

UNA CLASE ABIERTA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS

Sonsoles Fernández

Resumen

Subrayamos de nuestro título el concepto de "Clase abierta" para el aprendizaje de idiomas, queriendo significar con ello una metodología abierta a las necesidades del aprendiz, abierta a la realidad de un nuevo siglo, abierta la comunicación y abierta a la responsabilidad. Aprender lenguas hoy es una necesidad que no se cubre en muchos casos por la dificultad que ello supone; nos preguntamos por la adecuación de nuestros métodos de enseñanza y después de repasar los métodos tradicionales y estructurales desembocamos en el enfoque comunicativo y en la metodología del trabajo por "tareas", metodología que vehicula nuestra propuesta de "clase abierta" y de clase como espacio donde son posibles los intercambios lingüísticos auténticos.

Abstract

Our title highlights the concept of 'Open class' for language learning, by which we mean a methodology open to the needs of the learner, open to the reality of a new century, open to communication and to responsibility. The learning of languages today is a need that, on many occasions, is not covered by the difficulty it supposes; we question the adequacy of our teaching methods and after reviewing the traditional and structural methods, we come to the communicative approach and to methodology involving "tasks", a methodology that channels our proposal of the "open class" and of the classroom as a physical space where authentic linguistic exchange is possible.

APRENDER LENGUAS, HOY, UNA NECESIDAD

Nuestro espacio vital ha diluido sus límites y nada ya en el mundo nos es completamente ajeno: por nuestras calles deambulan gentes de todos los países, encendemos la TV y llegamos a los lugares más lejanos, cambiamos de canal y nos aparecen personas con gestos familiares que hablan en otra lengua distinta a la nuestra, decidimos hacer un viaje y en pocas horas nos encontramos en otras calles, en otras ciudades en otros países, con otra lengua, buscamos un trabajo y las posibilidades nos llevan a cualquier parte del mundo. Ya no somos los pueblerinos que consideran que lo suyo es lo único y lo mejor; al empezar el segundo milenio somos ciudadanos del mundo y el pasaporte de esa ciudadanía es el aprendizaje de otras lenguas. Para salir al paso de esta realidad, desde hace un par de décadas, organismos como el Consejo de Europa defienden el derecho comunitario de dominar otras lenguas, además de la materna y facilitar así el entendimiento y la comunicación más allá de nuestras fronteras. La didáctica de las lenguas hoy tiene que abrirse a esta realidad y no quedarse encerrado entre las paredes de una clase o las páginas de un diccionario.

¿Es difícil aprender lenguas?

En condiciones normales, todos estamos capacitados para aprender lenguas y sin embargo los resultados son, con frecuencia, deficientes. Fue S. Krashen quien llamó, especialmente, la atención sobre ese fallo cuando planteó la dicotomía adquisición - aprendizaje: después de constatar que los aprendices que habían dedicado varios años a estudiar una lengua, eran incapaces de resolver situaciones de comunicación en esa lengua, concluía que aquello que se aprende no llega a automatizarse como adquisición¹. Aunque las tesis que planteaba este autor hayan sido superadas, no cabe la menor duda de que, en su momento, funcionaron como un acicate para replantearse los métodos de aprender lenguas, de forma que pudieran servir a su objetivo de posibilitar la comunicación. Sin embargo, siguen siendo muchos los aprendices que continúan verificando en sí mismos esa incapacidad para entender y expresarse, cuando al viajar a

otro país intentan poner en práctica la lengua estudiada.

Como profesores, ante esa situación, lo primero que debemos hacer es cuestionarnos la adecuación de nuestros métodos, preguntarnos si nuestros planteamientos metodológicos posibilitan o no el uso real de la lengua estudiada. Desde esa perspectiva, vamos a repasar brevemente cómo se han enseñado y se enseñan las lenguas extranjeras y a qué tipo de necesidades sociales responde cada método.

1. ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Los diferentes enfoques en la enseñanza de lenguas no son modas sino que responden a las características socioculturales de cada período y a las sucesivas aportaciones de las diferentes ciencias implicadas: lingüística, psicolingüística, sociolingüística, pragmática y didáctica. No nos vamos a detener en todos los métodos que han ido surgiendo a lo largo de los últimos años sino apenas a los enfoques estructuralista y comunicativo²; antes, sin embargo, nos referiremos brevemente a los métodos tradicionales, previos a los dos grandes movimientos que copan este medio siglo.

1.1. Métodos tradicionales

Los métodos de "gramática - traducción" han perdurado, de forma general, hasta los años cincuenta y responden a las siguientes características:

Público meta

Un análisis de la sociedad nos lleva a comprobar que las personas que necesitaban aprender lenguas extranjeras era una minoría, una elite culta que incluía en su formación la lectura de los textos literarios de las grandes lenguas de cultura.

Concepción de la lengua

Ha posibilitado la creación de textos extraordinarios dignos de ser conocidos.

Objetivo

Poder leer los textos clásicos que se han producido en cada lengua.

Proceso de aprendizaje y metodología

El aprendizaje se apoyaba en un proceso deductivo con una metodología semejante a la aplicada para la enseñanza de las lenguas muertas: se partía de la memorización de los paradigmas y reglas gramaticales que se aplicaban después en ejercicios; del mismo modo se memorizaba el vocabulario con su equivalente en la lengua materna para posibilitar la traducción de los textos literarios. Todas estas actividades tenían el objetivo, como hemos señalado, de llegar a leer los textos literarios, lo que conllevaba algunos conocimientos de historia y literatura y suponía un ejercicio mental de deducción y aplicación de reglas.

Obviamente, no se pretendía el poder llegar a comunicarse en la lengua estudiada, ya que esa demanda social no existía, por lo que no se pueden valorar los métodos tradicionales con los criterios actuales; sí que se puede afirmar que su aplicación hoy resultaría absolutamente obsoleta, no sólo por los cambios sociales, sino también por las fecundas aportaciones que se han originado durante este medio siglo en relación con el aprendizaje de las lenguas.

1.2. Enfoque estructural

Los métodos audiolinguales y situacionales nacen a raíz de la segunda guerra mundial, decaen a partir de los años setenta; con variantes llegan hasta nuestros días. Se fundamentan en los exhaustivos análisis estructuralistas de los sistemas de las lenguas que posibilitan un estudio contrastivo de las semejanzas y diferencias interlinguales. Se

plantea como hipótesis que donde existen diferencias el aprendizaje va a resultar más dificultad y que los errores de los aprendices se deben a interferencias de las lenguas de partida. Apoyados en el conductismo, como teoría psicolingüística, pretenden la automatización de estructuras y la creación de hábitos, convencidos que de ese modo se evitarán los errores. Estas dos importantes corrientes, el estructuralismo y el análisis contrastivo en lingüística y el conductismo en psicología se aúnan para crear los métodos estructurales, que con gran optimismo fueron considerados, en su momento, como la panacea en el aprendizaje de las lenguas. Sintetizamos sus características:

Público

En un primer momento se tiene en mente un grupo que necesita aprender rápidamente lenguas con objetivos militares; la fuerte inversión que se lleva a cabo para la investigación, elaboración de materiales didácticos y formación del profesorado posibilita la aplicación de estos métodos a un público mucho más general, entrando así en todos los niveles escolares.

Concepción de la lengua:

La lengua es un conjunto abstracto de estructuras regidas por un sistema de reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas; el estudio del significado queda excluido porque todavía no ha alcanzado rango científico, así como todo lo que es producción contextualizada. Recordemos la dicotomía estructuralista entre lengua y habla; lo que subyace en estos métodos es la lengua, no el habla, es el sistema abstracto, no la producción contextualizada.

Teoría del aprendizaje:

Conductista; el lenguaje como toda conducta se aprende por la reiteración de la cadena: estímulo, respuesta, refuerzo, formación de hábitos correctos. El error es intolerable porque crea malos hábitos y para que no llegue a producirse es necesaria la repetición de la previsible estructura problemática hasta su automatización.

Objetivo:

Control y producción correcta de las estructuras fonéticas y gramaticales de la lengua. Predominio de la lengua oral.

Metodología

Diálogos inventados y manipulados para integrar la estructura que se va a estudiar. Repetición del diálogo.

Baterías de ejercicios en los que se repite la estructura en cuestión, para adquirirla mecánicamente .

Los años setenta marcan el declive de los métodos estructurales y ello por varias razones:

— No consiguen su objetivo de evitar los errores; recordemos que se presumía que éstos se debían a interferencias de la lengua materna y que, para evitarlos, el método proponía la mecanización correcta de esas estructuras "difíciles"; las investigaciones empíricas llevadas a cabo, en este momento, demuestran que los errores debidos a interferencias de la LM son sólo un pequeño porcentaje, por lo que se escaparían siempre a estos métodos, los errores de "desarrollo", en los que entran en juego otros mecanismos generales del aprendizaje de las lenguas.³

— La mecanización de estructuras se apoya sólo en aspectos formales sin tener en cuenta la función comunicativa de esas frases, ni los contextos y registros en que se producen, con lo que el resultado es un lenguaje vacío de significado y, en la mayor parte de las

veces inadecuado.

