

Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura

Noelia Gil Peña

Profesora de español

Resumen

El trabajo que presento está dividido en dos partes: una introducción teórica sobre el Enfoque por Tareas y la exposición de una experiencia docente poniendo en práctica dicho enfoque. Considero interesante la introducción teórica para explicar brevemente los puntos clave de este tipo de enseñanza innovadora, pues de este modo se comprenderá mejor el desarrollo de la experiencia. La segunda parte se subdivide en otras dos: la primera destinada a la explicación del desarrollo de una unidad didáctica de Lengua Castellana y Literatura a través de tareas y la segunda a una evaluación de la misma desde un punto de vista profesional y personal.

Resumé

Le travail que je présente se divise en deux parties: tout d'abord une introduction théorique sur l'enseignement "por tareas" (par "tareas" on entend les divers travaux qui sont donnés par l'enseignant et permettent d'apprendre une langue) et ensuite une exposition d'une expérience de mise en pratique de cet enseignement. L'introduction théorique me semble intéressante afin d'expliquer brièvement les points clés de ce type d'enseignement novateur, ainsi on comprendra mieux, par la suite, le déroulement de l'expérience. La deuxième partie se subdivise en deux sous-parties: la première sous-partie est consacrée à l'explication du déroulement d'une unité didactique de *Langue Castellane et Litterature* au moyen des "tareas" et la deuxième à une évaluation de cette unité didactique selon un point de vue professionnel et un point de vue personnel.

1. El enfoque por tareas

Estamos asistiendo a un cambio en la concepción de la enseñanza de lenguas. En la actualidad todo comienza a girar en torno a la indagación introspectiva de la enseñanza, pero por parte de cada profesor y dentro del contexto de su aula. Esta investigación individual o colectiva se pone en marcha con objeto de mejorar el ritmo

educativo¹. “En los últimos años, hemos asistido a un cambio en la dirección a favor de la tradición de una pedagogía en la acción, que ha traído en primer plano el diseño de tareas concebidas como planes para la actividad en el aula”².

El enfoque por tareas se presenta como una propuesta innovadora para el diseño del trabajo del profesor de lenguas extranjeras. Dicha alternativa a modelos de enseñanza anteriores partió del intento de dar al “Enfoque Comunicativo” una organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional: la tarea comunicativa. La tarea como elemento central del aprendizaje aparece a finales de los 80 y, en la actualidad, se está asistiendo a una difusión de la misma tanto en el ámbito teórico como en el práctico.

Se han dado múltiples definiciones del concepto “tarea”, de este modo para Nunan se trata de: “(...) una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen con la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”³. Para J. Zanón la “tarea” reúne las siguientes características: “es representativa de procesos de comunicación de la vida real, también es identificable como unidad de actividad en el aula, está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo”⁴. La lista de definiciones podría alargarse con autores con Breen, Long, Richards, Platt, Weber... entre otros. La enseñanza basada en tareas trata por lo tanto de diseñar las unidades didácticas a través de tareas. Este enfoque fue en principio concebido para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero es también aplicable a la enseñanza de la lengua materna, como se constatará en mi propia experiencia que expongo más abajo.

La enseñanza de lenguas a través de tareas conjuga la función sintáctica con la semántica y la pragmática; se superan así los modelos estructuralistas/nocionales basados en la priorización de la función sintáctica. Este nuevo enfoque concede valor a la lengua como fenómeno social, como medio de comunicación entre los miembros de una comunidad y no sólo como un conjunto de reglas que deben ser aprendidas,

¹ Kemmis, S. y R. McTaggart. 1992. *Cómo planificar investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

² Serrano Sampedro, I. “Sobre Language learning tasks”. *Cable*, nº 5, pp. 44-46.

³ Nunan, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press.

⁴ Zanón, J., “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. *Cable*, nº 5, pp. 19-28.

base de los modelos anteriores. De ahí que cada unidad didáctica se componga de pre-tareas (de contenidos lingüísticos) y tareas finales (procesos de comunicación) de las que se hablará más abajo. Se trata de enseñar a comunicar y de ahí que tienda a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, la cual engloba y supera la competencia lingüística chomskiana, ya que engloba cuatro subcompetencias: la lingüística, la pragmático-discursiva, la socio-cultural y la estratégica. Se trata de tener un conocimiento formal de la lengua y un dominio instrumental de su uso.

Comenzando por la primera, cuando el alumno desarrolla la competencia lingüística, adquiere los conocimientos teóricos sobre la lengua necesarios como base, pero lo hace a partir de su propia reflexión como hablante. Con el desarrollo de la segunda, el alumno comprende las funciones comunicativas de la lengua y aprende a usarlas según el contexto. La socio-cultural se refiere al conocimiento por parte del alumno del significado social de las formas lingüísticas. Y por último, con el desarrollo de la competencia estratégica, el alumno adquiere las destrezas necesarias que le permiten ser autónomo como hablante, capaz de resolver los problemas de aprendizaje de la lengua por sí mismo⁵.

Cada profesor debe hacer el curriculum con unidades didácticas a base de tareas acordes a las características y necesidades del aula y a partir de su propia experiencia. Estas tareas tendrán en cuenta los objetivos que se ha fijado el profesor y éstos atenderán a estas cuatro subcompetencias. Por lo tanto, los contenidos de la unidad didáctica serán no sólo lingüísticos, sino también funcionales, estratégicos y temáticos. Para el diseño de cada unidad, el profesor puede seguir los pasos que proponen Estaire y Zanón: elección del tema central, cuya negociación con los alumnos generará en ellos interés por las clases, determinación de la tarea o tareas finales, especificación de los objetivos de aprendizaje, elección del contenido necesario para la realización de las tareas finales y por último, plan de trabajo para varias o todas las sesiones.

Este enfoque se adscribe al modelo curricular basado en el proceso y no en el producto. No parte de una lista de contenidos prefijados, no parte de “qué” enseñar, sino de “cómo” hacerlo. Parte de unos objetivos generales que serán negociados después, siendo así imprevisibles sus resultados. La evaluación del proceso permite ir adaptándose a las necesidades de la situación; es por lo tanto fundamental, pues ayuda al profesor a reflexionar en todo momento sobre su trabajo y a modificar el rumbo y

⁵ Cerezal, F., “El aprendizaje de lenguas a través de tareas”. 1997. *Encuentro. Revista de indagación e innovación en la clase de idiomas*, nº9. Universidad de Alcalá.

las tareas cuando sea necesario. El alumno también debe autoevaluarse para tomar conciencia de su aprendizaje y de su progreso, lo que le ayudará a responsabilizarse y a hacerse autónomo y crítico consigo mismo; para ello, es conveniente que conozca los objetivos.

El curriculum por tareas engloba contenidos y procesos de comunicación, de ahí que haya dos tipos de tareas dentro de cada unidad didáctica: pre-tareas y tareas finales. Las tareas finales son procesos de comunicación pertenecientes al mundo real, son aquellas unidades de trabajo que se realizan al final de la unidad, cuando el estudiante ha ido adquiriendo conocimientos del sistema formal de la lengua en las pre-tareas y que ahora va a poner en uso. Como vemos, la enseñanza basada en tareas pretende enseñar comunicación para comunicar y hacerlo comunicando, de este modo, “la creación de “espacios de comunicación” en el aula se convierte en obligatoria si nuestros objetivos como comunicadores aspiran a la enseñanza de la competencia comunicativa”⁶. La enseñanza tradicional mostraba excesiva manipulación del profesor y no daba papel al alumnado. Este enfoque, en cambio, es interactivo y potencia la participación y la negociación de los estudiantes para desarrollar en ellos el sentido de la responsabilidad de su aprendizaje, a la vez que su autoestima⁷. Todos, profesor y alumnos, deben tener en cuenta su objetivo último: aprender lengua para comunicar.

Como vemos, esta enseñanza innovadora, al alcance de cualquiera que la desee poner en práctica, es muy prometedora, pues su planteamiento es tal que predice el mayor rendimiento posible en el aula, tanto para los estudiantes como para los profesores.

2. Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura

2.1.- Explicación del desarrollo de la unidad

Tras esta breve introducción sobre las características de la enseñanza que propone el enfoque por tareas, expongo a continuación una experiencia en la que como docente

⁶ Hernández, M J. y J. Zanón. “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, *Cable*, nº 5, pp. 12- 29.

