

EL PROTAGONISMO EN EL APRENDIZAJE: ENFOQUE POR TAREAS EN GRUPOS MULTILINGÜES

Gemma Prieto Solves, *Universitat Politècnica de València*
gemprsol@idm.upv.es

Resumen: Presentamos una experiencia basada en el *Enfoque por tareas* llevada a cabo en un contexto universitario con alumnos de nivel B1. La tarea final ha consistido en organizar un viaje a una zona de la Comunidad Valenciana. La evaluación se ha integrado en cada una de las pre-tareas y pos-tareas y se ha valorado el proceso seguido mediante evaluación compartida a través de sencillas rúbricas en las que el alumno estima su trabajo individual, el trabajo de su grupo, los materiales que se han usado, los procedimientos que se han seguido y los resultados obtenidos. Este tipo de planteamiento por tareas exige un esfuerzo importante por parte del profesor, pero las ventajas de la aplicación van más allá de lo puramente comunicativo porque el alumno es el protagonista de su aprendizaje, además de desarrollar un aprendizaje autónomo que resulta muy gratificante puesto que adquieren destrezas comunicativas y pragmáticas. Se refuerza su papel activo en la clase de español y estimula el aprendizaje de las estructuras internas de la lengua gracias a la acción facilitadora del profesor.

Palabras clave: enfoque por tareas, trabajo colaborativo, grupos multilingües.

El *Enfoque por tareas* surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989). El diccionario de términos clave de ELE lo define como

[...] la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programasnociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

Si acudimos al diccionario para clarificar el concepto de tarea, el DRAE en sus acepciones 1 y 2 indica: ‘Obra o trabajo’; ‘Trabajo que debe hacerse en tiempo limitado’. Ambas acepciones no dan cuenta del significado concreto que necesitamos en un contexto educativo, puesto que si bien es cierto que la tarea la entendemos como un trabajo “acepción 1” y que la estructura del aula nos marca una limitación de tiempo “acepción 2”, no se trasmite el concepto de estructura definida cuya funcionalidad está orientada a la lingüística y a la comunicación, hecho fundamental que nos ocupa.

El *Longman Dictionary of Applied Linguistics* indica que la enseñanza basada en tareas es

A teaching approach based on the use of communicative and interactive tasks as the central units for the planning and delivery of instruction. Such tasks are said to provide an effective basis for language learning since they: involve meaningful communication and interaction; b involve negotiation; c enable the learners to acquire grammar as a result of engaging in authentic language use. (540)

Breen (1987) define tarea como cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea.

Según Zanón (1990) los defensores del enfoque por tareas articulan su propuesta en torno a cuatro ejes el concepto de competencia comunicativa:



Por su parte Nunan (1989) apunta que

[...] tasks can be conceptualized in terms of the curricular goals they are intended to serve, the input data which forms the point of departure for the task, and the activities or procedures which the learners undertake in the completion of the task. Two important additional elements are the roles for teachers and learners implicit in the task, and the settings and conditions under which the task takes place. (2)

Estos autores alientan a emplear esta metodología en el aula y a que los profesores proyecten sus propias actividades basadas en tareas, aunque para todos aquellos que se sientan inseguros en sus inicios se pueda utilizar manuales que existen en el mercado fundamentados en este enfoque, por ejemplo, *Gente* (editorial Difusión). Ello no significa que no se pueda compaginar con cualquier otro manual de español como lengua extranjera que no lo emplee, pudiendo ser complementario al mismo.

DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Nuestra pretensión con el uso del enfoque por tareas es fomentar el aprendizaje y capacitar para la comunicación real. Esto se logra utilizando textos y grabaciones auténticas, situaciones reales tal como describe Long (1985:89, citado en Zanón, 1995,52):

[...] 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, en el tiempo libre, o en todas las ocasiones.