— El proceso de aprendizaje que sustenta estos métodos, el conductismo, niega la capacidad creativa humana para construir la lengua y no explica cómo un niño o un aprendiz de lenguas puede llegar a entender o producir frases que no había oído antes nunca. (Chomsky, 1959)

Con todo, aunque el enfoque estructural en la didáctica de las lenguas haya sido superado, es indiscutible que ha aportado avances importantes, tanto en lo que se refiere al análisis del sistema de la lengua, cómo en lo relacionado con técnicas de aprendizaje que se pueden seguir aplicando en determinados momentos, aunque nunca como proceso único. Como señalábamos para el método tradicional, seguir en la actualidad con métodos estructurales, significaría dar la espalda a nuestra realidad social y las aportaciones derivadas de la psicolingüística, sociolingüística, de la pragmática, así como de los estudios específicos sobre adquisición de lenguas y los propios de las ciencias de la educación.

1.3. Enfoque comunicativo

A partir de los años setenta, empiezan a aparecer alternativas metodológicas que pretenden superar los límites del enfoque estructural, adaptarse a los cambios de la sociedad y aprovechar las aportaciones de las diferentes ciencias implicadas. En los EE.UU. se ponen en práctica el Código Cognitivo, el Enfoque Natural, el Método de Respuesta Física Total, el Método Silencioso, el Aprendizaje Comunitario y la Sugestopedia. En Europa los esfuerzos se concentran en el Enfoque Comunicativo, que da un giro espectacular a la enseñanza de las lenguas y que, a pesar de lo revolucionario, ha ido ganando adeptos hasta el día de hoy. La realidad social en que nace este enfoque es la Comunidad Europea, donde la movilidad y los contactos entre los países exige el conocimiento de las lenguas de los estados miembros para posibilitar la comunicación. Justamente, esa necesidad refuerza el concepto de la lengua como comunicación, que se va a convertir en el eje en torno al cual se integrarán las fecundas aportaciones relacionadas con el aprendizaje de las lenguas. Resumimos los principios de este enfoque, así como su dinámica metodológica:

Público

El aprendizaje de las lenguas se ha democratizado y, en consecuencia, el público al que se dirige el EC es amplio y variado: cualquier persona que pueda ver y oír en su televisor los programas de otros países, los turistas, los inmigrantes, todos los que por razones de estudio, profesionales, o interés personal se trasladan a otro país o prevén contactos con hablantes de otras lenguas.

Concepción de la lengua

La lengua es sobre todo un medio de comunicación. A partir de Chomsky(1957) se pone el acento en el aspecto creativo del lenguaje. No se trata de repetir unas frases dadas, sino de ser capaz de formar todas las frases posibles de una lengua (competencia lingüística). Con Hymes (1972) se enriquecen los estudios del lenguaje como fenómeno social y se amplía el concepto de competencia: aprender una lengua es no sólo llegar a reconocer o producir todas las frases posibles de la lengua, sino el llevarlo a cabo en una situación de comunicación determinada (competencia comunicativa). La teoría lingüística amplía su campo de trabajo para incorporar el estudio del uso del lenguaje (Searle, 1969 Halliday 1973) y llegar a hacer de ello una ciencia lingüística más, la Pragmática.

Teoría del aprendizaje:

Superada la concepción conductista, se pone el acento en un proceso cognitivo de construcción creativa que se apoya, por un lado, en la capacidad innata para aprender la lengua y, por otro, en la exposición a la lengua concreta, con la que se empieza a

interactuar; a partir de las situaciones de comunicación en las que se ve involucrado, el aprendiz va formando sus propias hipótesis, contrastándolas, rechazándolas o afirmándolas hasta llegar a interiorizarlas; los errores -inevitables y necesarios- son las marcas más evidentes de esa evolución que va pasando por una serie de etapas o "interlenguas" hasta llegar a la lengua meta.

Objetivo:

Desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad de interactuar lingüísticamente en las diferentes situaciones de comunicación. La competencia comunicativa engloba las subcompetencias gramatical, textual, pragmática (illocutiva y sociolingüística) y estratégica. (Canale y Swain 1980, Bachman, 1990)

Metodología:

Se provocan situaciones comunicativas que respondan a las necesidades de los aprendices; a partir de ellas y de un lenguaje auténtico, se seleccionan los recursos necesarios, "se negocia el significado", se interactúa con los compañeros y se descubren progresivamente los usos y funcionamiento de la lengua. Se potencian las estrategias del aprendiz para aprender, y en el proceso se prevén las tareas que posibilitan la comunicación.

La dinámica de la clase debe:

Responder a las necesidades comunicativas del aprendiz (para qué aprende la lengua, qué necesita, qué le interesa)

— Provocar la necesidad de comunicarse en esa lengua, en situaciones concretas relacionadas con los propios intereses.

— En esa situación cuestionarse: qué se necesita comprender, decir, para qué, a quién, con quién se interactúa, cómo, qué recursos se necesitan.

— Proporcionar materiales auténticos y contextualizados relacionados con la situación planteada para observar y descubrir los exponentes adecuados.

— Favorecer el descubrimiento e interiorización y conceptualización progresiva de los recursos lingüísticos necesarios y suficientes para comunicarse.

— Posibilitar la interacción-ensayo, primero de una forma más controlada y luego más libre, siempre en situaciones de comunicación verosímiles.

— Poner el énfasis en el significado más que en la forma, en los procesos más que en los contenidos.

— La progresión viene dada por la necesidad y rentabilidad de las funciones y exponentes lingüísticos, no por la "facilidad" o "dificultad", o por la organización clásica de las gramáticas.

Los errores son necesarios para aprender. La corrección nunca debe inhibir el proceso comunicativo en el que se construyen las hipótesis sobre cómo funciona la lengua.

Las situaciones didácticas deben favorecer la comunicación y adaptarse a la tarea que se propone (parejas, pequeño grupo, gran grupo) y el profesor cumplirá sobre todo el papel de motivador a la comunicación y al aprendizaje de los alumnos.

Las actividades comunicativas se caracterizan por:

— intercambiar información nueva y favorecer la interacción,

— proponer la utilización real de la lengua,

— centrarse en el significado -en lo que se quiere comunicar-,

— realizarse con lenguaje auténtico,

— respetar los mecanismos de interacción (cooperación, negociación, información nueva,

coherencia, pertinencia, etc.)

— cumplir el propósito comunicativo (qué se hace con lo que se lee, se escucha, se escribe)

Uno de los primeros desarrollos del enfoque comunicativo es el método nocio-funcional (Wilkins,1972). Los "Niveles Umbrales" realizados bajo los auspicios del Consejo de Europa (Van Ek, 1975, Slagter -para el español- 1979) ofrecen las bases para la programación de cursos nocio-funcionales; se detienen, en primer lugar, en describir las necesidades lingüísticas de los alumnos (viajar, estudiar en otro país, realizar intercambios comerciales...) y a partir de ahí prevén las situaciones en las que se necesitará utilizar la lengua (en una estación, en el trabajo, en una fiesta ...). En esas situaciones se preguntan para qué (funciones) se usa la lengua (pedir una información, realizar una propuesta, mostrar acuerdo o desacuerdo, responder a una invitación,...) y ofrecen un amplio elenco de funciones; para cumplir esas funciones es necesario contar con ciertas nociones (léxico referido a objetos, acciones, cualidades, etc.) y se necesitan además unas formas gramaticales y toda una serie de exponentes lingüísticos, propios del código que se utilice -oral o escrito-. Las unidades didácticas de los métodos nocio-funcionales suelen girar en torno a una o varias funciones y la capacidad de comprender, expresarse e interactuar adecuadamente en situaciones de comunicación en las que aparezcan esas funciones es el objetivo de cada unidad, objetivo que implica la apropiación de una serie de nociones y exponentes.

El cambio en relación a toda la metodología anterior es copernicano, no sólo porque los programas han dejado el hilo conductor de la gramática para girar en torno a las funciones, sino sobre todo porque el objetivo final es llegar a comunicarse de verdad en la nueva lengua, lo que implica una dinámica en la clase en la que primen las actividades comunicativas y las que posibiliten esa comunicación.

Retomando nuestro presupuesto de que los diferentes enfoques y métodos que han ido surgiendo no son modas, sino intentos de responder a las necesidades sociales de cada momento, observamos que el enfoque comunicativo es la respuesta para el último cuartel del siglo veinte en el que aprender lenguas se ha convertido en una necesidad no sólo cultural e intelectual sino casi básica para una población amplísima para quienes la vida no esta limitada ya por la sola realidad de su país. Los aprendices de lenguas hoy pueden aprender a comunicarse de verdad.

