

TAREAS COMUNICATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDA LENGUA

Minnie E. Lozada Trimbath

CILA-UNMSM.

lozadame@speedy.com.pe

Resumen

Las innovaciones pueden presentar dificultades a los docentes que se inician en su empleo. En la enseñanza de segunda lengua, esto sucede, en numerosos casos, al tratar de llevar a la práctica un enfoque y metodología comunicativos. La autora intenta algunas aclaraciones sobre los antecedentes de este enfoque, y se centra en una de sus estrategias de enseñanza, la llamada **tarea comunicativa**.

Palabras claves

docentes, segunda lengua, metodología comunicativa, tarea, significado.

Abstract

Innovative methodologies may present certain problems to teachers that begin using them. This is what happens in our country, in numerous cases, when trying to apply a communicative approach and methodology to second language teaching. The author attempts to clarify aspects of the origin of this approach and focuses on one of its teaching strategies, the so-called **communicative task**.

Key words

teachers, second language, communicative methodology, tasks, meaning.

Introducción

La enseñanza aprendizaje de lenguas que se aprenden después de la lengua materna (L2) se ha venido realizando en el Perú, principalmente, con ciertos idiomas. Pero, a raíz de la política de educación bilingüe intercultural que está implementando el Ministerio de Educación de nuestro país, ha surgido el interés por otras lenguas. Así, se abre un espacio diferente para el castellano y para nuestras diversas lenguas originarias, planteando a los educadores la necesidad de un nuevo tratamiento de ellas en los centros educativos. Aunque lentamente, vamos avanzando en la comprensión de que no son sólo las lenguas foráneas las que se pueden enseñar como segunda lengua, sino también cualquiera de las diferentes lenguas maternas habladas por los peruanos.

La implementación de la parte bilingüe de este nuevo modelo de educación exige cambios en la orientación de la enseñanza aprendizaje. Estos suponen el análisis y prueba de propuestas innovadoras en este terreno. Una de las propuestas que se está intentando aplicar en el país es la de una orientación comunicativa en la enseñanza aprendizaje de segunda lengua. Es un aspecto de este enfoque y metodología comunicativos el que motiva nuestro escrito.

Si bien en el plano de los documentos y materiales educativos estamos considerando la propuesta comunicativa, en el plano de la práctica todavía notamos una falta de claridad cuando se trata de aplicar las nuevas ideas a la comunicación en el aula. Sabemos de estas dificultades por nuestro trabajo en el campo de la formación magisterial, especialmente a través de actividades como la observación de clases modelo, el conocimiento de tesis, y, las reflexiones de nuestros alumnos de pregrado. Todo esto nos ha permitido tomar conciencia de la situación que se presenta no sólo con maestros de castellano como L2, sino también con profesores de inglés. Si revisamos el discurso de dichos docentes, notaremos que ellos manifiestan trabajar con una orientación comunicativa, pero, la práctica nos demuestra que, en numerosos casos, esto no es así. La atención al significado y a la comunicación está ausente en el trabajo de varios de ellos. Una de las dificultades se da en el concepto que tenemos de lo que es la enseñanza comunicativa y en su confusión con la tradicional enseñanza gramatical. En el deseo de contribuir a la aclaración de este punto, en especial en lo que atañe a la parte práctica, presentaremos un tipo de estrategia que busca introducir la comunicación en las actividades que se realizan en el aula: **la tarea comunicativa.**

Antecedentes

Antes de entrar al punto en cuestión, debemos hacer algunas precisiones, una de ellas, sobre cómo se entiende el enfoque comunicativo de la lengua y, otra, sobre el surgimiento de este enfoque. Lo primero que debemos tener presente es que hay más de una manera de entender este concepto. Al respecto, Nunan nos dice: «...puede inducir a equívoco hablar del “enfoque comunicativo” ya que existen enfoques distintos, cada uno de los cuales afirma ser “comunicativo” » (1996:12).