⁷ Cerezal, F. 1997. “El aprendizaje de lenguas a través de tareas”. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9. Universidad de Alcalá, pp.55-79.

apliqué dicho enfoque. La experiencia consiste en el desarrollo de una unidad didáctica del área de Lengua Castellana y Literatura en el nivel de 1º de E.S.O. Como ya he dicho más arriba, el enfoque por tareas surgió como innovación en las clases de enseñanza de lenguas extranjeras, pero es también aplicable a la enseñanza de la lengua materna. La experiencia que presento es precisamente este caso, pues los alumnos estudiaban su propia lengua en una de las asignaturas de 1º de E.S.O. Se trata por lo tanto de la aplicación de tareas dentro del sistema de la L.O.G.S.E. Antes de comenzar explicando el proceso, contextualizaré la situación.

El Centro en el que estuve es el C.P. “Virgen de la Granja”, en Yunquera de Henares. En él se imparten las etapas de Educación Infantil, Primaria y de momento 1º y 2º de la E.S.O., aunque el próximo año se impartirá ya la etapa completa de la E.S.O. Está situado en un pueblo grande, muy próximo a la ciudad de Guadalajara y con buena comunicación. No se trata, por lo tanto, de estudiantes de absoluto ambiente rural; estos factores favorecen el contacto de los mismos con la ciudad. El Centro acoge a los alumnos de la localidad y de los pueblos vecinos. La clase en la que realicé dicha experiencia constaba de 29 alumnos que tenían entre 12 y 13 años, aunque había alguno de 14. Aunque no formaba parte del profesorado del Centro, contacté con una profesora de Lengua castellana y Literatura y durante 6 días tomé prestada su clase. En cuanto al tiempo que empleé en el desarrollo de la unidad didáctica, fueron 6 días, con una sesión diaria de 50 minutos y las fechas en que transcurrieron son del 18 al 25 de mayo de 1998.

Antes de comenzar mis sesiones, fui varios días a hablar con ella para que me informara sobre el ritmo de la clase y el nivel de conocimientos de los estudiantes. Esto era imprescindible en mi situación, ya que no conocía el contexto del aula; además, así sería más fácil conectar con los alumnos. Estos días también fueron claves para explicar y comentar con ella mi proyecto. Era fundamental informarla sobre mis objetivos y mi propósito, ya que después ella evaluaría el proceso desde su punto de vista. A la profesora le pareció muy interesante, aunque estaba insegura acerca de la reacción de los alumnos, decía que les faltaba motivación.

Después de situar el contexto, comencemos con la explicación del desarrollo de la unidad. El proyecto que había diseñado era ambicioso para llevarlo a la práctica en las 5 sesiones que me había marcado. El tiempo, por lo tanto, era limitado y esto me obligó a empezar a trabajar de inmediato y a no negociar con los estudiantes el tema central de la unidad, a pesar de ser éste un factor muy positivo para su motivación, pero así se ahorraría tiempo. De este modo, el área de interés que yo elegí fue el medio ambiente, aprovechando la ocasión de que la noticia de un desastre ecológico en el Parque de

Doñana inundaba entonces los informativos, era un tema candente del que ellos habían oído hablar y esto les motivaría y les involucraría en las clases.

Unos días antes de comenzar mis sesiones, la profesora me presentó a los alumnos y yo les expliqué el motivo de mi estancia allí durante unos días. Pretendía que se familiarizaran lo antes posible con mi presencia. Además, ya les introduje en materia, pues les dije que recortaran todo tipo de información sobre el medio ambiente que encontraran en periódicos y revistas. En ese momento, no les expliqué lo que harían con esto. Utilicé esta estrategia para mantenerlos receptivos el día que yo volviera y comenzara con la unidad, pues considero que el efecto sorpresa es motivador. Mi objetivo era que se empaparan durante esos días de todo lo relacionado con el medio ambiente.

Para el diseño de la unidad seguí los pasos o fases que proponen Estaire y Zanón. A continuación desarrollaré estas fases. La primera, el área de interés, ya ha sido explicada, de ahí que continúe con la tarea final. Se trataría de la elaboración de un folleto donde informarían al resto de los alumnos del centro de los problemas del entorno natural y de las soluciones fáciles y sencillas que ellos mismos podían poner en marcha.