Para la programación de una unidad didáctica a través de tareas hemos seguido las orientaciones de Estaire y Zanón (2010), integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Como se puede observar, lo más notable es que la unidad didáctica no se programa de manera tradicional, sino que primero que se determina el tema y luego la tarea final. De modo que esta tarea es la que nos marca todo: objetivos, contenidos lingüísticos y comunicativos, léxico, metodología y evaluación.

En este caso el tema ha sido elegido por la profesora, pero se puede hacer de múltiples formas, como, por ejemplo, indagando en el aula los intereses de los alumnos a través de una lluvia de ideas, asignando a cada grupo un subtema específico. El ejemplo se programó con un claro propósito formativo, cultural y lingüístico: conocer diferentes localidades de la Comunidad Valenciana, así como entrar en contacto con una tradición cultural propia de su sociedad que redunde en el enriquecimiento de su experiencia Erasmus en España.

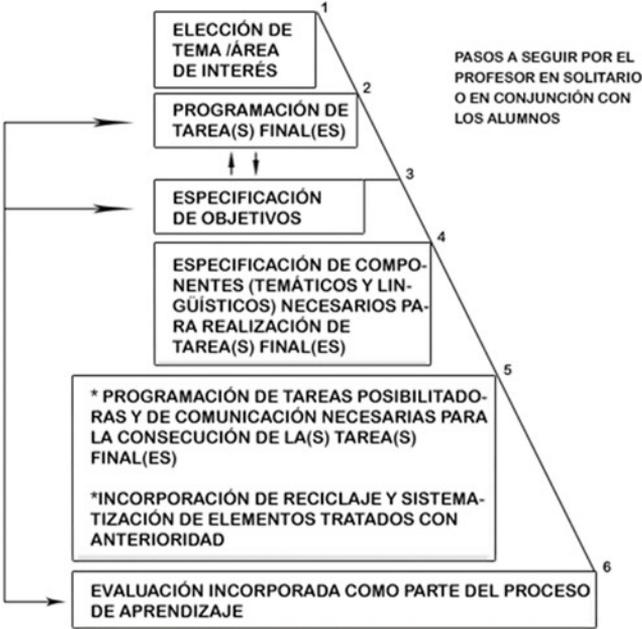


Figura 2. Programación por Tareas (Etaire y Zanón 2010)

La profesora ha actuado como elemento facilitador de las actividades y sus funciones han sido seleccionar y secuenciar las tareas, integrar otras técnicas (como la de los seis sombreros de Edward de Bono) para centrar la atención en la forma, determinar actividades reales con materiales auténti-

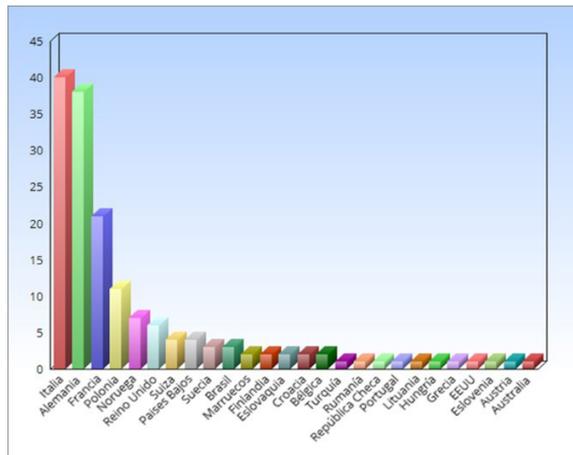
cos (como comprar los billetes del viaje en la estación de ferrocarriles). Los alumnos son informados desde el inicio de la unidad de los objetivos que se pretenden alcanzar.

ENTORNO EDUCATIVO

La *Universidad Politécnica de Valencia* actualmente está constituida por trece centros universitarios, de los que nueve son escuelas técnicas superiores, dos son facultades y otros dos, escuelas politécnicas superiores. Además, cuenta con una *Escuela de Doctorado* y tres centros adscritos (Florida Universitaria, Berklee College of Music y EDEM Escuela de Empresarios). Cuenta, por tanto, con una nutrida comunidad educativa.

