

LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A TRAVÉS DE TAREAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 1º DE ESO BILINGÜE

Víctor Cantero García

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

Resumen

En la presente colaboración se ofrece al lector una concreción del llamado “enfoque por tareas”, como modelo más adecuado para la enseñanza de segundas lenguas, entendidas estas como un elemento central del trabajo a la hora de organizar las actividades del aula bilingüe. Como ejemplificación de las ventajas de este enfoque se presenta una propuesta de unidad didáctica para 1º de ESO, la cual está diseñada de acuerdo con el enfoque comunicativo y la ejecución de tareas.

Palabras clave

Enfoque por tareas - enseñanza bilingüe - enseñar lenguas extranjeras - aprendizaje por tareas.

Abstract

In this collaboration is offered the reader a realization of the “task-based approach”, understood this as a central element of the work in organizing the activities of the bilingual classroom. As an exemplification of the advantages of this approach presents the reader a didactic unit proposal for the first year of Secondary Education, organized according to the communicative approach and the execution of tasks.

Key words

Task-based approach - bilingual education - foreign language teaching - learning task.

Introducción

Han pasado más de cinco años desde que entró en vigor en Andalucía el llamado Plan de Fomento del Plurilingüismo, aprobado por Acuerdo de Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005, (BOJA, nº 65, de 5.4.2005). A lo largo de este periodo se han venido sucediendo las experiencias educativas, las innovaciones pedagógicas y las propuestas metodológicas en el ámbito de la educación bilingüe, todas ellas han ayudado a desarrollar en las Secciones Bilingües de los IES andaluces el modelo CLIL de enseñanza de las segundas lenguas. De todas estas propuestas se ha debatido en los diversos Encuentros Regionales dedicados a analizar el estado de la enseñanza bilingüe en Andalucía. Al mismo tiempo, y a medida que las necesidades de las Secciones Bilingües eran conocidas por la Administración Educativa andaluza, esta ha tratado de dar respuesta a aquellas dictando Ordenes, Resoluciones o Instrucciones con el fin de optimizar todos los recursos puestos al servicio de esta nueva iniciativa pedagógica. Pero la aportación de recursos humanos y materiales no ha sido en modo alguno suficiente para subsanar la que, a mi juicio, viene siendo una de las más evidentes carencias de esta modalidad educativa; a saber: la necesidad de que el profesorado cuente con un enfoque metodológico válido y funcional que de significado y sentido a sus muchos esfuerzos por impartir de forma adecuada las ANLs del currículo de 1º de ESO en una L2. Esta necesidad, clara y manifiesta, es la que me movió a examinar y contrastar los diversos enfoques y las diversas tendencias metodológicas aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas. Y el fruto de dicho análisis se sustancia en la presente colaboración, en la cual se presenta al lector el “enfoque por tareas” como la opción mas ventajosa de cara a desarrollar en el aula bilingüe los niveles de interacción comunicativa en L2 que son los deseables para los alumnos/as que cursan 1º de la ESO. El presente artículo tiene como objetivo presentar al profesorado de este nivel educativo una opción metodológica capaz de rentabilizar todos sus esfuerzos en pro de una enseñanza bilingüe de calidad, a la par que dicha opción contribuye a incrementar en los estudiantes los niveles de motivación y autoestima y propicia en ellos la consecución de los niveles de la competencia lingüística en el dominio de la L2 por todos deseados.

De acuerdo con nuestro propósito, lo primero que hacemos es presentar al lector, de forma clara y concisa, el marco teórico adecuado en el que poder contextualizar el «enfoque por tareas». En mi modesta opinión creo que es esencial que el profesorado conozca los principios psicolingüísticos, los fundamentos cognitivos y las razones pedagógicas que han hecho que muchos de estos enfoques hayan quedado superados por otros posteriores y más ajustados a las necesidades prácticas del enseñante. De este modo nuestro desembarco en el «enfoque por tareas» quedará adecuadamente contextualizado, a la par que el docente contará con los argumentos necesarios para aceptar o rechazar un determinado método en la práctica diaria de su cometido profesional.

En un segundo momento ofrecemos a los lectores una serie de aportaciones relativas a las ventajas que conlleva el hecho de enseñar la lengua inglesa a través de «tareas» en la ESO, en el marco de la educación bilingüe. Aquí pretendemos poner de manifiesto que la «tarea» como unidad de trabajo en el aula permite desarrollar en nuestros alumnos/as un conjunto de

operaciones cognitivas, de comunicación y de socialización, así como de manipulación de materiales lingüísticos y no lingüísticos que, en cada caso, le ayudan a resolver problemas concretos y obtener mejores resultados en su dominio de la L2 en el aula bilingüe. Y si hablamos de estas ventajas es porque desde la labor diaria en las aulas somos conscientes de que la llamada «revolución comunicativa» aún no ha calado del todo en los IES. La implantación del enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 no ha sido todo lo efectiva que se esperaba ni en la ESO ni en el Bachillerato que se imparte en los IES bilingües andaluces. En la teoría los docentes de lenguas extranjeras y de las ANLs sostienen que han abandonado los postulados estructuralistas en la enseñanza de los idiomas, pero en la práctica el salto hacia el modelo comunicativo cuenta con muchas reticencias entre el profesorado de idiomas. El método comunicativo es considerado por este sector del profesorado como poco práctico y escasamente operativo al contar con ratios tan altas en las aulas, a lo cual hemos de sumar la habitual resistencia de los alumnos/as a expresarse en inglés de forma continuada y espontánea. Conocidas estas dificultades, insistimos aquí en la necesidad de trabajar frecuente y sistemáticamente con actividades comunicativas y combinar la instrucción formal con la generación de un input comunicativo que facilite a los aprendices oportunidades de comunicación real en las aulas, en las que las ANLs son impartidas en inglés. Esta insistencia se justifica en el hecho de que solo mediante el uso funcional de la L2 seremos capaces de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes.

En un tercer paso, y al hilo de lo expuesto en el apartado anterior, concretamos algunas razones que nos afianzan en nuestra creencia de que el «enfoque por tareas» se adapta adecuadamente al entorno de la enseñanza bilingüe, y que lo hace de una forma mucho más provechosa y significativa que otros posibles métodos. Una adecuación que reside en el hecho de que en el modelo tradicional de enseñanza de segundas lenguas, muchas de las actividades que los alumnos realizan en el aula están falta de sentido, de interés y de motivación para ellos. Por el contra, la enseñanza por «tareas» parte del interés y de la inclinación voluntaria del estudiante hacia los temas objeto de estudio, pues tal como señala Ignasi Vila (2003: 2-3): *“se trata de un método que propone un sinfín de posibilidades en forma de actividades a realizar en el contexto escolar. Desde realizar una exposición de murales con las noticias más importantes del mes, hasta elaborar y representar un pequeño guión televisivo.”*

De este convencimiento surge la unidad didáctica que presentamos en un cuarto momento. Esta unidad constituye un ejemplo práctico de cómo trasladar al aula bilingüe el enfoque comunicativo tan útil como necesario a la hora de desarrollar los niveles de interacción comunicativa de los alumnos en inglés como L2. En concreto exponemos el diseño de una ejemplificación didáctica para el área de Ciencias Sociales como ANL en 1º de ESO bilingüe. Esta propuesta contiene todos los elementos que deben integrar una secuencia didáctica que se estructure en base a «tareas», a saber:

- 1) Elección del tema: centro de interés y foco de atención.
- 2) Elección y programación de la tarea final.
- 3) Especificación de los objetivos: a partir del análisis de la tarea final.

