

La tarea intercomunicativa: hacia un aprendizaje comunicativo más relevante y atento a la forma

Jorge Agulló Coves
Instituto Cervantes de Brasilia
jorge.agullo@cervantes.es



Licenciado por la Universidad de Alicante en Filología Hispánica y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes. Es profesor en el Instituto Cervantes de Brasilia y anteriormente lo ha sido en el Instituto Cervantes de Belgrado, así como en escuelas de otros países. Ha publicado varios artículos sobre selección del vocabulario rentable, los procesos curriculares y una monografía sobre los procesos curriculares del Instituto Cervantes.

Resumen

El enfoque por tareas (Long, Breen) surgió, dentro del paradigma comunicativo, con la intención de planificar la actividad didáctica en función de tareas comunicativa y no de contenidos lingüísticos, en un currículo basado en procesos. Sin embargo, las dificultades de diversos tipos acabaron por propiciar que se popularizara en la enseñanza de ELE un modelo (Nunan, Estaire y Zanón) que usa la tarea como un medio y no como un fin, preservando así los tradicionales currículos basados en contenidos, como puede verse en los manuales más difundidos. En este artículo reflexiono sobre el origen, el valor y la utilidad del concepto de la tarea y propongo como un nuevo modelo, la tarea intercomunicativa, que dirige la atención del alumno hacia la forma como parte de la acción comunicativa, propiciando así el desarrollo de la interlengua de una forma más relevante para el alumno.

Abstract

Task-Based Language Teaching (Long, Breen) was proposed, in the context of a communicative paradigm, with the intention of programming pedagogic activities in Foreign Language learning according to communicative tasks instead of linguistic contents, in a process-based curriculum. However, difficulties of different kinds led to

the popularization in Spanish as a Foreign Language teaching of a model (Nunan, Estaire y Zanón) that uses tasks as a means and not as aims, preserving therefore traditional curricula based on contents, as it can be seen in the most spread books for Spanish learning. In this article I reflect about the origin, the value and the utility of the concept of task and I propose a new model for it, the intercommunicative tasks, which directs students' attention towards form as part of communicative action, promoting interlanguage development in a more relevant manner for students.

Palabras clave

tarea, intercomunicativa, atención a la forma, interlengua

Keywords

task, intercommunicative, focus on form, interlanguage

Artículo

0. INTRODUCCIÓN

En la búsqueda del paradigma, enfoque o metodología más eficaz y eficiente, parece que la corriente más ortodoxa en la didáctica de segundas lenguas se empeña en hacer de la tarea comunicativa su santo grial¹. De sus diversas formulaciones y secuenciaciones, las que se han popularizado y asentado con mayor fuerza en el ideario y en la práctica de los profesores de ELE y creadores de materiales didácticos son aquellas que sirven para sostener un paradigma curricular basado en contenidos, es decir, aquellas que permiten secuenciar la enseñanza de los contenidos lingüísticos de forma estandarizada. Analícense los manuales más usados o incluso la propuesta de secuenciación de contenidos más influyente hoy en día, los *Niveles de Referencia para el Español* (Instituto Cervantes, 2006), y se podrá comprobar tal afirmación².

1 Coincido con Puren (2004: 4) en que “[e]l problema no es saber cuál es la mejor *in se et per se*, sino escoger cuál va a ser la más adecuada al entorno del momento (a qué alumnos, qué objetivos, qué soporte, etc.) y la más coherente con el dispositivo elaborado en función de este entorno. En otros términos, tenemos que pasar de ahora en adelante, en didáctica de las lenguas, de un paradigma de la *optimización* (en el que se pretende encontrar los mejores procedimientos universales y permanentes) a un paradigma de la *adecuación* (en el que se pretende buscar en cada situación y en cada momento el procedimiento más eficaz entre todos los disponibles)”.

2 Véase Agulló Coves (2015), capítulo 3.

No obstante, estos desarrollos comunicativos (especialmente el de David Nunan) del concepto de tarea suponen un retroceso epistemológico respecto a su formulación original (Michael Long), de carácter postcomunicativo, que pretendía relegar los contenidos lingüísticos frente a las tareas de comunicación como referente central de una secuenciación curricular adaptable.

