

RECIBIDO EL 14 DE ABRIL DE 2019 - ACEPTADO EL 16 DE JULIO DE 2019

EL ENFOQUE POR TAREAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: REFLEXIONES DE SU ORIGEN Y RELACIÓN CON OTROS ENFOQUES

TASK-BASED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: REFLECTIONS ON ITS ORIGIN AND RELATION WITH OTHER APPROACHES

REVISTA BOLETIN REDIPE 8 (9) : 170-181 - SEPTIEMBRE 2019 - ISSN 2256-1536

Numas Armando Gil Olivera¹

Universidad del Atlántico, Colombia

RESUMEN

El presente artículo de reflexión tiene como objetivo hacer una revisión breve pero reflexiva, de algunos enfoques y métodos para enseñar el español como ELE. Por esta razón se exponen los rasgos generales de algunos constructos que

dieron origen al enfoque por tareas, como por ejemplo el de traducción gramatical tradicional, el estructural que a su vez permitió el desarrollo de métodos como el Audio lingüístico y el situacional, el comunicativo que se basaba en las competencias comunicativas, todo ello desde las perspectivas de autores como Martí, (2017), Ortiz (2014), Cabrera (2014), Richards y Rogers (1998), Larsen y Long (1994); Baralo (1996); Matte(1998), Castañeda (1998), Ambjoern (2009), entre otros. Asimismo, se determinó que el enfoque por tareas recogió muchos de los aportes de sus antecesores y permitió que los

¹ Orcid: 0000-0002-8991-4348 Calle 44 #26-13, Barranquilla, Colombia.

ngilolivera@mail.uniatlantico.edu.co

Magíster en Educación con énfasis en Educación Superior, Docente tiempo completo ocasional en el departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Atlántico, Colombia.

docentes adaptasen las estrategias didácticas a las necesidades e intereses de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: enfoque tareas, español, lengua extranjera.

ABSTRACT

The present article of reflection aims to make a brief but reflexive review of some approaches and methods to teach Spanish as ELE, so the general features of some approaches that gave rise to the task approach, such as the traditional grammatical translation, the structural one that in turn allowed the development of methods such as linguistic and situational audio, the communicative one that was based on communicative competences, all from the perspective of authors like Martí, (2017), Ortiz (2014), Cabrera (2014), Richards and Rogers (1998), Larsen and Long (1994); Baralo (1996); Matte (1998), Castañeda (1998), Ambjoern (2009), among others. Likewise, it was determined that the focus for tasks collected many of the contributions of their predecessors and allowed teachers to adapt the teaching strategies to the needs and interests of the students.

KEYWORDS: homework approach, Spanish, foreign language.

INTRODUCCIÓN

Es un hecho ampliamente conocido que aprender un nuevo idioma no es tarea fácil, lo que pocos saben, es que enseñarlo tampoco lo es. La enseñanza de una lengua extranjera representa un gran reto para el docente, quien debe tener en cuenta desde los contenidos que debe abordar hasta las características e intereses de sus estudiantes, de tal manera que, pueda adaptar sus estrategias y metodología, para facilitar el aprendizaje de dicha lengua.

Ahora bien, el aprendizaje es un proceso de gran complejidad, para los conductistas es el

producto de una serie de interacciones que le resultan estimulantes al sujeto y que lo condicionan para tener un grupo de respuestas en particular (Skinner, 1957), en el caso del aprendizaje de una segunda lengua como tal, se cumple esta premisa en el sentido de que:

el estímulo es la lengua a la que el aprendiz está expuesto; la respuesta es la producción del aprendiz y el refuerzo puede presentarse en forma de elogio o de corrección por parte del interlocutor (adulto, hablante nativo o profesor), o de éxito o fracaso en la comunicación (Escobar y Bernaus, 2001, p. 39)

Es evidente entonces, que el rol del docente no solo influye en la forma en que aprende el estudiante sino en cómo reconozcan los avances y logros sus pupilos. De allí, la importancia que tiene el método que adopte el docente de idiomas para desarrollar sus clases. Claro está, que dependerá de la dimensión vertical, es decir los niveles que quiera trabajar como A1., A2., B1., B2., C1., C2., y de su dimensión horizontal que incluye elementos como el contexto, las actividades comunicativas, los recursos como textos, tareas, entre otros, planteados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) (2002)