- 4) Especificación de los contenidos lingüísticos y de otros, derivados de la tarea final prevista.
- 5) La planificación del proceso: programación de la secuencia de tareas y de las tareas de apoyo lingüístico, necesarias para la consecución de la tarea final. Temporalización de la secuencia.
- 6) Análisis de toda la secuencia programada para:
 - a.- Completar y ajustar las especificaciones de objetivos y contenidos.
 - b.- Ajustar cualquier otro elemento de la programación.
- 7) Evaluación: programación de los instrumentos y procedimientos de evaluación a utilizar por el profesorado y alumnos a lo largo de la unidad, como parte integral del proceso de aprendizaje.

Con esta ejemplificación pretendemos dejar constancia de lo idóneo que resulta el «enfoque por tareas» para práctica pedagógica en la enseñanza bilingüe, toda vez que el método CLIL es totalmente compatible con este enfoque, pues tal como señala Sevilla Muñoz (1993: 18): *“el enfoque por tareas es un marco metodológico y, al mismo tiempo, una forma diseñar el currículo, porque integra todos los elementos del proceso educativo: alumnos, profesores, objetivos, contenidos, actividades, materiales, evaluación, y las relaciones entre estos elementos. La tarea se constituye pues en la medida básica que permite diseñar un curso, estableciendo una secuencia de dichas unidades dentro de un marco en el que se pueda planificar, formular, poner en práctica y evaluar”*.

Acabada la exposición de la unidad didáctica, pasamos en quinto lugar realizar una exposición de los resultados que los alumnos han obtenido tras la realización de las tareas encomendadas. Como nuestro lector observará dichos resultados ratifican la eficacia de este método pedagógico, a la par que nos animan a corregir cualquier desajuste en la aplicación del mismo en las aulas bilingües, toda vez que con la puesta en práctica del mismo se garantiza que todos los estudiantes alcancen unos niveles aceptables en el desarrollo de su competencia comunicativa en L2.

Finalizamos nuestra exposición con el apartado dedicado a las conclusiones. En ellas dejamos claro que gracias a la puesta en práctica del «enfoque por tareas» nuestros alumnos serán capaces de adquirir la competencia comunicativa en L2 de un modo más eficaz y efectivo. Lograr que la «tarea» sea una unidad metodológica de trabajo en el aula, una herramienta, gracias a la cual, los estudiantes interactúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta es nuestro objetivo final. Un propósito que, a buen seguro se logrará si aplicamos en nuestras clases estrategias didácticas similares a las aquí diseñadas.

Hacia una contextualización adecuada del «enfoque por tareas» dentro de los modelos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Partimos del hecho de que la mayor parte del profesorado especializado en la enseñanza de segundas lenguas, e involucrado en la educación bilingüe, conoce la historia y la evolución de los distintos modelos de enseñanza de las lenguas extranjeras que se han sucedido a lo largo del pasado siglo. Sin embargo, parece oportuno que, de forma breve, traigamos aquí a colación aquellos presupuestos psicológicos y lingüísticos que nos ayuden a contextualizar adecuadamente el «enfoque por tareas», entendido este como uno de los ejes centrales del currículo y de las orientaciones pedagógicas que

vertebran la metodología de la enseñanza de segundas lenguas. En realidad hablamos de un nuevo orden, el cual, en palabras de Bruton (1993: 18) -quien las retoma de Krashen (1982) - senile que: *"is the rejection of prescriptive linguistically defined content and behaviorist methods due to evidence from natural second language learning gave rise to proposals by some in the establishment to virtually abandon teaching in favour of process communicate-to-learn alternatives."* Una reacción que apuesta por lo espontáneo y natural en el acto comunicativo frente a lo previamente panificado. Una propuesta, que tal como precisan otros expertos (Nunan, 1988; Breen and Candlin, 1980) citados por Bruton (*ibídem*) ha provocado entre muchos profesores un lógico escepticismo ya que: *"however, even whith the less extreme proposals, most of the rank-and-file have remained particularly sceptical about accurate production ability necessary resulting from reception activities in the pre-planned comprehension approaches or from purely communicative activities/task in the more interactive approaches."*

Pues bien, en este afán por contextualizar el modelo aquí analizado sería demasiado pretencioso volver nuestra mirada hacia los años 50 del pasado siglo para retomar el tránsito del conductismo al estructuralismo, como concepciones diferentes a la hora de comprender el hecho lingüístico. Damos por sentado que todo profesional de las lenguas tiene una visión amplia del periplo cronológico por el que se han ido sucediendo los distintos modelos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los últimos decenios. Un conocimiento que nos ahorra espacio en esta breve descripción y nos sitúa en los años 70 de la centuria pasada, justo a las puertas del modelo «comunicativo». En esta década se produce en Europa un giro copernicano en cuanto al interés de los estudiosos europeos por buscar nuevos enfoques que modernizasen las metodologías del estudio de las lenguas extranjeras. Se trata de un giro impulsado desde la psicología, la antropología y la filosofía del lenguaje. Estas disciplinas prestan especial atención a este nuevo método ideado por el antropólogo John Gumperz y el lingüista Dell Hymes. Ambos proponen en 1962 un nuevo marco para el estudio del lenguaje: la Etonografía de la Comunicación. Para Hymes, la etonografía, no la lingüística, y la comunicación, no el lenguaje, son los ejes rectores del estudio del lenguaje como fenómeno social enmarcado en el seno de la cultura, por lo que al respecto nos precisa: *" (...) tendrá que haber un estudio del habla (...) cuyo objetivo sea describir la competencia comunicativa que permita a un miembro de la comunidad saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y respecto a quién."* Hymes (1967: 13).

En sustancia, lo propuesto por Gumperz y Hymes supone sustituir el concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa. Para ambos ya no es tan importante que el hablante domine las reglas gramaticales de la lengua, como muestra de que ha llegado a convertirse en un usuario competente de la L2. Es decir, que retomando la distinción chomskiana entre «competencia» - conocimiento teórico de las estructuras gramaticales de la lengua – y «actuación» - uso práctico de dichas estructuras - , apuestan por destacar la importancia de la práctica sobre la teoría. De acuerdo con ello, la enseñanza de la lengua extranjera que se promueve desde este método subraya las capacidades comunicativas del estudiante. Según ello aprender la lengua meta no es solo conocer y aplicar sus reglas, sino aprender a usarlas en contextos de comunicación determinados. En definitiva, estos postulados

retoman los planteamientos de Vigotsky (1977) referentes a la importancia de las raíces sociales del lenguaje y el papel de este como instrumento de comunicación. Ideas que conectan con los presupuestos de la psicolingüística del momento, disciplina que apuesta por la interacción comunicativa como procedimiento esencial para el desarrollo de la lengua.

Los partidarios del modelo comunicativo insisten en la necesidad de desarrollar en el aula estrategias de interacción comunicativa, las cuales sitúen cada acto de comunicación en el contexto social adecuado. A ello alude M. A. K. Halliday (1973) al precisarnos que: *“cuanto más capaces seamos de relacionar las opciones sobre los sistemas gramaticales con los potenciales de significado en los contextos sociales y comportamentales, más cerca nos encontraremos de vislumbrar la naturaleza del sistema lingüístico”*. (Halliday, 1973: 9) Hablamos de un modelo que establece la negociación entre el profesor y sus alumnos como soporte esencial para asegurar un flujo comunicativo consensuado por ambas partes. Los objetivos, los contenidos, los materiales didácticos usados en el aula y las estrategias de enseñanza de las segundas lenguas deben ser pactados entre las partes implicadas en este proceso. La planteamientos del método llaman la atención del Consejo de Europa, el cual encarga en 1971 a un grupo de expertos, encabezado por David Wilkins (1972), el desarrollo de un sistema de enseñanza de las lenguas que supere las carencias de los hasta ese momento vigentes. Wilkins es quien toma el encargo de adecuar las bases del modelo comunicativo de la enseñanza de las lenguas al encargo remitido por el citado Consejo. Para ello defiende una concepción comunicativa del lenguaje, estructurando los componentes del currículo en torno a las necesidades de comunicación de los aprendices. Este experto analiza la naturaleza del conocimiento subyacente a los usos comunicativos del lenguaje y determina que el acto de la comunicación debería regirse por las funciones sociales del lenguaje y no por el mayor o menor grado en el dominio de la L2 por parte del estudiante. Por ello la gramática, la estructura de la lengua y el vocabulario son medios puestos al servicio del objetivo de la comunicación.