El enfoque por tareas propone una enseñanza interdisciplinar, lo que dicta de igual modo la L.O.G.S.E., de ahí que puedan trabajarse temas del área de Lengua castellana y Literatura conjugándolos con el tema transversal de la educación medioambiental. En dicho folleto usarían el imperativo (tema lingüístico) para mandar a sus compañeros lo que debían hacer para cuidar la naturaleza (tema transversal). Los temas transversales en la enseñanza conllevan la educación integral del estudiante, altamente favorable para el desarrollo psicológico y personal del adolescente. La L.O.G.S.E. dicta una educación en valores donde, no sólo se tengan en cuenta contenidos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales. En la realización de la tarea final del folleto, los contenidos lingüísticos no aflorarían más que implícitamente, no se fijarían en ellos metalingüísticamente. La tarea final es un proceso de comunicación, pues la actividad no queda en este caso limitada al aula, sino que sobrepasa sus límites hacia el mundo exterior, se generará un espacio de comunicación en el aula. En esta tarea los estudiantes ponen en práctica los conocimientos conceptuales que han ido adquiriendo a través de las pre-tareas de las que hablaré

posteriormente, pues “aprender a comunicar (...) es (...) un dominio formal de la (...) lengua (...) y un dominio instrumental del uso”⁸.

El primer día les propuse a los estudiantes la elaboración del folleto y les entusiasmó la idea. Vieron un vídeo sobre la situación ambiental y empezaron a reflexionar sobre el tema.. Anteriormente había anotado en la pizarra todas las palabras que conocían relacionadas con el medio ambiente. La tarea final estaba ya en el pensamiento de los alumnos; todas las sesiones girarían a partir de este momento en torno a ella y, como les resultaba interesante, se sentían motivados y se involucrarían en las clases. Después de haber visto la tarea final, pasemos a los objetivos que me planteé para la unidad. La competencia comunicativa, objetivo principal, incluye, como he dicho más arriba, cuatro subcompetencias: la lingüística, la pragmático-discursiva, la socio-cultural y la estratégica. Los objetivos atenderán a estas cuatro subcompetencias. Los conocimientos que adquirirán los alumnos serán así, no sólo lingüísticos, sino también funcionales, estratégicos y temáticos.

Comenzando por los funcionales, con el desarrollo de la unidad pretendí que los alumnos aprendieran a 1) informar y comunicar cosas a los demás y a 2) convencer, concienciar e instruir a otros para que hagan algo. Los objetivos lingüísticos serían los siguientes: 1) conocer y usar correctamente el imperativo (niveles morfosintáctico y pragmático) y 2) ampliar el léxico sobre el medio ambiente y 3) usar el lenguaje no verbal. Los objetivos estratégicos se centrarían en: 1) mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita (escribir textos coherentes y con corrección), 2) aprender a trabajar en grupo, 3) saber hacer selección personal de contenidos, 4) conseguir llevar a cabo los objetivos negociados por todos y 5) fomentar hábitos de trabajo a través de técnicas de tratamiento de información: consultar fuentes, diccionarios (usaron uno especializado en el tema del medio ambiente), resumir y sintetizar textos con sus propias palabras, etc.

Por último, los objetivos temáticos serían los siguientes: 1) tomar conciencia de los problemas del medio ambiente y con ello fomentar el respeto y solidaridad con las generaciones futuras, 2) adoptar una actitud optimista ante los problemas, 3) ser respetuosos con las ideas de los demás, 4) valorar la lectura y los textos como fuente de información y documentación y 5) valorar la lengua escrita como medio de comunicación.

⁸ Hernández, M. J. y Zanón, J. “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”. *Cable*, nº 5.

