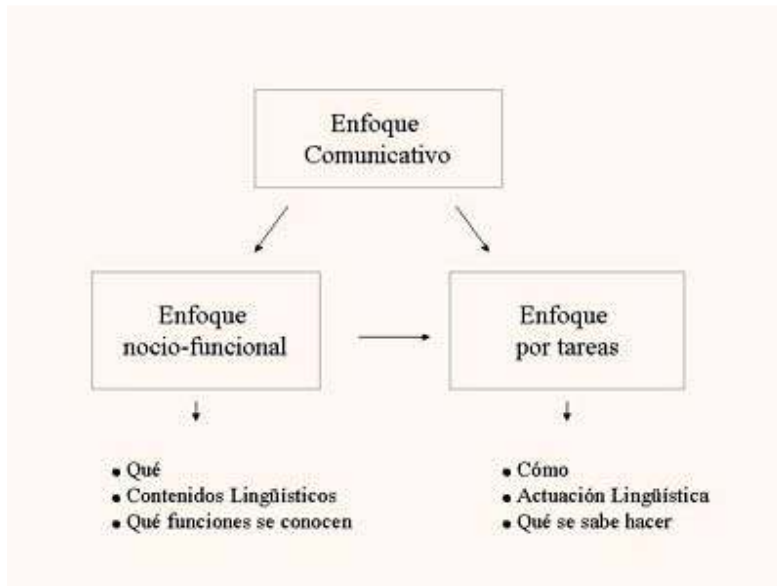
b) Estudios relacionados con la **adquisición** de una lengua extranjera (Ellis: 1993, 1994), que evidencian que **una lengua no se adquiere linealmente, contenido a contenido, sino que se construye globalmente.**

Consecuencia: el currículo lineal de contenidos no es el mejor para organizar la enseñanza de una lengua, sea éste estructural o funcional.

c) Diseño concreto de nuevos programas de enseñanza a partir de tareas Breen y Candlin (1980), Stern (83), Richards (84), Johnson (87) y Nunan (88).

Consecuencia: nuevo modelo de trabajo en el aula.

Para resumir, podemos decir que el enfoque por tareas nace fundamentalmente de una investigación más profunda de los principios que deben regir la comunicación, de cómo ésta se puede aprender y de cómo se debe enseñar, para suplir las carencias iniciales del enfoque comunicativo.



3- ¿Qué es una tarea comunicativa ?

Una de las **definiciones** clásicas de tarea es la establecida por D. Nunan:

"(. . .) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan, D. 1989: Designing Tasks for the Communicative Classroom. CUP:10)

Sus **características** pueden resumirse así (2):

1. representativa de procesos de comunicación de la vida real (y por tanto parecida a acciones de la vida cotidiana);
2. implica a todos los aprendices en la comprensión, producción o interacción en L2;
3. identificable como unidad de trabajo en el aula;
4. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
5. diseñada con una estructura, un objetivo, contenidos y un producto o texto final (cuyo resultado además debe ser evaluado por profesores y alumnos como producto lingüístico y como proceso de trabajo);
6. durante la cual, la atención de los aprendices se centra más en la manipulación de información (significado) que en la forma (contenidos lingüísticos);
7. cuya resolución implica el desarrollo de valores educativos (autonomía, creatividad, responsabilidad, reflexión sobre el proceso de aprendizaje, etc.).

3.1 Problemas terminológicos: Tipos de tareas

Junto al concepto básico de tarea, entendida como tarea comunicativa y meta del trabajo en el aula, surge una primera distinción en Nunan, y otros autores como Long o Zanon, entre este tipo de tareas y aquellas denominadas pedagógicas o posibilitadoras, cuyo objetivo es lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, funcionales, . . .) necesarios para realizar las tareas comunicativas, pero que no poseen todas las características de éstas.

A partir de esta diferenciación básica aparecen posteriormente otras clasificaciones que especifican variados tipos de tareas y que dificultan la comprensión de este concepto, haciendo llegar a pensar que cualquier actividad del aula puede ser considerada una tarea (3). Nos puede servir de ejemplo una clasificación que proporciona Martín Peris: (Zanon, J. (coord.) 1999: La enseñanza del español mediante tareas. Madrid, Edinumen: 32-33) :

a) Por el objetivo que persiguen, que puede pertenecer a cuatro ámbitos:

- tareas de comunicación
- tareas formales (capacitación del alumno desde el punto de vista de las formas lingüísticas)
- tareas socioculturales
- tareas de aprendizaje (desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas, etc.)

b) Por su estructura y extensión:

- sencillas
- complejas: incluyen varias subtareas.

c) Por su autonomía con respecto a otras actividades:

- finales: representan el final de un ciclo más o menos largo.
- capacitadoras: previas a la tarea final.
- derivadas: concebidas como consecuencia de la evaluación final.