La importancia y la eficacia del «enfoque comunicativo» no le libró de las críticas de quienes consideraban que sus criterios de selección léxica y la ausencia de una graduación estructural de los contenidos lingüísticos objeto de estudio constituían lagunas en este enfoque. Tampoco faltaron quienes criticaron que su concepción nocio-funcional del currículo se tradujese en el establecimiento de categorías lingüísticas que no tuvieran relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación, propias del método, y que dicho método hiciese escasas referencias a la naturaleza socio-cultural de la comunicación. Todas estas críticas contribuyen a que el modelo comunicativo evolucione y, en línea con las nuevas propuestas de la psicolingüística de comienzos de los 80, centre ahora su atención en el papel de las estrategias de comunicación a usar en el aula, en los procesos psicológicos implicados en el uso y aprendizaje del lenguaje y en el desarrollo de las habilidades discursivas en el curso de la comunicación. Y tan notorio ha sido este cambio que el método comunicativo está hoy en la base de las condiciones específicas y de las estrategias metodológicas generales propias de las siete destrezas básicas establecidas por el Marco Común de Referencia de las Lenguas. Documento base que inspira las actuales tendencias en relación con el análisis y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las segundas

lenguas. Hoy es aceptado por todos el hecho de que la comprensión y la producción de discursos orales requiere de situaciones que formen parte de la construcción y modificación de las relaciones sociales establecidas en diferentes ámbitos: escuela, familia, tiempo de ocio, etc.

Con este pórtico estamos en condiciones de comprender cómo el «enfoque por tareas» no es un modelo independiente del método comunicativo; antes al contrario, es una opción dentro del mismo. Opción que contribuye a que muchos profesores de lenguas extranjeras orienten sus clases hacia la realización de tareas muy prácticas y bien conectadas con los intereses de sus alumnos/as. Una práctica pedagógica que busca aumentar los niveles de interacción de los estudiantes entre sí y con su profesor, la cual redundará en pro de una mayor fluidez lingüística del aprendiz en las clases de ANLs en L2.

Del «Enfoque por Tareas» y sus ventajas en la enseñanza del inglés en la ESO.

Los cambios y mejoras introducidos en el «método comunicativo» a finales de los 70 permitieron depurarlo, dando lugar en los 80 a nuevas opciones metodológicas como la aquí estudiada. Una propuesta que impulsa el desarrollo de estrategias de interacción por medio de la regulación del discurso en el seno de contextos sociales de comunicación. Hablamos de un nuevo enfoque que hunde sus raíces en el funcionalismo pragmático o estructuralismo funcional del lenguaje; es decir, en el hecho de que: *“cada uno de los criterios funcionales usados por el análisis lingüístico dicta su propia segmentación, organización y sistema de relaciones estructurales dentro del signo lingüístico. Por ello, la tarea de una auténtica lingüística funcional es la investigación de la integración de estas diferentes organizaciones en una señal coherente.”* Silverstein (1985: 213-214). Unas raíces que nos hacen comprender el funcionamiento del sistema lingüístico no solo por el carácter funcional del lenguaje, sino por su valor como instrumento regulador de las relaciones sociales. Es decir, que para conocer el adecuado funcionamiento de las partículas lingüísticas presentes en la L2, se hace preciso establecer su relación con el contexto lingüístico y extralingüístico. Silverstein nos precisa que para entender el funcionamiento del lenguaje no es suficiente con reivindicar su vertiente funcional y su valor como instrumento regulador de los intercambios sociales. Además debemos analizar los diferentes niveles de las unidades lingüísticas en relación con su contexto, pues: *“partiendo de un análisis del uso contextualizado del lenguaje, podemos establecer diferentes niveles de fenómenos semióticos, es decir funciones semióticas, ya que ciertos aspectos formales del signo lingüístico son índices funcionales de factores configuradores del contexto lingüístico y no lingüístico en el que se emite la producción.”* Silverstein (*Ibíd.*).

En consecuencia con estos principios lingüísticos, en la enseñanza de segundas lenguas pasa a tener una importancia crucial tanto el contexto del hecho comunicativo como la planificación de estrategias de aprendizaje del estudiante, en forma de tareas o metas concretas. Una planificación del aprendizaje de la L2 que busca que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa en el sentido más amplio del término y que las actividades de

aprendizaje de la lengua meta sean entendidas como procesos comunicativos y no como logros cuantificables o resultados. De aquí surge el concepto de «tarea comunicativa» entendida como unidad de organización metodológica. Hablamos de una nueva orientación en el estudio de segundas lenguas, la cual insiste en propuestas metodológicas que reivindican explícitamente el desarrollo de la competencia interactiva del aprendiz y la necesidad de desarrollar en el aula sus destrezas comunicativas por medio del uso real y contextualizado de la L2. Procedemos, por tanto, a realizar una descripción de los elementos esenciales que conforman el «enfoque por tareas», entendido como una propuesta innovadora a la hora de conseguir el aumento de la competencia comunicativa de los alumnos/as que en las Secciones Bilingües de los IES andaluces reciben las enseñanzas de las ANLs en inglés.

El enfoque aquí aludido cristaliza en los años 90 en el mundo anglosajón como consecuencia lógica de la puesta en práctica del modelo comunicativo. Agrupamos bajo la denominación de «enfoque por tareas» a un conjunto de estudios teóricos – esencialmente vinculados con la adquisición de segundas lenguas – y de propuestas didácticas – elaboración de currículos y de unidades didácticas – que reivindican una nueva forma de enseñar lenguas extranjeras por medio de «tareas». A partir de aquí se hace imprescindible que abordemos este nuevo enfoque desde las definiciones que sobre el concepto de «tarea» han dado los diferentes teóricos, siempre en el marco de la enseñanza de segundas lenguas. Tal como precisa Long (1985: 89): *“una tarea es cualquier actividad realizada por uno mismo por los demás libremente o con algún interés (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por tarea entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa.”* Definición que es completada por Breen (1987: 23) cuando indica que tarea es: *“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.”* Un concepto sobre el que Nunan (1989: 10) añade que consiste en: *“una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.”* Deficiones, que a juicio de Zanón (1995: 53) tienen en común las siguientes características propias de toda «tarea»:

- “a) que es representativa de procesos de comunicación de la vida real.*
- b) que es identificable como unidad de comunicación en el aula.*
- c) que es dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.*
- d) que es diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.”*

Un concepto, que tanto Long (1994) como Estaire y Zanón (1994), matizan cuando nos hablan de «tarea comunicativa» para referirse al hecho de que por medio de ella los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales de sus producciones en L2; mientras que, aluden a «tareas pedagógicas» para referirse al hecho de que los alumnos/as estén más centrados en los contenidos lingüísticos que en otros aspectos relacionados con el buen uso de la L2.