El contenido lingüístico de la unidad era principalmente el conocimiento y uso del imperativo y de otras formas de actos directivos, también lo era el aprendizaje de vocabulario nuevo en relación con el medio ambiente y el uso del lenguaje no verbal. La gramática es materia de las pre-tareas o tareas posibilitadoras, que a continuación explico a la vez que expongo el plan de trabajo que se llevó a cabo en el desarrollo de las sesiones. El primer día estuvo dedicado a la toma de contacto con el tema a través de una lluvia de ideas sobre el medio ambiente, de una lista de las palabras que ya conocían relacionadas con el tema (me sirvió para partir de los conocimientos previos de los alumnos y adaptar el diseño de la unidad a la situación), de un vídeo-documental y de un pequeño debate. En la segunda sesión, los estudiantes se dividieron por grupos de 3 ó 4 personas y resumieron algunas noticias que ellos mismos habían ido recogiendo los días anteriores y un portavoz de cada grupo lo leyó en voz alta. Así, se acostumbrarían a resumir textos, a trabajar en grupo, a mejorar su expresión escrita,... que es lo que harían después al elaborar el folleto. Se comenzaría por lo tanto con los objetivos estratégicos, aunque también con los funcionales, pues informarían a sus compañeros del suceso, y con los lingüísticos, pues aprenderían vocabulario nuevo y trabajarían el lenguaje no verbal.

Otras pre-tareas que realizaron en la tercera sesión fueron una serie de actividades de tipo lingüístico sobre el imperativo. Los estudiantes tenían ligeras nociones sobre el mismo. Yo preparé unas fichas de ejercicios que les hicieran reflexionar, no expliqué nada de manera teórica, sino que aproveché sus intuiciones como hablantes y enfoqué las actividades para que ellos mismos llegaran a las conclusiones sobre el uso del imperativo y de otras formas de producir un acto directivo. Estas actividades tendrían también como tema central el medio ambiente (como puede observarse en las dos primeras pre-tareas; véanse las imágenes). Tras hacer las pre-tareas 1 y 2, les hice reflexionar lingüísticamente sobre el imperativo. Ellos mismos llegaron a la conclusión de que dicho modo verbal sólo tiene las segundas personas del singular y del plural, por lo que se deben usar otras formas para el resto de personas: el modo verbal subjuntivo. Les propuse que escribieran sus propias conclusiones y que lo hicieran intentando dar una norma lingüística. Arriba vemos un ejemplo de las reflexiones de un alumno, así el contenido de la actividad 3 la retomé aquí.

Otra pre-tarea fue la de buscar un modo de mandar usando el infinitivo. Con esto retomé el contenido de la pre-tarea 7 que no daba tiempo a realizar pues, como ya he indicado más arriba, éste era un factor clave y limitador. Éste fue el resultado:

- Por favor, no contaminen el medio ambiente

¡a reciclar! ¡a meter! ¡a elegir!

¡a apagar! ¡a recoger! ¡a reducir!

El resto de las pre-tareas fueron las siguientes:

→ 4.- ¿Cómo negarías los verbos siguientes?

- Contamina el aire → No ~~contaminas~~ el aire

- Corta las ramas de los árboles → No ~~cortas~~ las ramas de los árboles

- Tirad los papeles al suelo → No ~~tiráis~~ los papeles al suelo

↓
para no decir que no contaminen
que no corten
que no tiren

→ 5.- ¿Cómo mandarías a tu compañero cerrar la ventana cuando está la calefacción dada para no derrochar calor y ahorrar energía? ¿Cómo le mandarías depositar las pilas usadas que son altamente contaminantes en contenedores para pilas?

¡Ricardo!, cierra la ventana que se va el calor

¡Ricardo!, deposita las pilas usadas en contenedores para pilas

→ 6.- ¿Cómo mandarías hacer esas mismas cosas a un desconocido al que tratas con respeto?

Por favor, cierra ^{usted} la ventana que se va el calor

Por favor, deposita usted las pilas usadas en contenedores para pilas

Tras la realización de las pre-tareas lingüísticas, que se llevaron a cabo en la tercera sesión, el cuarto y quinto día estuvieron dedicados a la tarea final: la redacción del folleto. Para ello, se dividieron en tres grupos según sus preferencias respecto a los tres grandes apartados que tendría el folleto: el aire, el agua y la tierra; esta negociación fue un factor fundamental para su motivación. Dentro de cada equipo se subdividieron en diversos subgrupos según las partes de cada uno de los tres apartados generales del folleto. Después, se dispusieron a elaborar el folleto utilizando material que les proporcioné (diccionario específico sobre ecología, folletos, revistas, etc.), que llevaron de sus casas y libros de la biblioteca.

