

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

PARA APRENDER A HABLAR HAY QUE QUERER DECIR ALGO

Cristina Escobar Urmeneta
Universidad Autónoma de Barcelona
cristina.escobar@uab.es

Los comienzos de la enseñanza de la lengua oral

El mérito de la introducción generalizada de la lengua oral en las aulas se debe a la irrupción de los métodos audiolingüísticos y audiovisuales. Estos métodos consideraban que el orden de aprendizaje de las destrezas lingüísticas debía ser el orden “natural” en el que ocurren en el aprendizaje de la lengua materna: entender, hablar, leer y escribir. El objetivo que estos métodos declaraban perseguir era que el aprendiz fuera capaz de desenvolverse y comunicarse en situaciones habituales de la vida diaria. Como consecuencia de este objetivo la enseñanza de la literatura abandonó las aulas y comenzaron a usarse como fuente de *input* diálogos que supuestamente reflejaban las conversaciones de los hablantes nativos. La conjunción de la preocupación por la lengua oral y las teorías conductistas imperantes hicieron aparecer, además de los diálogos, el laboratorio de idiomas, los ejercicios mecánicos de repetición y transformación de frases (*drills*) y la preocupación por la fonética con sus ejercicios de discriminación de pares mínimos. De hecho los diálogos y ejercicios en realidad no reflejaban la forma de hablar de los nativos sino que ejemplificaban y practicaban las estructuras meta del programa. El supuesto en el que estas actividades se basaban era que la práctica repetitiva y guiada de las estructuras capacitaría a los aprendices para comunicarse eficientemente en lengua extranjera.

Estos métodos pronto se tambalearon. La práctica en las aulas y la investigación mostraron que la mera repetición no era garantía de aprendizaje y causaba aburrimiento en los aprendices. Además estructuras aparentemente fáciles seguían causando problemas a alumnos avanzados. La evolución de las teorías de aprendizaje y el progreso en la forma de entender la lengua como algo más que un conjunto de formas lingüísticas hicieron el resto. Los métodos audiolingüísticos y audiovisuales desaparecieron, al menos en los manuales de formación del profesorado, pero el interés por la lengua oral permaneció.

Los nuevos enfoques que surgieron se denominaron comunicativos puesto que el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera era llegar a adquirir competencia comunicativa (Hymes 1973; Canale y Swain 1980, Canale 1983 y Bachman 1990, entre otros). La ola comunicativa promovió la utilización de actividades de uso de la lengua en el aula, y predicó la desaparición de las actividades repetitivas centradas en el dominio de las formas. El principio pedagógico subyacente a este enfoque es que la lengua se aprende usándola.

“Si las actividades gestionadas por el profesor de lengua se dirigen exclusivamente a implicar a los alumnos en resolver problemas de comunicación en la lengua meta, entonces el aprendizaje de la lengua cuidará de si mismo” (Allwright, 1976:2).

Inicialmente los enfoques comunicativos promovieron la organización de los contenidos en nociones y funciones. Estas últimas eran consideradas el objetivo comunicativo de cada unidad didáctica. El resultado práctico de esta manera de organizar los contenidos fue la sustitución de las viejas estructuras gramaticales por las funciones, e incluso su asimilación –se proclamaba que se estaba enseñando una función (narrar), cuando el objeto no reconocido de la unidad era una estructura (el pasado). La lengua continuaba parcelada y el programa lingüístico con su énfasis en los aspectos formales de la lengua seguía predominando. Esta organización respondía a la concepción de que las estructuras, las nociones o las funciones son unidades significativas de adquisición que pueden ser adquiridas separadamente, de una en una, de forma linear o que pueden ser adquiridas previamente y separadamente del uso de la lengua (Long y Crookes, 1992).

Bajo el paraguas de una misma denominación, enfoques comunicativos, lo que, de hecho, presenciábamos es el conflicto entre dos formas contrapuestas de entender el aprendizaje de la lengua: “se aprende a usar la lengua mediante la presentación ordenada y la práctica sistemática de las formas lingüísticas” frente a “la lengua se aprende usándola”. Esta dicotomía como veremos más adelante ha prevalecido hasta hoy.