Podemos definirla como una universidad especialmente joven, emprendedora e innovadora, con vocación cosmopolita y con gran presencia de alumnado extranjero, repartido por todas y cada una de las escuelas que integran esta gran institución.

Es en este marco donde nosotros trabajamos con el alumnado extranjero. Se trata de estudiantes Erasmus, su rango de edad oscila entre los 22/23 años hasta los 30.



Gráfica 1. Países de procedencia

A través de esta gráfica puede observarse el grupo multidisciplinar y multicultural de alumnos a los que se plantea la actividad. Como puede advertirse, su filiación es variada y se ha tomado en consideración la universidad desde la que acuden y no su auténtica procedencia. Esto es debido a que

en ocasiones se encuentran estudiando en un centro diferente al de su país de origen. Para asegurarnos de que en las tareas se interactúe en español se ha procurado mezclar las nacionalidades en los equipos y este agrupamiento ha funcionado mediante trabajo colaborativo.

Todos los alumnos para acceder a este nivel, B1, han tenido que realizar una prueba diagnóstica que incluye las destrezas de comprensión y producción orales y las de comprensión y producción escritas. El test aborda preguntas de todos los niveles del MCER para valorar su capacidad de respuesta y de conocimientos de la lengua. Incluye, además, una pequeña redacción y una conversación informal con la profesora. Aunque se trata de un alumnado que ya ha estado en contacto con el español (al menos ha trabajado entre 150 y 200 horas de clase en sus universidades de origen) y que posee ciertas destrezas gramaticales, adolece del desarrollo adecuado de las destrezas comunicativas orales.

METODOLOGÍA Y RECURSOS

El planteamiento metodológico está basado en tareas mediante el trabajo colaborativo. Las tareas se han clasificado en pretareas, tareas propiamente dichas y postareas. Los alumnos se han agrupado en equipos (5-6 alumnos) como detallamos a continuación.

Todos los alumnos tienen a su disposición aulas de informática, además pueden usar los recursos que la *Universidad Politécnica* les proporciona, tales como la grabación de clases, el uso de herramientas digitales y la plataforma universitaria en la que pueden subir todos los trabajos para que el profesor los visualice y comparta (PoliformaT). Esto nos permite realizar tareas y acceder a internet en todo momento, además de la interacción en sus grupos mediante wasap con el fin de solventar dudas concretas en el trabajo fuera del horario de la clase.

Los medios empleados han sido tecnológicos y no tecnológicos tal y como se presentan en el siguiente cuadro:

| TECNOLÓGICOS | NO TECNOLÓGICOS |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Ordenador • Tablet • Móviles • Impresora • Cámaras de fotos | <ul style="list-style-type: none"> • Cartulinas de colores • Pegamento • Rotuladores • Tijeras • Reglas • Lápices |

Figura 3. Recursos

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Organizar un viaje a una zona de la Comunidad Valenciana (determinado por los alumnos). Segorbe fue la localidad elegida que pertenece a la provincia de Castellón.

Objetivos comunicativos:

- a) Demandar información en relación a las visitas de la excursión
- b) Dar información al resto de compañeros para organizar la excursión
- c) Realizar interacción social
- d) Negociar con los compañeros diversas tareas
- e) Elaborar una ruta
- f) Desarrollar la competencia intercultural /desarrollar comprensión cultural
- g) Presentar los resultados del viaje

Como se aprecia, se trata de desarrollar destrezas orales y escritas para llevar a cabo la tarea final. Hemos integrado una cuestión pragmático cultural de la tradición valenciana: “tomar la mona” durante las vacaciones de Pascua.

Esta es una tradición propia de los niños valencianos cuyo nombre se remonta a la época árabe, donde “mona” viene de Munna que significa regalo. Los niños reciben esta popular merienda de manos de los padrinos y se sale al campo a degustarla con los amigos y familiares mientras se juega con las cometas. Por eso se les ha pedido a los discentes para iniciarla que realicen

una búsqueda de información previa para, después de una puesta en común, determinar el lugar donde quieren ir a tomarla.