4- Diseño de una tarea



5- Implicaciones del trabajo por tareas

- La programación del currículo no parte de un listado previo de contenidos.
- Las unidades didácticas gozan de una coherencia interna, ya que todas las actividades se justifican en relación con la obtención de un resultado final.
- Iniciativa y motivación del aprendiz: debida a la participación de los alumnos en la toma de decisiones sobre los temas, objetivos y evaluación.
- Desarrollo de la real competencia comunicativa frente a la simulación de comunicación: la tarea debe incorporar las necesidades del que aprende, el cual actuará desde su propia personalidad, integrándose en una determinada situación, intercambiando, aceptando y rechazando información. (En la producción oral, por ejemplo, se pasa de simulaciones o interacciones guiadas a negociaciones o resolución de problemas)
- Integración de las destrezas.
- Importancia de mostrar un lenguaje auténtico y contextualizado que genere auténticos procesos de comunicación.
- Cambio en los modelos de actuación de profesores y alumnos en clase.



6- La propuesta metodológica que representa un manual como *GENTE*

A diferencia de otras propuestas dentro de este enfoque que rechazan explícitamente un currículo preestablecido de contenidos, como el Proyecto Bangalore de Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Prabhu, 1987) o los programas de Procesos elaborados por Breen y Candlin (1980, 1987), o aquellas otras que trabajan con unidades didácticas de larga duración (proyectos) y que se destacan por la implicación y toma de decisiones de los alumnos, *GENTE* recoge un modelo menos radical, que defiende la posibilidad de adaptar el trabajo por tareas a un programa de contenidos previo. Esta corriente representada por los trabajos de Nunan (1988, 1989), denominada Task-based Language Teaching, ha sido la que más difusión ha tenido en España a través de las propuestas de Sheila Estaire y Javier Zanón (1990). Nunan precisa la función que estos contenidos tendrían, no como punto de partida de la programación académica, sino como elemento de control.

Un paso más allá en esta tendencia la reflejan los nuevos manuales que se basan en este enfoque y presentan una secuencia de trabajo, unas tareas, unos contenidos y una evaluación ya preestablecidos, como es el caso de *GENTE*. En el Libro del profesor sus autores señalan en este sentido:

"Un libro exige una estructura más o menos fijada de antemano, que corre el riesgo de actuar como corsé para algo tan vivo como pretenden ser las tareas. *GENTE* ha querido hacer de esa limitación una virtud. Facilitar una estructura fija a aquellos profesores que decidan adoptar el modelo de tareas utilizando un manual contribuirá a la fluidez en el desarrollo de sus clases."

De este modo se resuelve el problema que representa para algunos alumnos el prescindir totalmente de un libro y aligera la cantidad de trabajo de los profesores.



7- Bibliografía básica

- Candlin, C. y Murphy, D. (Eds.) 1987: Language Learning Tasks. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Ellis, R. 1994: The Study of Second Language Acquisition. Oxford, Oxford University Press.
- Estaire, S. y Zanón, J.: Planning classwork: a task-based approach. Oxford. Heinemann.
- Legutke, M. y Thomas, H. 1991: Process and Experience in the Language Classroom. London, Longman.
- Nunan, D. 1989: Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge, Cambridge University Press. (Existe una versión española de 1998: El diseño de tareas para la clase comunicativa. Madrid, CUP)
- Ribé, R. y Vidal, N. 1993: Project Work Step by Step. Oxford, Heinemann.
- Zanón, J. (Coord.) 1999: La enseñanza del español mediante tareas. Madrid, Edinumen.

Artículos

- "Dossier Enfoque por tareas". Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera n° 5, 1990.
- Eguiluz, A. y Eguiluz, J. 1997: "De los procesos a las tareas: El concepto de tarea." Frecuencia L n° 6: 9-13.

Notas:

- 1- Zanón, Javier 1990: "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras" CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera, 5: 21.
- 2- Tomado de varios autores, fundamentalmente Zanón, op.cit.: 22.
- 3- Eguiluz, Ángel y Eguiluz, Juan 1997: "De los procesos a las tareas: El concepto de tarea" Frecuencia L 6: 9-13.



Asunción Vacas Hermida, profesora de español, Hamburgo.

<http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm>