



un
i Universidad
Internacional
de Andalucía
A

Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas

**Guadalupe Ruiz Fajardo y
Aurelio Ríos Rojas (eds.)**

CAPÍTULO 5

El enfoque comunicativo en los libros de texto de español como nueva lengua

Guadalupe Ruiz Fajardo

El propósito de las páginas que siguen es revisar la puesta en práctica en los libros de texto del enfoque comunicativo. Rastreamos con la guía de unos principios muy antiguos, formulados por David Nunan en 1990, cómo la teoría se refleja en la práctica de la creación de materiales didácticos, siempre en textos que se autodenominan comunicativos y casi siempre en libros de nivel inicial (A1, según el *Marco...* (2012)).¹

0. Introducción. Enfoque comunicativo.

Una de los asuntos que más me llaman la atención de mi profesión es lo poco que ha cambiado desde que empecé, y de eso hace ya más de 25 años. Mientras en los sesenta y setenta, y hasta cierto punto en los ochenta, las propuesta metodológicas se sucedían vertiginosamente - todo lo vertiginosamente que se pueden suceder las propuestas metodológicas - desde los noventa solo se suceden las vueltas de tuerca.

Los principios del enfoque comunicativo siguen vigentes. Otra cosa es que realmente se pongan en práctica. Y quizá por eso mismo la insistencia: ¿es realmente comunicativo lo que hacemos a diario en la mayoría de las aulas de enseñanza de lenguas? La duda la provoca una larga experiencia en observación de clases y revisión de materiales y me empuja a escribir lo que sigue.

Del Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching), nació el Enfoque por Tareas (Task Based Language Teaching). Cuando el enfoque por tareas entró en el ámbito

1. En adelante, lo citaré por la traducción al español.

académico, se transmutó en el enfoque por proyectos (Project-based learning). La integración de lengua a través de contenidos (Content and Language Integrated Learning) es la constatación de la consecuencia de estos enfoques. Por último, Concept Based Instruction, la propuesta que nace en los círculos de la Sociocultural Theory (Vigotsky) y que busca su sitio en la instrucción de lenguas acercando propuestas de naturaleza educativa con otras de análisis del objeto: la teoría sociocultural se encuentra con la lingüística cognitiva. Esta última, junto con la gramática pedagógica responde a la voluntad del enfoque por tareas de responder a la necesidad de que el aprendizaje sea significativo. También más en relación con el objeto del aprendizaje que con el sujeto, el enfoque léxico, que se acerca a las formas desde el lado de la palabra y sus ocurrencias.

Y precisamente es en el ámbito de la lingüística cognitiva donde se ha tratado de cambiar otra dinámica muy común en la profesión: las propuestas se plantean incluso en las revistas científicas de manera intuitiva, sin que ningún experimento de cierto calado las corrobore. Al menos en gramática cognitiva hay estudios legítimos sobre la efectividad de las aproximaciones cognitivas explícitas en la instrucción de, por ejemplo el subjuntivo². Esto tiene mérito, porque los estudios experimentales, con grupos de control y resultados analizados estadísticamente, en otros ámbitos de la práctica docente de E/LE son muy escasos.

Esta escasez tiene sus razones. Por un lado, las circunstancias en las que se enseña E/LE no son las mejores para el desarrollo de la investigación: quienes enseñan en E/LE suelen trabajar en no muy buenas condiciones laborales y en lugares como los centros del Instituto Cervantes, los centros de lenguas modernas/ cursos para extranjeros de las universidades, academias privadas, centros de secundaria y primaria, con muchísimas horas lectivas y pocos o ningún incentivo para la investigación. Quienes lo hacen en niveles superiores, si investigan lo hacen en universidades que son pocas las que cuentan con áreas o programas de español en los departamentos de lingüística aplicada. En Estados Unidos, son muy pocos los puestos de carrera docente (tenure track) en nuestro campo, porque aún predomina la concepción de que la enseñanza de la lengua es un paso previo, engorroso, para el acceso a niveles superiores

2. Reyes Llopis García (2010), Irene Alonso Aparicio (2011).

de estudios de la cultura, sobre todo los literarios, con lo que la enseñanza de lengua se relega a instructores en formación, como estudiantes graduados, o lectores con puestos exclusivamente docentes que no contemplan la investigación como parte de sus obligaciones. Hay excepciones, como algunos departamentos de lenguas de Georgetown, Midelbury o Rutgers. Y de hecho su visión de futuro ha dado y está dando excelentes resultados, tanto en los programas como en la proyección de sus líneas de investigación. Otra excepción son las facultades de magisterio (Teachers College), donde la existencia de puestos académicos en toda regla ha hecho la diferencia: precisamente son ellas las que acogen investigación de primera fila, como ocurre con TESOL (Teaching of English to Speakers of Other Languages) o con los programas de bilingüismo/biculturalismo. Pero de nuevo con una abrumadora predominancia del estudio del inglés. En definitiva, por ahora, lo que se investiga y lo que se escribe en el área del aprendizaje del español como segunda lengua o como lengua extranjera es casi siempre vocacional.

Si las condiciones materiales no son las mejores, las intelectuales tampoco: por necesidad o por virtud, los estudios cualitativos son abrumadoramente mayoritarios y la teoría que defiende sus virtudes frente a los estudios cuantitativos³, cada vez más abundante. ¿En qué medida esta preferencia es sincera o solo producto de las circunstancias? Pero la vez, ¿sería posible que estas circunstancias sean a la larga positivas? ¿Sería posible que estas circunstancias negativas para que la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, y en concreto del español, se convierta en una disciplina científica al uso, pudieran mutarse de obstáculo en bendición y le permitiera desarrollarse de manera más creativa, más fresca, sin los lastres de la ciencia al uso?

En cualquier caso la investigación no ha traído experimentos que confirmen ni otros que desmientan que el enfoque comunicativo y sus colas de cometa sean buenos o malos en la enseñanza del español. Nadie ha venido a demostrar que promover la integración de destrezas o que buscar la capacidad de extrapolación de lo que se enseña en clase sea contraproducente para el aprendizaje. Igual ocurre con propuestas como el enfoque por tareas o por proyectos: aprender a hacer con la lengua lo que realmente necesitas hacer con ella (en la vida diaria o en la

3. Véase la interesantísima visión sobre esto de Firestone 1986.

vida académica), parece elemental. La mayoría de principios en didáctica del español que mueven a programas o libros de texto, llegan de propuestas e hipótesis que tiene su origen en intuiciones y en el sentido común.

Volvamos al principio. El enfoque comunicativo es a la enseñanza de lenguas como una reina madre es a la aristocracia: Es incuestionable y de ella ya se ha dio todo lo que se podía decir y más. Pero no siempre se pone en práctica todo lo que predica, y eso es precisamente de lo que vamos a tratar aquí, de aciertos y desaciertos de la puesta en práctica del enfoque comunicativo en libros de texto. Para ello, vamos a repasar de la mano de uno de sus máximos abogados, David Nunan, los principios que definen el enfoque, viendo ejemplos de puestas en práctica en libros de texto de español como nueva lengua. Tomo los ejemplos tanto de libros para turistas lingüísticos como de libros para inmigrantes.

Según David Nunan, “una buena lección comunicativa” (the good communicative lesson)⁴:

- obtiene el input de fuentes auténticas,
- embarca a los estudiantes en actividades de resolución de problemas que requieran la negociación del sentido,
- incorpora tareas relativas a sus necesidades comunicativas en la vida real,
- permite un grado de elección sobre qué, cómo y cuándo aprender,
- requiere que tanto ellos como el profesor usen la lengua en distintas variedades de situaciones dentro y fuera de la clase,
- permite ensayar, en clase, tareas lingüísticas del mundo real,
- requiere que los aprendices e instructores adopten una variedad de roles y que usen la lengua en una variedad de escenarios, dentro y fuera de la clase,
- expone a la lengua como sistema,
- anima a desarrollar destrezas para aprender a aprender,
- integra las cuatro macro destrezas,
- proporciona práctica controlada para activar micro destrezas,
- involucra en un uso creativo de la lengua

4. Nunan 1989: 131-132. Hay más definiciones, él mismo tiene otra lista de cinco principios generales en Nunan 1991: 279.

Vamos a ver cómo se ponen en práctica en los libros de texto. En algún momento combinaremos dos en un mismo apartado y el algún otro cambiaremos el orden en que aparecen en la anterior lista de Nunan. Hemos dejado también uno fuera: el que se refiere a los papeles de instructor y estudiantes porque dependen de actitudes y disposiciones que pueden ser fácilmente independientes de las propuestas de un libro de texto. También he dejado fuera la práctica controlada para activar macro destrezas, porque si hay algo que los libros de texto hagan es precisamente esto: práctica controlada; tanto para activar micro funciones (definición del *Marco...* 2002: 122-125) o como micro estrategias (en trabajos como por ejemplo el de Rezael & Hashim 2013) o formas entendidas como gramática y vocabulario.

1. Una buena lección comunicativa obtiene el input de fuentes auténticas

Es difícilísimo encontrar ejemplos de fuentes auténticas de materiales. Las llamadas a favor son muchas⁵ sin embargo la presencia en libros de texto es muy escasa. Juegan en contra los derechos de autor, a veces imposibles de adquirir por falta de accesibilidad además de por elevadísimo coste. Aunque también sé por experiencia que a veces autores y productoras abaratan sus tarifas incluso los dan gratis cuando se trata de fines educativos⁶.

Pero incluso una página como esta, nada complicada, con fotos nada sofisticadas y sin más coste que el del fotógrafo, es rarísima.



Miquel (1996: 7)

5. Muchas de esas llamadas las ha hecho la misma que firma esas páginas: las dos más recientes Ruiz Fajardo 2010 y 2012 y la última que ha llegado a mi conocimiento, Polio 2014.

6. Para el libro del que soy coautora, *Abanico*, Rocío Jurado, y Manolo Tena, que en paz descansan, cedieron gratis los derechos de dos canciones. Para *El Ventilador*, El Deseo permitió el uso de imágenes de Hable con ella y la cadena de televisión Canal Sur, los de un reportaje y un anuncio promocional.

Este libro lo hace constantemente y es una de sus mayores virtudes. A pesar de los años, sigue estando vigente. El material se debería actualizar, añadiendo imágenes más recientes, pero la idea es perfecta.

Es el caso del uso de materiales auténticos o reales en el aula, o materiales no creados para el aula son para los hablantes nativos. En una conferencia hace unos años alguien del público me preguntó si había hecho algún experimento para corroborar empíricamente que usar estos materiales en clase era beneficioso para el aprendizaje; la pregunta me dejó perpleja: a nadie se le ocurre nunca preguntar eso cuando se enseña arte o música, ¿es beneficioso para aprender el cubismo usar una reproducción del Guernica? ¿Podemos imaginar una clase de arte moderno en la que el profesor, preocupado, por las dificultades que sus estudiantes pudieran tener para analizar el cuadro, decidiera llevarles una versión adaptada a su previsión de los que sus estudiantes son capaces de comprender? ¿Una versión del Guernica que solo contuviese los elementos que le sirvieran para ilustrar el contenido exacto de la lección que va a explicar ese día? ¿Una versión pintada por él mismo? No me pareció ni me parece necesario demostrar que usar la lengua real, auténtica necesite experimentos que corroboren sus beneficios pedagógicos; es una cuestión moral más que científica: es una cuestión de no mentir⁷.

7. Por otra parte tampoco prácticas como el uso de materiales adaptados tienen estudios que corroboren su efectividad excepto por el llevado a cabo por Victoria Rodrigo para Español en nivel universitario norteamericano, con la colaboración de Stephen Krashen (Rodrigo et al. 2004), de todas formas no es un estudio contrastado con el uso de materiales reales, sino con formas diferentes de presentación de fuentes de lengua comprensibles (*comprehensible input*).

Actividad 1: Imagina que tienes una clase de nivel inicial y enseñas con este libro de la imagen anterior, qué tipo de imágenes usarías para actualizar esta página de 1996. Piensa en qué tipo de textos han sustituido a los que aparecen, pero no en tú vida sino en la vida de tus estudiantes, reales o potenciales.

2. Una buena lección comunicativa embarca a los/as estudiantes en actividades de resolución de problemas que requieran la negociación del sentido.

La conversación natural, fuera de las paredes del aula tiene siempre al menos uno de estos componentes: intercambio de relaciones sociales (cuando saludamos, nos despedimos o preguntamos por la familia), vacío de información (cuando preguntamos por la hora o por alguien al otro lado del teléfono) y negociación del sentido (cuando preguntamos por algo que no hemos entendido o estamos seguros sobre la intención de nuestro interlocutor). A veces se superponen los elementos, como cuando preguntamos por la familia, pero siempre hay alguno de los tres presentes y, aunque no siempre, generalmente los tres lo están en un momento u otro de la interacción.

La negociación del sentido es una tarea interactiva en sí misma en la que los participantes en una interacción se ponen de acuerdo para otorgar sentido, significado, a lo que se dice. El British Council en su sitio de internet⁸, lo define como el proceso a través del cual los hablantes alcanzan un entendimiento claro entre ellos, como cuando clarificamos, parafraseamos, o pedimos que nos clarifiquen, confirmamos que hemos entendido, etc.

Los primeros pasos de la negociación del sentido en otra lengua los damos cuando aprendemos a preguntar el significado de palabras, a pedir a nuestro interlocutor que hable más despacio o que repita. Asombrosamente, esos contenidos hace relativamente poco que se incluyen en los libros de texto y quizá *Aula*, haciendo honor a su nombre, fue uno de los más innovadores al proponer en sus páginas algo que muchos profesores hacían con frecuencia, un mural con las preguntas que se pueden considerar más frecuentes para colgar en la pared de la clase:

8. British Council
[www.teachingenglish.org.uk/
knowledge-database/negotiation-
meaning](http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/negotiation-meaning)



Aula 1 (2004), material complementario

La propuesta no va más allá, no se dice cómo practicarlos ni si analizarlos o aprenderlos como segmentos completos. Suponemos que la intención es esta última, porque estamos en nivel A1 y las primeras horas de instrucción.

Actividad 2: Imagina que tienes una clase de nivel inicial y enseñas con este libro, tienes ese cartel para poner en la pared de la clase pero quieres enseñar a tus estudiantes a usar esos elementos desde el primer día.

Propón una actividad de clase para hacerlo.

Negociar el sentido es un acto conversacional que va más allá del mero sentido lingüístico. Es algo que hacemos más allá de la pregunta metalingüística, cuando discutimos y decidimos por ejemplo en el seno de una tarea que un equipo lleva a cabo, pensemos en una reunión de trabajo de cualquier tipo en la que hay que llegar a una solución conjunta y negociada. Por eso actividades como esta que propone Gente (2012: 7) en su edición para Estados Unidos, tiene mucha importancia, sobre todo porque la propuesta de nuevo es de nivel inicial y en el primer capítulo: la interacción puede y debe ser realista desde el primer momento de la instrucción, no hay que esperar a niveles avanzados para permitir que los/as estudiantes debatan y negocien, siempre que les demos las armas apropiadas:

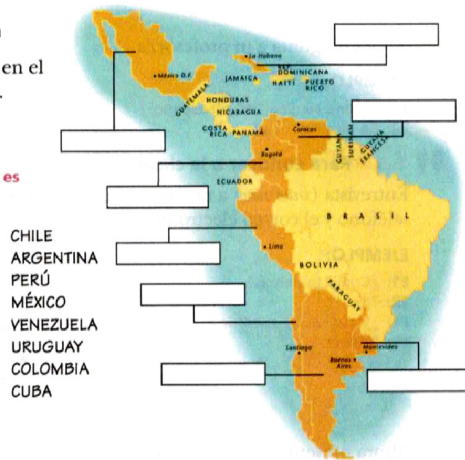
 **1-12 Geografía**

Localicen (*locate*) en el mapa estos países.

EJEMPLO:

E1: **Esto es Perú.**

E2: **¿Perú? No, esto es Colombia.**



Gente (2012: 10)

Actividad 3: ¿Qué herramientas necesitarían tus estudiantes para llevar a cabo esta actividad?

Gramática:

Léxico:

Conocimiento del mundo:

3. Una buena lección comunicativa incorpora tareas relativas a las necesidades comunicativas de los/as estudiantes en la vida real y les permite ensayar, en clase, tareas lingüísticas del mundo real. Enfoque por tareas.

Este principio es la base del llamado enfoque por tareas y parte de la idea, elemental, pero a veces olvidada, de que la lengua sirve para comunicarse y hacer cosas con ella, para parafrasear el famoso título de Austin⁹. Muchas tareas, cosas que hacemos en la vida real, se hacen por medio de la lengua, necesitan la lengua para llevarse a cabo: comprar, vender, seguir instrucciones o darlas, ir al médico y explicar los síntomas, alquilar un piso. Todo ello es imposible sin la mediación de la lengua de una manera u otra. Si la lengua sirve para hacer cosas, ¿por qué no enseñar haciendo cosas? O mejor: enseñar a hacer cosas.

El **enfoque por tareas** o, en español, Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT)¹⁰ parte de la idea de que lo que se enseña en clase sea extrapolable a la vida fuera del aula, muchos libros de texto han llevado parcialmente este principio de enseñar a hacer cosas con la lengua a sus páginas y así hacer recetas de cocina se convirtió en la tarea favorita, y muchas veces única de libros de texto y propuestas didácticas a los largo de los años 90 y 2000. Esta otra tarea se hizo también recurrente:

Solicita un pasaporte.

c. Completa ahora esta solicitud de pasaporte con tus datos.

UNIÓN EUROPEA
ESPAÑA

PASAPORTE

Embajada de España
MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN
Las acciones mencionadas se refieren a por el Consulado

Solicitud de Pasaporte

FOTO

Nombre		
Primer apellido		
Segundo apellido		
Fecha Nacimiento		
País nacimiento		
Sexo (Hombre/Mujer)	Teléfono	
Nombre del padre	Nombre de la madre	
Domicilio residencia		
Localidad residencia	País residencia	
Nº Pasaporte		

Firma (añadir foto sobre calce de fotografía)

Pasaporte A1

9. Austin (1962)

10. Estaire y Zanón (1990)

Aunque nació en los 80¹¹, y muy pronto tuvo divulgadores en español (Zanón 1990; Zanón y Estaire 1990), pocos libros de texto se han atrevido en español a poner en práctica el enfoque por tareas en su versión más ambiciosa, en la que completar una tarea es el objetivo final de cada unidad didáctica y todo lo que se presenta en esa unidad está supeditado a ese objetivo, de modo que los elementos formales - vocabulario, gramática - que aparecen lo hacen sola y exclusivamente si son exigidos por esa tarea, todas las actividades están diseñadas para preparar al aprendiz para la realización de la tarea. Esto quiere decir que si la tarea es escribir una receta para un blog de cocina, tienes que aprender los nombres de ciertos pesos y medidas, de ciertos alimentos y de ciertos verbos de actividades culinarias y ciertas formas verbales como, por ejemplo, los imperativos y antes de escribir las entradas de ese blog, vas a encontrar ejercicios para aprender a usar esas formas. Esto derivó en debates sobre la necesidad de enseñar paradigmas completos de verbos cuando solo hacían falta una o dos formas para realizar una tarea, en nuestro caso de la receta de cocina, enseñar la segunda persona del imperativo afirmativo y negativo, en lugar de todas las personas o como ocurre para presentarse (intercambiar información básica como nombre, nacionalidad, etc.), donde solo necesitas dos o tres formas de ser (yo, tú y usted). Los defensores de esta idea arguyen que no hay que abrumar al aprendiz especialmente en el nivel inicial con las cinco, seis o siete formas verbales que contiene el paradigma completo del presente de indicativo de ser, cuando solo va a necesitar dos o tres.

Lo que pasa es que en muchas ocasiones el problema de la presentación de las formas no es el exceso sino el defecto, como en esta primera unidad del libro en línea *¿Cómo se dice...?* (Íñigo et al. 2006), en la que no se presenta más que una pequeña muestra de diálogo en la que el/la estudiante no puede incorporar su información porque no tiene los medios necesarios, como por ejemplo palabras esenciales como deícticos (aquí, ahí, etc. o puntos cardinales) que no se han presentado en las páginas anteriores (hay un mapa y una rosa de los vientos pero sin las palabras completas). En realidad la forma natural de completar la tarea delante de un mapa, como propone el dibujo es hacer exactamente lo que hacen los personajes del dibujo, señalar con el dedo.

11. Prabhu (1982), el sílabus de The Bangalore Project es quizá el primer intento de hacer enfoque por tareas.

9 Practica con tu compañero

Con la ayuda del mapa de la página anterior, averigua dónde están las ciudades y los pueblos de España de la actividad anterior. Practica con tu compañero el siguiente diálogo.

P: ¿Dónde está Almería?

R: Está en el sur de España.

10 Explica a tu compañero...

Dónde está el pueblo o la ciudad donde naciste.



¿Cómo se dice...? (2006: 11)

Los defensores de enseñar los paradigmas completos prefieren un planteamiento más académico pero también más informativo en el que se ofrecen todas las opciones para que los/as estudiantes hagan la selección. En mi opinión, la solución debe ser doble: durante la tarea, solo las formas necesarias: en un apéndice fácilmente accesible, los paradigmas completos.

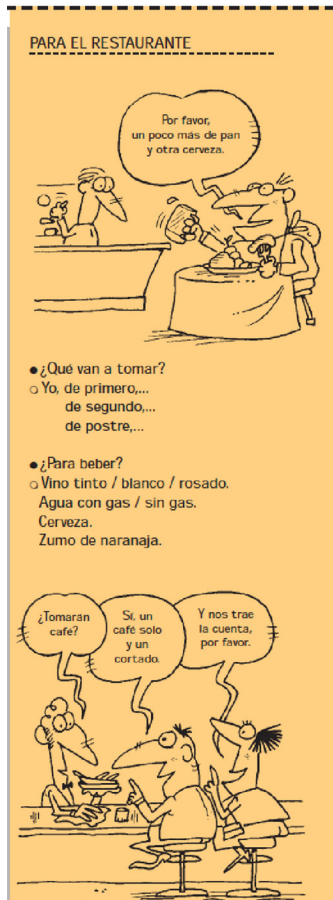
Actividad 4: ¿Cuáles serían los elementos formales necesarios para que tus estudiantes pudieran realizar la tarea de la ficha anterior en una clase de A1?

Con el enfoque por tareas como enfoque determinante solo conozco un libro de texto, *Gente* (1997). Aquí está el enlace a la unidad de muestra que la editorial ha colgado en su página. Es de cocina, así que no es ni muy arriesgada ni muy original, pero puede verse cómo funciona una lección completa basada en este enfoque: www.difusion.com/uploads/telechargements/catalogue/ele/gente/gente1_LA_muestra.pdf

Según Rod Ellis (2005: 211-212)¹², una tarea implica un enfoque prioritario en el **significado pragmático**, es decir, que importa el significado que la lengua tiene cuando se

12. Dos años antes, Ellis (2003) recoge y reelabora la teoría y la investigación que se había hecho hasta su publicación sobre el enfoque por tareas sobre todo en inglés. Pero la definición de significado pragmático me parece más clara (y está en internet) en el artículo del 2005.

pone en uso y se emite y se interpreta por los usuarios, y no de manera aislada en el diccionario o en la gramática. Por ejemplo, el hablante que pregunta “¿Tienes un bolígrafo?” no quiere saber realmente si yo tengo un bolígrafo, como podría indicar la consulta de un diccionario, lo que quiere saber realmente es si puedo prestárselo. Aún más, una pregunta como “¿Tienes hora?” sería indescifrable si la buscas palabra por palabra. La atención al significado pragmático en el caso de la lección de muestra de Gente, se traduce en la atención a cómo comunicarse en bares y restaurantes que aparece en la página 74. Las formas están tratadas como recursos para ser usados pragmáticamente.



Gente 1 (1997:74)

Este es el tipo de significado que se olvida cuando se anteponen criterios no comunicativos, como ocurre en esta formulación de orientaciones para los instructores de un proyecto de asistencia a escolares inmigrantes de nivel elemental del Proyecto UNITAO del colectivo MEDUCO¹³, en la que expresa directamente que

...es fundamental que [los aprendices o los estudiantes] sepan expresarse con frases, no con palabras. Ejemplo: ¿Qué es esto? Esto es un lápiz y no solo 'un lápiz', A medida que se vayan asimilando la estructura y el orden de la frase se podrán ir eliminando algunos de sus elementos y no antes.

La tarea debe tener algún tipo de **vacío de significado**. Prabhu (1987:47-51) hablaba de tres tipos, vacío de información, vacío de razonamiento y vacío de opinión. La tarea debe estar diseñada de manera que el aprendiz deba llenar ese vacío con su información, con su capacidad de razonamiento o con su información. En el caso de nuestra unidad de muestra, la tarea requiere que los aprendices elaboren una receta de cocina completa:

10 Recetas

Formad pequeños grupos. Cada grupo va a escribir una receta. Puede ser un plato fácil o que alguno sabe hacer. Primero, tenéis que elegir un plato y completar esta ficha.



Ahora, hay que escribir la receta. Para ello, fijaos en la de la tortilla que puede serviros modelo. Podéis trabajar con un diccionario.

11 La lista de la compra

Un alumno de otro grupo va a ser el encargado de las compras. Hay que dictarle la lista.



• Necesitamos medio kilo de harina, tres huevos...



DIFICULTAD: _____

TIEMPO: _____

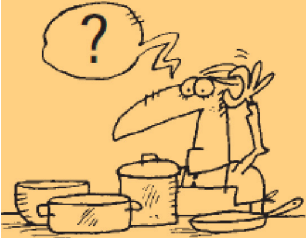
INGREDIENTES: _____

13. http://www.meduco.org/index.php?Materiales_A-2-3-4

Ellis señala también cómo los participantes deben ser los que seleccionen los recursos lingüísticos que usan para completar la tarea. Con eso en mente, Gente ofrece recursos, pero no los impone y así junto a la tarea anterior, coloca este cuadro amarillo en el que la frase clave es “Os será útil”:

OS SERÁ ÚTIL...

Se pone/n en una sartén.
una olla.
una cazuela.
una fuente.



Se pone un huevo.
Se ponen tres huevos.

se echa/n	se anade/n
se frie/n	se asa/n
se hierve/n	se pela/n
se corta/n	se saca/n
se mezcla/n	

con mantequilla
sin grasa

Primero, ...
después, ...
luego, ...
Al final, ...

Gente 1 (1997: 77)

Un cuarto requisito es que la tarea tenga un producto claramente definido y que este no sea lingüístico. En este caso, no se cumple, una receta de cocina es un producto lingüístico. Tampoco lo cumple Forja en el ejemplo que pusimos arriba.

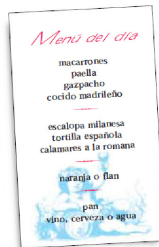
Realmente es difícil encontrar ejemplos de tareas en las que el producto no sea lingüístico y si repasamos el índice de *Gente 1*, solo hay dos: elegir ofertas para vacaciones y preparar una fiesta.

La dificultad de ser riguroso en este último punto anima a buscar buenas excusas y algunos atajos y así vemos como se empezó a hablar de tareas relativas a la vida real y tareas didácticas, tareas y sub tareas¹⁴. Las tareas didácticas y en las sub tareas, que son las que son necesarias para que se aprenda a manejar los recursos necesarios para poder hacer las tareas relativas a la vida real - las verdaderas tareas - justifican la presencia de actividades de objetivos y contenido estrictamente lingüístico y formal en los libros de este enfoque. En el caso de las lección de *Gente* que estamos observando, en las páginas dedicadas a las tareas previas para preparar la tarea final (la receta de cocina y recopilación del libro de cocina la clase), las sub tareas estrictamente lingüísticas se insertan en contextos relacionados más o menos con la tarea, pero no son tareas en sí mismas si no se entienden como tareas didácticas, Este es un buen ejemplo, un ejercicio de vocabulario se inserta en el contexto de un menú (¿Qué crees que lleva cada plato?) y es previo a una sub tarea que es una simulación de una interacción entre un cliente y camarero en un restaurante:

5 Compras para el menú del día

El cocinero de Casa Leonardo ha comprado todas estas cosas para preparar el menú de hoy. ¿Que crees que lleva cada plato? Consulta el diccionario, si quieres, y haz hipótesis. Luego, comentalo con tus compañeros.

huevos	garbanzos	patatas	gambas
tomates	chorizo	leche	calamares
cebollas	pollo	harina	mejillones
arroz	carne de ternera	pimientos	queso



- Los mejillones son para la paella, creo.
- Sí, la paella lleva mejillones...
- Y calamares.

Ahora imagina que estás en Casa Leonardo. El camarero (que es un compañero) va a tomar nota de lo que pedis cada uno.

- Yo, de primero, macarrones.
- Yo también, macarrones.
- Yo, gazpacho.

14. Zanón 1990

Actividad 5: Piensa en tres tareas que puedas enseñar a llevar a cabo el aula con estudiantes de español y que no tengan un producto lingüístico exclusivamente.

Una pregunta importante que el profesor tiene para el enfoque por tareas es cómo decidir qué tarea va antes y qué tarea va después¹⁵. Me temo que sorprendentemente la respuesta que ha dado *Gente* a esta pregunta no parte de las tareas: los autores han optado por respetar la secuencia de progresión de instrucción formal que suelen seguir todos los libros de texto y adaptarlos a los ámbitos que previsiblemente pueden interesar a un turista lingüístico, y de ahí se buscan tareas que puedan cuadrar con esos ámbitos, por eso hay algunas tareas un poco peculiares. Casi nadie necesita en la vida real hacer una guía para vivir mejor (capítulo 5), simular la visita de una familia española (capítulo 10) o escribir la biografía de un personaje hispano (capítulo 11). Algunas lo serían en una enseñanza con fines específicos, o fines académicos/escolares, pero no es el caso porque el libro está pensado para fines generales.

Actividad 6: De las tareas que pensaste en la actividad 5, ¿cuáles son realmente relevantes para la vida real de tus estudiantes?

Hasta que se lleven a cabo estudios de adquisición suficientes como para dar una respuesta medianamente científica, sugiero que nos sigamos guiando por las secuencias de contenidos propuestos en el Consejo de Europa (Byram, Zárte y Neuer, 1997) y que sirvieron de base al *Marco de referencia europeo...* (2002) (*Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (2001)), siguen siendo útiles ya que se basan en una previsión de cuáles pueden ser los ámbitos y necesidades comunicativas de los aprendices: el aula, la identificación personal y la burocracia, la ciudad y el transporte, la vivienda, el mercado y las compras, la familia y los amigos, el trabajo, la salud, el futuro. Libros como *Forja*, que fue uno de los primeros libros de texto serios de español para inmigrantes, siguen en su índice esta secuencia. Estos macro esquemas o macro escenarios se ordenan siguiendo criterios educativos

15. De nuevo Ellis 2003

- se empieza con la identificación personal porque se piensa que lo primero que hay que hacer en una clase es que los participantes se conozcan – o criterios morfológicos - porque los libros de texto de lengua suelen empezar con el verbo ser (Ruiz Fajardo 2008).

Cuando el enfoque por tareas entró en contextos escolares, en enseñanza reglada, sufrió dos metamorfosis provechosas. Por un lado, el enfoque por proyectos, en el que la tarea trasciende la unidad didáctica o la lección y se expande a un proyecto de más alcance. Por otro, el enfoque de lengua y contenidos integrados, (CLIL en sus siglas en inglés y AICLE, en español), en que se llevó a un feliz extremo la instrumentalización de la lengua, es decir su consideración como vehículo para el manejo de los contenidos y no como un fin en sí mismo.

Para pensar en la historia de estos desarrollos no nos vale la metáfora de un tronco y sus ramas. Propuestas anteriores en el ámbito escolar, experimentos educativos de educación bilingüe y dual, en Canadá, en Estados Unidos, y en muchos otros lugares, han informado y retroalimentado el enfoque por tareas para que pueda llegar a estos acercamientos.

No nos vamos a detener en estos enfoques aquí porque Diego Ojeda Álvarez habla de ellos en otro capítulo de este mismo libro. Solo queremos mostrar un ejemplo de cómo una actividad puede combinar de manera simple y muy efectiva principios de los que venimos hablando: negociación del sentido, atención a la forma y selección de formas según su utilidad, respeto por los intereses de los aprendices, utilidad práctica inmediata, significado pragmático. Es una sub tarea, o tarea previa, a la realización de una tarea mayor pensada para aprendices escolares en un aula de educación primaria o secundaria, es decir, ámbito académico:



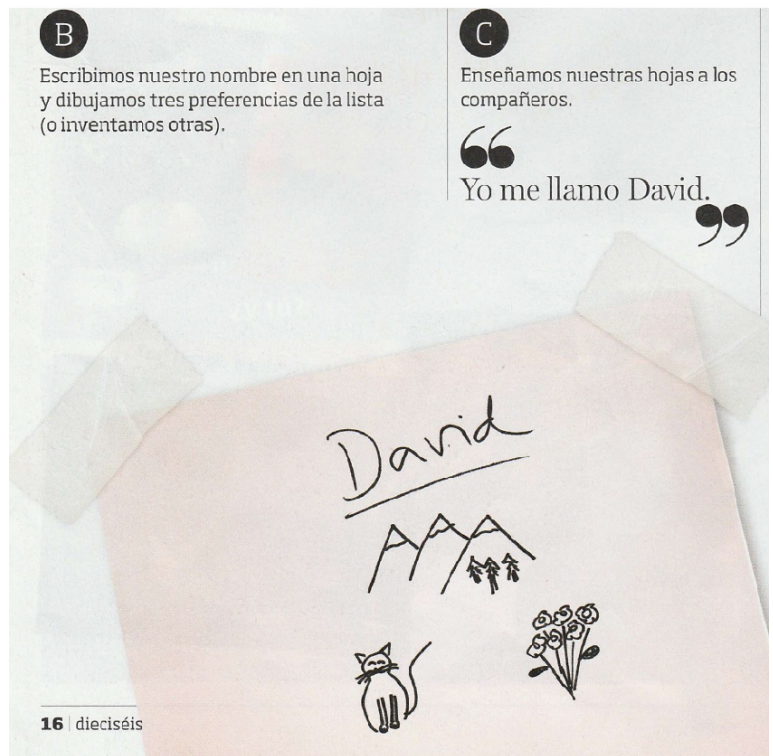
N de niños (2000: 2)

4. Una buena lección comunicativa permite a los/as estudiantes un grado de elección sobre qué, cómo y cuándo aprender.

Los planes de estudio, las programaciones, los planes de clase en una enseñanza enfocada en los exámenes y las titulaciones, dejan poco espacio para el respeto a las preferencias sociales, emocionales y cognitivas del aprendiz. Pero sabemos que si estas son tenidas en cuenta, las probabilidades de éxito en la enseñanza se multiplican¹⁶.

16. Para una revisión de esta cuestión véase Reid, 2002.

Este principio es rara vez respetado por los libros de texto y cuesta encontrar ejemplos en los que las instrucciones no ahoguen la capacidad de maniobra del aprendiz. Es lo que ocurre en muchas actividades de Bitácora, un manual relativamente nuevo que mezcla respuestas abiertas con instrucciones quizá excesivamente precisas, como vemos en la muestra siguiente; justo antes de la actividad que reproduzco, los/as estudiantes, en su primer día de clase, tiene que elegir entre pares de palabras como té o café, perros o gatos, mar o montaña, de manera que con muy poco vocabulario pueden mostrar rasgos de su personalidad. Pero, una vez tomadas esas decisiones, lo que hacen con ese contenido seleccionado no les deja ni un resquicio para mostrar sus preferencias en el aprendizaje o en la comunicación:



Bitácora 1 (2011: 16)

Y por si quedara duda, hay hasta un dibujo. ¿Dónde está el límite entre unas instrucciones claras y las restricciones a la expresión de las preferencias del estudiante en la ejecución de la actividad?

En otros casos, la ausencia de instrucciones no significa libertad de acción, como vemos en la primera página del material del Proyecto UNITAO/MEDUCO, sin total indeterminación, además la disposición y el diseño tampoco dan pistas, ¿qué tiene que hacer el/la estudiante?

Unidad Primera



Vocabulario.

Un niño	_____	Una niña	_____
Un libro	_____	Una libreta	_____
El lápiz	_____	La goma	_____
El armario	_____	La puerta	_____
La silla	_____	La clase	_____

Qué podemos hacer? (Verbos).



Entrar



Salir



Cerrar



Abrir



Levantarse



Sentarse

Pero a veces una página así de abierta, aunque por torcidos caminos, puede ser una bendición para una clase receptiva y con imaginación.

Actividad 7: Tienes que enseñar a un grupo de niños de entre 12 y 15 años usando esa página de ese libro de texto el primer día del curso, ¿qué podrías hacer con esa página (que no incluya escribir la traducción al lado de la palabra) y que respetara las diferentes maneras de aprender de tus estudiantes?

Los libros de texto no tienen por qué dirigirse a un prototipo de estudiante ni tampoco predecir todas las variables individuales que una clase pueda acoger, pero sí pueden ser relativamente abiertos tanto en la manera en la que las actividades deban realizarse como - y esto es mucho más fácil - en la variedad de actividades, ejercicios y tareas que presenten.

5. Una buena lección comunicativa requiere que en la clase se pueda usar la lengua en distintas variedades y situaciones.

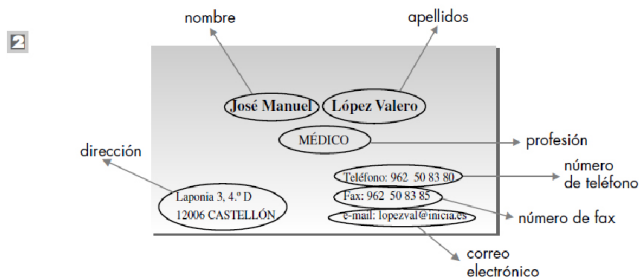
Manejar las reglas que rige la selección léxica o gramatical en las diferentes situaciones sociales es una parte fundamental de la competencia comunicativa. Se le ha llamado a veces competencia pragmática, o competencia sociocultural o cultural, se compone de reglas no escritas que se aprenden socialmente desde la infancia y que son impuestas por los sectores dominantes de la sociedad. Permite al hablante dirigirse a los padres de la pareja adecuadamente, o no decir una inconveniencia a un(a) jefe/a, o no resultar pedante entre los amigos. Todos conocemos anécdotas que resultan del desconocimiento de esta competencia.

Este manual de Cruz Roja (Andrés et al. 202), que es para fines específicos - fines laborales - es uno de los que más en cuenta tienen este principio, lo cual es más que lógico: una de las destrezas que tiene que aprender alguien que busca trabajo

es a hablar en situaciones comunicativas formales, a controlar al menos en un cierto grado el registro que se utilizaría por ejemplo en una entrevista de trabajo o en la oficina del paro.

Por eso, desde la primera lección, encontramos atención a estas cuestiones:

- | | |
|---|---|
| <p>1 – ¡Hola, Sara! ¿Cómo estás?
– Muy bien. ¿Y tú?</p> <p>2 – ¿Cómo te va, Hulud? Mira, este es mi marido, Ibrahim.
– Encantada de conocerte, Ibrahim.</p> | <p>3 – ¿Cómo te llamas?
– Abdulla Sidahme.
– ¿Cómo? ¿Puedes repetir, por favor?</p> <p>4 – ¿Cómo está, don José?
– ¡Hola, Vladimir! Otra vez por aquí.
– Sí..., es que... no tengo trabajo.</p> |
|---|---|



Aprendiendo un idioma para trabajar (2002: 5)

La lástima es que este cuidado tenga tantas limitaciones: la fuente de lengua es pobre, nada natural y además, no solo no hay ninguna actividad para practicar esto sino que tampoco hay instrucción explícita de ninguna de estas cuestiones, que no son precisamente banales para recién llegados a la cultura, como son la diferencia entre tú y usted, la propiedad de dirigirse a una persona con don/doña antepuesto, el uso de señor/señora, con nombre o apellidos, o con nombre y apellidos, etc. Para deducirlo los aprendices necesitarán más

datos de los que esta página proporciona. A la hora de la instrucción explícita, este manual confía en el profesor, y así en la guía didáctica, se propone esta secuencia:

Introducir el diálogo 4 con una explicación para situarlo:

FORMADOR/A: *Don José es un hombre español de unos 65 años, jubilado, que trabaja de voluntario en el S.I.E. Vladimir es un joven de Bosnia que visita el lugar cuando no tiene trabajo.*

Leer el diálogo y preguntar:

¿Por qué ha empleado Vladimir «está» (usted) en vez de «estás» (tú)?

¿En qué ocasiones empleamos tú o usted?

Recordar que el uso de *usted* y *tú* no es igual en España que en Hispanoamérica.

Aprendiendo un idioma para trabajar. Guía didáctica (2002: 8)

Espero que el profesor que use esta guía sea suficientemente sensato como para no emitir en una clase de primer día de nivel A1 estas frases que la guía propone.

Sin embargo, a veces, sobre todo en nivel inicial, una buena imagen puede ser mucho más informativa:




Anaya (2006: 13)

Una imagen como esta además está más cerca de la situación real en la que los aprendices tendrán que tomar la decisión entre usar tú y usted. Sin embargo, parece poco probable que se vea en la necesidad de comprender un texto leído que describe a una persona a la que se va a saludar, que es la actividad que propone el manual de Cruz Roja.

En el caso de Anaya, se agradece también la nota dialectal a la que remite el asterisco en “ustedes”, que explica que, en zonas de Andalucía Canarias e Hispanoamérica, se usa “ustedes” por “vosotros”. En este mismo texto de Anaya, cuatro páginas más adelante encontramos la instrucción sobre este asunto:

¿Cómo son los saludos en tu país?
¿Te has fijado en que unas veces decimos *tú* y otras *usted*?

11. ¿Tú o usted? Señala en cada caso.



Tú, entre amigos o en situaciones informales (familiares, amigos...):
¿Cómo te llamas? (tú)
¿Cómo os llamáis? (vosotros)

Usted, en situaciones formales, con personas de más edad (o en la consulta del médico, en la oficina...) y siempre con verbos en 3.^a persona:
¿Cómo se llama? (usted)
¿Cómo se llaman? (ustedes)

Los adultos se dirigen a los jóvenes de **tú**:
¿Es **usted** el doctor López?
Sí, y **tú** eres Amina. ¿no?

Anaya (2006: 13)

La estructura es clásica, correcta: fuente de lengua - instrucción explícita - práctica controlada. Lo malo es que el discurso fuente (p. 9) está demasiado lejos de la instrucción. Y lo peor es que no hay práctica libre que permita al aprendiz producir esas diferencias en su discurso y hacer sus propias hipótesis. Un simple juego de papeles o una simulación podría ser muy efectiva en un tema de índole tan pragmática como este.

Actividad 8: ¿Se te ocurre alguna actividad para presentar en clase variedades dialectales y sociales diferentes a la del profesor?

6. Una buena lección comunicativa expone a los/as aprendices a la lengua como sistema. La lingüística cognitiva.

La concepción de la lengua como sistema es muy antigua; la gramática es su consecuencia primera. En el aprendizaje de una nueva lengua, la concepción sistemática del objeto de estudio, es decir, de la lengua, permite acortar caminos, extrapolar conocimientos, ser efectivo. Pero paradójicamente, los métodos tradicionales basados en ella y en la traducción han sido inefectivos para acceder a algo que no sea exactamente eso, la gramática y la traducción: es decir, cuando a los estudiantes de una lengua se les enseñaba gramática y traducción, aprendían eso, gramática y traducción, pero no aprendían a la lengua. Como reacción pendular, las versiones duras del enfoque comunicativo desterraron la gramática fuera de la clase, los libros de texto y las programaciones (lo cual le ha venido muy bien a muchos profesores de lengua por accidente sin formación en lingüística).