Con todo no es de extrañar que la puesta en marcha generalizada del enfoque comunicativo haya sufrido la inercia de las técnicas de los métodos anteriores, del pseudoprestigio del profesor-manual de reglas, de las ejercitaciones vacías de significado y del control formal de lo enseñado, prácticas todas ellas que se apartan del objetivo de aprender a interactuar en la LE; en muchos casos, los métodos nocio-funcionales han perdido el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa, han conservado un índice funcional, pero la metodología los ha convertido en una lista más de reglas para aprender y repetir; en otros casos, el enfoque comunicativo se ha identificado con el desarrollo de sólo una comunicación básica y en otros se ha confundido con la práctica improvisada en la clase. Todo ello se desvía del presupuesto y también de las líneas ejes del enfoque comunicativo que, sin embargo, continúan vigentes y que continúan mostrando nuevos caminos para conseguir un aprendizaje de las lenguas para la comunicación.

2. REVITALIZACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

En la última década han llegado a la didáctica en general y a la de las lenguas extranjeras, en particular, aportaciones muy enriquecedoras provenientes de los estudios sobre adquisición de las lenguas, de las ciencias de la comunicación, de la psicolingüística, de la sociolingüística y de las ciencias de la educación. Nos vamos a detener brevemente en dos aspectos interdisciplinares: el desarrollo de la interacción comunicativa y la incentivación de la autonomía en el aprendizaje, aspectos que aplicados a la enseñanza-aprendizaje de idiomas van a generar un fuerte movimiento de renovación didáctica. Como aplicación de esta revitalización, nos centraremos últimamente en el

modelo del "enfoque por tareas/proyectos.

2.1. Interacción comunitaria

La interacción comunicativa como logro y como proceso

La potencialidad del objetivo del enfoque comunicativo no se agota en los primeros desarrollos de este enfoque y su misma fuerza ha permitido la integración de las aportaciones de los análisis del discurso y de las nuevas ciencias de la comunicación, como la etnometodología, la pragmalingüística y los estudios interaccionistas. Todo ello ha llegado a la clase y ha ilustrado cómo funcionan los procesos de interacción comunicativa y cómo se desarrollan estos procesos, iluminando así la tarea didáctica.

Volvemos al axioma de que la comunicación no tiene lugar si no existe necesidad de comunicar, de que los mecanismos de aprendizaje en la nueva lengua no se activan si no sirven para expresar aquello que interesa, de que no existe progreso si la motivación falla; volvemos a reiterar, así, que el aprendiz y sus necesidades reales de comunicación son el centro y el motor de todo el proceso didáctico.

Ese es un punto de partida, pero la comunicación es sobre todo un intercambio y esto requiere la participación activa de los interlocutores que negocian el tema, el significado, los turnos de palabra y valoran el efecto de ese contacto lingüístico.

Investigaciones llevadas a cabo tanto en lengua materna como en lengua extranjera han puesto de manifiesto que los avances en la adquisición de la lengua son mucho más notables en los casos en los que se verifican intercambios auténticos de significado, intercambios en los que están presentes no sólo unas formas lingüísticas, sino sobre todo diferentes motivaciones, representaciones del mundo variadas, formas distintas de relacionarse y sobre todo interlocutores que comparten conocimientos o se intercambian informaciones nuevas y en esa interacción construyen los discursos⁴.

Partimos del presupuesto de que, normalmente, fuera de clase, no se habla repitiendo frases de un libro o con frases aisladas, sino que se eligen y se relacionan en "discursos" para establecer contactos sociales, para comunicarse. Ese discurso es el resultado de una serie de decisiones que va tomando cada interlocutor en función de lo que quiere decir, de lo que ya ha dicho y de lo que le queda por decir, en función de lo que su interlocutor sabe, entiende o no entiende en cada situación, es el resultado de una cooperación interpretativa o "negociación del significado", que lleva a la comprensión mutua. Una conversación no está fijada de antemano, sino que en cada momento, el locutor debe elegir entre las varias opciones que se le presentan; se trata de un proceso interactivo y variable que integra no sólo lo que un emisor va diciendo literalmente, -nivel proposicional, sino lo que quiere decir o hacer con la lengua, en un contexto dado, de acuerdo con determinadas convenciones culturales -nivel ilocutorio, más la interpretación del destinatario, que reaccionando puede modificar el ritmo o el sentido del discurso, colaborando en su construcción.

Ser comunicativamente competente es aprender estos procesos y estas convenciones no sólo al tomar la iniciativa, sino también al secundar al interlocutor, al llamar la atención, al elegir el registro y el tono adecuado de acuerdo con los interlocutores, al introducir el tema o la cuestión, al dar y pedir información nueva, al dar y pedir aclaraciones, al tomar la palabra o al cederla, al proponer, justificar, matizar, al dar señales de interés, al integrar temas secundarios, al redirigir al tema principal, evitarlo, cooperar o reaccionar, al dar muestras de comprensión o incomprensión y al cerrar el discurso. ¿Cuáles son esos intereses y necesidades? Viajar, entender a la gente, realizar una entrevista, hablar con clientes extranjeros, seguir programas de TV, estudiar en otro país, entender la letra de las canciones, participar en una reunión, leer libros de la especialidad o de literatura, contestar el correo electrónico, consultar las páginas de Internet ... Al aprender una LE el mundo se amplía y es necesario abrir las puertas de la clase para que todo eso entre en ella.

En clase, para desarrollar esa interacción es necesario crear redes de comunicación auténtica, no basta con simulaciones, porque si no se tiene algo que aportar, de verdad, a los demás es poco probable que el discurso vaya adaptándose al tipo de interlocutores y a sus reacciones: no hablamos igual del mismo suceso, por ejemplo, con la persona que nos acompañaba que si se lo tenemos que contar a un desconocido. Por el contrario, si hacemos tarea de lo que realmente tenemos que preguntar y contar, como ocurre en

nuestros intercambios cotidianos, los procesos de interacción, tanto oral como escrita, entran en acción lo que no sucede si nos limitamos a repetir lo que todos hemos leído o la película que acabamos de ver juntos; se trata de que exista la tan nombrada "laguna de información", pero también de que esa laguna de información sea motivadora porque incida sobre los intereses concretos. Si la clase es el lugar donde se va a aprender a comunicarse en la LE, es importante que se convierta en un espacio abierto al "hablar de verdad" y para ello que exista una atmósfera donde esa comunicación sea posible. Es obligado superar aquella situación que relata Domenico Starnone⁵ recordando su vida en el Liceo:

"Hablar, naturalmente hablaba sólo si me preguntaban. Pero era como si hablase otro: el libro, la profesora, mi padre, un compañero que había dicho el día anterior lo mismo que se me estaba preguntando. El rito de hablar 'cuando se es preguntado' no significaba hablar de verdad; significaba haber seguido la lección"

¿Es posible la interacción auténtica en clase?

Con frecuencia, oímos que la clase no es una situación real y que por tanto no es posible encontrar en ella la "comunicación auténtica", el "lenguaje auténtico", sino apenas, en el mejor de los casos, simulaciones de lo que pasa en la vida real. Ciertamente, la clase no es un aeropuerto, ni un mercado, ni una oficina de trabajo, ni ..., pero la clase sí es real, es donde se reúnen cada día un grupo de personas con experiencias diversas, con personalidades únicas, con nombres personales, con aficiones variadas, con intereses más o menos comunes, con muchas cosas que contar, muchas cosas que descubrir, muchas cosas que soñar, muchas cosas que aprender y muchas cosas que compartir. La clase es un grupo social sumamente rico, donde las redes de interacción son extraordinariamente complejas y contiene, por tanto, todo lo que necesita para vivir, para interactuar, para comunicar y para comunicarse en la lengua que se aprende, sin necesidad de estar siempre simulando y sobre todo, de estar imaginando situaciones extrañas al grupo o repitiendo frases, esas sí, absolutamente irreales. Es necesario abrir las puertas de esas aulas obsoletas de repetición del saber, porque en la clase de lengua extranjera de lo que se trata es de aprender a comunicarse en la nueva lengua.

Los interlocutores en la clase, profesor/a y alumnos cumplen, si se les deja, una serie de papeles acordes con las características de cada integrante y con las necesidades del grupo. Si al entrar en clase no se deja el verdadero yo a la puerta podemos encontrar no sólo estilos cognitivos, educativos, afectivos propios, si no toda una gama de papeles de funciones que pueden hacer que el grupo clase, como cualquier otro funcione como tal: en clase está el/la que sabe más de moda, motos, deportes, cantantes, el estudioso, el distraído, el gracioso, el presumido, el tímido, el que tiene iniciativa, la que tiene un gran sentido práctico, el que ayuda, el que se encarga de ..., la que entiende de aparatos, el que domina el ordenador, la que tiene el libro de ... la película, el que sabe actuar, la que escribe, etc. ¿Por qué no aprovechar todo este potencial para desarrollar la interacción auténtica en la lengua extranjera y dejar que funcionen las redes auténticas de comunicación? Si sólo explicamos estructuras, hacemos ejercicios para afianzar esas estructuras, si el interlocutor es sólo el profesor, si todo debe seguir una línea escolar determinada (oír el diálogo, leer el texto, contestar V/F, practicar el diálogo, aprender una regla...) la lengua extranjera se sentirá como algo extraño a la comunicación y no se facilitará la consecución del objetivo que hemos plasmado en nuestros programas de llegar a ser comunicativamente competentes en la nueva lengua.

La propuesta de trabajo que hacemos al final "el enfoque por tareas/proyectos recoge estos planteamientos y prevé situaciones y actividades de clase donde sea posible el desarrollo de la interacción auténtica y donde se posibilite la autonomía para construir los propios discursos.

2.2. Hacia la autonomía en el aprendizaje

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje o sea de la capacidad de asumir la propia responsabilidad en el hecho de aprender vuelve a recordarnos que el eje de todo el proceso didáctico es el aprendiz. Ello implica arrancar de su propia motivación, atender a

sus necesidades de aprendizaje, potenciar que esté activo en el propio proceso, aprenda a aprender y desarrolle todas sus potencialidades. Los fundamentos teóricos de esta línea, si no basta con la sabiduría del refrán chino "si das un pez a un hombre le das de comer un día, si le enseñas a pescar le das de comer siempre", recogen diferentes aportaciones, especialmente de la psicología humanista, por un lado y de la cognitiva por otro.

La psicología humanista, al centrarse en la persona, ha puesto de manifiesto la importancia de aspectos como el de las propias creencias sobre la capacidad para aprender, el papel de los factores afectivos y de motivación que rodean el aprendizaje, así como el de la propia realización como individuo y como persona en el acto de aprender. Las consecuencias de estos planteamientos alertan sobre cuál es el eje de toda la acción didáctica, que no son ya los programas, ni los profesores, ni la clase, sino el mismo aprendiz, con sus motivaciones, su cultura, sus capacidades y su forma de apropiarse de la realidad; no se trata de que el alumno se convierta en una página en blanco donde el profesor o el método irán escribiendo, ni de que el aprendiz adulto, al sentarse en las sillas de la clase, se infantilice, deje fuera su personalidad y todo su saber hacer y espere a que el profesor le vaya guiando paso a paso; se trata de ser uno mismo aprendiendo la nueva lengua, de integrar todos los nuevos conocimientos en los propios esquemas, de aprovechar todo lo que se es, se tiene, se quiere para seguir aprendiendo; se trata de tener libertad para aprender, en palabras de Rogers, y derecho a aprender equivocándose, que es cómo se aprende de verdad, siempre que seamos conscientes de la equivocación.

Relacionado con todo lo anterior, toda una línea de investigación (Skehan, Duda y Riley, Willing) se preocupa por describir las diferencias individuales de los aprendices -edad, motivación, necesidades, cultura, inteligencia, actitud, personalidad- y las consecuencias de esas diferencias en los estilos de aprendizaje y por tanto en la acción didáctica.

Por otro lado, la psicología cognitiva, al trabajar sobre los procesos que se verifican en el aprendizaje y mostrar las actividades mentales que tienen lugar en ese proceso (Gagné, Bruner, Ausubel, Piaget, Vigosky), ha revolucionado en gran medida la metodología, que estaba volcada en describir los objetivos finales, y ha hecho que se detuviera en los procesos, porque es ahí donde la acción didáctica puede actuar para no entorpecer esos procesos sino para favorecerlos. Así mismo, en la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras se ha comprobado que el aprendiz se involucra activamente con una motivación fuerte, formando hipótesis, seleccionando de los datos que tiene a disposición los que necesita para resolver el problema que se le plantea, contrastando sus hipótesis, reelaborándolas, confirmando las e integrando las nuevas adquisiciones en sus esquemas, para poder utilizarlas después (Ellis, Krashen, Corder, Larsen-Freeman, Chaudron).

Unido a todo ello, una de las líneas de trabajo más sugerentes es el de desarrollo de estrategias de aprendizaje o del aprender a aprender, que pretende llevar al alumno a ser conscientes de sus mecanismos de aprendizaje, a ensayar con otros nuevos, a valorar los más rentables para él y a ponerlos en práctica en clase y fuera de ella, de tal forma que todas sus experiencias se conviertan en aprendizaje.

¿Por qué desarrollar la autonomía en clase?

Las razones que justifican esta opción son las siguientes:

— *Ningún profesor aprende por sus alumnos*

Por mucho que un profesor se empeñe, el hecho de aprender es personal y ello implica querer hacerlo y activar los propios mecanismos de aprendizaje; nadie aprende por los demás ni siquiera una nueva palabra, se aprende cuando se necesita y cada uno sabe cuál es ese momento y, si se está preparado para ello, puede gestionar la mejor forma de hacerlo. Asumir, por tanto, la propia responsabilidad en el hecho de aprender y creer que se es capaz de hacerlo es el primer paso de ese proceso.

— *Aprendizaje activo de descubrimiento*

Asumir esa responsabilidad implica tomar una postura activa para aprender; no se trata ya de esperar pasivamente a que el profesor o libro propongan las cuestiones, la forma de resolverlas y las respuestas; el aprendiz autónomo se arriesga a hacer propuestas, a

indagar, a formar hipótesis, a contrastar los hallazgos, a descubrir el funcionamiento y a evaluar los resultados. Esta postura crea una motivación en espiral, dinamiza los mecanismos de aprendizaje y lleva al aprendiz a apropiarse de la lengua de un modo más eficaz y duradero.

—*Diversidad*

La clase es un microcosmos y no hay un rostro igual al otro; de la misma manera se dan cita en ella una riqueza de variables que van desde el diverso ritmo en el aprendizaje, a las diferentes formas de percibir la realidad, pasando por los diferentes estilos cognitivos, las variadas experiencias culturales, sociales, educativas y escolares. Esto significa que no aprendemos todos de la misma manera y que es importante que cada uno, de forma autónoma, tome conciencia de cuál es la forma más rentable para él y la ponga en práctica.

—*No partimos de cero*

Al aprender una L2, no se parte de cero, se poseen muchos conocimientos del mundo, muchas experiencias y se han formado ya unos esquemas determinados de conocimiento. Todo aprendizaje debe tener en cuenta ese bagaje, activarlo y construir sobre él; es necesario aportar lo que se es y lo que se tiene y nadie como el propio interesado puede hacerlo. Por otro lado, las lenguas son un medio de expresión y de comunicación y sólo expresamos y comunicamos lo que tenemos en nuestro haber; si no se cuenta con ello, difícilmente se conseguirán activar los mecanismos de aprendizaje de la lengua. Desarrollar la autonomía es también construir sobre la propia visión de la realidad y contrastarla con la del otro.

—*Aprendizaje con éxito*

Una de las características del aprendiz con éxito es justamente ésta: la capacidad de definir sus necesidades, tener claro sus objetivos, planear su trabajo y ensayar con las estrategias más eficaces. Eso significa ser autónomo.

—*Ampliar el ámbito del aprendizaje*

Desarrollar la autonomía en el alumno es también rentabilizar el aprendizaje; el tiempo y el ámbito de la clase se amplían a todas las experiencias nuevas fuera y dentro de clase, ya que el alumno autónomo es capaz de aprovechar todas las ocasiones para aprender la lengua, de replantearse lo aprendido y de adaptarse a los cambios propios de la sociedad actual.

Cómo desarrollar la autonomía en la clase de lengua. PREPARACIÓN.

A pesar de todas las ventajas que supone desarrollar la autonomía en el aprendizaje, ésta no se puede imponer; sería un contrasentido. Existen personas más dependientes y otras más independientes y con diverso grado por tanto de apertura a la autonomía. Una primera consideración pues, sería la de no imponer la autonomía y la de posibilitar diferentes grados en la asunción de responsabilidades en relación con el propio aprendizaje. Dicho esto es importante subrayar que tampoco se puede imponer la dependencia y sin embargo esa ha sido la práctica habitual en la escuela y en la clase. De tal modo que en muchos casos no se concibe otra forma de hacer y se rechaza lo contrario por puro desconocimiento y desconfianza en lo nuevo.

Dada esa situación escolar, el desarrollo de la autonomía para aprender, no es espontánea, es necesario frenar la inercia contraria y exige una preparación tanto para los profesores como para los aprendices. Los autores que trabajan sobre el tema (Holec, Dickinson, Wenden, Smyth) apuntan hacia una preparación psicológica y metodológica que pasa por:

—El debate sobre las creencias acerca del hecho de aprender la lengua y acerca de la propia capacidad para aprender de forma autónoma: qué es aprender una lengua, qué

significa comunicarse, cómo aprendemos a entender y a expresarnos, las experiencias positivas y negativas de aprendizaje, las propias motivaciones para aprender la lengua, en qué situaciones vamos a utilizar la lengua extranjera y qué necesitamos.

—Debate y cambio sobre los papeles que se atribuyen a profesores y alumnos. El profesor no es no es ya la enciclopedia, que responde y explica todas las dudas y corrige los errores, ni el que decide lo que se hace y cómo se hace, ni el que tiene la última palabra; es la persona que está atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, motiva, suscita, confía en su capacidad, da pistas para que ellos mismos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por cómo lo han hecho y sugiere nuevas formas de hacer; es un atento observador de los procesos de aprendizaje y de la interacción comunicativa, sabe negociar y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones, despegándose del libro de texto y de sus prácticas habituales, lo que supone, eso sí, una mayor preparación profesional y una puesta al día en la previsión de materiales que salgan al paso de las necesidades de sus alumnos. El aprendiz, por su lado, no espera a que le den consignas de lo que hay que hacer, cómo y cuándo, sino que se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya con la mejor forma de aprender,

—Reflexión sobre cómo aprendemos cada uno. Desarrollo de estrategias de aprendizaje. Los análisis de los recursos del aprendiz con éxito nos proporcionan un elenco de las estrategias más rentables en el proceso de apropiación de la lengua. Es función del profesor conocerlas e ir proponiéndoselas a sus alumnos. Pero no se puede olvidar que existen, además, una serie de variantes estratégicas nacidas de las diversas tradiciones culturales, de los distintos estilos cognitivos, de las múltiples formas de reconocer la realidad, variantes idiosincrásicas que es importante asumir y activar para favorecer el aprendizaje y posibilitar la autonomía; con frecuencia, los métodos o los profesores planteamos una única forma de hacer, la nuestra, aplicable a toda esa variedad de estilos de aprendizaje, con lo que no sólo no se favorece, sino que se inhibe el desarrollo de los propios mecanismos (S. Fernández, 1996, 1998).

La propuesta del "El enfoque por tareas" que presentamos a continuación asume esta forma de hacer ya que posibilita la atención a la diversidad, la negociación en clase de las posibles formas de llevar adelante la tarea y la asunción por parte de los alumnos de su responsabilidad en la determinación de los objetivos de aprendizaje y en la misma evaluación de lo conseguido.

3. EL ENFOQUE POR TAREAS / PROYECTOS

El trabajo por tareas y proyectos nace en el marco del paradigma comunicativo, del que es una revitalización y asume como procesos claves los dos puntos que hemos desarrollado anteriormente: el desarrollo de la interacción auténtica y la activación de estrategias de aprendizaje que llevan hacia la autonomía en el aprendizaje. Surge así como una propuesta metodológica muy enriquecedora, además de estimulante para alumnos y profesores.

Dentro de la filosofía del enfoque comunicativo, asume como objetivo, el desarrollo de la competencia comunicativa o la capacidad de interactuar lingüística y culturalmente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, integrando para ello todas las habilidades necesarias. Sin renunciar a los principios que inspiran este enfoque⁶, el trabajo por tareas y proyectos da un paso más, proponiendo la realización de tareas concretas que incitan, en el proceso, a aprender todo lo necesario para llevarlas a cabo. Se pasa de la teoría a la acción, de los contenidos a los procesos ya que no se pretende sólo saber cómo se pide una información y de ejercitarse para ponerlo en práctica cuando se necesite, sino de hacerlo de verdad y esto desde la misma clase.

La tarea⁷, en general, es cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado: llamar por teléfono a X, buscar un regalo para un amigo, hacer la compra, preparar una clase, ir a ver una exposición, etc. Para cumplir esas tareas se necesita utilizar el lenguaje en una serie de situaciones concretas, y si esto lo tuviéramos que hacer en una lengua nueva tendríamos que buscar los recursos adecuados para poder realizar nuestro empeño. La tarea, en el enfoque metodológico que nos ocupa⁸, es también una actividad

concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. A partir de "esa tarea" elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación. Esas tareas deben ser lo más cercanas posibles a la realidad y a los intereses del grupo concreto de aprendices, no sólo porque así la motivación es mayor, sino también porque se responde mejor a sus necesidades comunicativas y se ofrece el marco donde se desarrollan naturalmente, procesos auténticos de interacción: hacer una fiesta, preparar un viaje, recibir a unos compañeros, enseñarles la ciudad, preparar un plato típico, pedir una beca, buscar piso, encontrar un corresponsal, grabar una cinta para un amigo, hacer una revista, jugar un partido, buscar trabajo ...

3.1. El enfoque por tareas y los programas oficiales

Las propuestas para trabajar con tareas son variadas y no es difícil poder adaptarse a alguna de ellas⁹. La más decidida es la que aboga por una organización de todo el curso mediante tareas o proyectos, ("escenarios" de R. J. Di Pietro, el Proyecto Bangalore de N. Prabhu, las propuestas de C. Kramersch, y las de M. Long, así como las de C. Candlin y D. Murphy con el énfasis puesto en los procesos), o incluso centrando todo el curso en torno a un único proyecto, como la elaboración de una revista¹⁰. Esta forma de diseñar el curso, distante de la tradicional, produce en muchos profesores el temor a relegar los programas (Nunan, 1989, 14-19), pues consideran que éstos y todavía más los exámenes oficiales son algo completamente distinto al trabajo por tareas. Si partimos del diseño de unidades a partir de las "tareas" elegidas en clase y al mismo tiempo queremos cumplir un programa dado, siempre de enfoque comunicativo, tendríamos que ir relacionando los objetivos comunicativos de nuestras tareas con los del programa, comprobar que se van cumpliendo y si falta alguno, imaginar una tarea en la que fuera necesario abordar éste último. Por otro lado, aparte de que normalmente existe una cierta flexibilidad en la realización de los programas, si examinamos los objetivos de cada uno de los ciclos de enseñanza, nos encontramos con formulaciones de este tipo:

- comprender mensajes orales en contextos diversos ...,
- establecer relaciones interpersonales ...
- expresarse sobre argumentos de carácter general, de modo eficaz y apropiado, comprender textos escritos, para usos diversos ...,
- producir textos escritos de diversos tipos ...

Evidentemente, esos objetivos se pueden cumplir con un enfoque por tareas, mejor que por otros medios, ya que responden exactamente a las actividades que se requieren para la consecución de las tareas para las que éstas añaden mayor motivación y situaciones más auténticas.

Hemos planteado programar el curso, a partir de tareas. También se pueden trabajar las tareas con un mayor compromiso con los objetivos y contenidos del programa, haciendo que éstos guíen el tipo de tareas que se van a llevar a cabo, aunque como en el caso anterior, puede darse un camino de ida y vuelta entre contenidos y tareas¹¹. Otra forma de abordar las tareas es de forma complementaria a un curso nocio-funcional: después de un grupo de módulos o lecciones referidas a determinadas funciones, se puede plantear una tarea, casi como si se tratara de un ensayo real, que servirá, además, de repaso, enriquecimiento y aliciente. Finalmente, otra posibilidad es intercalar en el programa una o dos tareas, lo que abrirá sin duda el camino para realizarlo cada vez más frecuentemente.

3.2. Elaboración de tareas y proyectos

Proponemos, a continuación, un itinerario para la preparación de tareas o de proyectos, acorde con los planteamientos que asumimos¹²:

1. Punto de partida: decidir el ámbito o el tema.

Tanto si es la tarea la que guía los objetivos comunicativos, como si son los objetivos los que nos delimitan el campo de elección de la tarea, ésta debe responder a las necesidades lingüísticas, intereses, motivaciones del grupo meta. Para ello pensamos en ámbitos amplios de interés para el grupo concreto, por ejemplo, en el caso de estudiantes de la Enseñanza Secundaria:

- Los intercambios escolares, las excursiones, las fiestas, las visitas, los programas de TV, el acercamiento a determinados personajes (cantantes, deportistas, pintores, escritores...) etc.
- Las propias motivaciones de los alumnos al acercarse a la lengua extranjera (conocer gente nueva, la música, el baile, las relaciones amistosas, profesionales, una estancia de estudios, el trabajo,...)
- Temas generales: la capa de ozono, las mujeres y los hombres en la sociedad actual, el reparto del trabajo, temas transversales, temasculturales.

Si el grupo de alumnos está habituado a participar y a tomar iniciativas generarán cantidad de temas, situaciones, etc., aptos para organizar el proyecto y entre todos se elegirá el ámbito que más interesa y se presta mejor para la realización de la tarea. Cuando nos encontramos ante una clase más pasiva, es papel del profesor suscitar los temas y motivar a sus alumnos para que entren en una dinámica activa y asuman el papel de protagonistas en su quehacer. En cualquier caso, antes de empezar un curso y al preparar la programación, podemos prever esas áreas de interés de nuestros alumnos y empezar a organizar los posibles proyectos, sobre los que luego se harán todos los cambios que resulten de la negociación en clase.

2. Motivación, enriquecimiento de la experiencia

Antes de elegir la tarea final, conviene realizar un acercamiento motivador al tema o a la situación, con el fin de superar los tópicos y las banalidades. La puesta en común de las experiencias, ideas, recuerdos, conocimientos de los alumnos puede ser un punto de partida, que se puede completar con datos de la prensa o revistas, canciones, videos, ambientación de la clase con carteles, fotos, frases sugestivas, etc. El enriquecimiento de contenido y de experiencia que esta entrada supone suscita la curiosidad, refuerza la motivación y posibilita que las propuestas posteriores de los alumnos tengan una perspectiva más amplia, más creativa y con mayor capacidad de comunicar algo nuevo e interesante.

3. Elección de la tarea final.

Los mismos alumnos, en cuanto entran en la dinámica, sugieren iniciativas válidas como tareas finales de un proyecto: "por qué no vamos a visitar a ..., por qué no nos disfrazamos de ..., podíamos organizar una tómbola ..., y si escribimos a ...".

Entre todos se valoran los pros y los contras de las posibilidades y se elige la tarea final. El papel del profesor es provocar la participación de los alumnos y ceder su puesto decisorio al grupo, pero esto no significa que se inhiba, él es uno más y negocia también, teniendo en cuenta si la tarea es factible, si se puede realizar en un tiempo real, si se tienen o se puede conseguir el material necesario y si se puede adaptar al nivel de sus alumnos. Todo este proceso parece improvisado, pero, por el contrario, puede estar muy preparado. Si conocemos a nuestros alumnos, podemos imaginar o recordar, con antelación, posibles tareas en relación con los ámbitos y temas que sabemos les interesan y preparar un esquema, seleccionar material y elaborar actividades que se adapten a las posibles iniciativas de la clase, que con frecuencia coincidirán con las que habíamos previsto. (Más adelante, en la página 26 y resaltadas en fondo sombreado, ofrecemos un elenco de posibles tareas).

4. Decidir entre todos cómo se va a hacer

Empieza aquí la negociación de los pasos o tareas intermedias. Al tratarse de tareas reales y cercanas a las experiencias de los alumnos, ellos son capaces, tal vez mejor que nosotros, de discutir cuáles son los pasos oportunos. Si, por ejemplo, se quiere pedir una subvención a diferentes organismos para realizar una revista en español, un viaje, etc.,

será necesario:

- hacer un elenco de los organismos a los que se puede acudir, para lo que habrá que buscar información por diferentes medios,
- será necesario también hacer un escrito en el que se justifique el interés o la necesidad del proyecto,
- posiblemente convenga pedir una entrevista con determinados dirigentes y preparar esa entrevista, etc.

La moderación del profesor se centra en valorar la temporalización del proyecto y la viabilidad para que se cumpla.

5. Cuestionarse sobre lo que se necesita aprender (Delimitación de los objetivos de aprendizaje)

La delimitación de los objetivos y contenidos es trabajo del profesor; sin embargo, creemos importante involucrar progresivamente al alumno, para que tome conciencia de que, además de hacer algo (un mural, un plano, una guía, una receta de cocina, ir a comprar, etc.), está aprendiendo la nueva lengua; no es difícil, concluir que, por ejemplo, si se trata de escribir a una editorial, para pedir libros, es necesario aprender a escribir una carta formal y saber saludar, justificar, pedir, agradecer y despedirse, funciones que serían los objetivos de aprendizaje implícitos en esa tarea. Es importante recordar que en la realización de una tarea o proyecto se crea un ambiente lingüístico amplio, como ocurre, en mayor escala, cuando se aprende una lengua en contexto natural; al delimitar los objetivos de la unidad no recogemos todo ese baño lingüístico de aspectos más o menos conocidos, sino sólo aquellos que son claves en el proyecto y que son los que vamos a apoyar con más cuidado y los que deberían conseguir, como mínimo, todos los alumnos.

6. Especificación de los exponentes implicados

Una vez que se han delimitado los objetivos y contenidos de la unidad, conviene especificar los exponentes lingüísticos mínimos para la consecución de la tarea y de los objetivos. La misma tarea se puede adaptar a niveles de principiantes o a niveles avanzados, adecuando la complejidad, la densidad, la variedad y la especificación de los exponentes lingüísticos. De acuerdo con la complejidad y el tipo del proyecto pueden ser necesarios todos o sólo algunos de los componentes siguientes: funcionales, léxicos, gramaticales, fonológicos, discursivos, socioculturales y estratégicos.

7. Creación de las actividades

Para apropiarse de esos exponentes lingüísticos, es necesario contar con una serie de actividades que lo posibiliten. Sugerimos la búsqueda, adaptación o creación de una serie de actividades facilitadoras para el desarrollo de los objetivos claves, de forma que podamos asegurar ese mínimo para todo el grupo. Esas actividades deben prever, también, el desarrollo de las diferentes destrezas, respetando y favoreciendo el proceso de aprendizaje: en cada caso, se puede partir de la motivación para comunicarse en español, la creación de la necesidad de buscar cómo hacerlo, la formación de hipótesis, la presentación de modelos, la práctica más o menos controlada, la conceptualización, la transferencia en la ejecución de la tarea y la evaluación.

8. Previsión de los materiales necesarios imprescindibles

Esta previsión sale al paso de las dificultades que pueden surgir para encontrar la documentación necesaria u otro tipo de materiales, en un tiempo limitado y en situaciones, a veces, poco propicias. No se trata de que el profesor aporte todo el material, por el contrario, conviene que los mismos alumnos exploten todas las posibilidades a su alcance, pero sí es importante contar con el material básico que haga factible siempre la realización del proyecto. En esta previsión se incluye el listado de las fuentes a las que se podrá acudir (textos, revistas, direcciones de Internet) e incluso una toma de contacto previa con los posibles organismos a los que van a acudir los alumnos (empresas, oficinas de turismo, departamentos de español), así como la cita con personas que pudieran acudir a la escuela para colaborar en el proyecto, dando una charla o respondiendo a las preguntas de los alumnos.

9. Secuenciación y organización

La flexibilidad de este tipo de trabajo no está reñida con una previsión de organización, secuenciación y temporalización de todo el proyecto, más bien al contrario, pues en el esfuerzo de enmarcarlo en un tiempo real, se toma mayor conciencia del proceso, de los aspectos de los que se podría prescindir o convendría ampliar y de los que conviene resaltar. Si la dinámica de la clase pide cambios posteriores esta preparación previa posibilitará toda la flexibilidad, que no es lo mismo que la improvisación o el caos. En el caso de un proyecto que integre una serie de tareas intermedias, la consecución de estos pasos intermedios, pueden marcar la secuencia de los diferentes módulos o lecciones, de forma que cada uno de ellos sea como un miniproyecto con sus logros visibles a corto plazo.

10. Realizar y evaluar la tarea

Para sostener la motivación es necesario llevar a cabo de verdad la tarea que generó todo el trabajo y satisfacer las necesidades que se suscitaron. La evaluación tiene en cuenta esa realización y el logro de los objetivos de aprendizaje que implicaba.

Si se tomó conciencia de lo que era necesario aprender -objetivos y contenidos- el mismo alumno puede valorar en qué medida lo va consiguiendo, de los avances y resistencias y de la forma de avanzar. Es útil, sin embargo, proponer sugerencias y criterios de autoevaluación a lo largo y al final de la tarea para valorar el proceso, la consecución de los objetivos y el resultado final. En toda esta dinámica, el profesor observa, anima, sugiere, contrasta y colabora. Y sobre todo no se esconde ninguna carta en la manga para sorprender al final con una evaluación que no corresponda a todo lo que se ha estado practicando. Si eso ocurre lo que hemos llamado desarrollo de la autonomía pierde credibilidad y se derrumba .

En nota¹³, ofrecemos algunos ejemplos de tareas y proyectos, pero la lista puede alargarse si se está atento a todo lo que ocurre en la clase; casi todo lo que pasa en ella, la mayor parte de las actividades pueden convertirse en "tareas", si somos capaces de abrir las puertas de la clase y conectarlas con la vida de nuestros alumnos, si conseguimos que todo el trabajo didáctico desemboque en una actividad significativa fuera y dentro de la clase.

Presentamos a continuación un ejemplo de programación de un proyecto que abarca una serie de tareas intermedias; por razones de espacio, no presentamos el desarrollo, ni las actividades facilitadoras para la apropiación de los exponentes implicados¹⁴.

GALERÍA DE PERSONAJES

Ámbito: intercambios escolares. Este proyecto puede formar parte de un proyecto mayor o realizarse independientemente, con el objetivo de darse a conocer en un futuro intercambio.

También puede llevarse a cabo con el fin de conocerse dentro del grupo, o de presentar a los profesores, a cantantes, a escritores etc.

Nivel: inicial, después de unas 30 horas de clase.

Temporalización: unas 9, 10 horas, complementado con trabajo fuera de clase.

Se puede adaptar a diferentes niveles y a un tiempo que puede ir de las dos a las tres semanas (o de 6 a 10 horas), eligiendo las tareas asequibles en cada caso y seleccionando las que se consideren que se pueden realizar en el tiempo elegido.

Tarea final (Negociable):

—Realizar un álbum (o un mural, o un vídeo) con la presentación de los alumnos (Si se tiene posibilidad se puede llevar a cabo por Internet).

Tareas intermedias (negociables):

—Lluvia de ideas de cómo llevarlo a cabo, en función de las cuales se pueden modificar las que se presentan a continuación.

—Realizar un esquema de presentaciones, a partir de una puesta en común sobre los aspectos que nos gustaría conocer de los chicos del intercambio y de los que nos gustaría que conocieran de nosotros.

—Observar cómo se realizan esas presentaciones en español: escuchar, ver, leer presentaciones.

—Recoger el vocabulario y las estructuras que se van a necesitar

—Preparar presentaciones propias y de otros y realizarlas por oral y por escrito. Se puede llevar a cabo sin decir el nombre para que se adivinen. Completarlas en grupo o entre todos.

—Escribir las presentaciones. Contrastarlas en grupo y con el profesor.

—Editarlas en función del medio elegido: mural, vídeo, correo página web, etc.

—Reparto de funciones: coordinadores, cámaras, dibujantes, etc.

—Envío

Objetivos comunicativos de aprendizaje:

—Funciones:

- Presentarse y presentar a otros describiendo la forma de ser.
- Expresión de gustos y preferencias.
 - Valorar positiva o negativamente los diferentes aspectos de la personalidad.
 - Modalizar las descripciones y valoraciones.
- Comprensión oral:
 - Captar el sentido global de una presentación
 - Discriminar los rasgos específicos de una persona para poderla identificar, distinguiéndola de otras.
 - Reconocer el léxico y las estructuras propias de las funciones que se trabajan (entrevistas, cuestionarios, presentaciones de los compañeros).
- Expresión oral:
 - Preguntar y responder sobre la identidad, forma de ser, gustos y preferencias.
 - Presentarse y presentar a otros, describiendo la forma de ser.

- Conseguir un tono personal en esas presentaciones.
- Comprensión lectora:
- Localizar en un texto datos concretos sobre forma de ser, gustos y preferencias
 - Poner en relación los datos de varios textos
 - Responder a cuestionarios relacionados con la personalidad
 - Comparar textos similares y reconocer las diferencias y semejanzas
 - Captar la idea principal y el desarrollo de un texto
 - Adivinar -formar hipótesis- a medida que se lee, de quién se trata
- Expresión escrita:
- Describirse y describir a otros, de forma más controlada y más libre
 - Realización de un esquema: generar ideas y organizarlas.
 - Inventar frases síntesis y que atraigan la atención.
 - Ensayar la expresión creativa
 - Valorar el propio escrito y el de otros compañeros
 - Presentarlo gráficamente de modo claro y atractivo.

Referentes lingüísticos y culturales:

—Léxico

- Específico de la descripción física, de carácter y gustos
- Desarrollo de estrategias de inferencia para adivinar el significado de las palabras y de estrategias personales de retención y recuperación.

—Gramática

—Estructuras específicas de las funciones señaladas:

- Presentación:
 - Soy/es nombre,
 - Me/se llamo/a “

 - Soy/es profesión(estudiante, alumno de

 - Tengo/tiene quince años

•Descripción:

- Es /soy (un chico) + adj
- Tiene/tengo ... (los ojos claros, el pelo rizado...)
- Lleva/llevo (el pelo corto, gafas ...)

•Matización:

- muy/bastante (romántico/a)
- un poco + cualidad negativa ajena
- diminutivo de la cualidad negativa ajena (feito, un poco bajito)
- un poco / bastante / el diminutivo de la cualidad positiva propia (bastante guapilla)
- ¡Qué + adj/nombre !
- Repetición (Rico, rico)

• Gustos:

- Me/Le gusta/n (mucho/poco/bastante) +Infin./ nombre
- Me/Le interesa/n " "
- Prefiero/e " " - Lo que más me/le gusta/n /interesa/n es/son "
- No me/le gusta/n (nada) "

• Modalización:

- (A mí) me parece que + frase
- (yo) creo que "

• Cambios:

- A veces ...
- Algunas veces ..., otras ...
- Normalmente soy/suelo/ ... pero cuando ...

- Adjetivos y concordancia en género

—Cultura

- Formas de presentarse en países de habla española
- Características de los chicos españoles
- Actividades cotidianas y de ocio de los chicos de estas edades en España.

—Lenguaje literario

- comparaciones para la expresión de sentimientos, ritmo, estructura

—Desarrollo de estrategias

- Planificación del trabajo
- Tomar conciencia de los recursos que se necesitan para cumplir la tarea
- Ensayar con las propias estrategias de adquisición del léxico y de las estructuras y con las de otros compañeros.
- Observar los modelos y recurrir a ellos adecuadamente.
- Escuchar y leer con un para qué definido
- Resolver problemas de comunicación oral
- Planificar la expresión escrita
- Consultar las propias notas y esquemas
- Tener en cuenta el receptor del escrito.
- Corregir y mejorar los escritos
- Autoevaluación del trabajo, durante el proceso (motivación, dificultades, participación) y del resultado (satisfacción, posibles mejoras)

—Evaluación

- Proceso: Ficha de autoevaluación guiada al final de cada tarea intermedia (¿Me he esforzado? ¿He terminado el trabajo? He aprendido ... Entiendo / digo ... bien con alguna dificultad. Lo que más me ha gustado/ lo que menos. Mis dificultades. Mis errores. Formas de superarlos)

- Resultado: (¿Estás satisfecha de tu trabajo? ¿Se puede mejorar?). Preguntas concretas en relación con los objetivos ¿Qué nota te pones?

Para concluir este apartado sobre "El enfoque por tareas/proyectos", como propuesta metodológica para una clase abierta a la vida y al aprendizaje de idiomas hoy, resumimos en unas líneas el marco teórico y las características de esta forma de trabajar:

—Se enmarca en el paradigma del enfoque comunicativo del que es una revitalización: se busca una forma más eficaz para conseguir que el aprendiz desarrolle la interacción auténtica en la nueva lengua.

—Se potencia el papel del aprendiz, se desarrolla su autonomía (intereses, negociación, desarrollo de estrategias de aprendizaje, evaluación) y la colaboración todo el grupo de la

clase.

—Para ello, se llevan a cabo tareas reales -no académicas o no estrictamente académicas- íntimamente relacionadas con los intereses de los aprendices.

—La tarea es el eje de los contenidos y objetivos -no al contrario-

—Se aprende haciendo, con la atención centrada en los procesos.

—Se programa la realización de la tarea, integrando el desarrollo de las diferentes destrezas.

—En el proceso se trabaja con actividades facilitadoras que hagan posible la apropiación de los recursos necesarios.

—La consecución de la tarea, la forma de llevarla a cabo, la satisfacción generada y el logro de los objetivos de aprendizaje constituyen los puntos de la coevaluación.

CONCLUSIÓN

El título de este trabajo proponía "Una clase abierta para el aprendizaje de las Lenguas"; una clase abierta al mundo real, a las actividades cotidianas, a los intereses de los alumnos y al lenguaje que de verdad van a necesitar; una clase sin los muros institucionales que la separen de la realidad; una clase abierta, sobre todo, donde entre el verdadero yo de cada uno, las diferentes formas de ser y de aprender y donde los papeles tradicionales de profesor transmisor, enciclopedia, control y de los alumnos como pizarra en blanco, se hallan superado en favor de un grupo de personas que trabajan e interaccionan en cooperación, adueñándose así de la lengua que posibilita esos intercambios. Ese reto de "clase abierta" pasa por una metodología acorde con la sociedad actual, atenta a las necesidades de los aprendices y a los procesos de aprendizaje. En este artículo, después de repasar métodos de épocas anteriores, nos hemos centrado en uno de los desarrollos de enfoque comunicativo, el trabajo por Tareas / proyectos que intenta, de una forma altamente motivadora, dar respuesta a las preocupaciones apuntadas de dinamizar la clase para posibilitar la interacción comunicativa, desarrollar la responsabilidad del aprendiz y colaborar al entendimiento e intercambios entre los pueblos.

NOTAS

1 S.D.Krashen (1985 1) plantea la dicotomía "adquisición -aprendizaje". La 'adquisición' es un proceso inconsciente, en el que se elaboran conocimientos implícitos y que está orientado más hacia el significado que hacia la forma; se desarrolla a través de las interacciones verbales y elabora gradualmente la competencia comunicativa. El 'aprendizaje' es un proceso consciente y explícito, más orientado al aspecto formal, que tiene como resultado el conocimiento 'sobre' el lenguaje; se desarrolla, normalmente, en contexto institucional y siempre que el acercamiento a la nueva lengua se realice por vía de reflexión. Este aprendizaje genera una capacidad de controlar (monitorizar) la producción tanto de lo aprendido como de lo adquirido. Los dos procesos son distintos y lo que es más importante, siguiendo a Krashen, lo aprendido no se transforma en adquirido, aunque pueda controlar la producción, siempre que se tenga tiempo de reflexionar.

2 Para ampliar esta revisión nos remitimos a Larsen-Freeman, 1986 y a Richards y Rodgers, 1986.

3 Para ampliar este punto nos remitimos S.Fernández 1997 y a la bibliografía allí citada,

4 Aconsejamos la lectura del trabajo de Claire Kramersch, 1984

5 Solo se interrogato, 1995, 23)

6 Atención a las necesidades del aprendiz, desarrollo del aprendizaje en situaciones de comunicación, análisis de las funciones y nociones que conlleva el uso del lenguaje en esas situaciones, propuesta de un lenguaje auténtico, desarrollo de la interacción auténtica. (Ver supra, "Enfoque comunicativo").

7 La diferencia entre "tarea" y "proyecto" radica en la mayor envergadura de éste; preparar una excursión, por ejemplo, sería un proyecto que integraría una serie de tareas: decidir el sitio, hacer el itinerario, buscar alojamiento, etc.

8 D. Nunan (1989, 5-10), después de recoger diferentes definiciones y descripciones de "tarea" propone la siguiente: "una unidad didáctica que lleva a los alumnos a la comprensión, manejo, producción o interacción en la lengua meta, centrando la atención principalmente en el significado más que en la forma".

- 9 Ver la síntesis de J. Zanón en "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras" en Cable, 5, 1990, 22-25 y en Zanón, 1999).
- 10 Ver el ejemplo de la revista "Pues" (Fernández 1996, pp 60-69).
- 11 Es el modelo que presenta Sheila Estaire en Cable, 5, 28-39.
- 12 Recogemos las líneas de acción que apuntábamos en nuestro trabajo Proyectos y tareas, 1996.
- 13 POSIBLES TAREAS. Ofrecemos, a modo de ejemplo, una lista de tareas llevadas a cabo en diferentes clases de Español, como lengua extranjera; muchas de ellas han surgido en el ámbito de los intercambios escolares:
- Hacer un mapa de España (o un plano de una ciudad) con los monumentos característicos. Preparar un plano de una ciudad, con instrucciones para llegar a determinados puntos. Preparar la ruta de un viaje. Concertar los hoteles. Confeccionar una guía de nuestra ciudad para nuestros visitantes. Grabar un vídeo o una cinta audio presentándonos y presentando nuestra ciudad. Preparar una encuesta sobre gustos para que la conteste el grupo de un futuro intercambio. Preparar un album con fotos, pies de fotos y presentaciones para enviarla al grupo de intercambio. "Manual de español para el viaje" con las conversaciones propias de las situaciones en las que se van a encontrar. Hacer un mural o una mini revista con la publicación de los trabajos preparatorios del viaje. Realización de un diario durante el viaje, de los que luego se saquen notas para una presentación en el propio centro. Preparar y celebrar una fiesta española en el centro. Organizar un día o una semana de España. Hacer una tortilla española Presentar a un personaje. Representación teatral -o lectura dramatizada-Recital de poemas. Concierto de canciones. Exposición. Fiesta de Navidad. Organizar un rastrillo. Hacer un regalo. Buscar trabajo. Buscar casa. Visitar un centro español. Preparar una clase para compañeros que empiezan a estudiar español. Hacer murales sobre el español para exponer en el Centro. Preparar juegos en español para una escuela elemental donde se estudie español. Preparar un examen de español. Escribir poemas. Inventar una historia de aventuras, policiaca, etc. Editarlas. Realización de una revista. Confección de un comic. Entrevistar a un personaje. Hacer la crítica de una película (una novela, etc.)... para presentarla en una revista o en un acto. Preparar la página de "Ecos de sociedad" para la revista o para el mural de la clase. Escribir un informe (para enviar a un organismo o al Instituto del intercambio). Acompañar a un grupo de turistas españoles o hispanoamericanos. Entrevistar, escribir a responsables de una empresa española instalada en el propio país. Hacer una comparación y presentación posterior del coste de determinados productos en España y en el propio país.
- 14 Para observar todo el proceso, nos remitimos a nuestro trabajo Escribir en E/LE, col. "Cuadernos de Roma"1994).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMAN, L. (1990): "Communicative Language Ability" en Fundamental Consideration in Language Testing. Oxford. OUP.
- BOGAARDS, P. (1988). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Credif, Hatier.
- BREEM, M. & C. CANDLIN (1980)."The essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching" en Applied Linguistics, 1, 2.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" en Applied Linguistics, Vol.1,1; 1-47.
- CANDLIN, C.y D. MURPHY (eds)(1987). Language Learning Tasks, Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall.
- CARE, J. M. (1980). Iles, une simulation. Paris, B.E.L.C.
- CARE, J. M. y F. DEBYSER (1984). Simulations globales. Paris. B.E.L.C.
- CORDER S. P.(1981). Error Analysis and Interlanguage, Oxford. OUP.
- ESTAIRE, S. (1990). "La programación de unidades didácticas, a través de tareas", Cable, 5, 28-39.
- CHAUDRON, C. (1989). Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics Series.
- CHOMSKY, N. (1957). Syntactic Structures. The Hague. Mouton.
- DI PIETRO, R. J. (1987). Strategic Interaction, CUP.
- FAERCH, C. y KASPER, G.(1983). Strategies in Interlanguage Communication, Londres. Longman.
- ELLIS, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition, Oxford, OUP.
- DUDA, R.y RILEY, P.(ed). (1990). Learning Styles. Presses Universitaires de Nancy.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del E/LE Madrid. Edelsa
- FERNÁNDEZ, S.(1996). "Tareas y proyectos. Español, lengua extranjera". Cuadernos de

Roma. Consejería de Educación, Roma.

FERNÁNDEZ, S. (1995). P de palabra. Colección Tareas. Difusión

FERNÁNDEZ, S. (1996). Estrategias de aprendizaje. Aula de Español. Universidad A. Nebrija.

FERNÁNDEZ, S. (1994). "Proyecto: "Galería de personajes" en Cuadernos de Roma. Escribir; Español, lengua extranjera, 64-101 Consejería de Educación , Roma.

FERNÁNDEZ, S. (1994): "Proyecto: Fotos que hablan español" en Cuadernos de Roma. El Español en la Escuela Elemental, 143-160. Consejería de Educación, Roma.

HALLIDAY, M.A.K. (1973). Explorations in the Functions of Language. Nueva York. Elsevier North-Holand.

HYMES, D. (1972). "On communicative competence" en J.B.Pride y J. Holmes (comp) Sociolinguistics. Harmondsworth. Penguin.

HOLEC, H.(1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Strasbourg, Conseil de l'Europe , Hatier

KRAMSCH, C. (1984). Interaction et Discours dans la Classe de Langue. Paris, Hatier.

LONG, M. (1985). "The Design of Classroom Second Language Acquisition towards Task-based Language Teaching" en K. HILTENSTAM y M. PIENEMANN (eds) Modelling and Assessing Second Language Acquisition, London, Multilingual Matters.

KRASHEN, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. Londres Longman.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986). Techniques and Principles in Language Teaching , OUP

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991). An Introduction to Second Language Acquisition. New York, Research Longman. (Tr, española en Gredos, 1994, Madrid.

MARTÍN PERIS, E. (1995). A de aprender. Col. Tareas. Difusión

NAIMAN, N. y AL. (1978). The Good Language Learner, Institute for Studies in Education, Ontario.

NUNAN, D. (1988). The Learner-Centred Curriculum. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989). Designing Task for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge Language Library, CUP

O'MALEY, M. y A. U. CHAMOT (1990). Learning Strategies in Language Acquisition. CUP.

OXFORD, R. L. (1989). Language Learning Strategies, Rowley, Newbury House.

PRAHBU, N. S. (1987). Second Language Pedagogy. OUP.

ROGERS, C. (1972). Liberté pour apprendre?. Dunod, Paris.

SLAGTER, P. J. (1979). Un nivel umbral, Consejo de Europa.

SKEHAN, P. (1989). Individual Differences in Second-Language Learning, Edward Arnold.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S.(1986). Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis. CUP.

RUBIN, J. (1975). "What the Good Language Learner Can Teach Us" in TESOL

VAN EK, J. (1975). The Threshold Level. Estraburgo. Consejo de Europa, CCC.

WENDEN A. (1991). Learner Strategies for Learner Autonomy, Prentice Hall.

WILLING, K. (1989). Teaching how to learn: learning strategies in ESL. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University.

WILKINS, D. A. (1976). Notional Syllabuses. Oxford. OUP.

ZANON, J. (1989). "Psicolingüística y didáctica de las lenguas" I y II, en Cable, 2, 47-52 y 3, 22-32.

ZANÓN, J. (1990). "Los enfoques por tareas para las enseñanzas de las lenguas extranjeras" en Cable 5, 19-27.

ZANÓN, J. (coord) 1999. La enseñanza del español mediante tareas. Col. E Serie Estudios. Edinumen.