Los enfoques por tareas: definición de tarea

Los enfoques por tareas intentaron superar la concepción linear y acumulativa del aprendizaje de las formas lingüísticas inherentes a los sílabos estructurales y funcionales. Los enfoques por tareas, catalogados por Breen (1996) en sílabos procedimentales y procesuales, ponen el acento en la propuesta de prácticas pedagógicas más acordes con teorías de aprendizaje de índole interaccionista, cognitivista o socio-constructivista. En los enfoques por tareas, la tarea sustituye a la función o a la estructura como unidad de aprendizaje y, mientras que la palabra “tarea” es usada en didáctica por algunos autores como sinónimo de actividad o ejercicio, en los enfoques por tareas el término se utiliza con un significado más restringido. En cualquier caso la definición del concepto “tarea” ha pasado por diversas vicisitudes y han dado lugar a propuestas con diversidad de matices. De hecho la definición de tarea ha sido objeto de controversia entre investigadores y profesionales de la enseñanza de idiomas. He aquí ahora algunas de estas definiciones presentadas por orden cronológico:

- “Un trabajo realizado en beneficio de uno mismo o de otros, libremente o por algún tipo de recompensa. Así ejemplos de tareas incluyen pintar una valla, vestir a un niño, rellenar un formulario, comprar un par de zapatos, reservar un pasaje de avión, coger un libro de la biblioteca, examinarse del carné de conducir, mecanografiar una carta, pesar a un paciente, clasificar cartas, reservar una habitación de hotel, extender un cheque, encontrar una calle y ayudar a alguien a cruzar la calle. En otras palabras, “tarea” significa las mil y una cosas que la gente *hace* cada día, en el trabajo, en el tiempo libre, y entremedio de ambas. Tareas son las cosas que las personas te dirán que hacen si les preguntas y no se dedican a la lingüística aplicada” (Long, 1985:89).
- “Una actividad que exige que los alumnos lleguen a un resultado a partir de una información dada, mediante algún proceso mental, y que permite a los profesores el control y la regulación de ese proceso” (Prabhu, 1987:24).
- “Una actividad de un conjunto de actividades diferenciadas y secuenciadas de planteamiento de problemas que involucra a los aprendices y a los profesores en algún tipo de selección conjunta de entre un repertorio de variados procedimientos cognitivos y

comunicativos aplicados a conocimientos previos y nuevos en la exploración colectiva y la búsqueda de objetivos previstos o emergentes en un medio social” (Candlin, 1987:10).

- “Una tarea es un trabajo centrado en el significado que involucra a los aprendices en comprender, producir y/o interactuar en la lengua meta. Las tareas son analizadas o categorizadas según sus objetivos, datos de *input*, actividades, entorno y roles (Nunan, 1989:11).
- “Tareas son actividades en las que el aprendiz utiliza la lengua meta con un propósito comunicativo a fin de obtener un resultado” (Willis, 1996:23).
- “Una tarea es contemplada como una actividad que cumple los siguientes criterios: el significado es primordial; hay un objetivo en cuya consecución se trabaja; la actividad se evalúa con relación a los resultados; existe una relación con el mundo real” (Skehan, 1998:268).

La diversidad de concepciones resulta chocante para el profesor de aula atraído por los enfoques por tareas y dispuesto a aplicarlo en la clase hasta el punto de que, puede llegar a pensar que, al igual que pasa con la palabra “comunicativo” estamos ante una palabra comodín que se ha puesto de moda y que todo el mundo intenta utilizar.

De hecho, la diversidad de definiciones responde a una dificultad real de diferenciar las tareas y de clasificarlas. La noción de tarea es un concepto actualmente en evolución que nació de la necesidad teórica de las hipótesis sobre el aprendizaje, en general, y de aprendizaje de la lengua en particular. Pero al mismo tiempo surgió de la práctica docente. Parece que algunos investigadores llegan de forma intuitiva a decidir qué actividades son o no son tareas y a partir de ahí buscan la definición. Las actividades diseñadas por Prabhu en el “Proyecto Bangalore”, por ejemplo, parecen haber precedido a su definición de “tarea”.