En este artículo describiré esta involución del modelo de tarea. Además, propondré la recuperación del concepto de tarea de manera que pueda convertirse en el núcleo del desarrollo curricular adaptable y colme las expectativas de profesores y alumnos respecto al trabajo de los contenidos formales: la tarea intercomunicativa.

1. MICHAEL LONG: EL ORIGEN DEL CONCEPTO DE TAREA, EL TBLT³

El concepto de tarea como unidad básica de organización del currículo de lenguas surgió como una propuesta postcomunicativa (Ezeiza, 2013 y Baralo y Estaire, 2010), es decir, como una forma de situar en el centro de atención de los procesos curriculares del paradigma comunicativo al propio proceso curricular y al sujeto, en detrimento del aprendizaje de contenidos previamente seleccionados y del objeto.

En esta búsqueda, se generaron varias propuestas, como las Breen y Candlin, Di Pietro, Kramsch, Long y el Proyecto de Banalore (Gómez del Estal, 2004). En este trabajo partiremos de la propuesta de Michael Long como el origen de la forma más extendida de entender las tareas en la enseñanza de ELE.

Esta propuesta, nacida en el ámbito de la enseñanza del inglés, se conoce como el *Task-Based Language Teaching*, (TBLT en lo sucesivo). El TBLT (véase Breen, 1990; Long, 1985 y 2015; y Long y Crookes, 1992), en la propuesta de Long (1985: 91) prevé que se den estos pasos:

1. Dado el grupo de alumnos y mediante el análisis de necesidades, se identifican las tareas meta (*target tasks*) –del tipo “vender un billete de tren”–, en las que se prevé que necesitarán hacer uso de la lengua.
2. Estas tareas meta se clasifican en tipos de tareas –del tipo “vender cualquier ítem”–, lo que puede resultar útil por ser más eficiente abordar tipos de tareas,

3 Los dos primeros apartados de este artículo se basan en el trabajo realizado en Agulló Coves (2015), capítulo 2.

fundamentalmente porque así se puede desarrollar la competencia para varias tareas meta a la vez y porque puede servir para atender las necesidades de más alumnos en grupos con ocupaciones más heterogéneas.

3. Diseñar las consecuentes tareas pedagógicas a partir de los tipos de tareas.

4. Seleccionar y secuenciar las tareas pedagógicas según su dificultad para formar un sílabo de tareas.

Nótese que inicialmente la propuesta de Long está pensada para elaborar currículos para grupos de alumnos con la misma profesión o, en cualquier caso, con fines más o menos homogéneos. Asimismo, la necesidad de clasificar las tareas meta en tipos de tareas proviene de una necesidad práctica, esto es, poder formar grupos de alumnos algo más heterogéneos.

Habría que plantearse, por lo tanto, hasta qué punto la propuesta de Long puede aplicarse a cursos generales de lenguas, con grupos de alumnos muy heterogéneos o con fines comunicativos de aprendizaje difusos. Además, parece que la heterogeneidad en la propuesta de Long se limita a la diversidad de necesidades comunicativas, sin prestar demasiada atención a la diversidad de necesidades de tipo pedagógico y cognitivo.

En cualquier caso, las tareas pedagógicas en la propuesta de Long son también comunicativas y están enfocadas al procesamiento significativo, como aproximaciones graduales a la tarea de comunicación meta. Aunque se mantiene la confianza en la influencia beneficiosa de la instrucción para el aprendizaje y adquisición de contenidos lingüísticos, no hay ningún tipo de preselección de tales contenidos para su enseñanza, ni previa al análisis de necesidades comunicativas, como consecuencia del análisis formal de la lengua, ni previa al tiempo lectivo, como consecuencia del análisis de la tarea. Al contrario, en base a los principios de la atención reactiva a la forma, se espera que sea la misma realización de las tareas la que ponga en evidencia los contenidos lingüísticos que requieren algún tipo de atención formal o de instrucción.

Según la exposición que hace Breen sobre el TBLT, la secuenciación de tareas sería doble: una secuenciación previa y cíclica de refinamiento gradual de la competencia comunicativa a través de las tareas pedagógicas y una secuenciación simultánea de diagnóstico y remedio (lo que yo denomino aquí instrucción reactiva) como un camino

paralelo. Esta segunda secuencia surge en relación con el hecho de que...

