



LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

6 Orientaciones para la práctica docente en el área de Lengua Extranjera

6.1. Metodología

La metodología en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras experimentó un cambio crucial a raíz de la exploración, divulgación y aplicación del llamado “enfoque comunicativo²⁷”.

La adopción de este enfoque trajo consigo la incorporación de una definición de objetivos expresados de la siguiente forma: “*dar y recibir información; expresar acuerdo y desacuerdo; pedir y conceder permiso y, finalmente, referirse a fechas y lugares...*”²⁸ Además de los objetivos, los contenidos se enriquecieron con la incorporación de los procesos de comunicación, con consecuencias evidentes para la visión didáctica general del enfoque y, naturalmente, para el posterior diseño de materiales.

En cualquier caso, hay que precisar que cuando se habla de enfoque comunicativo no nos estamos limitando a una sola línea metodológica. De hecho, el MCER no opta ni aconseja uno o varios métodos por encima de otros. Muy al contrario, presenta los que considera que están basados “en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos”²⁹ y deja abierta la puerta a que los profesores presenten otros que permitan alcanzar los objetivos deseados.

De forma resumida, la característica común de las aplicaciones didácticas derivadas del enfoque

27 Surgido a finales de los años setenta, el enfoque comunicativo realiza la semantización de la lingüística y el aspecto comunicativo del lenguaje que inciden directamente en la didáctica de la lengua extranjera. Está relacionado con los cuestionarios nocio-funcionales conformando un nuevo enfoque que tiene como fin formar un repertorio de las funciones elocutivas o de necesidades comunicativas. Es decir, no sólo se tiene en cuenta “las situaciones” de los métodos audiolingual y audiovisual sino que especifica también las necesidades comunicativas (por ejemplo, en la comunicación necesitamos expresar el agrado, el desagrado, el acuerdo...) (Alcaraz, Enrique y Moody, Bryn. Didáctica del inglés, metodología y programación. Madrid: Alhambra, 1983, pág. 52).

28 En el origen último de esta definición se encuentran los cuestionarios nocio-funcionales de Wilkins, consistentes en analizar los significados comunicativos que necesita un estudiante de lenguas para entender y expresarse. En lugar de describir la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, el autor intentó demostrar los sistemas de significados que subyacen a los usos comunicativos de la lengua. Describió dos tipos de significados: categorías nocionales (conceptos tales como tiempo, secuencia, cantidad, localización, frecuencia, etc.) y categorías funcionales (peticiones, ofrecimientos, quejas, etc.) (Morales, Carmen et al. La enseñanza de lenguas extranjeras en España. Madrid: CIDE, 2001, pág. 146).

29 Marco común ..., pág. 141.

comunicativo es el desarrollo de la utilización de la lengua para la comunicación como objetivo prioritario en todas las fases del proceso de aprendizaje, línea transversal que impregna los factores fundamentales que determinan dicho enfoque:

- Se trabajan nociones semánticas y funciones sociales, no sólo contenidos lingüísticos.
- Técnicas de trabajo en parejas y en grupo.
- Dramatizaciones / *role-playing* para adecuación contextual.
- Materiales auténticos y actividades basados en la realidad.
- Integración de destrezas.
- Cambio en el rol docente (organiza, asesora, apoya, dirige, que ejerce la autocrítica...) y discente (activos, participativos, que tomen iniciativas y autocríticos).
- Progresión global del aprendizaje.
- Nuevo tratamiento de los errores como evidencia del dinamismo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Importancia de actitudes receptivas.
- Imbricación del código lingüístico en el entorno sociocultural.
- Desarrollo de mecanismos de autoaprendizaje.

En otras palabras, la progresión no debería estar basada en el aprendizaje de contenidos que podrán ser de utilidad en el futuro, pero que no habilitan al alumno para aplicarlos con un uso comunicativo en el momento en que se aprenden.

En coherencia con un planteamiento tan abierto como éste, podríamos decir que la introducción de un currículo basado en competencias no significa necesariamente la introducción de cambios drásticos en nuestra práctica educativa. Muchos de los hábitos asociados a métodos no comunicativos han desaparecido completamente.