Establecida la definición del concepto y conocidas sus características, parece claro que el trabajo por «tareas» nos permite organizar la enseñanza de

la L2 en torno a actividades comunicativas que promuevan e integren los distintos procesos relacionados con la comunicación. Procesos que son reproducidos en clase, lo que implica que los alumnos/as deben desplegar un conjunto de estrategias de uso de la lengua meta, con las que solucionar problemas concretos en relación con la tarea propuesta. Si queremos que el aprendiz desarrolle todas sus habilidades comunicativas, tenemos que organizar nuestro trabajo docente como una secuencia de tareas bien engarzadas, las cuales giran alrededor de un tema y conducen de forma coherente hacia la consecución de la tarea final. Y es la secuencia de tareas, la que a juicio de Fernández Martín (2009: 266): *“genera el lenguaje que se va a utilizar. El lenguaje es la herramienta esencial para la comunicación, por ello se parte de las actividades que los alumnos deberían realizar comunicándose en la lengua de estudio, prestando atención al contenido de los mensajes, y en esas actividades descubrirán aquellas unidades de los distintos niveles de la lengua que serán objeto de aprendizaje: textual, nocio-funcional, morfosintáctico, léxico, fonético y grafémico.”*

Una secuenciación de tareas que comporta un cambio muy significativo a la hora de aprender una lengua, toda vez que ahora el aprendiz debe construir, conjuntamente con el interlocutor, el sentido del texto que utilizan y producen. Se trata de aprender una lengua por medio de la interiorización progresiva de las unidades de los diversos niveles de descripción del idioma en cuestión, así como de los diferentes usos efectivos de cada acto de comunicación. Y para que dicho cambio se produzca de verdad, Estaire (2004:9) nos precisa que las unidades de programación de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras mediante Tareas deben cumplir un conjunto de requisitos: *“pues una tarea de comunicación es una unidad de trabajo en el aula, la cual:*

- a) implica a todos los aprendices en la comprensión, producción e interacción de la L2.*
- b) pretende que la atención del estudiante esté más centrada en el significado que en la forma; esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para decirlo.*
- c) mantiene una estructura con un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro, un objetivo concreto, así como unos contenidos precisos y unos resultados verificables.*
- d) Contiene elementos de similitud con las acciones que los estudiantes realizan en su vida cotidiana.”*

Hablamos de un conjunto de condiciones básicas, las cuales en todo momento reclaman la actuación directa del aprendiz en la resolución de las dificultades en el ámbito de la interacción con la lengua meta. Con razón Ruiz Hernández-Reinoso (1999: 150-151) precisa que mediante este nuevo enfoque metodológico: *“los estudiantes serán capaces de resolver situaciones problemáticas utilizando la lengua. Por ello, ya no hablaremos de «cacería» de errores, pues se terminará por entender que estos son parte del proceso, y el aprendizaje se concentrará en la ejecución de la tarea, que bien puede ser encontrar una ruta, un camino o un itinerario.”* Una capacidad para la resolución de tareas diarias vinculadas al uso de la L2 en actividades de la vida diaria. Tareas que, por un lado, pueden ser comunicativas, las cuales buscan la comunicación real de los alumnos/as en la lengua extranjera dentro del aula.

Son tareas que pueden marcar los puntos de llegada de una unidad didáctica, por ejemplo, exponer oralmente y mediante murales los resultados de una encuesta realizada dentro del centro escolar sobre el tabaquismo. Mientras que, de otro, pueden ser pedagógicas, las cuales tienen como finalidad que los alumnos/as dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, funcionales, etc.) necesarios para la realización de tareas comunicativas, por ejemplo, analizar y formular preguntas con adverbios de frecuencia sobre hábito y tabaco. En definitiva, nos referimos a la ejecución de una serie de cometidos prácticos, que en apariencia no se diferencian demasiado del tipo de actividades que se incluyen en los libros de texto destinados a la enseñanza del inglés en la ESO. Y decimos en apariencia, porque de facto sí existe una notoria diferencia; a saber: lo que hace que la comunicación generada por el formato de tareas aquí presentado sea diferente a lo que se consigue realizando los ejercicios de los libros de texto estriba en que todas las tareas nacen del interés y de la motivación de los alumnos por estudiar un determinado tema, por averiguar la verdad de una afirmación o por descubrir las novedades de un supuesto. En el «enfoque por tareas» son los propios estudiantes los que proponen al profesor los trabajos a realizar, lo que diferencia a este modelo del seguimiento rutinario de lo fijado en el libro de texto. La realización de tareas pasa a convertirse en una actividad motivadora, pues siempre está bien encaminada hacia la resolución del cometido final. Al contar con esta motivación, el aprendiz realiza primero las tareas pedagógicas, que son más arduas, para llegar con éxito a las comunicativas, que al fin de cuentas son el propósito final de toda unidad didáctica.

Conocidos los elementos esenciales que conforman la «tarea» en el ámbito aquí acotado, pasamos a reflejar lo dicho en un esquema básico de contenidos que nos pueda servir para el diseño posterior de una unidad didáctica para la enseñanza de la L2 en las ANLs del modelo bilingüe sustentado en este enfoque.

El «enfoque por tareas»: ideas básicas
(Fin de los 80 y comienzos de los 90)

¿De qué concepto de lengua partimos?	¿Cómo se enseña la L2 con este enfoque?	¿Qué tipo de actividades son las más adecuadas al enfoque?
1.- Entendemos la lengua como herramienta útil para hacer muchas cosas (comunicación)	1.- Entendemos por tareas lo que hacemos de forma habitual. 2.- Pretendemos que los alumnos comprendan, manipulen y se comuniquen en la lengua meta, centrando su atención en el significado de los mensajes, más que en la forma.	1.- Planteamos producciones que tengan un interés real para los alumnos: elaborar un anuncio, escribir una carta, llama y pedir una información concreta, etc.
2.- Partimos de la evidencia de que la lengua se aprende cuando se usa.	3.- Establecemos un proceso de negociación entre el profesor y los alumnos. Negociamos los medios necesarios para ejecutar cada tarea.	2.- Diseñamos las tareas intermedias que nos ayuden a lograr la tarea final.
3.- El construccionismo y el cognitismo nos sirven de soporte teórico de los paradigmas psicolingüísticos aquí seleccionados.	4.- Desarrollamos un aprendizaje continuo y potenciamos una participación muy activa de los aprendices.	3.- En función de las tareas que se diseñan, se utilizan en clase contenidos gramaticales, léxicos, discursivos, socioculturales, etc.
4.- En el ámbito lingüístico partimos del discurso, de la pragmática y de la etnolingüística.	5.- Trabajamos con procesos reales de comunicación, en los que los estudiantes ejerciten su competencia comunicativa en situaciones abiertas.	4.- Los contenidos diseñados se ponen en práctica por medio del ejercicio de destrezas: hablar, leer, escuchar y dialogar.

De los elementos que componen este esquema se desprende que, tal como señala Lourdes Ortega, hemos asumido el hecho de que debemos ubicar nuestro trabajo en el marco cognitivo-interaccionista de la enseñanza de las lenguas, toda vez que según esta autora:

“Las tareas se definen como actividades que se orientan hacia metas y productos no lingüísticos, y por ello se diferencian de las actividades comunicativas tradicionales en que las tareas no funcionan como simples pretextos para practicar determinadas estructuras de la lengua meta, sino que tienen objetivos inmediatos no lingüísticos, además de estar diseñadas específicamente con el propósito de imitar actos de comunicación que tienen lugar en la realidad fuera del aula y que en vez de basarse en las intuiciones de autores de materiales, idealmente se basan en un análisis riguroso de las necesidades del alumno.” (Ortega, 2004: 17)

Hecha nuestra esta concepción de la tarea que abarca mucho más que el domino parcial y limitado de determinadas estructuras comunicativas de la L2, pasamos a consignar las bases del modelo general del «trabajo por tareas» que vamos a desarrollar en el aula. Dicho trabajo ha de seguir, al menos, los siguientes pasos:

a.- El análisis de las necesidades e intereses del alumno: selección del tema:

En el diseño de una unidad didáctica encaminada al trabajo por tareas hemos de partir de las necesidades e intereses reales de los estudiantes. Para ello es primordial definir los temas de estudio y trabajo de forma consensuada, a la par que incentivamos todo lo posible la motivación de los aprendices, pues tal como señalan Juan Roca, Marisol Valcárcel y Maribel Verdú, en el trabajo por tareas: *“el alumno asume su rol de negociador, un papel que interacciona con el profesor negociador conjunto, dentro del grupo, y con los procedimientos del aula y las actividades que el grupo acomete. Esto implica que el alumno debe contribuir a la vez que recibe, aprendiendo así interdependientemente y poniendo en la práctica sus habilidades sociales.”* (Roca y otros, 1990: 18)

b.- Elección del tema central para la unidad didáctica:

Hemos de elegir un tema que suscite el interés general de toda la clase y que haya sido acordado con todos los alumnos/as. Temas cercanos a su vida diaria como:

- 1.- *Nuestra familia, casa, trabajo.*
- 2.- *Los transportes en nuestra ciudad.*
- 3.- *El modo de vida de los jóvenes en otros países.*
- 4.- *Los lugares de mayor interés cultural y turístico de mi ciudad.*

c.- Determinación de las tareas y de la tarea final:

Delimitamos el campo de actuación y establecemos el trabajo que vamos a desarrollar para obtener los objetivos previstos. Por ello, la tarea o tareas finales deben estar muy claras desde el principio de la unidad y tienen que tender a la consecución del mayor nivel posible de comunicación e interacción en el aula. He aquí algunos ejemplos de tareas específicas:

- 1.- *Marcar itinerarios para medios de transporte.*
- 2.- *Rellenar contratos de trabajo.*
- 3.- *Buscar ofertas de trabajo en prensa.*
- 4.- *Elaborar guías de ocio.*

d.- Especificación de los objetivos de aprendizaje por destreza:

Delimitamos los objetivos de aprendizaje en torno a las cuatro competencias básicas de la lengua: leer, escribir, hablar, escuchar. Los objetivos de las tareas han de estar en estrecha relación con los resultados que se espera obtener de la ejecución de las mismas. Estos objetivos se formulan en términos de desarrollo de las capacidades relacionadas con:

- 1.- *Destrezas lingüísticas.*
- 2.- *Procedimientos para el desarrollo de estas destrezas.*
- 3.- *Reflexión sobre el uso de la lengua.*

Ejemplos de objetivos concretos a lograr:

- 1.- *Conocer datos identificativos de un contrato.*
- 2.- *Leer y escribir noticias sencillas.*
- 3.- *Preguntar y entender cómo ir a un lugar.*

e.- La selección de los contenidos lingüísticos y la planificación del trabajo por sesiones:

Especificamos los componentes temáticos y lingüísticos que vamos a desarrollar en la unidad. Es en ellos en los que insistimos a lo largo del desarrollo de la unidad, dando un trato secundario a los demás aspectos que completan a los núcleos temáticos seleccionados.

f.- Concreciones para la evaluación:

La evaluación en un enfoque procesual del aprendizaje de las lenguas, como el aquí descrito, nos permite mejorar la articulación de las unidades didácticas, nos facilita contrastar lo realizado con los objetivos y criterios iniciales establecidos, nos ayuda a mejorar la propuesta de tareas y a seleccionar más adecuadamente los materiales didácticos seleccionados. En este modelo de evaluación debemos incluir los siguientes elementos:

- 1.- *El papel de los alumnos (trabajo en grupo, individual, por parejas, etc.) y el trabajo desarrollado por el profesor.*
- 2.- *El grado de utilidad y adecuación de los materiales y contenidos.*
- 3.- *El tipo de tareas propuesto y la meta final establecida. Adecuación de las tareas asignadas a las necesidades del alumno, el logro de los objetivos de aprendizaje previstos.*
- 4.- *La idoneidad de los procedimientos de trabajo para la ejecución de las tareas.*
- 5.- *La adecuada adquisición de destrezas lingüísticas por parte del aprendiz.*
- 6.- *Las actitudes, los valores y los sentimientos mostrados por el estudiante en el aula.*

Sin embargo, la sola presentación de este modelo didáctico no es suficiente, por lo que parece adecuado que exponamos cuáles pueden ser las ventajas de su aplicación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la ESO. Ventajas que pasan por tener presentes las siguientes consideraciones que se desprenden de aplicar el concepto de «tarea» a nuestra práctica pedagógica:

A.- La tarea entendida como una unidad de análisis en el diseño curricular:

Tal como nos precisa Roca (1990: 3): “la elección de un currículo frente a otro reside, básicamente, en la unidad de análisis empleada.” Por ello, mientras en los currículos estructural y nocio-funcional, que son los que hasta hace pocos años han marcado los ejes pedagógicos de la enseñanza del inglés en la Secundaria, es el aprendizaje de las estructuras lingüísticas lo que prima, en el «enfoque por tareas» es la resolución de problemas comunicativos lo que impera. Una sustancial diferencia, la cual se sustancia en el hecho de que la «tarea»:

1.- Surge del análisis de las necesidades del aprendiz:

El trabajo por tareas en el aula responde a las necesidades de aprendizaje del alumno/a, y mientras las lecciones tradicionales de los libros de texto, las tareas son significativas para el estudiante, pues su selección se basa en los criterios de relevancia, familiaridad, frecuencia, posibilidad de generalización, etc.

2.- Afecta a la definición de los contenidos del currículo:

Al seguir la secuencia lógica del análisis de las necesidades de los estudiantes acotamos las tareas, las cuales se identifican como tareas tipo. De la ejecución de estas tareas se desprende la generalización de las destrezas comunicativas a lograr en el aula. Es decir, que muy al contrario que en el modelo convencional de la enseñanza del inglés en la ESO, en este enfoque los cometidos del currículo no vienen impuestos al profesor por la norma administrativa.

3.- La secuenciación de tareas ayuda a su aplicación ordenada y lógica:

Existen muchos y diversos criterios para la secuenciación de tareas, a nuestro entender el aplicado por Long (*Ibidem*) es el más ventajoso, pues frente al formato tradicional de secuencia didáctica establecido en los currículos oficiales del inglés para la ESO, la propuesta de secuencia didáctica propia del trabajo por tareas no se centra en la superación de dificultades lingüísticas por parte del alumno/a, sino en la resolución de cometidos concretos, para cuya asignación se tienen en cuenta:

- a) el número de pasos para su ejecución.
- b) el número de elementos que intervienen.
- c) el tipo de conocimientos que presupone.
- d) las demandas cognitivas que implica.
- e) el desplazamiento en el tiempo y el espacio.

4.- La mejora de oportunidades para la adquisición de L2:

Es claro que este enfoque es más compatible con los procesos de adquisición de la L2 que el modelo convencional de enseñanza del inglés en la ESO. Las tareas se pueden combinar de manera que su ejecución logre que el alumno avance más de prisa en los estudios de su

interlengua, y ello por medio del aumento en cantidad y calidad del trabajo de negociación del significado en términos de mayor reciclaje de la lengua.

5.- Las tareas son un buen instrumento para la evaluación:

Frente a los controles escritos y otros recursos empleados por el modelo convencional, una de las ventajas más significativas de aplicar el trabajo por tareas en la enseñanza del inglés en la ESO consiste en que podemos determinar el nivel de competencia del aprendiz en función de su habilidad para llevar a cabo las tareas diseñadas por cada profesor.