...con la emergencia de problemas o dificultades del aprendiz –la secuencia de diagnóstico y remedio– *no* puede trabajarse de antemano. La secuenciación aquí depende de: primero, la identificación de los problemas o dificultades de aprendizaje según aparecen; segundo, la prioridad de problemas particulares y el orden en el cual pueden tratarse, y, tercero, la identificación de tareas de aprendizaje apropiadas que se dirijan hacia las áreas problemáticas. El aprendiz podría después realizar estas tareas de aprendizaje –como una carretera secundaria que se dirige hacia el camino principal de tareas– hasta que el problema o dificultad sea resuelto. Dado que las dificultades de aprendizaje variarán de un aprendiz a otro –por muy homogéneo que sea el grupo de clase–, estas serán relativamente impredecibles en relación con cualquier tarea principal. Esto implica que la secuenciación sobre la base de los problemas de aprendizaje derivará del programa del propio aprendiz y de su experiencia de trabajo con una nueva lengua. (Breen, 1990: pantalla 6 en la versión digital)

2. DAVID NUNAN: LA ADAPTACIÓN DEL TBLT A UN CURRÍCULO BASADO EN CONTENIDOS

Aparte de los problemas ya apuntados sobre la heterogeneidad de las necesidades de los alumnos, el TBLT se encontró –y se encuentra– con el rechazo de gran parte de los profesionales de la enseñanza de lenguas por suponer un choque con la tradición educativa dominante y el currículo basado en contenidos. Además, en el TBLT la atención a las cuestiones formales y a la corrección parece quedar en segundo plano, no colmando las expectativas de muchos profesores.

Por ello, la adaptación del TBLT realizada por David Nunan (1989, 2004), para el uso de las tareas en un currículo que conserva los listados de contenidos programados, es la que inspira el discurso predominante en la enseñanza de lenguas⁴.

Esta propuesta, aparentemente muy similar a la de Long, contiene una diferencia fundamental: mientras que la secuenciación de los contenidos lingüísticos que reciben una atención instruccional en la propuesta de TBLT de Long es impredecible y se deriva del mismo proceso de aprendizaje experimentado por el alumno concreto, en la

4 En el ámbito de la enseñanza de ELE, el marco propuesto por Estaire y Zanón (1990), la enseñanza de lenguas mediante tareas (ELMT), entronca directamente con el planteamiento de Nunan, aunque toma de Breen el énfasis en la negociación continua y en todos los niveles con los alumnos. Al igual que la propuesta de Nunan, la ELMT establece una postura intermedia entre el uso de la tarea como complemento del programa nociofuncional y su uso como unidad de organización curricular, haciendo compatible “un currículum de tareas con el seguimiento de una programación institucional basada en contenidos” (Gómez del Estal, 2004).

propuesta de Nunan tal secuenciación se deriva de un análisis lingüístico previo de las tareas.

Nunan considera que un currículo abarcador “needs to take account of both means and ends and must address both contents and process” (Nunan, 1989: 16). De hecho, propone un modelo de diseño curricular en el que las especificaciones relativas a los contenidos y a las tareas de aprendizaje sean simultáneas.

Nunan (1989: 17) pone como ejemplo de objetivo para un grupo de estudiantes de inglés con fines académicos “leer textos académicos”. Para alcanzar tal objetivo se plantea como tarea tomar un determinado texto académico y elaborar una serie de actividades que obliguen al alumno a extraer y transformar de alguna manera la información básica del texto. Además, estima necesario determinar “which aspects of the content learners would need to engage in to complete the task successfully”. Así, se podrá preparar ejercicios separados para el aprendizaje de tales contenidos “and the items would be checked off against our syllabus checklists”. De esta manera, el currículo formal institucional cuenta con listados de contenidos que funcionan como listas de control en el nivel de diseño curricular más amplio, mientras que los contenidos que finalmente forman parte del currículo formal se seleccionan en los niveles de especificación curricular más cercanos al aula: “the syllabus would evolve in the course of preparing the programme, rather than preceding the specification of learning tasks and other exercise types” (Nunan, 1989: 17).

Nunan propone que el currículo –currículo formal en un nivel de especificación superior– contenga unas líneas básicas de actuación y un sílabo de especificaciones o listados de control. Sin embargo, el currículo, en nivel de especificación inferior (programa del curso), se conforma de tareas finales y sus ejercicios relacionados, organizados en unidades didácticas.