Ahora bien, en este trabajo se pretende hacer una revisión breve pero reflexiva, de algunos enfoques y métodos para enseñar lenguas extranjeras especialmente aquellos que han sido utilizados para enseñar el español, como por ejemplo el enfoque por tareas que en la actualidad es considerado el más utilizado para la enseñanza de este idioma. Igualmente, este artículo deriva de una ponencia con el mismo título que fue presentada en el Segundo Encuentro de Profesores de Español como Lengua Extranjera llevado a cabo en la Universidad del Norte el 7 y 8 de junio de 2018, en Barranquilla, Colombia.

Y es que este tema es sumamente complejo a la hora de estudiar la literatura, basta con revisar la definición de conceptos básicos como Adquisición y Aprendizaje de la lengua, los cuales han sido estudiados por innumerables autores, destacan Larsen y Long (1994); Baralo (1996); Matte(1998), Castañeda (1998), Ambjoern (2009), entre otros, para percatarse de que estos dos conceptos se han empleado como si fueran sinónimos, sin embargo, Martí (2017) hace la siguiente distinción entre ambas definiciones:

El aprendizaje, por tanto, se entiende como el proceso de estudio de una lengua para poder usar ciertos rasgos lingüísticos, que por regla general, son utilizados correctamente durante un periodo de tiempo relativamente corto; mientras que la adquisición respondería a la integración del uso comunicativo de la lengua de la L2 conseguida a través de la práctica en procesos comunicativos, para poder usar correctamente la lengua; el hablante debe haber realizado todo un proceso de concienciación y reflexión gramatical de forma implícita. (p. 22)

En otras palabras, el aprendizaje de una lengua se distingue de la adquisición porque el primero ocurre sin que el hablante tome conciencia del proceso que hace, además de que se da en un periodo de tiempo breve y el segundo, solo ocurre cuando el sujeto está consciente y se apropia de los reglas y normativa de una lengua a largo plazo.

Para otros autores como Cabrera (2014), la diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua, está supeditado a la naturalidad o formalidad de la situación:

La diferencia entre la adquisición y el aprendizaje es el principio básico del aprendizaje natural del lenguaje. La adquisición se realiza durante una serie de actos comunicativos en situaciones

informales mientras que el aprendizaje formal del lenguaje está sujeto corrección y revisión de la producción lingüística y no se produce en un contexto natural de comunicación. (p. 7)

Es evidente que ambos términos tienen diferencias sustantivas dependiendo de los autores o estudiosos que lo acuñen. Ahora bien, para fines de este trabajo se emplearán ambos conceptos atendiendo a la postura de Martí (2017).

¿Método o enfoque? Esa es la cuestión

Con respecto a los conceptos de Método y Enfoque, se ha encontrado que muchos autores tienen posturas que difieren unas de las otras. Por ejemplo, para Martí (2017) el método engloba al enfoque, esto es evidente cuando afirma que “El método es el conjunto de procedimientos, contenidos y técnicas empleados en el aula. Para definirlo, necesitamos estudiar los conceptos de enfoque, diseño y procedimiento. Por lo tanto, método es un hiperónimo de enfoque. (p. 22)

En contraste a esta postura, Ortiz (2014) plantea:

Entenderemos por enfoque, por tanto, el componente donde se especifican las bases teóricas sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje; por método, el conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, donde se define el programa de enseñanza, los objetivos, los contenidos, las técnicas de trabajo, las actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores (p. 7)

Es evidente que el fragmento anterior muestra que el enfoque engloba al método y que determina todo el diseño de actividades y procedimientos. Asimismo, el Centro Virtual Cervantes, citando a Richards y Rodgers (1998), postula “El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método”, en otras palabras, el enfoque determina al método. Para fines de

este trabajo, se seguirá esta conceptualización, es decir, que un solo enfoque podrá contener varios métodos y procedimientos.

Ahora bien, antes de abordar el enfoque por tareas se hará una revisión de tres enfoques con sus respectivos métodos, definiéndolos y diferenciándolos en función de las posturas de autores en específico.