En resumen, que en lo que afecta al modelo curricular y a los principios pedagógicos básicos de la enseñanza de segundas lenguas, el trabajo por tareas en el aula es a todas luces ventajoso, máxime, si tal como precisa Bruton (1994: 54) no ponemos el énfasis en la forma, sino en el fondo: *“evaluates the use of the popularized term «focus on form» and concludes that it refers to a host of different language oriented practices. Even so, there is a consensus that focusing on items or features of the language might be beneficial for language development, at the right level.”*

B.- En cuanto a las consecuencias derivadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Esta es otra parcela del quehacer pedagógico del profesor que pone en práctica este enfoque en sus clases. Hacemos aquí mención a algunas de las ventajas más significativas en este ámbito:

1.- Al trabajar con tareas: la L2 es utilizada en situaciones comunicativas reales y no para fines didácticos específicos, como en el modelo convencional de la enseñanza del inglés en la ESO. En estas condiciones se produce una negociación del significado que constituye una forma muy valiosa de practicar la L2.

2.- Esta nueva orientación: convierte la actividad del estudiante en el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, frente al protagonismo otorgado al profesor en el modelo tradicional. Hablamos de un nuevo modelo que capacita al estudiante para el aprendizaje autónomo y le dota de herramientas para el estudio, dejando que el profesor desempeñe su rol de gestor y facilitador del aprendizaje.

3.- Al aplicar esta metodología: el aprendiz se encuentra en todo momento rodeado por hablantes de la lengua meta, a la par que se muestra abierto al mundo exterior como realidad estimulante en la que se dan multitud de claves contextuales para entender la lengua en uso.

4.- Con el traslado al aula: de este enfoque se propicia un uso libre y natural de la L2, no controlado o simplificado como en el método convencional de la enseñanza del inglés en la ESO, sino abierto a contextos naturales de aprendizaje, en los cuales la atención se centra en el significado de la comunicación y el hablante realiza un esfuerzo por mostrar a los demás que su lenguaje es comprensible.

Estas son algunas de las ventajas que reporta la aplicación de este método a la enseñanza del inglés en la ESO, las cuales son recaladas por Martín López (2009: 257), cuando señala que: *“la aplicación de este enfoque es posible debido a que la lengua inglesa es objeto de aprendizaje por parte de los alumnos, además de ser vehículo de información y conocimientos en el*

contexto del aula. Las tareas se diseñan para que los alumnos adquieran conocimientos de la lengua inglesa y de las materias, que a través de ella se imparten."

Exposición de motivos por los que el «enfoque por tareas» es el más adecuado para la enseñanza bilingüe.

Si positiva es la repercusión que el uso de este enfoque tiene en la enseñanza del inglés en la ESO, aún más importantes son sus ventajas cuando hablamos de enseñanza bilingüe en las distintas ANLs de la ESO. Y para poner rostro a esta correcta adecuación entre el trabajo por tareas y enseñanza bilingüe, nada mejor que traer aquí a colación aquellas experiencias didácticas en las que este matrimonio funciona. Comenzamos por la experiencia llevada a cabo en el IES "Valdemosa", de Barcelona, la cual es relatada por Fernández Sierra (2006: 57-59). En relación al ajuste del enfoque aquí citado con la enseñanza bilingüe, así como sobre las ventajas de la aplicación del mismo en la enseñanza de las Ciencias a través de la metodología CLIL, en dicha experiencia se nos indica lo que sigue:

- 1.- Que uno de los logros más significativos del uso de este modelo consiste en que toda a los alumnos de mayor capacidad de concentración y de mayor destreza para resolver problemas en L2.*
- 2.- Que el modelo permite la organización de las áreas lingüísticas y no lingüísticas, rompiendo fronteras o límites entre ellas y potenciando el intercambio de estrategias de aprendizaje de unas a otras áreas del currículo.*
- 3.- Que el uso del inglés en la enseñanza-aprendizaje de otras materias del currículo de la ESO es un paso más hacia la interculturalidad, pues la lengua inglesa es la llave que abre todas las puertas del conocimiento.*
- 4.- Que este enfoque permite organizar las clases en forma de secuencias didácticas de distintos niveles de complejidad, lo que proporciona al profesor un margen de libertad para trabajar en el aula teniendo presente la diversidad del alumnado.*

Otra de las muestras que nos indica lo acertado de aplicar este enfoque a la enseñanza bilingüe basada en el CLIL nos lo encontramos en el estudio realizado por M. N. Borrull (2008: 119). De los muchos datos que se incluyen en este trabajo, tomamos los que hacen referencia a las opiniones de los 90 profesores que han participado en la muestra. Y en relación con el asunto aquí referido y en expresada la muestra en un 12% como porcentaje máximo, señalamos lo siguiente:

- 1.- Un 12% considera, que si bien la aplicación de este método lleva más tiempo que los modelos convencionales, sus resultados a la postre son positivos. Por ello, este enfoque demuestra que con grupos reducidos y con una tarea bien guiada se pueden alcanzar resultados favorables.*
- 2.- Un 8% señala que este enfoque potencia el trabajo en grupo y da pie a que los alumnos trabajen más y mejor en equipo, estimulando el autoaprendizaje de los estudiantes.*
- 3.- Un 7% precisa que con este método los alumnos trabajan los temas y contenidos que más les interesan y se sienten más a gusto con la asignatura en cuestión, lo que conduce a un aprendizaje más autónomo.*

Siendo tan evidentes los beneficios, procede que expongamos a continuación nuestra particular aportación a este enfoque en forma de unidad didáctica, incluyendo al final de la misma los resultados obtenidos tras su aplicación.

Propuesta práctica de unidad didáctica diseñada según el «enfoque por tareas»

Hemos llegado al último nivel de concreción, es decir al diseño de una unidad didáctica en el que se evidencien cada uno de los elementos que se deben tener presentes, si queremos trabajar una de las ANL correspondientes a la enseñanza bilingüe, de acuerdo con el método aquí descrito. Nos centramos en la programación de la citada unidad para el ANL de Ciencias Sociales de 1º de ESO a impartir en Sección Bilingüe de IES.

1.- Datos de identificación:

- a.- **Tema:** Del pasado al presente: breve historia de nuestra Historia.
- b.- **Nivel:** 1º ESO-Bilingüe.
- c.- **Unidad Didáctica:** Saber más del presente desde nuestro pasado.
- d.- **Ubicación:** Unidad Didáctica nº 2, Primer Trimestre.
- e.- **Área:** Ciencias Sociales.

2.- Unit Plan:

Nuestra Unidad Didáctica se articula en base a un plan claro y bien articulado. Un plan, cuya finalidad última es propiciar la interacción comunicativa de los alumnos/as mediante el uso fluido y adecuado de la L2 (inglés). Esta lengua es usada para la enseñanza del Área de Ciencias Sociales (English Trough Contents) en 1º de ESO-Bilingüe, una enseñanza que se desarrolla en el aula de acuerdo con los principios metodológicos propios del «enfoque por tareas». El plan de trabajo queda establecido en los siguientes pasos:

A.- Selección del tema: interés de los alumnos/as por conocer su pasado para comprender el presente.

En la selección del tema objeto de estudio hemos tenido presentes los intereses de los alumnos, y por ello partimos de su realidad más cercana: *history of our class*, y desde aquí nos acercamos al pasado y a los hechos históricos más lejanos en el tiempo. Seleccionado el tema objeto de estudio por consenso, pasamos a determinar las tres tareas concretas a desarrollar, las cuales se agrupan en los tres módulos siguientes:

1.- History of your class:

a) **Tarea:** exponer de forma individual los datos y las señas de identidad que conforma la historia de su propia clase: paso de 6º de Primaria a 1º de ESO. Se efectúa un cuadro-resumen de los eventos más representativos de la clase y cada alumno/a confecciona en su cuaderno de la asignatura un cronograma con la historia de su clase.

b) Contenidos objeto de estudio:

* Recuerdo y análisis de los hechos pasados que proporcionan identidad a nuestra clase.