Nunan no excluye los listados de contenidos sino que modifica su lugar y su función en el proceso de diseño curricular:

Rather than identifying a particular item, say “talking about oneself”, “nationalities” and the verb “be”, and creating a text and task to teach these items, one might find or create an interesting/relevant text and task at the appropriate level of difficulty, and then identify which language items on the syllabus checklist can be introduced or taught through the text/task. (Nunan,

1989: 19)

La gran diferencia entre la propuesta de Long y la de Nunan es que la secuencia paralela de atención a los contenidos lingüísticos se define durante el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje en la propuesta de Long, mientras que en la de Nunan se define en un proceso previo de análisis de la tarea. Long critica el modelo de Nunan por seguir siendo sintético, al seguir aferrado al análisis de contenidos previo y a usar las tareas para practicar estructuras, funciones o microhabilidades.

En cualquier caso, para Nunan la especificación tanto de las tareas como de los contenidos de aprendizaje concierne al diseño curricular, proceso previo al de enseñanza/aprendizaje, y no al de concreción curricular, convirtiendo el currículum en un currículum fundamentalmente positivista⁵. De hecho, la realización de actividades pedagógicas de instrucción formal o atención a la forma lingüística puede estar completamente desconectada del tema u objetivo de la tarea. Buena parte del tiempo lectivo podría ser así ocupada por un aprendizaje intencional no relevante para el alumno, del que se espera que sintetice los elementos lingüísticos y temáticos que le han sido suministrados para que sea capaz de llevar a cabo la tarea meta.

Situar los contenidos en el punto de llegada en lugar de en el punto de partida no es más que un artificio. En teoría, puede ser cierto que el proceso de especificación curricular correspondiente al diseño de unidades didácticas no parta de los contenidos sino de la tarea meta, pero cada unidad didáctica deberá incluir los correspondientes ejercicios para presentar o practicar los contenidos lingüísticos supuestamente necesarios para realizar la tarea meta, así que el proceso de enseñanza y aprendizaje sí que partirá de los contenidos para llegar a la tarea meta.

Además, desde el punto de vista más amplio de la especificación curricular de los cursos, aunque las tareas sean el punto de partida, el punto de llegada siguen siendo los contenidos, puesto que es necesario cubrir los ítems de los listados de control, lo que, en la práctica y de forma natural, llevará al responsable de diseñar un curso a diseñar las tareas en función de los contenidos, por una cuestión tanto de eficacia como de eficiencia, en el proceso real de especificación curricular: por un lado, el responsable

5 Por currículum positivista entiéndase aquel currículum que se basa en una selección y una secuenciación de los contenidos que deben ser enseñados o aprendidos, partiendo del conocimiento o las suposiciones sobre las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Tal selección y secuenciación se realiza antes del inicio del curso o clase en cuestión. Véase Agulló Coves (2015), capítulo 1.

del proceso de especificación curricular ha de asegurarse de que se cubren todos los ítems de los listados de control, como indica el currículo formal; por otro lado, diseñar o seleccionar tareas para un curso sin tener en mente los contenidos de listado de control desde el principio puede suponer diseñar muchas tareas redundantes o innecesarias (proceso de especificación curricular oculto⁶) para conseguir cubrir todo el listado de contenidos; en cambio, partir de los contenidos para diseñar o seleccionar las tareas evitará tal redundancia y trabajo innecesario (proceso de especificación curricular real) para cumplir las exigencias del nivel de especificación curricular formal superior. De esta manera, cuando, en lugar de quitarles el poder estructurador a los listados de contenidos, se los traslada desde el punto de partida al punto de llegada, los listados de contenidos siguen conservando el mismo poder estructurador y la misma función que tenían cuando eran considerados de forma tradicional. Y es que, al fin y al cabo, en un sistema curricular que pretende integrar todos los componentes del currículo, punto de partida y punto de llegada se confunden.

Otro problema que presenta el planteamiento de Nunan es que, al volver a colocar los contenidos en el punto de partida/llegada, se limitan las opciones metodológicas. Si se ha de cubrir un listado de contenidos y para ello han de diseñarse actividades pedagógicas separadas de las tareas, aunque sea en función de su análisis, se está forzando a que los contenidos sean tratados de forma explícita y sistemática, lo que es una opción metodológica. La especificación previa de contenidos, en un nivel superior al nivel en que se especifica el componente metodológico, supone una jerarquización de los componentes, de manera que el currículo ya no puede ser integrador: los contenidos hacen imposiciones a la metodología.