También los métodos comunicativos cometen errores de falta de sistematización, es decir, dejan pasar oportunidades de ayudar a organizar la información en una manera que ayude a los/as estudiantes a procesarla, interiorizarla y tenerla accesible en la memoria. Por ejemplo, en la primera unidad de este manual en línea, que se declara comunicativo nociónal-funcional y que dice haber seguido cinco reglas de oro en su elaboración entre las que encontramos: “El aprendizaje se dirige a alcanzar metas: el aprendizaje significativo depende, en gran medida, de la búsqueda explícita de metas, adoptadas y determinadas por el propio aprendiz. (Piaget)” (<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/metodologia.htm>), se separan en dos páginas diferentes y bajo claros títulos descriptivos los saludos formales de los informales, con un criterio simple, pedagógicamente y lingüísticamente pragmático:

MENÚ

SALUDOS INFORMALES



HOLA, JUAN

HOLA, PEPE.
¿QUÉ TAL?

¿CÓMO ESTÁS?
¿QUÉ HAY?

PULSA SOBRE LAS FRASES QUE QUIERAS OÍR

www.aurora.patrick-nieto.fr (Saludos, 2)

MENÚ

SALUDOS FORMALES



BUENOS DÍAS



BUENAS TARDES



BUENAS NOCHES


PULSA SOBRE LAS FRASES QUE QUIERAS OÍR

www.aurora.patrick-nieto.fr (Saludos, 3)

Sin embargo, en la tercera página de la unidad, las despedidas, no ofrece la misma calidad de propuesta, no es sistemático en su organización del contenido ni sistematiza (la redundancia es a propósito) el contenido que ofrece,

MENÚ

DESPEDIDAS



ADIÓS

BUENOS DÍAS

BUENAS TARDES

BUENAS NOCHES

HASTA MAÑANA

HASTA LA VISTA

HASTA LUEGO

PULSA SOBRE LAS FRASES QUE QUIERAS OÍR

www.aurora.patrick-nieto.fr (Saludos, 4)

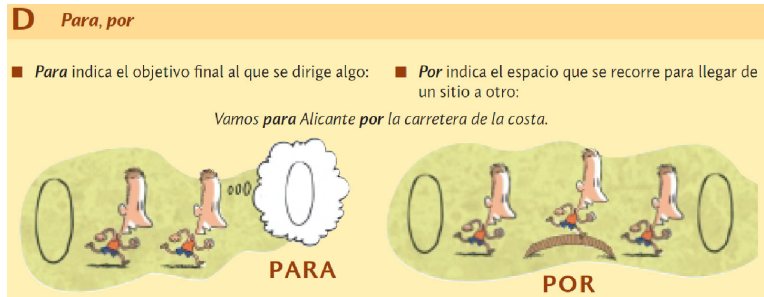
El debate entre gramática sí o gramática no, que ya Widdowson quiso cerrar hace 25 años (Widdowson 1990), sigue vigente en la práctica docente y en la discusión en los programas de lenguas. El énfasis que el enfoque comunicativo puso en la interacción, relegó la enseñanza explícita de las formas a un segundo plano. Aunque la corriente denominada el Foco en la Forma (Long & Robinson 1988) trató de rescatar la gramática de su exilio, entre muchos instructores de español, es corriente escuchar que la gramática se debe estudiar en casa, y no en clase. Pero cuando se enseña una lengua con un componente gramatical tan decisivo como en el caso del español, esta relegación se convierte en un problema.

Hay también razones no pedagógicas: en todo el mundo, para muchos instructores de lenguas, que no tienen formación en lingüística porque proceden sobre todo de la literatura y otras áreas de formación humanística, les conviene el destierro al que el enfoque comunicativo condenó a la instrucción explícita de la gramática.

De todas formas, muchos libros de texto han incluido gramática y formas de una manera u otra. En general es raro encontrar explicaciones de por qué una forma se usa de tal manera, ni siquiera algo que se pueda considerar un tratamiento sistemático de la lengua. Más bien errores graves y mentiras piadosas para las que no tengo espacio aquí, pero le sugiero al lector que no se pierda el repaso que les da Ruiz Campillo (2006).

El último intento de terminar con esta exclusión ha venido de la mano de la gramática cognitiva y de la investigación en aprendizaje significativo, que muestra cómo tomar en cuenta diferentes dimensiones de construcción y perspectiva en la representación lingüística ayuda a los instructores a iluminar el significado de estructuras del español, algunas idiosincráticas y a veces muy sutiles, ante las que otras aproximaciones han fracasado, como la oposición modal entre indicativo y subjuntivos, o la aspectual entre los diferentes formas del pretérito o el significado de las preposiciones. La *Gramática Básica del Estudiantes de Español* (Alonso et al. 2005) es un ejemplo brillante de puesta en práctica de una combinación espectacular de foco en la forma, aprendizaje

significativo y gramática cognitiva, todo ello combinado con unas presentaciones gráficas y unos ejercicios de respuestas cerradas, pero extraordinariamente inteligentes. Para muestra este gráfico de una de las oposiciones preposicionales que más dolor de cabeza da:



Gramática básica del estudiante de español (2005: 207)

Actividad 9: ¿Se te ocurre un tratamiento similar para el resto de las preposiciones? ¿Puedes dibujar un esquema así para la oposición entre otras dos, por ejemplo con/sin, de/a, en/entre? Después de hacerlo mira la solución que propone la *Gramática Básica...* (2005: 202-214.)

7. Una buena lección comunicativa anima a desarrollar destrezas para aprender a aprender.

Es decir, enseña comportamientos estratégicos destinados a que el/la aprendiz controle y administre su aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje están más que reconocida por el saber común (el famoso proverbio de mejor enseñar a pescar que dar un pescado), pero en enseñanza de lenguas se convirtieron en asunto central a partir de los estudios sobre el buen aprendiz de lenguas¹⁷, que observaron cómo dos aprendices con similares variables personales obtenían resultados diferentes al aprender una lengua, lo que variaba era su comportamiento a la hora de estudiar: cuestiones como su capacidad de análisis, sus técnicas de memorización o su voluntad de poner en práctica sus hipótesis sobre la lengua en la interacción, hacían la diferencia. Así se desarrolló toda una

17. Empezó con Rubin 1975.

línea de estudio e investigación en la identificación de esas estrategias y en cómo enseñarlas¹⁸. A pesar de esto, no son tan frecuentes en los libros de texto, más preocupados por el qué se aprende que por el cómo se aprende.

Bitácora (2011) fomenta ciertos comportamientos estratégicos, como inferir del contexto extralingüístico, o usar los cognados en la comprensión lectora, pero de manera explícita solo lo hace cuando anima a que el/la estudiante pregunte al profesor o busque en el diccionario o en internet esto o aquello; también en la parte llamada “Agenda de aprendizaje” que acompaña a cada lección, pide que el/la estudiante traduzca palabras o colocaciones a su lengua:



Leemos y escuchamos el texto “Diez razones para aprender español”. Marcamos las palabras que conocemos o que entendemos. ¿Qué significan las que no conocemos?

Bitácora (2011: 20)

2

Pregúntale a tu profesor cómo se escriben y cómo se pronuncian algunas palabras que quieres conocer.


- ¿Cómo se pronuncia: *Argentina* (g) o *Argentina* (x)?
- ¿Cómo se escribe...?
- ¿Cómo se dice en español “english”?
- ¿“Inglés” lleva acento?
- “Perú” lleva acento en la u.
- ¿“Francés” se escribe con mayúscula o con minúscula?

Bitácora (2011: 26)

18. Los Básicos en estrategias de aprendizaje, Oxford 1990 y, para español, Fernández 1997.

La primera es una imagen de la lección; la segunda, de la “Agenda de Aprendizaje”. Son estrategias, desde luego, pero muy básicas. Y no puedo por menos que comentar que en el primer caso, en la imagen de la derecha, lo que se propone precisamente es una estrategia de comprensión que empieza por el detalle (bottom – up), cuando en el caso sobre todo del nivel inicial, es recomendable hacer énfasis precisamente en la estrategia contraria, en la que promueve una comprensión holística (top-down) antes de entrar en el detalle de las palabras concretas. Eso se hace animando al lector a que se fije por ejemplo en el título, en la información gráfica que acompaña al texto, a que infiera y prediga el tema a partir de una lectura primera, etc. Se recomienda que se deje para una segunda lectura la comprensión del detalle para que se convierta en algo menos estresante y confuso: cuando se ha identificado el tema, las predicciones sobre el significado de muchas palabras y su identificación como cognados debe ser más fácil.