Pero lo que sí es indispensable es que sometamos nuestra línea de trabajo a reflexión. En ausencia de indicaciones concretas, el MCER sí nos ofrece una larga serie de preguntas que nos debemos hacer los profesores de lenguas extranjeras para saber si nuestra práctica se adapta a los objetivos de nuestra materia.

6.2. Motivación

Sabemos que los alumnos necesitan una predisposición para aprender una lengua si quieren hacerlo con un mínimo de éxito. Uno de los aforismos más extendidos en el ámbito educativo es aquel que dicta que **“sólo se aprende verdaderamente bien aquello que se quiere aprender y por lo que se asume una responsabilidad”**. Sin embargo, sabemos que la situación en la enseñanza obligatoria no es siempre la más propicia para fomentar esa predisposición que todos deseamos para nuestros alumnos, ya que éstos son conscientes de que no necesitan aprender una lengua extranjera para lograr una mayor o mejor integración social, tienen un contacto muy limitado con la lengua a aprender y en la mayoría de los casos es poco probable que entren en contacto con hablantes nativos de esa lengua.

El propio MCER contempla estos hechos y a raíz de ellos nos plantea las siguientes preguntas:

“Si no puedo predecir o anticipar aquellas situaciones en las que los alumnos van a usar la lengua ¿cómo puedo preparar al alumnado para que la empleen adecuadamente sin dar lugar a situaciones irreales o crear falsas expectativas?”

¿Qué podemos enseñar que sea duradero?”

¿Cómo puede el aprendizaje de la lengua extranjera contribuir a su desarrollo personal y cultural como ciudadanos de una sociedad plural y democrática?”³⁰

Desde nuestra situación como profesores debemos entender que lo mejor que podemos hacer dentro del aula es seguir una metodología que involucre a los alumnos, motivándolos a ellos y que nos permita

³⁰ Ibidem, pág. 48.

ser críticos con nosotros mismos con el objetivo último de dotar a nuestros alumnos de todo aquello que necesiten para mejorar y facilitar su aprendizaje.

La enseñanza tiene que introducir situaciones y necesidades reales en el aula sobre las cuales se trabaja, reflexiona y, en definitiva, se aprende. Este tipo de acercamiento es el que debería prevalecer a la hora de seleccionar nuestro material para el desarrollo de los contenidos y, en última instancia, la consecución de los objetivos pasando por la evaluación.

El MCER no es ajeno a esta realidad y ha convertido el concepto de tarea en la piedra angular en torno a la cual se debería centrar el enfoque metodológico que los docentes de lenguas extranjeras deben observar en su práctica diaria. En el próximo apartado nos centramos en ese concepto.

6.3 ¿Qué son las tareas y qué papel juegan en el aprendizaje?

Definida -de manera un tanto reduccionista- como la versión antagónica de los métodos y enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados en la gramática, la enseñanza mediante tareas incorpora la competencia lingüística como elemento necesario (que no único) para la adquisición de una ulterior competencia comunicativa.

Comenzaremos con la definición del término “tarea” con la aportación que el MCRE hace al respecto:

“Concepto aplicable a numerosos entornos, básicamente consiste en la activación estratégica, por parte del individuo, de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico.”³¹

Si partimos de esta definición genérica y la aplicamos a los entornos escolares, habríamos de definir la tarea como el modo peculiar en el que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles³². Pero quizá el elemento más relevante de la definición de las tareas consiste en su vinculación con el mundo real, con el contexto exterior, con la realidad que contempla el alumnado en su día a día. Es en ese punto donde, a través de las tareas, entorno escolar y entorno doméstico, urbano, rural, familiar o cualquier otro, son puestos en diálogo permanente, eliminando las barreras invisibles que solían diferenciar el mundo académico del mundo “real”. En este sentido, Martín Perís de forma resumida define la tarea en estos términos:

“Cualquier iniciativa de aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de la que se llevan a cabo fuera de ella.”³³

El MCER no solo define sino que también describe el papel que juegan las tareas en el aula dentro de un enfoque comunicativo y competencial:

*“Las tareas del aula, bien reflejen el uso de la **vida real** bien sean de carácter esencialmente **pedagógico**, son comunicativas ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito.”³⁴*

Entendemos por tareas que reflejen el uso de “vida real” aquellas que incluyan actividades como rellenar un formulario, leer un informe y explicarlo a los compañeros, leer y comprender las instrucciones de uso de cualquier aparato, redactar un *curriculum vitae*... que ya están presentes en muchos manuales de pedagogía y enseñanza de las lenguas. Estas tareas pueden implicar más pasos o “subtareas” (que además no tienen que ser necesariamente de carácter lingüístico).