3. LA TAREA INTERCOMUNICATIVA

Al comienzo del apartado anterior mencionábamos varios problemas con los que se encontraron las principales propuestas de TBLT para ser puestas en práctica. Uno de ellos fue que la atención a las cuestiones formales y a la corrección parece quedar en segundo plano, por lo que no colman las expectativas de muchos profesores y alumnos.

6 Entiéndase como currículo oculto el conjunto de circunstancias, creencias, deseos y necesidades de cada agente del proceso de enseñanza y aprendizaje con la potencialidad de influir en la puesta en práctica del currículo formal, desviando de este el currículo real. Véase Agulló Covas (2015), capítulo 1.

No olvidemos que la propuesta de TBLT de Michael Long implicaba sustituir la atención a las formas (*focus on forms*) por la atención a la forma (*focus on form*) (Long y Robinson, 1998). La atención a la forma promueve la instrucción reactiva (a las necesidades específicas que los alumnos expresan en el aula) frente a la instrucción proactiva de la atención a las formas (para cubrir las necesidades previstas por el diseñador curricular), en ambos casos en el contexto de un aprendizaje comunicativo y centrado en el significado y en el alumno. Además, en la atención a la forma se prima la atención implícita sobre la explícita, sin descartar o desprestigiar esta última. En otras palabras, se promueve que el protagonista y agente de la atención sea el mismo alumno, que la dirige hacia el aspecto formal, algo opuesto a lo que suele ocurrir en la atención a las formas, donde el profesor, el programa o el manual dirige su atención hacia cuestiones formales concretas preseleccionadas y pretende forzar al alumno a que le acompañe.

En este contexto, y con el fin de preservar un currículo basado en tareas que colme las expectativas de profesores y alumnos respecto a la corrección y al trabajo con la forma, el concepto de tarea intercomunicativa puede ser de gran utilidad.

Una tarea intercomunicativa es una tarea didáctica de comunicación en la que hay uno o más componentes o ejercicios que dirigen la atención hacia la forma en que se usa la lengua meta. Es una unidad de organización de los programas de aprendizaje de segundas lenguas en torno a tareas de comunicación durante la que se dirige la atención del alumno hacia la forma.

La tarea intercomunicativa no pretende dirigir la atención del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia formas concretas, como ocurre en los currículos apoyados en tareas, sino que pretende que, durante un tiempo, la atención del alumno se aleje del significado y se dirija a la forma, pero no a formas concretas previstas por un programa, sino de forma general. En la práctica, una tarea intercomunicativa sustituye los ejercicios de contenidos formales preestablecidos por ejercicios de atención general a la forma o por ejercicios con contenidos formales cuyo trabajo se ha mostrado necesario durante la práctica puramente comunicativa.

De esta manera, la comunicación que las tareas promueven en el aula es auténtica, pues no se supedita a los contenidos, y el aprendizaje formal es significativo y relevante, ya

que los contenidos hacia los que se dirige la atención son relevantes para el alumno en cada momento.

Además, el metalenguaje generado por la atención a la forma de una tarea intercomunicativa es el propio de los alumnos, es decir, un metalenguaje interlingüístico, que incorpora procesos psicolingüísticos como la comparación con la lengua materna o terceras lenguas o con los supuestos que los alumnos tienen sobre la lengua meta. En el contexto de tareas puramente comunicativas y centradas en el significado, el alumno puede desviar la atención hacia la forma, acelerando el desarrollo de su interlengua mediante la comparación con la lengua meta. Se trata, por tanto, de un proceso de aprendizaje interlingüístico que respeta los mecanismos propios de la interlengua, en buena medida imprevisibles y dinámicos, en contraste con el aprendizaje lingüístico propio de un currículo lineal y basado en contenidos, aunque se apoye en tareas.

Además, las tareas intercomunicativas, como una adaptación de las tareas comunicativas para que la atención al significado se vea acompañada por la atención a la forma, pueden facilitar la transición de una programación comunicativa basada en contenidos y apoyada en tareas a una programación comunicativa basada en tareas y en procesos. Igualmente, este tipo de programación permite hacer adaptaciones progresivas para ajustar programaciones basadas en contenidos que no se adecúan bien a las necesidades de aprendizaje de los alumnos⁷.