La orientación de la enseñanza aprendizaje en un sentido comunicativo se acentúa en el siglo pasado, en los años 70, época en la que varía la concepción que se tiene de la lengua, adoptando ésta una perspectiva más social y semántica (Stern, 1992: 11). A raíz de ello, la enseñanza de L2 basada en una concepción estructural comienza a ser cuestionada, y, se busca sensibilizar a los profesores para que su labor docente tome en cuenta la distinción «... entre el conocimiento de diferentes reglas gramaticales y la capacidad de utilizar esas reglas de forma eficaz y apropiada a la comunicación” (Nunan, 1996:12). Es así como se comienza a buscar que el aprendizaje de L2 de nuestros alumnos « se amplíe al uso comunicativo y a las restricciones y limitaciones que este uso impone”, para lo cual necesitamos un «conocimiento [que] es evidentemente de tipo sociolingüístico» (Alcaraz Varó, 1993: 94).

Aparte del cambio en la manera de concebir la lengua, en lo pedagógico se dan variaciones que también van a contribuir al desarrollo del enfoque y la metodología comunicativos. Stern (1992:12) nos habla de algunas de estas nuevas ideas, también de los 70, que influyen en la planificación de la experiencia educativa. Una aplicación de éstas es el *Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa* el cual basa la enseñanza aprendizaje de L2 en las necesidades de comunicación de grupos específicos, con características claramente delineadas. Dichas necesidades determinan que se tome en cuenta en el currículo de L2 las situaciones en que podrían necesitar usar la lengua los alumnos, los papeles sociales que deberían desempeñar en dichas situaciones, así como las nociones y funciones de la lengua útiles en esos casos. Obsérvese que en esta interpretación de la enseñanza comunicativa, se considera no sólo el contexto del cual proviene el alumno sino también aquel en el que va a emplear la L2.

A diferencia de la experiencia que acabamos de mencionar, otro enfoque pedagógico nos propone un currículo en donde la segunda lengua se aprende a través del contenido de los cursos que ofrece la escuela. Este es el caso de

los programas de inmersión, iniciados en 1965, en el Canadá. En ellos se busca que el alumno haga un uso real de la segunda lengua, el francés en este caso, lo cual va a darse al estudiar las diferentes asignaturas en dicho idioma. Según esta perspectiva, para el aprendizaje de la lengua ya no se organiza un curso separado de L2 con un sílabo que parte de la lengua en sí, sino que ahora el punto de partida es el contenido de los estudios.

Aplicación

Centrémonos, ahora, en un aspecto de la enseñanza aprendizaje de carácter comunicativo. Nos referimos, en este caso, a lo que se puede hacer con la L2 cuando se le enseña a través de un curso específico, especialmente dedicado a ella. Entre las estrategias de enseñanza aprendizaje de la metodología comunicativa, algunas de las más difundidas, son las **tareas** y los **proyectos**, actividades éstas, a través de las cuales se busca estimular una comunicación real en la L2. Para que esta comunicación se alcance, la práctica que se realiza con la L2 debe reunir ciertas condiciones, entre ellas, el ser contextualizada, el emplear el enunciado no la oración, el estimular la capacidad cognoscitiva del alumno (no debe ser una práctica mecánica), y el procurar el uso de material lingüístico auténtico. Veamos con más detalle sólo una de las estrategias de enseñanza arriba mencionadas: las **tareas comunicativas**. Debemos tener presente que, como dice Willis, “La finalidad de una tarea es crear un propósito real para el uso de la lengua y proveer un contexto natural para el estudio de lengua” (1996:1). A las tareas se les puede asignar pesos diferentes en el plan de estudios y, en clase, el uso de estas actividades puede adoptar distintas modalidades. Dependiendo de la decisión que se tome, pueden ser, o un componente central del ciclo de enseñanza aprendizaje, o una parte de él. Por otro lado, hay quienes, junto a las tareas, prefieren no incluir un componente de tipo gramatical, aunque hay otros que sí lo consideran necesario.

Un aspecto que debemos tener en cuenta se relaciona con la organización de un programa que emplee dichas tareas. Estaire y Zanón (1994: 13) precisan que el punto de partida que se escoge para esta organización es determinante. Así, en un sílabo organizado sobre la base de tareas, el **punto de partida** es la **tarea** a realizar, mientras que en un sílabo tradicional, se parte de un **punto o función gramatical**. Este es un aspecto que ofrece gran dificultad cuando uno empieza a familiarizarse con este enfoque debido al hábito, que aún continúa, de organizar la enseñanza de lengua a partir siempre de la forma lingüística. Esta situación se puede notar cuando el profesor necesita preparar su propio

material. Diferente es el caso, cuando el maestro cuenta con libros y otros materiales educativos producidos por especialistas.