PROCESO Y TEMPORALIZACIÓN

A partir del tema del interés, siguiendo a Zanón y Estaire (2010), se constituye el punto de partida del proceso de organización del viaje como señalamos a continuación.

Pretareas

La primera pretarea tiene como punto de partida una cuestión pragmático cultural tal y como ya hemos apuntado, *tomar la mona* durante las vacaciones de Pascua. Se pide a los aprendientes que traigan información sobre esta costumbre, sin que previamente se les explique a qué nos referimos, de tal forma que la variedad de información presumiblemente será diferente y divergente. Este hecho posibilita que se introduzca el intercambio de información entre el docente y los discentes y el establecimiento de la tarea final: la excursión a Segorbe para merendar el bollo típico de los niños valencianos.

La segunda pretarea consiste en determinar el lugar; para ello se organizan en grupos, se elige un moderador y se apuntan los pros y contras de una elección u otra. Esto conlleva el uso de estructuras argumentativas y de opinión para llegar a un consenso.

Tareas

- Seleccionar las visitas turísticas. Se les proporciona ejemplos de fichas turísticas para que ellos confeccionen las suyas. Mediante esta tarea se desarrollan las competencias de comunicación escrita y de búsqueda de información. Una vez finalizadas tendrán que convencer al resto de los compañeros de la idoneidad de su propuesta.
- Organizar y situar la ruta. Con un mapa de la ciudad los estudiantes deben elegir en qué orden visitar los lugares. Se emplea la técnica de comunicación de los seis sombreros (Edward de Bono). Se practican habilidades comunicativas, de cortesía (saber escuchar, respetar el turno de palabra, etc.) y de negociación.
- Comprar los billetes. Supone: consultar horarios y precios de diversos medios de locomoción. Una vez decidido el medio un representante de cada grupo realiza la compra de todos desplazándose

a la oficina pertinente. Aquí se desarrollan las competencias orales y escritas en especial la cortesía.

Postareas

Como postareas se realiza una puesta en común, se confecciona en clase un póster con las fotos realizadas en la excursión y se da la opinión de las visitas realizadas.

| PROCESO | | TIEMPO ESTIMADO | TIPO DE AGRUPAMIENTO |
|-----------|--|---|--|
| PRetaReas | Recogida de información sobre la mona y puesta en común en el aula | 1 hora de clase 1 hora de trabajo individual externo | Grupo-clase individual |
| | Organización de grupos | 1 hora | Grupos de 5 personas |
| taReas | seleccionar visitas turísticas | 2 horas clase 1 hora trabajo personal | Grupos de 5 personas individual |
| | Organizar y situar la ruta | 4 horas | Grupos de 5 personas |
| | Comprar los billetes | 1.30 horas de clase 2.30 horas de trabajo externo | Por grupos de 5 1 Representante de cada grupo |
| POstaReas | Puesta en común | 1 hora | Grupo-clase |
| | Realización póster | 2 horas | Grupo-clase |

Figura 3. Temporalización

Componentes lingüísticos

Para esta tarea final se han tenido en cuenta los conocimientos que tienen los alumnos de B1, ya explicados en clase, lo que supone un refuerzo

y práctica adicional, como la introducción gramatical al subjuntivo como modo verbal a través del cual se emiten opiniones, se expresan deseos, se expresa el acuerdo y el desacuerdo y se valora. Estructuras como las siguientes: yo opino que + indicativo / no me parece que + subjuntivo/ a mí me gustaría que + infinitivo/ creo que + indicativo/ no creo que + subjuntivo. También se ha empleado el condicional de cortesía para demandar información y los verbos me gusta/me encanta/no me gusta.