Estas tareas despiertan la conciencia sobre la distancia real entre la lengua materna y la lengua meta, entrenan al alumno a observar atentamente los modelos de lengua a que se expone, refuerzan la conciencia de que es necesario esforzarse en la producción para lograr que esta sea más similar a la producción de un hablante nativo y permiten que los alumnos reflexionen sobre la lengua usando un metalenguaje interlingüístico más efectivo.

La tarea intercomunicativa es un intento de cambiar la forma en que solemos dirigir la atención de los alumnos hacia los aspectos formales. Los programas comunicativos basados en contenidos descomponen previamente la lengua para su análisis y estudio en clase, con el fin de que el alumno sea capaz de usarla en la comunicación. La principal

⁷ Como ocurre, por ejemplo, en el caso de los estudiantes brasileños (véase Agulló Coves, 2015: 162-168).

crítica que se puede hacer a este enfoque es que no se adecúa a los procesos cognitivos reales (interlengua) de un aprendiz de una segunda lengua.

Por eso, propongo sustituir los ejercicios de contenidos formales previamente seleccionados en el contexto de tareas comunicativas por ejercicios de atención a la forma durante la realización de tales tareas, ya sea llevando a cabo las tareas comunicativas con atención a la forma ya sea con ejercicios de atención a la forma. Así se dirige la atención del alumno hacia la forma en general y no hacia formas concretas previamente seleccionadas por el diseñador del programa, permitiendo que cada alumno dirija sus recursos cognitivos hacia los aspectos formales que son realmente relevantes para él, convirtiéndose el alumno en diseñador de su propio programa. Así, la tarea comunicativa, como unidad de organización del currículo, sería sustituida por la tarea intercomunicativa.

Confrontemos, en síntesis, los pasos que se dan en una tarea comunicativa y en una tarea intercomunicativa:

TAREA COMUNICATIVA

FASE I - Programación

1. Definición de la tarea de comunicación final.
2. Selección de los contenidos formales⁸.
3. Preparación de ejercicios posibilitadores para dirigir la atención del alumno a esos contenidos.
4. Preparación de tareas de comunicación preparatorias para la tarea final.
5. Organización de los ejercicios y tareas con vistas a la tarea final.

FASE II – Clase

1. Realización de tareas preparatorias y ejercicios posibilitadores.
2. Tarea final.

TAREA INTERCOMUNICATIVA

FASE I – Programación

⁸ En la práctica suele ocurrir que la selección de contenidos formales es previa a la definición de la tarea final.

1. Definición de tareas de comunicación.
2. Previsión de posibles ejercicios de atención a la forma.

FASE II – Clase

1. Realización de tareas de comunicación con atención a la forma.
2. Realización de ejercicios de atención a la forma en el contexto de la tarea de comunicación.

¿Qué es una tarea intercomunicativa con atención a la forma?

Es un acto de comunicación (leer, escuchar, hablar, escribir) en el que se presta especial atención a la forma en que se usa la lengua, en lugar de al contenido.

Ejemplos:

1. *La escritura atenta*: Es importante concienciar al alumno de que la producción escrita de textos como tareas de casa no es tan solo una oportunidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos, sino también para aprender más. Por ello, es fundamental que el alumno trate de usar los recursos de consulta a su disposición para que el texto sea lo más rico y correcto posible, potenciando los procesos que harán que su interlengua avance.
2. *La corrección inmediata*: Un error que no se corrige es caldo de cultivo para un error fosilizado, porque refuerza el error como un hábito y como una producción aceptable socialmente. La corrección inmediata y adecuada, en cambio, puede dejar claro que una producción determinada no es aceptable. Obviamente, no tenemos que corregir todos los errores. Qué, cómo y cuándo se corrige depende de muchos otros factores.

¿Qué es un ejercicio de atención a la forma en una tarea intercomunicativa?

Es un ejercicio de interacción con los textos –producidos o recibidos– que forma parte de una tarea de comunicación y desvía temporalmente la atención desde el contenido hacia la forma.