El trabajar en grupo fomenta el respeto por las opiniones de los otros, la consecución de objetivos fijados, la distribución del trabajo (negociaron entre todos el diseño del folleto),... es en definitiva un procedimiento de trabajo muy educativo y en este caso es la realización de muchos de los objetivos estratégicos y temáticos.

La sexta y última sesión estuvo dedicada a una puesta en común sobre el folleto, a la repartición del mismo por las aulas y a hacer una lista con las palabras nuevas que habían aprendido sobre el medio ambiente. Aunque no todos nombraban los mismos términos, la mayoría coincidía en unos cuantos. En este último día los alumnos hicieron una autoevaluación del proceso y con ello terminaron mis sesiones.

2.2. Evaluación del proceso

Después de haber explicado el desarrollo de la unidad pasaré a hacer una evaluación de dicha experiencia. La evaluación en un enfoque procesual del aprendizaje es una fase necesaria y muy positiva porque permite al profesor mejorar para el futuro las tareas y los materiales que ha elaborado, contrastar el proceso con los objetivos iniciales y mejorarse profesionalmente. La evaluación por parte del profesor debe ser continua. También es conveniente considerar una evaluación por parte de los alumnos. Como afirma Cerezal, la evaluación “no sólo debe ser realizada por el profesor o profesores sino que también debe contar con las aportaciones del alumnado”⁹.

Me decidí por la elaboración de un diario como técnica de evaluación. De este modo, cada día relataba al final de la sesión las tareas, las relaciones y los sentimientos que se generaban en el aula. Dicho diario me ayudó a reflexionar durante el transcurso de las sesiones, lo que me permitía ir adaptándome a la situación.

La profesora del grupo estuvo en el aula durante las sesiones. Su evaluación fue en general positiva. Me dijo que no esperaba una respuesta tan motivada por parte de los estudiantes y que el trabajo que se había llevado a cabo en la clase durante esos días había sido realmente completo.

La valoración de un profesional es fundamental en el enfoque por tareas como también lo es su colaboración. En el Centro sólo algunos profesores conocían mi proyecto, pero al final todos colaboraron conmigo explicando a sus alumnos el folleto

⁹ Cerezal, F. 1997. “El aprendizaje de lenguas a través de tareas”. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9, Alcalá: Universidad de Alcalá.

del que repartimos dos copias por aula. De este modo, todos los estudiantes del Centro conocerían los problemas del medio ambiente y las medidas que deberían tomar.

Pregunté a muchos estudiantes sobre el transcurso de las clases de manera oral y todos ellos me respondieron que les parecía muy divertido y diferente al resto de sus clases. En sus palabras y gestos pude observar su motivación. También me decidí por una autoevaluación escrita en la última sesión. Les di la opción del anonimato, así evitaría inhibiciones que les impidiese expresarse libremente.

Desde mi experiencia, y tras comparar mi evaluación con las realizadas por la profesora del grupo y por los alumnos, bajo un punto de vista profesional creo que el estructurar una unidad alrededor de unas tareas es muy positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creo que, aunque el esfuerzo que esto requiere por parte del profesor sea grande, pues debe diseñar y buscar todo el material, merece al final la pena: el resultado es también “grande”.

Haciendo ahora una valoración personal, puedo asegurar que la satisfacción es enorme al comprobar como los alumnos se van involucrando y van participando en el ritmo de la clase hasta ser ellos mismos los que quieren seguir avanzando en las tareas. El enfoque participativo y la negociación con los alumnos hace que ellos adquieran una postura de responsabilidad en su aprendizaje, al final de las sesiones observé como su actitud era más reflexiva que al principio; mi papel fue así disminuyendo paulatinamente, dejaba de ser una enseñante para acercarme a ser una más en la elaboración del folleto. Los alumnos estaban realmente entusiasmados con éste, se sentían importantes, porque pensaban que su trabajo iba a ser escuchado por sus compañeros y amigos de otras clases, además estaban convencidos de que era una labor importante y necesaria para la situación medioambiental.