Además, los aprendientes han tenido que activar gran cantidad de léxico específico de viajes, rutas, gastronomía, información turística, como también vocabulario del campo semántico de la negociación y el acuerdo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como ya hemos apuntado, partimos de una indagación sobre los conocimientos orales y escritos de la lengua mediante una prueba diagnóstica, para asignar a los discentes en el nivel adecuado conforme a su competencia idiomática, de tal manera que el proceso educativo sea lo más provechoso para el discente y su aprendizaje. Asimismo, nos permite conocer sus capacidades y destrezas en el uso de la lengua y nos faculta para realizar un mejor diseño del trabajo colaborativo ayudándonos a equilibrar los grupos para una experiencia más enriquecedora.

Consideramos que la evaluación debe ser eminentemente formativa tal y como determina este enfoque, ello nos permitirá flexibilizar las estrategias y la programación docente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje ya que nos permite tener información actualizada en todo momento y reflexionar en aquellas cuestiones que no funcionen correctamente y deban ser cambiadas.

Siguiendo a Zanón y Estaire (2010), La evaluación está integrada en cada una de las pretareas y postareas y se evalúa el proceso seguido mediante evaluación compartida a través de sencillas rúbricas en las que el alumno evalúa su trabajo individual, el trabajo de su grupo, los materiales que se han usado, los procedimientos que se han seguido y los resultados obtenidos.

El profesor evalúa mediante la observación participante. Esto nos lleva a la retroalimentación necesaria para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

RESULTADOS

Después de la implementación de este enfoque en el aula hemos percibido, a través de la observación participante, cómo el grupo-clase ha mejora-

do en cuanto a la armonía y entusiasmo en la participación. Respecto a otros años advertimos un incremento de la nota final gracias al desarrollo que este enfoque supone en la motivación del discente, puesto que lo convierte en gestor y artífice de su propio aprendizaje. No dudamos de que es un gran instrumento para el aprendizaje del español no solo como lengua, sino también como cultura del alumnado extranjero.

Al final del semestre se les pide que valoren de modo subjetivo, a través de una encuesta, cómo ha sido su experiencia. De manera general valoran muy positivamente el aprendizaje mediante el enfoque por tareas y más concretamente el trabajo colaborativo llevado a cabo en su desarrollo, ya que consideran que esta forma de actuar es muy importante para su futuro profesional.

REFLEXIONES FINALES

Evidentemente este tipo de planteamiento por tareas exige un esfuerzo importante por parte del profesor, pero las ventajas de la aplicación de este enfoque van más allá de lo puramente comunicativo, el alumno es el protagonista de su aprendizaje, además de desarrollar un aprendizaje autónomo que resulta muy gratificante, puesto que adquieren destrezas comunicativas y pragmáticas.

Se refuerza su papel activo en la clase de español y estimula el aprendizaje de las estructuras internas de la lengua gracias a la acción facilitadora del profesor.

En síntesis, es una tarea real con contenido real, donde el profesor ha actuado de facilitador en todo momento. Es importante destacar que antes de su realización se ha estudiado el subjuntivo y se ha tenido en cuenta que el alumnado tiene la capacidad de realizarla.

BIBLIOGRAFÍA

- Breen, Michael. "Learner contributions to task design". *Language Learning Tasks. Lancaster Practical Papers in English Language Education*. vol. 7. Ed. Candlin, C.N. and D. Murphy. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd and Lancaster University, 1987: 5-22.
- Centro virtual Cervantes. "Enfoque por tareas". *Diccionario de términos clave de ELE*, Fecha de consulta 18/11/2018.
- Estaire, Sheila, y Javier Zanón. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español". *Monográficos marco ELE*, 11 (2010), 410-418. Fecha de consulta 18/11/2018.

- Nunan, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Nunan, David. "Communicative Tasks and the Language Curriculum", *TESOL Quarterly*, 25. 2 (1991): 279-295.
- Richards, Jack and Richard Schmidt. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Fourth edition. 2010.
- Zanón, Javier. "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14.6 (1995): 52-67.