Willis, por su parte formula una definición de tarea muy general, centrada en los dos ejes sobre los que más consenso hay a la hora de definir una tarea: finalidad comunicativa y orientación hacia la obtención de un resultado. Bajo esta definición se da cabida a tipos de actividades o procesos tan diferentes y difícilmente comparables como: hacer listados, ordenar y clasificar, comparar, resolver problemas, compartir experiencias personales y realizar actividades creativas (Willis, op.cit.). Long, (op.cit.) insiste en la idea de “hacer” cosas de la vida real, mientras que Candlin (op.cit.) pone el acento en los procesos y en la necesidad de que profesor y alumnos negocien las actividades. Nunan (op.cit.) acepta explícitamente como tareas actividades que impliquen sólo comprensión y no necesariamente producción de la lengua, mientras que todas las demás definiciones se centran en la obtención de resultados. Willis, por ejemplo, considera las actividades de lectura y comprensión oral como previas a la tarea en sí.

Atención al mensaje vs. atención a las formas

Como vemos, el de tarea es un concepto en construcción, que refleja y a su vez potencia un conflicto en la forma de entender la comunicación dentro de la comunidad educativa y de investigadores. De su conflictividad deriva precisamente parte de su utilidad, ya que la profundización en el concepto “tarea” ha producido y sigue produciendo numerosos avances en la forma de concebir una clase (véase un interesante compendio de investigación sobre tareas en Bygate et al. (Eds.), 2001).

El equilibrio entre el grado de atención que el aprendiz presta al significado y a los aspectos formales de la lengua durante la ejecución de una tarea ha sido durante los últimos años una cuestión candente.

“el criterio de *el significado es lo primero* tiene prioridad, pero es necesario que exista alguna preocupación por la forma si queremos que haya perspectivas de desarrollo y control interlingüístico” (Skehan 1998:269).

Numerosos estudios han dado lugar a incontables publicaciones sobre el papel que la reflexión metalingüística juega en los procesos de aprendizaje de lenguas. Estos estudios, a su vez, han promovido otros en los que se ensayan técnicas didácticas específicas destinadas a despertar o acrecentar la conciencia metalingüística y metacomunicativa de los aprendices de lenguas. Como exponentes de estos trabajos citaremos solamente dos publicaciones de estilos muy diferentes: Doughty y Williams (Eds.), 1998 ó la más reciente Cots y Nussbaum (Eds.), 2002.

El consenso alcanzado por la comunidad científica sobre la relevancia de las prácticas docentes encaminadas a sensibilizar a los hablantes sobre los aspectos formales de la comunicación oculta, en ocasiones, el retorno a las viejas prácticas estructurales –nunca desaparecidas de las aulas- que quedarían así revestidas de un nuevo halo de glamour progresista, y por tanto, justificadas pedagógicamente. La vieja tensión entre el papel que deben jugar en el aula la atención al contenido del mensaje y la atención a los aspectos formales del mismo sigue hoy tan viva como siempre.

Significatividad y autenticidad, ¿qué significan?

A continuación, querríamos contribuir a la continuación de la discusión, abandonando por un momento la preocupación por las formas para volver a reexaminar la que anteriormente hemos definido como característica principal de una tarea: la atención al significado o contenido del mensaje y lo vamos a hacer a partir de dos de los criterios definidores de tarea utilizados por Skehan (1998): a) el significado es prioritario, y b) la tarea debe tener relación con el mundo real.

El significado es prioritario

Skehan explica esta característica de la siguiente forma:

“La primacía del criterio del significado descarta actividades que se justifican por su focalización en formas específicas. Así una actividad que intentara atrapar una determinada estructura de forma ingeniosa se apartaría de este criterio” (1998:268).

El criterio parece claro, pero su utilización para discernir qué es una tarea y qué no lo es, presenta numerosos problemas. Así hay actividades que pueden ser definidas sin ningún tipo de dudas como no significativas por ejemplo, hacer un ejercicio de discriminación auditiva de pares mínimos o un ejercicio en el que frases en la forma afirmativa deben ser transformadas a la forma interrogativa.