En cuanto a la aplicación en el aula, detengámonos y revisemos algunos ejemplos de tareas. Para mostrar que desde etapas tempranas del aprendizaje de L2 el empleo de tareas es posible, hemos seleccionado actividades que pueden ser desarrolladas por alumnos con un dominio elemental de la segunda lengua. Un primer ejemplo de tarea, tomado de Estaire y Zanón (1994), propone que los estudiantes, usando la segunda lengua, consigan y presenten información al grupo sobre la manera en que sus compañeros de clase emplean su tiempo libre. Téngase en cuenta que lo que se va averiguar es algo nuevo para los alumnos. Si todos ya tienen la información, no se está comunicando nada. Para realizar esta actividad, los alumnos tienen libertad para usar las formas de L2 que conocen o que prefieren. Siguiendo las pautas que da el profesor, los estudiantes se organizan para obtener la información de sus compañeros, haciendo preguntas y tomando nota de lo que consideren pertinente para, finalmente, presentar su informe oral en la L2. El profesor no tiene control de las formas lingüísticas que usarán los estudiantes al buscar y organizar la información. Puede suponer que será el tiempo presente, ciertas formas de preguntas y respuestas, y cierto léxico, pero cada alumno tomará sus decisiones al respecto basándose en lo que sabe. El maestro estará atento a las debilidades lingüísticas de sus alumnos para planificar un refuerzo de ellas más adelante, si así lo estima conveniente. Nosotros sí consideramos necesario este refuerzo. Lo que interesa en esta actividad es que se busquen las respuestas necesarias para lograr el propósito de la tarea: conocer e informar a los compañeros sobre el empleo del tiempo libre de los alumnos.

Por otro lado, Estaire y Zanón (1994) aclaran que no estamos haciendo trabajo comunicativo si se adopta, por ejemplo, la siguiente secuencia tradicional en la clase: (1) el profesor parte de un punto gramatical, (2) los estudiantes hacen ejercicios controlados (el profesor sabe qué responderán y las formas lingüísticas que usarán), y (3) los alumnos practican ejercicios donde tienen una cierta libertad. En este caso, el objetivo del maestro está centrado en la estructura de la lengua, no en el averiguar y comunicar algo que los demás ignoran.

Un segundo ejemplo de tarea proviene de Willis (1996). Ella destaca, también, que la actividad debe tener un propósito o resultado final. Para lograr completar la tarea, debemos tener presente que la comprensión y transmisión de

significados son necesarias. Otro punto importante que Willis señala, es que la tarea parte de un **tema**. Según la autora, cualquier tema puede dar lugar a una variedad de tareas. En este caso, tomemos, por ejemplo, LA FAMILIA, y seleccionemos una de las varias tareas que Willis propone. La instrucción que se da al grupo dice así: “**Árbol familiar** Cuéntense uno a otro los nombres de sus familiares cercanos, y luego dibujen lo que sería el árbol familiar de su compañero. Tiempo 4 – 5 minutos ” (Willis, 1996: 22). En esta actividad se señala el objetivo específico, lograr dibujar el árbol del compañero con quien se forma pareja, y se precisa, además, el tiempo. El compañero, al final, constatará si el árbol está bien. Recordemos que el alumno es libre de usar el lenguaje que conoce y su empleo, en este caso, permitirá hacer algo que tiene significado para los niños involucrados en la tarea.

Es útil que el maestro revise cómo entra, de un lado, el elemento de significado, y, de otro, el estructural, en la planificación y en la práctica que se realiza con los alumnos. Esto ayuda a tener presente si la enseñanza se centra sólo en aspectos gramaticales, o si considera también el aspecto comunicativo de la lengua, o si integra lo comunicativo con lo estructural. Y, aparte de seguir las actividades propuestas por los libros y otros materiales de enseñanza de segunda lengua, es también un reto interesante el intentar diseñar, por lo menos, algunas tareas comunicativas.

Referencias bibliográficas

- ALCARAZ VARO, Enrique (1993): “La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras”. En: *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Ediciones RIALP. Madrid.
- ESTAIRE Sheila y ZANÓN, Javier (1994): *Planning Classwork. A task based approach*. Heinemann. Oxford.
- NUNAN, David (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Gran Bretaña.
- STERN, H.H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Edited by Patrick Allen and Birgit Harley. Oxford University Press. Oxford
- WILLIS, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Addison Wesley Longman. England.