Ejemplos de ejercicios de atención a la forma con textos producidos:

1. *Corregir el propio texto*: En lugar de entregar textos corregidos a sus alumnos, el profesor puede tan solo señalar los errores, para que sea el alumno quien tenga que esforzarse en identificar cuál es el error y corregirlo, potenciando los procesos que harán que su interlengua avance.
2. *El vocabulario nuevo*: Consiste en ir recogiendo en un documento de Google Drive, por ejemplo, (al que los alumnos tienen acceso), las palabras o expresiones cuyo significado o referente preguntan los alumnos en clase, junto con un ejemplo de uso y una breve explicación o pista que ayude a recordar el significado. Con esta lista de vocabulario se pueden hacer pruebas, escribir historias, hacer juegos de adivinar la palabra (hablando, con dibujo o con mímica), pedir a los alumnos que sean ellos mismos quienes completen los ejemplos de uso y las pistas, etc. El objetivo es recuperar ese vocabulario con cierta frecuencia para fijarlo en la memoria a largo plazo.
3. *La corrección de errores*: Consiste en recoger en un documento de Google Drive, por ejemplo, errores reales en determinadas actividades de producción o interacción orales. De esta manera se pueden corregir y reflexionar sobre ellos en grupo. Los alumnos pueden tratar de identificar y corregir los errores y después revisar y comentar las frases con el profesor.

Ejemplos de ejercicios de atención a la forma con textos recibidos:

1. *El traductor loco*: Consiste en seleccionar un fragmento de un texto con el que se haya trabajado en clase para traducirlo a la lengua materna. A continuación, el texto producido en la lengua materna debe ser traducido de nuevo al español, intentando que se parezca lo máximo posible al original. Al final, se corrigen los errores comparando el original con el texto producido en español.

Es bueno hacer el ejercicio en parejas o grupos de tres alumnos. Cada fase del ejercicio puede ser redactada por un alumno diferente, con la orientación de los compañeros. También se puede intercambiar los textos entre los grupos entre una fase y otra.

Hacer una buena selección del texto será fundamental, teniendo en cuenta la extensión (la memoria ha de ser capaz de retener una parte importante de la

información), la dificultad (ha de suponer un reto para los alumnos, pero no debe producir frustración) y la presencia de contenidos lingüísticos interesantes (conectores, estructuras, expresiones y otras palabras que sabemos que suelen ser desafiantes para los alumnos). Estas orientaciones se pueden hacer extensivas a los ejercicios que presento a continuación.

2. *La carrera de dictados*: Consiste en seleccionar un fragmento de un texto con el que se haya trabajado en clase para hacer un dictado en parejas. Se coloca el texto a una cierta distancia de los miembros de las parejas que van a escribir. Los otros miembros de las parejas, los que dictan, tienen que dictar el fragmento susurrándolo al oído del compañero que escribe. Para ello, quienes dictan tienen que memorizar pequeños bloques de palabras y trasladarse hasta donde están sus respectivos compañeros, para después volver al texto y repetir la acción, hasta llegar a la mitad del texto. Entonces se produce un cambio de roles en cada pareja y se termina el texto. Por último, las parejas corrigen los propios textos o se intercambian los textos escritos para corregir los errores comparando con el texto original. Se puede plantear como una carrera en la que gana el grupo más rápido pero también el grupo con el texto con menos errores.
3. *El dictado en cadena, o teléfono sin hilo*: Consiste en transmitir un texto dictándolo poco a poco desde un extremo de la cadena de alumnos hasta el otro. En el proceso las interferencias de la lengua materna probablemente deturparán el texto. Los alumnos solamente pueden transmitir cada fragmento del texto una vez a su compañero correspondiente. Al final, se corrige comparando el texto producido al final de la cadena con el texto original.
4. *El dictado taquigráfico, o dictogloss*: Consiste en un dictado rápido, es decir, a un ritmo de lectura normal y sin repeticiones, de un texto con el que se ha trabajado en clase previamente. Puede tratarse de un fragmento de una audición o de la lectura, por parte del profesor, de un texto escrito. El texto puede escucharse o leerse dos o tres veces, dependiendo de la extensión y de otros factores. Es fundamental explicar bien la dinámica del ejercicio a los alumnos, avisándoles de que tomen notas lo más rápido posible, sin tratar de escribir frases completas. Al leer de forma natural se obliga a los alumnos a que no escriban las frases completas sino solamente anotaciones que usarán después, en

grupos, para tratar de reconstruir el texto de la forma más fidedigna posible. Puede haber variaciones en las estructuras y en el vocabulario, pero no debe faltar información del texto ni haber huecos. Si los alumnos no han registrado en las anotaciones alguna palabra y no consiguen recordarla, han de buscar alternativas para completar el texto de forma lógica, respetando el sentido del texto. Una vez reconstruido el texto, se termina el ejercicio comparando el texto producido con el original.