Así mismo hay actividades que sería fácil calificar como significativas, como por ejemplo, participar en un debate sobre un tema de interés o contarle al compañero “la última película que has visto de tu actor favorito”. Pero hay numerosas actividades de aula que tendremos dudas a la hora de clasificarlas si utilizamos el criterio que propone Skehan. Así una actividad en la que un grupo de niños aprendices de francés deben adivinar la identidad de un personaje misterioso ¿es significativa? Probablemente la respuesta sería “sí.” ya que el significado es prioritario. Pero ¿Y si para resolver la actividad sólo utilizan estructuras del tipo “*Est-ce que il/elle a ...?*” o “*Est-ce que il/elle est ...?*” debido a que los alumnos simplemente no conocen otras? ¿Cómo etiquetamos una actividad en la que aprendices de español se preguntan sobre sus gustos con respecto a una serie de productos alimenticios, para lo cual utilizan exclusivamente la frase “*Te gusta/n ...? Si/No?*” ¿No es esta actividad de lo más parecido a un ejercicio de sustitución? Entonces, ¿es o no es significativa? Y una actividad en la que los adolescentes aprendices de inglés “predicen” el futuro de sus compañeros ayudados por un “comecocos” utilizando la estructura “*You will ...*” “*You won’t ...*”? Estas últimas actividades parecen responder a lo que Skehan llama, descalificándolas, “atrapar de forma ingeniosa una estructura”. Si no las consideramos tareas por no ser suficientemente

significativas ¿qué tipo de tareas nos quedan para trabajar con principiantes absolutos o falsos, especialmente si son niños o jóvenes adolescentes? ¿Es, quizá, el aprendizaje por tareas sólo adecuado para alumnos con un cierto nivel de competencia en la lengua meta y por tanto no recomendable en la mayoría de aulas de la escolaridad obligatoria?

Hoy existe un amplio consenso en que la enseñanza de lenguas, desde su inicio, debe organizarse en torno a actividades significativas. Esto nos conduce a la necesidad de ajustar con mayor precisión la noción de significatividad.

En primer lugar, es evidente que la significatividad no es un criterio absoluto, sino que presenta grados. Hay actividades que son más significativas que otras y es más difícil emitir un juicio sobre las actividades que se sitúan en el centro del arco que sobre aquellas que se sitúan en los extremos. El criterio último, la piedra angular para decidir si una actividad es más o menos significativa es conocer la intencionalidad del alumno al hablar, saber cómo se sitúa el aprendiz ante la producción de la lengua. ¿Está el aprendiz expresando significados propios?: “*quiero decir esto e intento decirlo*”. O ¿simplemente está siguiendo las instrucciones del profesor y diciendo aquello que el profesor quiere que diga?: “*tengo que hacer frases como ésta, utilizando aquel vocabulario*”. En la actividad de predecir el futuro, mencionada anteriormente, ¿cuál es el punto de partida para la producción lingüística de los aprendices? ¿Se limitan a hacer combinaciones con los elementos verbales y léxicos que aparecen en el libro de texto para producir frases presumiblemente correctas o dicho de otra manera, se limitan a decir aquello que saben decir? o ¿piensan en primer lugar qué quieren decir, para luego buscar las formas lingüísticas adecuadas? Para que el hablante tome este segundo camino, indudablemente más arriesgado, necesita una buena razón, una finalidad que sobrepase el objetivo de practicar la lengua. Por tanto, la pregunta que nos haríamos para en última instancia decidir sobre el grado de significatividad de la actividad sería ¿Percibe el aprendiz en la tarea una finalidad que le estimule a comunicarse y a expresar significados propios? Si la respuesta a estas preguntas es “sí”, la actividad puede ser considerada como significativa, aunque para llevar a cabo la tarea los aprendices pongan en funcionamiento, únicamente, un repertorio gramatical y léxico muy limitado.

Hay dos factores que pueden influir en cómo la finalidad de la tarea es percibida por el aprendiz: a) la relevancia que la tarea tiene para él -¿es la actividad intrínsecamente interesante para el aprendiz?- ¿Provoca la actividad el deseo de comunicarse del aprendiz? y b) las orientaciones que el profesor da a los alumnos para llevarla a cabo. Éstas últimas, a su vez, dependen de cómo el profesor, también, percibe la finalidad de la actividad. Así, la misma actividad puede ser percibida como una excusa para la práctica de una forma lingüística determinada, de manera que la utilización de otras formas desviadas de la estructura meta o la falta de corrección total son penalizadas, o como una ocasión para intercambiar significados ayudados por unas formas lingüísticas determinadas que pueden usarse o no. La percepción del objetivo prioritario por parte del profesor, la práctica de formas lingüísticas o la comunicación influirá en la percepción del alumno y por tanto en el grado de significatividad de la tarea.