ENFOQUE TRADICIONAL DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

Fue uno de los primeros que surgió en el siglo XIX, “tuvo su apogeo en Europa a partir de 1840 hasta 1940-50. Se originó en la escuela alemana de lingüística” (Martí, 2017, p. 46). Y su utilización estuvo asociada a la enseñanza de idiomas como el latín. Su metodología o método, basó “la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos” (Cabrera, 2014, p. 15). En otras palabras, era una metodología que promovía el aprendizaje memorístico de normas morfosintácticas aplicándolas posteriormente, a textos escritos dejando de lado así, a la expresión oral. También “empleaban listas de vocabulario y reglas gramaticales que después se llevaban a la práctica mediante la traducción de textos clásicos. (Ortiz, 2014, p. 7), es decir que trabajan solo con textos cuyo lenguaje era considerado formal y culto.

En este orden de las ideas, este enfoque tenía serias debilidades en su método como por ejemplo que las tareas como realizar listas de palabras o vocabulario, se traducían sin un entendimiento claro del contexto en el cual podían emplearse, asimismo las actividades eran sumamente limitadas en cuanto a la pedagogía y didáctica se refería, puesto que se limitaban a la recolección y traducción de términos, Viña (2005) y Fernández (1998).

ENFOQUE ESTRUCTURAL

Surgió en el siglo XX y aunque se utilizó principalmente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera después de la segunda guerra mundial, posteriormente se empleó para la enseñanza de otros idiomas como el español. Asimismo, se basó “en las teorías lingüísticas del estructuralismo de corte conductista, es decir, en las hipótesis de que las lenguas son un sistema de estructuras que pueden aprenderse a través de conductas, repetición.” (Ortíz, 2014, p. 10).

A diferencia del enfoque anterior que se centraba en los textos escritos, este hacía énfasis en la oralidad porque se centraba en la pronunciación. Precisamente de esta característica surge el **método audiolingüístico**. Que se caracterizó, además, por incluir en sus lineamientos al rol del docente no solo como mediador sino como protagonista y al estudiante como un ser pasivo en el proceso de enseñanza. Así como al contexto donde se utilizan las distintas estructuras lingüísticas. (Sánchez (2009), Richards y Rodgers, 2003).

Cabe destacar, que entre las críticas más relevantes que se le hicieron a este método están que utiliza solo enunciados ideales que no están relacionados con la realidad del hablante cotidiano. De ahí que los estudiantes tuvieran serias dificultades para desempeñarse en la segunda lengua de forma eficiente y autónoma fuera del ambiente controlado del aula (Ortiz, 2014)

Otro método que surgió del enfoque estructuralista fue **el situacional**, que también enfatizaba más en la oralidad que en la escritura. Igualmente, mantenía el rol del docente como el eje central de la enseñanza- aprendizaje, pero a medida que avanzaban las lecciones, los estudiantes iban adquiriendo un rol más activo, en el sentido de que tienen una mayor participación en las dinámicas de preguntas y

respuestas junto a sus compañeros. (Richards y Rodgers, 1998).

Otro de los aspectos que caracterizaba a este método es que se centraba en la situación comunicativa del uso de la lengua extranjera. Por otro lado, este enfoque tenía algunas críticas como que se esperaba que el estudiante dedujera por sí solo las estructuras de los enunciados en función de la situación en la que se utilizaran, esta característica fue una de las criticadas porque fue considerada como una tarea que estaba muy por encima de las habilidades de los pupilos. (Ortiz, 2014)

ENFOQUE COMUNICATIVO

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2019) este enfoque se define de la siguiente forma:

De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

En otras palabras, este enfoque se diferencia de los anteriores porque centra su dinámica de enseñanza en enunciados que, si reflejan situaciones comunicativas reales, para ello diseñan recursos y materiales que recrean actividades que propician la interacción auténtica entre los estudiantes y sus compañeros en pro de que practiquen lo aprendido de la Lengua extranjera.

Por su parte, Luzón y Soria (1999) explican que este método “persigue ante todo fomentar y potenciar la competencia comunicativa, es decir, que los nuevos aprendices sean capaces de adaptarse a cualquier situación comunicativa

cotidiana de manera clara y eficiente y no solo conocer los mecanismos útiles para dicho proceso (p. 42). En otras palabras, era un método que se basaba en la capacidad deductiva de los estudiantes para manejar la lengua extranjera o “desenvolverse mejor con el idioma dentro de un contexto de comunicación real o de interacción real” (Baralo y Estaire, 2010, p. 213).