31 Ibidem, pág. 155.

32 Gimeno, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988, pág. 252.

33 Martín, Ernesto. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? GREAL nº 21. Generalitat de Catalunya: Barcelona, 2001. <www.difusion.com>

34 Marco común..., pág. 156.

Las tareas “pedagógicas” están más orientadas a activar y potenciar las diferentes competencias comunicativas y a satisfacer unas necesidades de aprendizaje de los alumnos mucho más concretas que las vinculadas y restringidas al entorno del aula³⁵.

No obstante, han de tener igualmente una relación, aunque indirecta, con la vida real. Esto es, no deberían centrarse en la clásica práctica descontextualizada de los aspectos formales de la lengua (ejercicios de gramática y vocabulario que se vienen haciendo tradicionalmente y que todavía están presentes en muchos manuales y libros de texto).

Para la puesta en práctica de una actividad docente basada en la realización de tareas, el MCER contempla varios factores que explicita en los siguientes términos:

- En primer lugar, las competencias del alumno –tanto lingüísticas como la personalidad y sus actitudes individuales– es decir, factores cognitivos, afectivos y lingüísticos.
- En segundo lugar, las condiciones y restricciones de la tarea como, por ejemplo, la interacción estratégica entre las Competencias Básicas y los parámetros en los que se inscribe la tarea - apoyo para la realización de la tarea, las características del texto, tipo de respuesta requerido...

Del mismo modo, en estas condiciones y restricciones también podemos encontrar factores como el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes dependiendo de si proponemos una tarea de interacción o expresión.

6.4. ¿Cuáles son las características de una tarea?

A la hora de diseñar una tarea, debemos buscar que reúna cinco características básicas:

- En primer lugar, la presencia de las *competencias* que se deben adquirir y desarrollar a través de la misma;
- En segundo lugar, la vinculación de la tarea a una serie de *contenidos* de referencia;
- En tercer lugar, la presencia de procesos cognitivos, estrategias, actividades y recursos con los que la elaboramos – tipo de preguntas, textos, mapas, organización de aula, metodología, etc.-;
- En cuarto lugar, la vinculación con el *contexto* o situación real en que se deben aplicar las competencias;
- Y finalmente, la *progresión* en su desarrollo.

Sin embargo, y si queremos completar la dimensión exacta que adquieren las características básicas de una tarea en su aplicación práctica, es el propio MCER el que nos recuerda el carácter esencialmente comunicativo de la misma, así como su exigencia implícita de cara a que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo.

En resumen, no cabe duda de que la adopción de la enseñanza mediante tareas tiene como consecuencia más inmediata el cambio de rol que han de experimentar tanto docente como discente. En este sentido, se requiere el concurso de un alumnado participativo, lejos del tradicional rol pasivo y exclusivamente receptor. Por otro lado, el docente pasa de mero transmisor a organizador, asesor y director de la dinámica de trabajo. La autonomía en el proceso y el uso de estrategias de comunicación y aprendizaje salen claramente potenciadas en el caso del alumnado, mientras que el docente reorienta sus funciones para vincular las actividades a los conocimientos previos de los discentes, así como a un contexto que le proporciona no sólo mayores posibilidades de conexión con los intereses del alumnado, sino la seguridad de que todo el proceso adquiere sentido.