La tarea debe tener relación con el mundo real

Un defensor a ultranza de la “realidad” de la tarea es Long (op.cit.) quien, como hemos visto en su definición de tarea, aboga por observar las tareas que los hablantes llevan a cabo en el día a día y construir seguidamente tareas pedagógicas para ser realizadas en la clase que reflejen actividades cotidianas. Skehan, por su parte, explica esta característica de la siguiente forma:

“De la misma manera la relación con el mundo real implica que una actividad centrada únicamente en la lengua no puede ser una tarea. Un ejercicio de transformación, por ejemplo, es una actividad que llena el tiempo de la clase, pero no sucede en el mundo real por tanto no cumple este criterio.” (p. 268)

Como sucede con el criterio anterior, la proximidad con el mundo real no es una cuestión de todo o nada, sino que presenta grados y, como ya sabemos, es más fácil definir los extremos que los puntos intermedios de una escala. Así es fácil entender el ejemplo de Skehan: un ejercicio de transformación no sucede en ningún sitio que no sea una clase de lengua. También es fácil de entender que comprar un billete de autobús es una actividad real. Y sin embargo este último ejemplo nos puede servir para demostrar algunas de las contradicciones del criterio que estamos analizando. En efecto, comprar un billete en una estación de autobuses cuando se tiene una necesidad real de viajar es una actividad real. Pero ¿cuándo se considera que la actividad pedagógica de comprar un billete en el seno de la clase se asemeja a la vida real? ¿cuándo los alumnos memorizan un diálogo proveniente del libro de texto y lo escenifican con unos cuantos cambios? ¿cuándo los alumnos inventan un diálogo para escenificarlo delante de toda la clase? ¿o sólo cuando el juego de rol se improvisa a partir de unas tarjetas con instrucciones que se entregan a los alumnos? Comprar un billete es una actividad real que da respuesta a una necesidad real y provoca la utilización de una lengua auténtica para dar respuesta a esa necesidad, pero hacer como que se compra un billete en el contexto de la clase si no existe la necesidad de viajar, ni por tanto interés por parte del alumno para enzarzarse en ese tipo de conversación ¿no puede resultar bastante artificioso? Por otro lado hacer como que se compra ¿provoca un tipo de discurso similar a la que tendría lugar en una auténtica compra de billete? En resumen, ¿pueden las tres actividades enumeradas anteriormente ser consideradas tareas?

Consideremos ahora una tarea en la que dos alumnos miran cada uno un dibujo que presenta ligeras diferencias con el del compañero. Los dos alumnos charlan con la finalidad de encontrar las diferencias. Otro ejemplo: dos alumnos están sentados dándose la espalda. Uno de ellos hace un dibujo a la vez que se lo describe al compañero. Éste dibuja a su vez siguiendo las instrucciones que aquel le proporciona. Una vez acabado el dibujo ambos comparan los parecidos y las diferencias. Finalmente intercambian los papeles (Mercer, 1997). Actividades como estas raramente se dan en el día a día fuera del contexto de la escuela, y sin embargo pueden llegar a estimular un uso de la lengua muy parecido al que se da en situaciones reales. Nosotros creemos que estos dos ejemplos sí son tareas.

En efecto, la escuela no es una estación de autobuses. La escuela es una institución con valores, reglas y actividades propias que son auténticas en ese contexto aunque no necesariamente fuera. En la educación obligatoria, la escuela y su lógica también es mundo real. Restringir las actividades de aula sólo a aquellas que reflejan el mundo exterior a la escuela tiene sus peligros. Por suerte, en la escuela se pueden desarrollar actividades y experiencias que son difíciles de llevar a cabo fuera de la misma. Así, amasar pan manualmente ha dejado de ser una actividad del mundo real exterior a la escuela en nuestra sociedad, y sin embargo no dudaremos en considerar afortunados aquellos niños cuyo su profesor les enseña y les da la oportunidad de hacerlo en la clase. Amasar el pan, además de ser un placer, es una experiencia vivencial de la que los niños pueden extraer numerosas enseñanzas que sí se pueden aplicar dentro y fuera de la escuela. Lo mismo sucede con algunas tareas que se plantean en la clase de lengua. Hay actividades de aula que difícilmente se asemejan a actividades desarrolladas por hablantes fuera del territorio de la clase y que sin embargo desarrollan capacidades necesarias en la comunicación dentro y fuera del aula.