Sin embargo, un libro mucho más antiguo, *Proyecto Forja* (1998), lo hacía y con mucha frecuencia insertaba estos recuadros, SOS, que incluyen unas veces paradigmas verbales o grupos de palabras como los días de la semana, pero a veces también instrucción estratégica como esta:



Para aprender una lengua:

- Escuchar atentamente.
- Hablar.
- No tener miedo a equivocarse.
- Con el error también se aprende.

Proyecto Forja (1998: 13)

Esta es la primera vez que lo hace, en la primera unidad, resulta para su tiempo una apuesta modernísima. El problema es saber cómo administrar esto en clase, porque el/la estudiante de nivel inicial difícilmente va a entender el contenido de ese recuadro sin ayuda.

Actividad 10: ¿Cómo harías para explicar estas estrategias que propone *Proyecto Forja* en la imagen anterior en un aula de estudiantes multilingües (que no comparten una segunda lengua como inglés o francés de nivel inicial)?

8. Una buena lección comunicativa integra las cuatro macro destrezas.

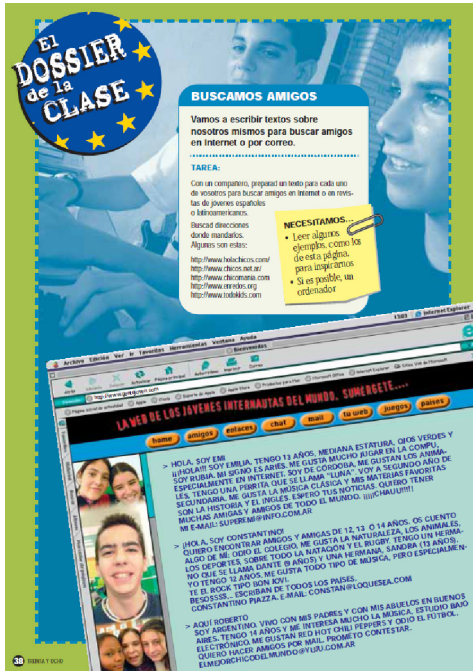
Nunan escribió estos principios en 1989 y por eso cuando hablaba de cuatro destrezas, suponemos que se refería a hablar, oír, leer y escribir, aunque en realidad no lo especifica. Hoy, y sobre todo desde el *Marco...* hablamos también de cuatro, pero son comprensión, expresión, interacción y mediación, todas ellas orales o escritas, y las llamamos actividades de la lengua¹⁹. La necesidad de integrarlas deriva de la realidad²⁰: No es raro leer o escuchar de manera aislada (literatura, radio), pero sí lo es hablar sin escuchar o escribir sin leer. En la vida real las destrezas tienen que ver unas con otras, hablamos de lo que leemos, ya sea un cartel en la calle o una noticia de la prensa, y escribimos generalmente para responder a mensajes que leemos, o viceversa. Oír y hablar están tan unidos que es difícil pensar en una actividad en la que se hable sin oír (escuchar ya es otra cosa...). Cuando mediamos lo hacemos traduciendo un texto que leemos en una lengua y escribimos en otra, o interpretando lo que oímos en una lengua y hablamos en otra.

Muchos libros de texto, en especial los que se preocupan de la enseñanza de la lengua para fines académicos, tienden a separar en diferentes apartados la lectura de la escritura. *Gente* en su segunda edición americana (2007) lo hace así, “Gente que lee” y “Gente que escribe” al final de cada capítulo: la intención es darle un tratamiento estratégico específico a

19. Consejo de Europa 2002: 14-15.

20. Véase Chamorro Guerrero (1996).

cada una. Sin embargo cuando propone la tarea final de cada capítulo, tiene cuidado en que haya integración. Generalmente falta el audio, pero la tarea contiene siempre una buena dosis de interacción oral y, por tanto, se oye a los compañeros. *Gente Joven* (2005)²¹, la versión para adolescentes del manual en su capítulo 3 ofrece un excelente ejemplo de integración de destrezas verosímil y natural:



Gente Joven (2005: 38)

La tarea tiene como objetivo una pieza de producción escrita, pero para realizarse, necesita de dos tareas previa de lectura, una en la misma página, de donde el aprendiz obtiene modelos de lengua para su propia producción y otra, sugerida en los enlaces del recuadro blanco bajo la palabra “TAREA”, de donde obtendrá información para darle significado. El hecho de que sea una tarea en grupo hace que se ponga en práctica la interacción oral. No quiero dejar de comentar la importancia que tiene además hacer que los/as estudiantes pongan en práctica las destrezas no solo en el contexto controlado de la clase y el libro de texto sino también en la vida real, como propone esta página²².

21. Hay una edición de 2013.

22. Hablé de esto en Ruiz Fajardo 2012.

Actividad 11: La tarea anterior implica varias actividades de la lengua: leer, escribir e interactuar oralmente. ¿Cómo harías para completarla/ampliarla con una sub tarea que pusiera en práctica las actividades que faltan, oír, hablar y mediar (traducir o interpretar)?

9. Una buena lección comunicativa involucra a los/as aprendices en un uso creativo de la lengua.

“Creativo” no significa “artístico”. Creativo significa a la vez capaz de crear algo y capaz de estimular la creación de algo. Hemos visto ya en ejemplos anteriores actividades que resultan en un uso creativo de la lengua.

Es difícil encontrar tareas que posibiliten la creación en el nivel A1, da la impresión de que los creadores de materiales tienen miedo de que el aprendiz no sea capaz de tomar el mando de su comunicación, de que se por ser inicial, esté abocado al fracaso en cuanto el instructor o el libro no lo asiste como si fuera un inútil, y no solo un inicial. En el nivel A1 se puede ser creativo pero hay que pensar en tareas o actividades creativas para ese nivel, que requieran herramientas y recursos de ese nivel y en situaciones comunicativas de ese nivel.

Completar con fragmentos muy controlados de información personal no es creativo; es decir una tarea como esta de *¿Cómo se dice...?* (2006:13) no es crear:

11 Completa el siguiente texto acerca de ti

iHola a todos! Me llamo _____

soy _____ y tengo _____.

Soy de _____.

Mi ciudad/pueblo está en el _____.

Hablo _____ y _____.

¿Cómo se dice...? (2006:13)

El/la estudiante solo tiene que rellenar el texto con su información, no hay nada más que un trabajo de comprensión lectora y de recuperación de vocabulario de nacionalidad y números.

Poco y excesivamente dirigido. Un poco más creativa puede considerarse esta tarea del manual para fines laborales de la Cruz Roja (Andrés et al. 2002: 9):

15 Haz preguntas a tu compañero/a para conocerlo/la mejor. A continuación, contesta a las preguntas del cuestionario.



- ① ¿Cómo se llama? Se llama (nombre de tu compañero/a).
- ② ¿De dónde es? _____
- ③ ¿Cuál es su nacionalidad? _____
- ④ ¿Qué profesión tiene? _____
- ⑤ ¿Cuántos años tiene? _____
- ⑥ Si tiene trabajo, ¿dónde trabaja? _____
- ⑦ Si no tiene trabajo, ¿dónde quiere trabajar? _____
- ⑧ ¿Dónde vive? _____
- ⑨ ¿Está casado/a o soltero/a? _____
- ⑩ Si tiene hijos, ¿cuántos tiene? _____
- ⑪ ¿Con quién vive? _____

Aprendiendo un idioma... (2002: 9)

Esta actividad es muy parecida, es de *Adelante* (2005: 8), pero hay una enorme diferencia: los modelos no son iguales y por tanto el/la estudiante puede hacer una selección de cómo organizar la información:

17. Observa



- ▶ Hola. ¿Cómo te llamas?
- ▷ Yo me llamo Li. ¿Y tú?
- ▶ Pablo. ¿De dónde eres?
- ▷ Soy china, de Shanghai.
- ▶ ¿Y vives aquí?
- ▷ Sí, vivo aquí en España con mi familia.
- ▶ Hablas muy bien español.
- ▷ Gracias.



- ▶ Oye, ¿cómo te llamas?
- ▷ Me llamo Sonia. ¿Y tú?
- ▶ Nadia. ¿De dónde eres, Sonia?
- ▷ De Rumanía.
- ▶ Yo soy de Marruecos.
- ▷ ¿Ah, sí? ¿Eres marroquí?
- ▶ Sí, de Tánger.
- ▷ ¿Y qué idiomas hablas?
- ▶ Árabe, francés y español.

18. Practica con un compañero

Prepara un diálogo con un compañero y represéntalo.

Adelante (2005: 8)

No es difícil dejar un espacio mayor para la creatividad en una tarea. En el ejemplo que sigue, *Adelante* (2005: 10) otra vez proponen una tarea de escritura y de nuevo ofrecen modelos (además de las herramientas necesarias en las páginas anteriores), que son todos iguales, hay diferencias en el contenido, las formas que se usan y el orden de la información.