4. CONCLUSIÓN

En la formación de profesores se habla mucho del desarrollo de la autonomía del alumno, del desarrollo de las estrategias de aprendizaje, de la enseñanza basada en procesos, de la enseñanza dirigida a la acción, etc. Sin embargo, hasta que el profesor aprenda a desarrollar y usar su propia autonomía y estrategias de enseñanza y se vea liberado de las imposiciones propias y ajenas, no le será posible relegar a un segundo plano la secuenciación de contenidos lingüísticos y la necesidad de su exposición explícita y ordenada.

El intento de sustitución abrupta y excluyente de un paradigma formalista por un paradigma comunicativo⁹ es probablemente lo que provocó que la imposición de este último se viera abocado a la deturpación de sus principios, al no verse colmadas las expectativas y necesidades de profesores y alumnos que requerían un mayor trabajo didáctico de las cuestiones formales.

He pretendido esbozar un modelo de enseñanza con tareas que recupere la ambición de liberar al sujeto aprendiente (el alumno) del objeto de aprendizaje (los contenidos lingüísticos), y ofrezca alternativas para el trabajo formal de los contenidos lingüísticos. Espero que sirva de inspiración para que otros profesionales de la enseñanza de segundas lenguas encuentren maneras de que sean los procesos de aprendizaje de los alumnos los que imperen en el desarrollo curricular, en lugar de los contenidos lingüísticos de cualquier naturaleza secuenciados previamente.

9 Según Puren (2004: 6) “lo único que hay que abandonar es la concepción tradicional del progreso por sustitución, cambiándola por la concepción moderna del progreso por enriquecimiento: la perspectiva coaccional esbozada por el Consejo de Europa a finales de los 90 ensancha el abanico de las herramientas didácticas (...) pero sólo el profesor en su clase, como profesional responsable, puede decidir cuáles de ellas (incluidas las más “tradicionales”) serán las más eficaces por ser las más adecuadas a sus alumnos y a su entorno global de enseñanza/aprendizaje.”

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGULLÓ COVES, J. (2015): *Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes*, en *marcoELE*, 21, suplemento. Disponible en http://marcoele.com/descargas/21/agullo-procesos_curriculares_ic.pdf (último acceso: 21/08/2017).
- BARALO, M. y ESTAIRE, S. (2010): “Tendencias metodológicas postcomunicativas”, en E. Abelló y Quintana (eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang, págs. 210-225. Disponible en <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEstaire.pdf> (último acceso: 21/08/2017).
- BREEN, M. J. (1990): “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, págs. 7-32. Original, M. J. Breen (1987): “Contemporary paradigms in syllabus design. Part II”, en *Language Teaching*, 20 (3), págs. 157-174. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/breen01.htm (último acceso: 21/08/2017).
- EZEIZA, J. (2013): “Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/influencias-postcomunicativas-en-algunas-propuestas-para-la-enseñanza-de-e-le/> (último acceso: 21/08/2017).
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990): “El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación. Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras*, 7-8, págs. 55-90. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm (último acceso: 21/08/2017).
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2004): “La enseñanza de la gramática dentro del enfoque

por tareas”, en *Forma*, 8, págs. 83-107. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm (último acceso: 21/08/2017).

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (último acceso: 21/08/2017).

LONG, M. (1985): “A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching”, en K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Londres: Multilingual Matters, págs. 77-99.

LONG, M. (2015): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden y Oxford: Wiley Blackwell.

LONG, M. H. y CROOKES, G. (1992): “Three Approaches to Task-Based Syllabus Design”, en *TESOL Quarterly*, 26 (1), págs. 27-56.

LONG, M. H. y ROBINSON, P. (1998): “Focus on form: Theory, research and practice”, en W. Doughty y J. Williams (eds.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 15-41.

NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (2004): *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

PUREN, C. (2004): "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", en *Porta Linguarum*, 1, enero 2004, págs. 31-36. Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf (último acceso: 21/08/2017).