Pistas para evaluar la significatividad y autenticidad de las tareas

Lo apuntado en la sección anterior no quiere sugerir que cualquier actividad de aula sea auténtica. Simplemente quiere decir que necesitamos otros criterios más precisos que nos ayuden a evaluar las actividades de aula. Proponemos algunas pistas que pueden ayudar

a los profesores a emitir un juicio sobre lo que más o menos “auténtico” y “significativo” en un aula de idiomas.

1) La percepción de autenticidad por parte de los aprendices: lo que sucede en el mundo real de los adultos a menudo no sucede en el mundo real de los niños y los adolescentes y viceversa. *Jugar a* compradores y vendedores es una actividad real en el mundo infantil que genera comunicación auténtica. Hacer una entrevista de trabajo o reservar un billete de avión lo son en el mundo de los adultos, pero no en el de los niños. Las hadas y los monstruos son personajes muy reales en el mundo de la infancia. El mundo como realidad objetiva puede que no exista. Existe el mundo real tal como es percibido e interpretado por las personas. Las necesidades de los hablantes provienen de cómo es percibido ese mundo. Al hacer el análisis de necesidades frecuentemente se aplican a niños y adolescentes criterios tomados del mundo de los adultos y se intenta que la escuela los prepare para un mundo que se les antoja muy lejano y poco atractivo. Como bien saben todos los educadores que han dicho alguna vez algo parecido a “esto te servirá cuando seas mayor” esta es una frase que resbala completamente al joven estudiante. Las actividades que se proponen en el aula deben responder a necesidades que sean percibidas como tales por los aprendices. Esta percepción vendrá determinada por:

- a. **La relevancia** de la tarea en sí misma para cada aprendiz o grupo de aprendices, tal y como ha quedado expuesto anteriormente. Tanto el tema sobre el que versa la tarea (los volcanes, el Manga, la canción de moda, etc.), como la actividad en sí que la tarea genera (adivinar, intercambiar información, resolver un problema, dibujar, hacer una encuesta ...) deben ser poseer suficiente atractivo para los aprendices como para que los alumnos tengan, de hecho, algo que decir. La edad, la adscripción social y las preferencias individuales determinan dicha relevancia.
- b. El **contexto o situación específica** de aprendizaje en el que la tarea tiene lugar influye de forma determinante en dicha percepción. Hemos examinado el contexto general, la escuela. Ahora nos referimos al contexto específico de la actividad, es decir a la relación temática que tiene la actividad en cuestión con las que la preceden y suceden. La contextualización puede hacer que la tarea sea más real para los alumnos. Volvamos al ejemplo de la tarea en la que un grupo de adolescentes, aprendices de español se interrogan sobre sus gustos sobre determinados alimentos utilizando las formas “¿te gusta el /la XXX? ¿Te gustan los / las XXX?” y examinemos dos aulas en las que esta actividad se pone en práctica

Aula A: la actividad se lleva a cabo en el seno de una unidad cuyo objetivo es practicar la expresión *gustar / no gustar*. La profesora presenta la estructura, la practica con toda la clase y seguidamente entrega una fotocopia a los alumnos en la que aparece una parrilla con los dibujos de diferentes tipos de comidas en una columna y las expresiones “*Si*” y “*No*” en las otras dos columnas. Por parejas, los alumnos deben interrogarse sobre si les gustan o no esos alimentos y marcar con una cruz la casilla correspondiente al la respuesta del compañero.

Aula B: la actividad se realiza en el seno de una unidad en la que los alumnos trabajan la importancia de llevar una dieta equilibrada y en la que se exploran las razones por las que la fruta no forma parte de la dieta de algunos miembros de la clase. Como herramienta de esa exploración los alumnos, guiados por el profesor, elaboran una encuesta sobre las frutas más populares en la clase.