En este caso además, el/la estudiante puede hacer una verdadera selección de los contenidos (los personajes).

24. Lee



Alejandro Amenábar es director de cine. Es chileno y español. Vive en Madrid. Habla español. También habla inglés.



Jorge Drexler es cantante. Es uruguayo. Vive en España. Habla español y también inglés.



Alaska es cantante. Es mexicana y española. Vive en Madrid. Habla español.



Glory Alozie es nigeriana y española. Es atleta. Vive en Valencia. Habla inglés y español.

25. Hacemos un álbum de fotos

Consigue fotos de personas conocidas y escribe un párrafo sobre cada una. Luego, expón las fotos y textos en el aula junto con los de tus compañeros.

Adelante (2005: 9)

Actividad 12: ¿Cómo harías para hacer más creativas las actividades sobre la identificación personal de ¿Cómo se dice...? y de Aprendiendo un idioma para trabajar que mostré más arriba.

10. Para terminar.

Creo que es bastante posible terminar este artículo tanto con un párrafo pesimista como con uno optimista. El pesimista se lamentará 1. De cómo no basta con una declaración de intenciones de adscripción a un enfoque para que un libro se pueda realmente adscribir a un enfoque; 2. De cómo la falta de formación adecuada en el profesorado y en los autores de materiales para la enseñanza del español como nueva lengua influye en que la declaración de intenciones y los contenidos del libro no cuadren; 3. De esa misma formación, que, cuando existe, sigue hoy día muy mediatizada por el pasado filológico de muchos instructores y formadores de

profesores que confunden la descripción de la lengua con su uso; 4. De las editoriales que rara vez asumen riesgos y se atreven a innovar; 5. De la potencia de la tradición audio lingual y conductista, que se instaló en los sesenta de manera avasalladora y que ha dejado una huella que parece indeleble en la construcción de materiales, de manera que, si no hay control absoluto sobre la producción, parece que se condenara al caos a la clase y a los/as estudiantes; 6. De la falta de investigación, iniciativas y financiación.

El párrafo optimista dice 1. Que hay manuales con iniciativa, con sentido de la realidad y que constituyen experimentos, que quizá no sean perfectos pero que son arriesgados en muchos momentos y que llevan a la práctica principios comunicativos que, a fuerza de poco frecuentes, parecen innovadores; 2. Que algunas editoriales tienen visión de futuro y se arriesgan a sacar al mercado materiales que no se empezarán vender en serio hasta varios años más tarde; 3. Que muchas instituciones están ofreciendo programas de formación de profesores de español que promueven una enseñanza moderna y seria; 4. Que, gracias a innovaciones recientes en la formación de profesores, como las memorias de máster, se está acostumbrando a los instructores - potenciales autores de manuales - por un lado, a apreciar las virtudes de la investigación y por otro, a dejar de inventar la rueda.

11. Referencias

Alonso, E. (2005). *Gente joven 1: Curso de español para jóvenes*. Barcelona: Difusión.

Alonso Aparicio, I. 2011. *Posibilidades de la práctica sistemática en el tratamiento de aspectos formales en la enseñanza de idiomas*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Alonso Raya, R., A. Castañeda Castro, J. Ortega Olivares, L. Miquel, P. Martínez Gila y J. P. Ruiz Campillo 2005. *Gramática Básica del Estudiantes de Español*. Barcelona: Difusión.

Andrés, R. de, Ferrer, A., y Nova, M. (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Madrid: Cruz Roja y Santillana Formación. http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

Andrés, R. de (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar. Guía didáctica*. Madrid: Santillana. http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE_CRE/PAGINAS/PLAN_EMPLEO_APRENDIENDO_IDIOMA_ALUMNO/APRENDIENDOIDIOMA_GUIADIDACTICA.PDF

Arrarte, C. G. (2005). *¡Adelante!: Método de Español para estudiantes extranjeros de enseñanza secundaria [guía didáctica]*. Madrid: Edinumen.

Austin, J. L. 1962. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., & Council of Europe. (1997). *Sociocultural competence in language learning and teaching: Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

British Council Negotiation of meaning, BBC: (n.d.). Recuperado el 1 de Junio de 2015 de <http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/negotiation-meaning>.

Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gil, O., y Llovet Baquero, B. (2007). *Pasaporte: Nivel 1 (A1), Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Corpas, J., García, E., Garmendia, A., & Sans Baulenas, N. (2004). *Aula 1*. Barcelona: Difusión.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge. Traducción al español: Council of Europe. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría

General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Chamorro Guerrero, M. D. (1996). "La integración de destrezas en los niveles iniciales". En Neus Sans y Lourdes Miquel (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera, vol. 3. Colección Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, páginas 33-73.

Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford; New York: Oxford Applied Linguistics.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224. doi:10.1016/j.system.2004.12.006.

Estaire, S., & Zanón, J. (January 01, 1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicacion, Lenguaje Y Educacion (madrid)*, 55-90.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fernández Pinto, J. (1996). *Ñ de niños. Serie Tareas*. Barcelona: Difusión. Martín Peris, E. y N. Sans Gente.

Firestone, William A. (1986). Recuperado el 1 de Junio de 2015 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292816.pdf>

Fernández Sánchez, F. (¿?) *Lectoescritura para el alumnado de secundaria y personas adultas, Materiales A*, Proyecto UNITAO, Colectivo MeeduCO. Recuperado de http://www.meduco.org/index.php?Materiales_A-2-3-4.

Galvín, Isabel, García, Belén, Moreno, Paco y Santiago, Piedad (1998), *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes Madrid*, FOREM (Fundación Formación y Empleo "Miguel Escalera"), CC.OO.

Gil Pou, A. (n.d.). *Español para extranjeros*. Recuperado el 1 de Junio de 2015 de www.aurora.patrick-nieto.fr/index.html.

Fernández Pinto, J. (2000). *Ñ de niños*. Barcelona: Difusión.

Íñigo, S., Rey, I., El Benai F., & González, D. J. (2006). *¿Cómo se dice--?: : manual de español para inmigrantes, nivel A1, escuelas de idiomas*. Madrid, Spain: Obra Social Caja Madrid.

Long, Michael; Robinson, Peter (1998). "Focus on form: Theory, research and practice". In Doughty, Catherine; Williams, Jessica. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 15–41.

Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación de España. eBook,

Miquel, L., Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers., & Espanya. (1998). *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona: GRAMC (Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers)

Martín Peris, E., & Sans Baulenas, N. (1997). *Gente. Libro del alumno 1*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Garmendia, A., & Sans Baulenas, N. (2011). *Bitácora 1*. Barcelona: Difusión.

Nunan, D. 1989 *Desining Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

— 1991 "Communicative Tasks and the Language Curriculum". *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 2 (Summer, 1991), pp. 279-295.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Polio, Charlene (2014) "Using authentic materials in the beginning language classroom" *CLEAR Center for Language Education and Research* University of Michigan, vol 18, 1, 1-5.

Prabhu, N. S. (1982) "The communicational language teaching, South India" *Mimeo*, Madras: The British Council.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Reid, J. M. (2002). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Beijing, China: Thomson Asia Pte. Ltd. Second edition.

Rezaei, A., & Hashim, F. (2013). "Impact of Awareness Raising about Listening Micro-skills on the Listening Comprehension Enhancement: An Exploration of the Listening Micro-skills in EFL Classes". *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8).

Richards, Jack C. and David Bohlke 2011 *Creating an Effective Language Classroom* New York: Cambridge University Press.

Rodrigo, V., Krashen, S., & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53-60.

Rubin, J. "What the "Good Language Learner" Can Teach Us". *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1 (Mar., 1975), pp. 41-51.

Ruiz Campillo, J.P. (2007). "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español", en Pastor, C. (coord.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Instituto Cervantes, Munich, Germany. Recuperado el 1 de Junio de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2005-2006.htm

Ruiz Fajardo, G. 2008 "Encuentra las siete diferencias" en Ríos Rojas, A., & Ruiz Fajardo, G. (2008). *Didáctica del español como 2a. lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

— 2010 "Televisión en el aula de español como lengua extranjera o cómo llevar a clase muestras auténticas de lengua" Lourdes Días Rodríguez (ed.) *Lenguas de especialidad y su enseñanza (Monografía) MARCOELE 11* Recuperado el 1 de Junio de 2015 de <http://marcoele.com/television-en-el-aula/>

— 2012 “Tasks for Interaction”, in Guadalupe Ruiz Fajardo (ed.) 2012 *Methodological developments of Teaching of Spanish as a Second and Foreign Language*, Cambridge Scholars Publishing. Pags. 73-118

Skehan, P. 1998. Task based instruction. *In Annual Review of Applied Linguistics* 18.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2006). *Español, segunda lengua: Educación Secundaria. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.

Widdowson, H. G. 1990 *Aspect of Language Teaching* Oxford: Oxford University Press.

Zanon, J. 1990 “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras” *Cable*, 5, 19-27.