Es necesario acotar, que el enfoque comunicativo se sustentaba en cuatro componentes, que según Canale y Swain, citado por Martí (2017), se describen de la siguiente forma:

Una competencia lingüística/gramatical, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua. Una competencia socio-lingüística, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación y resuelve necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas. Una competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso. Una competencia estratégica, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras competencias. (p. 63)

Es evidente que este enfoque cubría las principales competencias comunicativas que iban desde un aspecto morfosintáctico, social, discursivo y pragmático. Todo ello con el fin de abordar la enseñanza de LE desde su utilización eficaz en el acto comunicativo real. En este orden, el diccionario de términos clave ELE del Centro Virtual Cervantes (2019), describe como este enfoque aborda al proceso comunicativo dentro de la enseñanza de L2:

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo

de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado

Es evidente, en el fragmento anterior, que el rol de los estudiantes debía ser mucho más activo porque se esperaba una mayor autonomía de su parte a la hora de apropiarse no solo del léxico, normativas morfosintácticas, entre otros, sino que además, debían hacer un uso pragmático de dichos elementos.

Esta característica, trajo críticas porque se esperaba que los pupilos aprendiesen todos los lineamientos explicados por sus docentes y es un hecho muy conocido que “La mayoría de los alumnos [...] no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores y que requieren un abundante material de entrada (*input*) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva” (MCER, 2002, p. 138).

Por otro lado, este enfoque también fue criticado porque “supuso un fuerte giro en la metodología de enseñanza de lenguas, ya que ni los docentes tenían la formación adecuada, ni los estudiantes estaban predispuestos a usar una nueva metodología.” (Martí, 2017, p. 62), esto se evidenció en los resultados, donde pudo observarse que los aprendices no lograron manejar la lengua extranjera con el éxito esperado.

ENFOQUE POR TAREAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Es considerado el heredero del enfoque comunicativo, porque parte de los componentes gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la comunicación (Breen 1987; Candlin, 1990; Nunan, 1989). Pero a diferencia del anterior, este parte de la realización de pequeñas actividades conocidas como tareas.

Ahora bien, antes de definir y describir las características de este enfoque es necesario conceptualizar y describir algunos términos que utiliza como, por ejemplo: *input*, *intake* y *tareas* ya que estos son elementos que están presentes en esta metodología.

En este sentido, el *input* al igual que el *intake* ha sido definido por muchas fuentes entre las cuales destaca el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2019) que plantea lo siguiente:

Con el término aducto, conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. En los estudios de adquisición de segundas lenguas, suele distinguirse entre la totalidad de los datos presentes en el aducto que el aprendiente recibe y la porción de ellos que es capaz de comprender y, como consecuencia, almacenar en su memoria a corto plazo. A este proceso se lo conoce como la apropiación de datos o *intake*. Parte de los conocimientos almacenados temporalmente puede llegar a incorporarse en la memoria a largo plazo.

Es evidente que el *input* es básicamente la serie de documentos y materiales en general que contienen fragmentos de la LE y con los que el docente pretende facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante, pero el *intake* representa la porción de dichos materiales e información que el estudiante fue capaz de asimilar.

Una postura parecida a esta, la sostiene Martí (2017) quien hace dicha distinción al plantear lo siguiente “el *input* (todo el material que el profesor expone al estudiante) no es igual al *intake* (los elementos que el estudiante retiene y que va

a ser capaz de utilizar posteriormente” (p. 62). En otras palabras, aunque el profesor exponga al estudiante a una cantidad considerable de materiales como guías, grabaciones, lecturas entre otros, esto no garantiza que logre aprehender todo eso. Puesto que solo podrá adquirir una cantidad limitada de información de tales materiales.

De ahí, la importancia de que los materiales (input) estén debidamente adecuados no solo a los intereses sino a las necesidades de los estudiantes según los niveles en los que se encuentren, por ello, tienen que ser entendibles, despertar la curiosidad o llamar la atención de los aprendices, de esta manera será mucho más factible que el procedimiento de adquisición de saberes y conocimientos de la LE, ocurra con éxito.