- * Elaborar una breve historia de la clase articulando la información y los documentos rescatados.
- * Al igual que los historiadores, nosotros seleccionamos, interpretamos y organizamos los hechos que conforman la historia de nuestra clase.
- * La reconstrucción del pasado de nuestra clase por medio de pregunta-respuesta:

1 .- *Our class also has its own history. What can we do to remember past events about our class?*

2 .- *Who can tell us about the events of this group in the past?*

3 .- *Did all the pupils start school at the same time?*

4.-*Did any pupils came later?*

5.- *Did any pupils leave the school in the previous years?*

6.-*What can you remember from the previous school years?*

7.- *Who remember more?. Who has a better memory? Is memory always reliable?*

8.- *What documents/sources can be found that are useful to get to know the past of our group?*

2 .- History: the knowledge of the past:

a) Tarea: identificar hechos concretos del pasado, partiendo de su experiencia personal y de grupo. Cada alumno/a debe describir en su cuaderno los hechos más representativos de su historia personal y la de su familia. Ha de exponer estos hechos usando la L2 al resto de la clase.

b) Contenidos objeto de estudio:

* Recopilación de los hechos del pasado que conforman su historia familiar.

* Acercamiento a la Historia a partir de la investigación y del relato de los hechos pasados.

* Recoger en un dossier informativo los hechos de su pasado familiar y personal.

3 .- Every day life in....

a) Tarea: Descripción y exposición en L2 de tres secuencias de la vida cotidiana del pasado histórico:

1.- Hispania: Romans in Spain.

2.- Castles and Cathedrals (Middle Age)

3.- Industrial Age.

b) Contenidos objeto de estudio:

* Comprensión de los tres momentos de la vida cotidiana del pasado desde el marco de la Historia de España incluida en el currículo de la ESO.

* Introducción al Imperio Romano y su influencia en España.

* Uso de los Timeline como formas idóneas para explicar la secuenciación de los acontecimientos de la Historia: *Can you continue drawing on the first Timeline until Roman Empire finishes?*

* Razones que justifican el nacimiento de los castillos y las catedrales: *The Church bacame on the centres of learnig during the Middle Ages.*

* El concepto de Revolución Industrial: *Do you know what Industrial Revolution means?. When were the first machines created?*

4 .- Time life proyects:

a) Tarea: se trata de que los alumnos/as trabajen en equipo y elaboren diversos dossier, con sus correspondientes ilustraciones, ejemplos y comentarios en los que se aluda a la evolución a lo largo del tiempo de algún

aspecto de la vida diaria que resulte más atractivo para cada grupo: houses, fashion, transport, music, etc.

b) Contenidos objeto de estudio:

* Organización de un viaje temporal: *timeline*, tomando como ejemplo los ofrecidos por la BBC en la web: <http://www.bbc.uk/history/walk/index.shtml>

* Elaborar "on line" dos *timelines* (hombres y mujeres) de distintas épocas, con presentación simpática y divertida. Tomar como muestra los ofrecidos en la web: <http://home.freeuk.net/elloughton13/timeintr.htm>

* ¿Cómo elaborar a *timeline*: when we make a timeline of historical events, we create a graphic representation. We link units of time with events.

B. Determinación de objetivos de aprendizaje y selección de las destrezas lingüísticas a desarrollar en L2:

En este apartado presentamos los objetivos que esperamos lograr mediante el desarrollo de las tareas, unos objetivos que están en consonancia con los contenidos y las destrezas lingüísticas que los alumnos deben alcanzar. Todo el material aquí referenciado hace referencia al Módulo 2º: *History: the knowledge of the past*.

1.- Objetivos de aprendizaje:

a) Captar el sentido global y la información ofrecida en relatos históricos breves, extrayendo la información específica de cada texto mediante el uso de diferentes estrategias.

b) Obtener datos relevantes de los fragmentos históricos leídos, organizándolos como esquema de ideas y presentarlos coherentemente al resto de la clase.

c) Encontrar la información específica de cada uno de los textos que el profesor/a explique en clase, ordenar cronológicamente los hechos históricos consultados y dar cohesión al discurso.

2.- Contenidos objeto de estudio a expresar en L2:

a) A historian tries to get to know what, when, how...something happened. Then he or she tries to report or to narrate those events.

b) Everyone will probably remember different events from his or her past years. Tell us.

c) How can we get to know past events? If you want to know more events about your past that you cannot remember, what can you do?

d) Did Columbus discover América?

e) Which the events that happened during your life-time will get into the History book?

f) What does History mean to you?

3.- Destrezas lingüísticas a desarrollar:

a) Comunicar e intercambiar información en L2 con sus compañeros y con el profesor/a.

b) Comprender las preguntas e instrucciones y reaccionar lingüísticamente en L2 ante cada una de ellas.

c) Interactuar lingüísticamente en L2 con sus compañeros, debatiendo y compartiendo opiniones.

d) Incrementar el caudal léxico en L2 por medio de la lectura y comprensión de textos históricos.

e) Comprender las relaciones de cohesión y coherencia gramatical, semántica y pragmática en los textos y relatos históricos leídos y trabajados.

C. Planificación de tareas y actividades concretas para el desarrollo del Módulo.

a) Tareas de sensibilización o pre-tareas:

1.- Propósito: como procedimiento para que el alumno entre en contacto con el tema se realizan una serie de actividades en las que se le presenta al historiador como narrador del pasado. Una toma de contacto que conduce al alumno a preocuparse por su propio pasado como una realidad desde la que comprender el presente.

2.- Actividad: *If you want to know more events about your past that you can't remember, what can you do?*

a) To ask my parents. Write some questions you might ask them:

- 1)..... 3).....
5)..... 4).....
2)..... 6).....

b) To ask others relatives. Which ones?

- 1).....2).....3).....4).....5).....

c) Look for something comes from the past (documents) such as:

- 1) Photographs 2) Letters 3) Notebooks written in the past 4) Films

b) Tareas de adquisición de destrezas:

1.- Propósito: una vez que los alumnos/as se han introducido en el tema, están en disposición de contestar una cuestión esencial: *how to get....know past times?*

2.- Actividad: reconocimiento e identificación de los hechos importantes que jalonan nuestro pasado. Análisis contrastivo de hechos, consulta de datos, verificación de afirmaciones.

Read the following events. Are all of them taken from History books? Which of them are the 5 more important ones in your opinion.

A.- September 11: two planes crashed into the towers of New York.	C.- An American astronaut landed on the moon.
B.- You passed an English exam	D.- Columbus arrived at the Caribbean islands

c) Tareas de aplicación de destrezas o post-tareas:

1.- Propósito: reflexión y puesta en común de los alumnos/as sobre el sentido que aportan los hechos históricos a nuestra vida. Desarrollamos su capacidad comunicativa y expresiva en L2.

2.- Actividad: *What does History means to you?* Escoge y comenta una de las respuestas dada a cada cuestión:

a) Is it learning about famous people?

* Yes, but we also want to know things about ordinary people.

* It is also another way to learn more about men and women in general.

b) Is it knowing important dates?

* Time is very important to get to know the past.

* To know that something happened first, or before something, or after something is very important.

c) Is it found in first-hand accounts (oral and written) of events by the people who experienced them?

* Studying sources and finding their real value (sometimes they are just propaganda) is one of the main jobs of historians.

D.- Propuesta de evaluación sobre la consecución de las tareas previstas.