La finalidad primordial de las tareas es la obtención de un producto. Tradicionalmente asumido como una realidad textual – oral o escrita -, lo cierto es que este producto puede tener cualquier otra naturaleza. La consecución del producto al final de la enseñanza mediante tareas llega tras un complejo proceso en el que los alumnos han de estar capacitados para afrontar la tarea; en el que han de intervenir todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en el que hay que tener en cuenta las

³⁵ No es casual el auge de enfoques metodológicos como el CLIL o el SIOP al que asistimos hoy en día. El Content and Language Integrated Learning (CLIL, AICLE en español) consiste en el aprendizaje de diversas áreas curriculares en una lengua extranjera. Hace especial hincapié en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” con contenidos diversos en la lengua extranjera. El Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP), por su parte, plantea unas pautas de observación y reflexión sobre tres componentes básicos: la preparación de la tarea, el proceso de instrucción en sí y la evaluación, de cara a un proceso de enseñanza aprendizaje donde se integran pautas lingüísticas en la lengua extranjera con contenidos de otras áreas.

fuentes a consultar y en el que, finalmente, todo el proceso ha de someterse a una evaluación desde el inicio hasta el final, adquiriendo sentido los conceptos de evaluación (por parte del docente), así como de autoevaluación y heteroevaluación (en el ámbito discente) con el fin de observar los logros obtenidos, así como las dificultades encontradas³⁶.

6.5 La evaluación de tareas

En su concepción más amplia, la evaluación de la competencia en lengua extranjera dentro del enfoque competencial no es diferente a la establecida en currículos anteriores. En este sentido, la terminología y procesos evaluadores básicos que se propugnan desde este enfoque no son desconocidos para los docentes.

Partimos del hecho de que la evaluación sirve para comprobar si se ha producido la consecución de un objetivo. Basándonos en esta premisa, vemos cómo en nuestro caso, el objetivo que se pretende evaluar es el desarrollo de la competencia en lengua extranjera del alumnado. Esto es, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como fin último la consecución de un cierto grado de competencia comunicativa en una segunda lengua a través de sus varias destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir). Esto supone, por lo tanto, que los parámetros y descriptores que utilizemos para medir la consecución de dicha competencia, tienen que estar formulados en términos comunicativos.

Por lo tanto, ciertos enfoques y estrategias tradicionales que se basaban en el trabajo y evaluación de contenidos de carácter formal (conocimiento de la lengua: gramática y vocabulario) carecen de sentido en un enfoque que trata de presentar los contenidos como herramientas que nos permiten alcanzar unos objetivos, pero que, al contrario que en otras visiones metodológicas, no son el objeto último del proceso evaluador.

A modo de ejemplo: si el alumnado conoce los fundamentos teóricos para articular o comprender un mensaje, pero no consigue comunicarse porque no transmite de forma comprensible la información en cuestión, el objetivo comunicativo último no se logra. Es decir, el alumno ha de aplicar (hemos hablado de “integrar” y “movilizar”) esos conocimientos dentro de un contexto y un discurso real con el fin de satisfacer una necesidad (objetivo) comunicativa real.

En función de los criterios básicos que han de guiar cualquier práctica evaluadora del proceso enseñanza aprendizaje basado en competencias, la evaluación de tareas debería contemplar, en buena lógica, todos aquellos componentes básicos de su diseño. Así, se debería poder evaluar el grado de adquisición de competencias que proporciona la tarea; su vinculación a contenidos concretos; su imbricación en el contexto real o potencial de los alumnos; las estrategias y actividades que fomenta la consecución de la tarea y, finalmente, su carácter progresivo.

En consonancia con el nuevo rol que desempeñan docente y discente, todos estos aspectos deberían ser abordados de manera consensuada, de tal suerte que alumnos y alumnas dispusieran en todo momento (sobre todo en la fase inicial de la tarea) de la información relativa al “qué”, “en qué contexto”, “qué conocimientos previos” y “qué tipo de estrategias y actividades” requiere la realización de la tarea. Obviamente, y en consonancia con este enfoque, el concepto de “calificación” variará notablemente desde una realidad única e invariable a una realidad multiforme y dinámica, donde la presencia de pruebas objetivas no se convierta en un fin, sino en un potencial recurso de entre los muchos a disposición de los agentes educativos implicados.