Otros elementos que fluctúan en el enfoque por tareas son el output que se define básicamente como la producción del lenguaje y el feedback cuyo concepto se basa en la retroalimentación correctiva. La retroalimentación ha sido considerada como uno de los elementos de mayor importancia en la enseñanza de LE, (Russel y Spada, 2006; Suzuki, 2005; Lyster y Mori, 2006)

De igual forma, Sánchez (2014) explica el principal propósito de la retroalimentación:

El objetivo de la retroalimentación en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2) hace referencia a la práctica a través de la cual los estudiantes ajustan su discurso una vez que sus interlocutores (docentes o sus pares) les proporcionan correcciones. Por tanto, el uso de herramientas de retroalimentación (concretamente, en registros orales) ayudará a los aprendices como evaluación positiva de su progreso en el aprendizaje de la segunda lengua y, como consecuencia, la producción de enunciados en L2 generará resultados favorables (p. 284)

En otras palabras, la retroalimentación es un proceso constante en el que los pupilos realizan ajustes a sus prácticas discursivas en LE, especialmente en la oralidad, los docentes hacen esta evaluación continua como una forma de reconocer positivamente los avances de sus aprendices.

Sin embargo, los resultados de la retroalimentación pueden variar, según Sheen (2011) “Su efectividad variará dependiendo de si los estudiantes prestan atención a la retroalimentación y son conscientes el error” (p. 75). En otras palabras, para que la retroalimentación funcione de manera eficaz, no solo se requiere del interés del docente sino del compromiso genuino del educando para aplicar y reconocer la importancia de las correcciones y observaciones de su docente, lo que le permitirá avanzar en su trayectoria de aprendizaje de la LE.

Con respecto al término tarea, Platt y Weber, citados en Molina (2016), explican que es “una actividad o acción la cual es llevada a cabo como el resultado de la transformación y comprensión del lenguaje.” (p. 14), es decir que las tareas son ejercicios en los que se pretenden ver evidencias de los aprendizajes que los estudiantes adquirieron relacionados con la LE.

Pero la tarea va más allá de ser un ejercicio, en ella existe una semiosis entre el significado, entendimiento, expresión, motivación, herramientas, entre otros, en función de una meta en particular, es decir utilizar y conectar a los estudiantes con el lenguaje real en el que la utilización de la LE tenga un objetivo y contexto apropiado (Nunan, 1989).

El enfoque por tareas, según autores como Richards y Rodgers (1996) se define como aquel cuya metodología se basa en la realización de tareas como principal unidad de planeación e instrucción en el proceso de enseñanza de LE que promueve, además, el fortalecimiento de habilidades y destrezas comunicativas. Es decir,

que es un enfoque que motiva al estudiante a avanzar poco a poco en su aprendizaje de LE por medio de ejercicios adecuados a contenidos, pautas y objetivos en específicos.

En este orden de las ideas, las tareas más comunes en este enfoque son escribir cartas y postales, dramatizaciones de situaciones que recreen la vida real, diálogos, entre otros. Todo ello, como producto de las lecciones recibidas cuyo contenido se sustenta en léxico, contexto sociocultural, funcional y morfosintáctico (Martí, 2017)

Para algunos autores como García, Prieto y Santos (1994) el enfoque por tareas tiene como característica que “está basado en un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico en concreto: importa así más el significado que la forma” (p. 71)

Entre las ventajas que tiene el enfoque por tareas para los estudiantes están que fomenta el trabajo en grupo, no solo cooperativo sino también colaborativo el cual fortalece las relaciones interpersonales que, a su vez, ayuda al desarrollo de valores como la responsabilidad, la solidaridad, entre otros. Esto se afirma partiendo del siguiente postulado:

Aprenden a trabajar en grupo, con compañeros de diferentes habilidades; sintiéndose útiles, tomando responsabilidades, construyendo su espíritu crítico, respetando las opiniones de los demás, poniéndose en el lugar del otro, siendo solidarios y desarrollando la afectividad (Pérez, 2016, p. 14)

Por otro lado, el diseño de tareas debe resultar interesante para los estudiantes porque las actividades deben motivar al aprendizaje de la ELE (Estaire, 2007; Krashen 1985), lo que ayuda al desarrollo de forma amena las lecciones.