Ha llegado el momento que tanto los alumnos como el profesor realicemos la evaluación de nuestros aciertos y nuestros errores en la resolución de las tareas propuestas. Sabemos que la evaluación de la adquisición de las competencias básicas a partir de ejecución de tareas precisa de la construcción de rúbricas que nos sirvan de referencia para reconocer los niveles de dominio alcanzado por los estudiantes en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de las tareas fijadas. El articulista presenta aquí un modelo de rubrica con el que evaluar el grado de destreza comunicativa en L2 alcanzado por los alumnos/as:

Destrezas objeto de evaluación	Nivel de consecución de las destrezas		
	Excelente	Cumplió bien	Cumplió
1.-Puede leer y entender el vocabulario de los textos dados, con apoyo visual			
2.- Comunica en L2 con fluidez y facilidad el contenido de lo leído.			
3.- Puede captar el sentido global y extraer información específica de un texto de 2 ó 3 párrafos, utilizando diversas estrategias.			
4.- Puede obtener datos relevantes de diferentes tipos de textos históricos, originales y adaptados, haciendo uso de diferentes estrategias lectoras.			
5.- Puede informar a los compañeros en L2 sobre las novedades históricas descubiertas por él.			
6.- Es capaz de leer y de explicar de forma autónoma y en L2 textos y pequeños relatos históricos.			

Teniendo presentes las destrezas objeto de evaluación, así como los objetivos propuestos en cuanto al grado de dominio de la L2 y en relación con los niveles de dominio de la misma en la práctica comunicativa en el aula, pasamos a exponer los resultados obtenidos tras la realización de la tarea final:

- a.- Muestra de alumnos/as evaluados:** 1º ESO-A Bilingüe, 29 alumnos/as.
b.- ANL impartida en la L2: Ciencias Sociales.

A.- Evaluación de tareas generales:

- 1.- % de alumnos/as que son capaces de describir brevemente su pasado más cercano en correcto inglés: 65,4%
- 2.- % de alumnos/as que se comunican correctamente en L2 e intercambian hechos y datos sobre su pasado más reciente: 68,7%
- 3.- % de alumnos/as que explican al resto de la clase en inglés correcto el cronograma de los hechos históricos estudiados en el aula: 63,6%

B.- Evaluación de tareas específicas:

- 1.- % de alumnos/as que comprenden los mensajes e instrucciones en L2 dados por el profesor para efectuar la búsqueda de datos históricos: 57,6%
- 2.- % de alumnos/as que es capaz de buscar los datos pedidos usando fuentes de información en L2: 60,8%
- 3.- % de alumnos/as que expresan correctamente en inglés por oral y por escrito los resultados de sus investigaciones: 59,7%
- 4.- % de alumnos/as que sigue y comprende los contenidos en L2 en relación con los recursos audiovisuales usados en el aula: DVDs, vídeos, películas, internet, etc.

Los datos obtenidos de la evaluación no dejan lugar a la duda, el aprendizaje de los contenidos de la ANL a través de la L2 y por medio del trabajo por tareas es exitoso. Los alumnos/as usan el inglés en un medio lo más natural posible, nada forzado, dando lugar a un trabajo cooperativo en lo que afecta a la interpretación, comparación y análisis de los mensajes orales y de los textos en inglés seleccionados. En concordancia con estos resultados animamos a los profesores de las aulas bilingües a trabajar de forma habitual con actividades que generen un input comunicativo y a propiciar en sus aulas situaciones reales de comunicación en L2.

A modo de conclusión

Con los contenidos expuestos en esta colaboración hemos pretendido dejar constancia de la relevancia y la funcionalidad del trabajo por tareas, aplicado al aula bilingüe. Parece claro que el aprovechamiento de este enfoque metodológico ha de redundar en una significativa mejora de los niveles de aprendizaje de nuestros alumnos/as bilingües de la ESO. Dado que nuestro propósito esencial consistía en presentar al lector tanto el origen como la aplicación práctica del concepto de «tarea» encaminada a la enseñanza contenidos por medio de la L2, entiendo que dicho objetivo ha quedado cumplido.

Cierto que pueden existir otras muchas formas de trasladar la teoría a la práctica, por ello nuestra propuesta de unidad didáctica es una más entre ellas. Le compete a cada docente personalizar y estructurar de forma significativa cada secuencia didáctica para que esta adquiera pleno sentido en su práctica pedagógica diaria. En todo caso, entendemos que esta nueva forma de enfocar

el estudio y el aprendizaje de contenidos por medio de segundas lenguas subraya la importancia comunicativa del idioma y hace que sea cada alumno/a quien se enfrente a la resolución de cada tarea con los recursos lingüísticos que en cada contexto son requeridos. Hemos dado el paso de un aprendizaje pasivo de las estructuras lingüísticas de la lengua meta a un uso dinámico y productivo de dicha lengua en cada situación comunicativa. Por medio de la negociación entre alumnos/as y profesor/a los contenidos objeto de aprendizaje surgen de las necesidades explícitas de comunicación del aprendiz y no de un corpus gramatical que haya que aprender de memoria. Ha llegado el momento de convertir el aprendizaje de segundas lenguas en una actividad vinculada a las tareas cotidianas que nuestros alumnos/as han de realizar en su diario devenir. Y a ello se anima a todos cuantos lean estas reflexiones.

Referencias bibliográficas

- Borrell, M. N. et al. (2008). "La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares", *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, Vol. 1, n. 0.
- Breen, M. P. (1987). "Learners Contributions to Task design", en Candlin, C y D. Murphy (eds).
- Breen, M. P. y C. Candlin (1980). "The essentials of communicative curriculum in language teaching" *Applied Linguistics* 1 (2), 89-112.
- Bruton, A. (1993). "Task as a basis for syllabus?", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 9, 17-25.
- Bruton, A. (1994). "What grammar in foreign pedagogy?", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 10.
- Estaire, S. (2004). "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *Revista Electrónica, redELE*, 1.
- Estaire, S y J. Zanón (1994). *Planning classwork. A Task-Based Approach*. Oxford. Heinemann.
- Fernández Martín, P. (2009). "Las influencias de las teorías psicolingüísticas en la didáctica del español como lengua extranjera: reflexiones en torno entorno a la enseñanza del español como L2". *MarcoEle*, 5.
- Fernández Sierra, M. A. (1996), "Experiencia en el IES Valldemoso" en *CLIL in Catalonia, from Theory to Practice*, APAC, Barcelona.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold: London.
- Hymes, D. (1967). "Models of the interaction of language and social settings". *Journal of Social Issues*, 23 (2).
- Khrashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Teaching*, Oxford: Pergamon.
- Long, M. (1985). "The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching", en K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London. Multilingual Matters.

- Long, M. (1994). *Task-Based Language Teaching*, Oxford: Basil Blackwell
- Martín López, E. (2009). "El enfoque por tareas y la didáctica de la lengua inglesa en el nuevo Grado de Magisterio. *DiLL*, 21.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: C.U.P.
- Ortega, L. (2004). "Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas", *Elia*, 5.
- Roca, J. et alt. (1990). "Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de los idiomas modernos: el enfoque por tareas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8.
- Ruiz Hernández-Reinoso, F. (1999). "Los métodos de enseñanza de las lenguas y las teorías de aprendizaje". *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en clase de idiomas*, 1.
- Sevilla Muñoz, M. et alt. (2003). "Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica, dirigida a alumnos universitarios". *Cuadernos de Tradução*, 12.
- Silverstein, M. (1985). "The functional statilication of language ontogenesis". En T. V.
- Werstch (Ed). *Culture, communication and cognition. Vigotskian Perspectives*. Cambridge, C.U.P.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxfor, O.U.P.
- Zanón, J. (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable*, 5
- Zanón, J. (2007). "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: aproximación histórica y conceptual". *MarcoEle*, 5.
- Zanón, J. (1995) "La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14.