La actividad tal como se presenta en el aula A está centrada de forma casi exclusiva en la práctica de la lengua, que sólo puede tener lugar en un aula de lengua extranjera, mientras que la misma actividad en la clase B cobra una nueva perspectiva y “viene a cuento”. En este segundo caso, la actividad está plenamente justificada no sólo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el pedagógico. Los adolescentes están aprendiendo lengua y además otros contenidos necesarios para la vida. La misma actividad podría haber tenido lugar fuera del aula de lengua extranjera, por

ejemplo, en una clase de conocimiento del medio, educación física o en un taller sobre cuidado de la salud.

- c. Las **instrucciones** que el profesor imparte determinan también en gran manera la percepción de los aprendices sobre lo que es o no importante en cada actividad. Invitamos al lector a escuchar a dos profesores de inglés diferentes explicando a sus respectivos alumnos cómo deben abordar una misma tarea sobre características de los dinosaurios (Spencer y Vaugham, 1995) e identificar el que cada uno de estos profesores considera el criterio que determina el éxito en la realización de la actividad.

Profesor A: Debéis hacer preguntas con "Did it have" más una parte del cuerpo. Por ejemplo: "Did it have wings?" Recordad "have" no "had" porque con "did" el verbo debe ir en infinitivo. También podéis hacer otras frases con "did it" más otros verbos en infinitivo. Por ejemplo: "Did it eat meat?" Acordaos de poner el "did". No se puede decir sólo "eat meat?" Es incorrecto.

Profesor B: ¿Sabéis si el *velociraptor* comía carne o era vegetariano? ¿Sabéis si los *apatosaurus* tenían alas? Ahora podréis averiguarlo si miráis a la parrilla de la página XX. Para saberlo todo sobre estos cuatro dinosaurios debéis hacer preguntas a vuestro compañero para averiguar las características de los dinosaurios que os faltan. Si no sabéis cómo hacer la pregunta podéis mirar a la página XX del libro. Allí encontraréis frases útiles. (Fuente: Escobar, 2001:213)

El profesor A transmite a sus alumnos que el criterio principal para juzgar el éxito en la tarea es la construcción de oraciones gramaticalmente correctas. Parece que a "A" le preocupa poco o nada que los aprendices sean capaces de intercambiar la información necesaria para completar la tarea. El tema "dinosaurios" supuestamente interesante para los adolescentes, queda en segundo plano, obscurecido por el verdadero *tema* de la actividad: la forma interrogativa del pasado en inglés. Por su parte, el profesor B mantiene el acento en el intercambio de información: los alumnos han de conseguir "saberlo todo" sobre los cuatro dinosaurios. B, sin embargo, no olvida guiar a los aprendices en la utilización del material de consulta gramatical adecuado.

No olvidemos que ambos profesores están utilizando el mismo material didáctico en dos grupos de alumnos similares. La diferencia no está en el material, sino en la utilización que el profesor hace de él.

Tanto en el caso de la significatividad como en el de la autenticidad hemos acabado hablando de la finalidad de la tarea y de cómo ésta es en última instancia percibida por los aprendices -perspectiva émica-. Cuando hablábamos de significatividad y autenticidad estábamos en realidad hablando de las dos caras de una misma moneda. La finalidad extralingüística de la actividad tal y cómo es percibida por el aprendiz es en realidad el motor que hace que una actividad sea más auténtica y significativa y por tanto pueda ser considerada una tarea. Sólo si los alumnos perciben que hay una buena razón para llevar a término la tarea –aparte del deseo común a la mayor parte de escolares del mundo de "complacer a la maestra"—podemos, razonablemente, esperar que el discurso generado sea auténtico.