Es necesario destacar que dentro del enfoque por tareas existen don grandes grupos: tipo

comunicativas que se enfocan en el significado, que recrean situaciones de comunicación real, y las relacionadas con el aprendizaje, que están centradas en los procesos metacognitivos que ayudan a los estudiantes en la realización de actividades comunicativas (Estaire, 2007; Estaire y Zanón, 1990)

De las características descritas del enfoque por tareas que se tomaron en cuenta para el diseño de la propuesta Didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera, la que más resalta en la planificación por unidades y la disposición de las tareas, puesto que fueron construidas y diseñadas partiendo de un discurso verosímil, es decir que recreaban un discurso medianamente real. (Rosales, 1998) También, fomentaban un aprendizaje genuino y significativo, es decir que el estudiante no solo asimile la actividad para fines de la lección, sino que adquiera conocimientos que le sean de utilidad para sus necesidades comunicativas en la LE (Brown, 1987). Esto concuerda con lo postulado por Nunan (1991), quien afirma que es sumamente importante que todo lo que aprenda el estudiante en el aula lo pueda emplear en situaciones reales.

Todo lo anterior, se puede evidenciar en las tareas que están en la propuesta diseñada por el presente autor como:

- Lectura reflexiva y exposición oral.
- Recreación de una mesa redonda en la que se discuten temas relacionados con la actualidad, prevalece el debate y discusión socializadas
- Elaboración de mapas conceptuales

En este orden, la propuesta también posee clasificaciones como nivel, curso y audiencia al que está dirigido, así como los objetivos, contenidos, desarrollo y practica de las 4 destrezas: escuchar, leer, hablar y escribir en concordancia con lo planteado por Ruiz (2011) (véase anexos)

CONCLUSIONES PARCIALES

A lo largo de este trabajo se ha mostrado como la metodología de la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido evolucionando en los últimos dos siglos, todo ello producto de la transformación de las sociedades y de la manera en que se ha enfocado a la educación y los procesos de aprendizajes relacionados con adquisición de lenguas extranjeras.

Por ejemplo, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX los enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras le otorgaban al estudiante de LE un rol pasivo en el proceso de enseñanza, puesto que se limitaba a seguir las instrucciones de su profesor, es decir que el docente era el centro del proceso y no el estudiante. De igual manera, la enseñanza de lenguas extranjeras estaba relegada a la traducción literal, a los niveles gramaticales y el lenguaje escrito, dejando de lado la expresión y comprensión oral, así como el contexto situacional, social y cultural que le daban un significado y sentido real a los enunciados.

En este orden, a mediados del siglo XX los académicos iniciaron nuevos enfoques que, si incluían al contexto, que dotaban al estudiante de un rol mucho más activo en el proceso de aprendizaje y requerían del docente mayor flexibilidad en el diseño de las actividades.

De todo ese largo proceso de evolución de los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, nació el enfoque por tareas que para Sevilla, Sevilla y Callejas (2003) se define de la siguiente forma:

El enfoque por tareas es un marco metodológico y, al mismo tiempo, una forma de diseñar el currículo porque integra todos los elementos del proceso educativo: alumnos, profesores, objetivos, contenidos, actividades, materiales, evaluación y las relaciones entre esos elementos. La tarea

se constituye, pues, en la unidad básica que permite diseñar un curso estableciendo una secuencia de las mismas dentro de un marco en el que se puedan planificar, formular, poner en práctica y evaluar. (p. 115)

Dicho de otro modo, el enfoque por tareas es un recurso extremadamente flexible que le permite al profesor de idiomas diseñar sus clases incluyendo aspectos que tradicionalmente no eran tomados en cuenta en la clase de LE, como por ejemplo la inclusión de niveles como el textual, el nocio-funcional, el morfosintáctico, el léxico, el fonético y el grafémico, todo esto por medio de la realización de tareas, siendo la tarea su mínima unidad básica del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el lenguaje como tal.