En otras palabras, la evaluación se aplica durante todo el proceso y a todos los componentes de las tareas para adecuarlos a las condiciones de realización del grupo de alumnos. De este modo, debería evaluarse tanto la propuesta de producto como las fuentes y las actividades previas.

Al erigirse en un ejercicio de corresponsabilidad colectiva, la evaluación final contemplará logros, dificultades, carencias, pero también intereses que despierta la experiencia a través de una puesta en común que, en sí misma, debería enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje³⁷.

Frente al concepto tradicional de evaluación (circunscrita al final del proceso), la evaluación por tareas

³⁶ Las tareas se plantearían en el aula como productos que los estudiantes tendrían que elaborar. El producto es su espina dorsal y para llegar a él hay que diseñar el material pedagógico adecuado. Lo importante es tener clara la función de cada uno de los materiales que intervienen (“input”, presentación de recursos, actividades, tareas finales, etc.) y el papel que ocupan en la construcción de significados dentro del aprendizaje (Martín Peris y Sans 1997).

³⁷ Martín, Ernesto, op. cit.

impregna todo el proceso de elaboración, ejecución y análisis posterior de las mismas. Son las tres fases del diseño de tareas que Juan Lázaro señala en los siguientes términos:

1. *Presentación y manipulación de formas y significados. También denominada pre-tarea, se trata de fijar los objetivos y procedimientos del proceso en su punto inicial, así como el nivel de conocimientos previos del discente.*
2. *Realización de la tarea final. En esta fase el alumno fija su atención prioritariamente en los contenidos comunicativos, sin dejar a un lado, obviamente, los recursos lingüísticos necesarios para llevarlos a cabo.*
3. *Evaluación y revisión del material.*³⁸

Algunos autores destacan la importancia de la post-tarea (correspondiente a la tercera fase de Lázaro) como elemento capaz de tensar el proceso hacia la corrección lingüística. No son pocas las opiniones que critican la falta de celo lingüístico derivada de la aplicación exhaustiva de la metodología comunicativa. Con la evaluación y revisión de los procesos desarrollados en la tarea se puede compensar una dinámica que puede llegar a:

*“Potenciar en los alumnos estrategias comunicativas (incluso no lingüísticas o textuales) que les permitan alcanzar mejor su objetivo, en detrimento de la atención a la forma lingüística precisa y correcta.”*³⁹

Es en este proceso de evaluación y revisión del material donde quizá podamos plantearnos la adecuación de la tarea a los propósitos perseguidos por el docente: ¿la tarea propuesta es unitaria?, ¿factible?, ¿realista, interesante y útil?, ¿próxima al mundo de intereses y vivencias del alumnado?, ¿vinculada a los objetivos del currículo?, ¿abierta a la toma de decisiones por parte del alumnado?, ¿susceptible de ser evaluada por ese mismo alumnado?... Según el formato de tabla propuesto por Cristina Escobar, los grados de consecución del éxito en la tarea habría que vincularlos a los planos del significado y de la reflexión, presentados en forma de preguntas (en el caso del significado) y de espacio abierto para la expresión (en el caso de la reflexión):

SIGNIFICADO:

1. *¿Responden el tema de la tarea y la actividad que ésta genera a intereses genuinos de los aprendices?*
2. *¿Posee la tarea una finalidad extralingüística, percibida como tal por los alumnos, que provoque en los aprendices la necesidad de expresar significados propios?*
3. *¿Está la tarea debidamente contextualizada dentro del conjunto de actividades que se desarrollan en el aula?*
4. *Las directrices que el profesor imparte ¿orientan a los aprendices a valorar suficientemente la eficacia en la transmisión de los mensajes como principal criterio de éxito?*
5. *¿Facilita la tarea un discurso auténtico, comparable al que se generaría en una situación similar fuera del aula?*

REFLEXIÓN:...

⁴⁰

38 Lázaro, J. “La enseñanza mediante tareas” A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción. Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Soria: Universidad de Valladolid, 1999, pág. 5.

39 Martín, Ernesto, op. cit.

40 Escobar, Cristina. “Para aprender a hablar hay que querer decir algo”. Glosas Didácticas nº 12. Otoño 2004 < <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf> >