2) El tipo de discurso generado: La pregunta ¿tiene la conversación generada por la tarea las mismas características que el de hablantes no nativos en condiciones naturales similares? se convierte, finalmente, en la prueba del nueve para dirimir el grado de autenticidad de la tarea. Así, la presencia de dudas, falsos comienzos, reformulaciones, solapamientos, demandas de repetición y clarificación, auto y heterorreparaciones podemos y otros fenómenos discursivos ampliamente descritos en la investigación sobre análisis del discurso son garantía de autenticidad. Si, por el contrario, estos fenómenos están ausentes, si la conversación generada se parece sospechosamente a los diálogos *perfectos* que suelen

aparecer en los manuales escolares, podremos afirmar sin temor a equivocarnos que la tarea es poco o nada auténtica.

Conclusión

El intercambio real de mensajes y contenidos es el motor que impulsa el aprendizaje de una lengua. La eficiencia y el grado de profundización en el aprendizaje se ven favorecidos por la reflexión metalingüística y metacomunicativa. Es tarea importante, aunque nada sencilla, la de seleccionar actividades que promuevan la reflexión sin, por ello, dejar de invitar a los aprendices, de manera convincentemente, a la conversación. En este artículo hemos propuesto una guía de análisis del grado de significatividad y autenticidad de las tareas. Para acabar, resumimos dicha guía en cinco preguntas que el profesor puede utilizar como pauta de valoración. Invitamos al lector interesado a completar el cuestionario con otras tantas preguntas destinadas a evaluar la calidad de la reflexión metalingüística y comunicativa que la tarea promueve.

		1	2	3	4	5
		APENAS NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
SIGNIFICADO	1. ¿Responden el tema de la tarea y la actividad que ésta genera a intereses genuinos de los aprendices?					
	2. ¿Posee la tarea una finalidad extralingüística, percibida como tal por los alumnos, que provoque en los aprendices la necesidad de expresar significados propios ?					
	3. ¿Está la tarea debidamente contextualizada dentro del conjunto de actividades que se desarrollan en el aula?					
	4. Las directrices que el profesor imparte, ¿orientan a los aprendices a valorar suficientemente la eficacia en la transmisión de los mensajes como principal criterio de éxito ?					
	5. ¿Elicita la tarea un discurso auténtico , comparable al que se generaría en una situación similar fuera del aula?					
REFLEXIÓN						

- Tabla 1: Pauta para la evaluación de tareas de aprendizaje de lenguas

Bibliografía

- Allwright, D. (1976) "Language Learning Through Communication Practice" *ELT Documents*, 76/3, London, The British Council, 2-14.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations y language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Breen, M.P. (1996) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)." *Signos*, 19: 50-64.
- Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (Eds.) (2001) *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*.
- Canale, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagogy" En *Language and communication*, J.C. Richards y R. Smith (Eds.) London, Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En *Applied linguistics* 1/1: 47.
- Candlin, C.N. (1987) "Towards task-based language learning" En Candlin y Murphy (Eds.) *Lancaster practical papers in English language education*. Vol 7. Language learning Tasks. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Cots, J.M. y Nussbaum, L. (Eds.) (2002) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida. Milenium.
- Doughty, C. y Williams, J. (Eds.) (1998) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Escobar, C. (2000) El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera. Tesis doctoral UAB. Sin publicar.
- Escobar, C. (2001) "La organización de la enseñanza". En *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Nussbaum, L. y Bernaus, M.(Eds.) Madrid, Síntesis: 207-232.
- Escobar, C. y Nussbaum, L. (2002) "¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?" En *Didáctica del español como lengua extranjera*, Miquel, L. y Sans, N. (Eds.) Madrid: Cuadernos del tiempo libre.
- Hymes, D. (1973) "On Communicative Competence" En *Sociolinguistics*, Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.). Harmondsworth: Penguin.
- Long, M. (1985) "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching" En *Modelling and assessing second language acquisition*.
- Hyltenstan, K. y Pinemann, M. (Eds.). Clevedon, Multilingual Matters.
- Long, M. y Crookes, G. (1992) "Three approaches to task-based syllabus design" En *TESOL Quaterly*, 19:207-225.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós. (original ingles 1995).

Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Prabhu, N.S. (1987) *Second language pedagogy*. Oxford. Oxford University Press.

Skehan, P. (1998) "Task-based instruction", En *Annual review of applied linguistics* 18: 268-286.

Spencer, D. y Vaughan, D. (1995) *Teamwork 1 student's book*. Oxford. Heinemann.

Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*. Harlow. Longman.