De igual forma, se afirma que el enfoque por tareas tiene muchas cualidades que le permiten situarse como uno de los más efectivos en la enseñanza de LE como, por ejemplo:

- A) Fomenta el trabajo en grupo, por ende, la cooperación, compañerismo y empatía entre los estudiantes.
- B) Promueve el desarrollo de la creatividad en el diseño de las unidades didácticas, materiales y contenido no solo en los docentes sino en los estudiantes que realizan las tareas.
- C) Su didáctica parte de procesos y situaciones comunicativas de la vida real a través de dramatizaciones que favorecen la utilización de la LE.
- D) Utiliza a la retroalimentación como un recurso que ayuda respaldar la evaluación continua de los avances que realizan los estudiantes, lo que ayuda a los estudiantes a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

- E) Promueve a la crítica constructiva no solo del profesor a estudiantes, sino de estudiantes a estudiantes, lo que ayuda al perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje en el marco de la LE
- F) Facilita el trabajo autónomo, independiente y continuo de los estudiantes puesto que, si bien es cierto que el diseño y elección de las tareas es indicado por el docente, es el estudiante el que ejecuta tales tareas con los conocimientos y las herramientas que le han sido facilitadas en la clase.

En resumidas cuentas, aunque en este trabajo quedaron muchos aspectos sin cubrir del enfoque por tareas como por ejemplo la conceptualización del aula de clases como un entorno cuyo potencial para experimentar, motivar e influir como contexto al aprendizaje de la LE aún no ha sido definido, así como la dinámica de la relación entre el docente, estudiante y tarea como producto del diseño curricular y cómo influye ello, en la realización de la tarea como tal. Lo que se quiso mostrar en este estudio fue cómo el enfoque por tareas heredó muchos aspectos positivos de sus antecesores y las posibilidades, así como ventajas que ofrece no solo para estudiante sino también para el profesor de idiomas. Evidentemente, este estudio es un solo un pequeño aporte en todo un universo de investigaciones relacionadas con la enseñanza de idiomas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambjoern, L. (2009) Desarrollo del conocimiento explícito gramatical basado en el procesamiento del input: una perspectiva inductiva. *RedELE, Revista Electrónica de didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 17, 1-21. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:17a3941f-8d7f-4908-bda2-c1af22d890ba/2009-redele-17-01ambjoern-pdf.pdf>
- Baralo, M. (1996) Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. En *Tendencias Actuales en el Español como Lengua Extranjera II*. VI Congreso Nacional ASELE. León: ASELE. 63-68.
- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. 6 (11), 210-225. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/185>
- Brown, H. (1987) *Principle of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall
- Breen, M. (1987). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas. *Signos*, 19, 42-49. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), 33-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>
- Canale, M. y Swain, M (1996) Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (ii). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 78-89. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (MCER). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Escobar, C. y Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. Síntesis: 39-77.
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Madrid, Universidad de Nebrija: Federación de Asociaciones de Educación para personas Adultas (FAEA).
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7 (8), 55-90.
- Fernández, M. (1998) El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del E/LE. *Carabela*, 43, 95-108. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/43/43_095.pdf
- García, M., Prieto, C. y Santos, M. (1994) El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 24, 71-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941389.pdf>
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- Larsen, D. y Long, M. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Luzón, J. y Soria, I. (1999). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia*. Madrid: Instituto Universitario de Educación a distancia.
- Matte, F. (1998). ¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición. En Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. IX Congreso Nacional. ASELE. 57-80. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0060.pdf
- Martí, J. (2017) El español como lengua extranjera. *Sapientia*, 126. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia126>
- Molina, M. (2016) El aprendizaje por tareas en el aula de lenguas extranjeras. Tesis de grado en Educación primaria (Tesis de pregrado) Universidad de Cantabria, España.
- Nunan, D. (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press. .
- Nunan, D. (1991) Methods in Second Language Classroom Oriented Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (2), 249-274.
- Ortiz, M. (2014) Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17385/completo.pdf>
- Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rosales, F. (1998) La dimensión discursiva en el currículo E/LE: la calidad de la lengua en las actividades de interacción. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, España.
- Ruiz, G. (2011) *Enfoque por tareas para la enseñanza de español L2 a inmigrantes*. UNIA: Universidad Internacional de Andalucía.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, S. (2014) Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas. *Colindancias*, 5, 283-311. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5249381.pdf>
- Sevilla, M., Sevilla, J. Y Callejas, V. (2003) Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios. *Cadernos de Tradução*, 12, 109-125. Recuperado de <http://www.cadernos.ufsc.br/online/cadernos12/manuel%20e%20cia.pdf>
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
- Skinner, B. (1957) *Verbal Behaviour*. New York: Appleton.