Al comenzar las sesiones todos sabían algo sobre el tema del medio ambiente, pero sólo conocían cosas sobre los problemas de la naturaleza. En una puesta en común que hicimos el primer día, comprobé como todos pensaban que ellos no podían hacer nada para paliar la situación, según decían: “eso es asunto de los gobiernos”. Al finalizar las sesiones en cambio, estaban convencidos de que ellos también podían aportar algo para mejorar la situación de la Tierra, así pude leerlo en sus autoevaluaciones. En los escritos observé como todos, excepto una persona que creía inútil la elaboración del folleto porque nadie lo llevaría a cabo, se sentían concienciados con los problemas medioambientales. De este modo, los objetivos del conocimiento temático se cumplieron casi por completo.

Continuemos ahora con la revisión del resto de objetivos de la unidad.. Los objetivos lingüísticos también se se alcanzaron, incluso muchos alumnos reconocían en las autoevaluaciones que habían aprendido a usar el imperativo. La última actividad que les propuse fue escribir en una lista el léxico que había aprendido cada uno relacionado con el tema del medio ambiente. Comparándola con la que hicimos el primer día en la pizarra, estas segundas listas reflejaban la adquisición de varias palabras, por lo general la mayoría coincidía en una serie de vocablos. Aquí pueden observarse ambas listas:

- Contaminación - Degradación - Erosión - Efecto invernadero - Agujero en la capa de ozono - Reciclable - Caza furtiva - Amasar plantas - Ecología - Lluvia ácida - Energía renovable - Energía nuclear - Venidos	<u>Palabras que he aprendido</u> - Tala indiscriminada de árboles - Extinción - Pesca abusiva - Biodiversidad - Gran masa de basura - Sprays - Aerosoles - Vertidos tóxicos - Smog = Smoke + fog / humo + niebla - Atomizador de agua - "tal de la piedra" - Pulverizadores - Radiactivo
---	---

En cuanto a los objetivos funcionales, los estudiantes vieron realmente en el folleto un medio para informar y concienciar a sus compañeros, con lo que dichos objetivos fueron también bastante bien cumplidos.

En cuanto a los objetivos estratégicos, observé como la elaboración del folleto reflejaba algunos avances en el modo de resumir y de construir textos, pues en el resumen de la primera sesión, algunos parafraseaban partes del texto inicial. En cambio en el folleto, sintetizaron bastante mejor y con sus propias palabras la información de las diversas fuentes de documentación que consultaron. El mejorar el trabajo en grupo era otro de los objetivos estratégicos que se vio cumplido: fue muy enriquecedor, aprendieron a repartirse el trabajo y a coordinarlo, también a aceptar los objetivos negociados entre todos, en definitiva a saber trabajar en equipo. Así podemos leer esta apreciación en la evaluación de un alumno.

Sobre todo el haber trabajado en grupo es muy divertido porque así me relacionaba ~~con~~ aún más con mis compañeros.

Como pude comprobar tras mi evaluación ,y como aquí reflejo, los objetivos de la unidad se llevaron a cabo casi por completo. En cuanto a la duración del desarrollo de la unidad, no logré ceñirme a los 5 días que me había fijado y tuve que alargarlo uno más. No obstante debí suprimir dos de las pre-tareas lingüísticas que había diseñado, las fichas 7 y 8, pero retomé de manera oral el contenido de las mismas al elaborar las otras fichas. No quería alargar más las sesiones para no romper el ritmo del curso de los estudiantes, pues eran fechas próximas al final de curso y los alumnos debían terminar su programa. En cuanto a la evaluación del resultado de la tarea final, considero que el folleto superó ampliamente mis previsiones. En un principio no imaginé que pudieran elaborar un folleto tan estructurado, completo y claro como el que hicieron. Debo reconocer que quedé gratamente sorprendida. Los resultados en el Enfoque por Tareas no son predecibles, sino que dependen de la negociación y del desarrollo participativo del proceso¹⁰.

Finalmente concluyo mi evaluación personal diciendo que me resultó realmente agradable trabajar desde un enfoque por tareas. Desde el punto de vista personal, puedo decir que fue gratificante observar la gran motivación de los alumnos durante esos días y desde un punto de vista profesional, considero que esta experiencia fue muy enriquecedora para mí, me ayudó a ver que si se permite utilizar el sentido de la responsabilidad de los estudiantes, se convierten en agentes independientes del aprendizaje, con lo que el papel del enseñante acaba siendo el de un educador en el camino hacia su comprensión. Creo que es primordial ayudar a los alumnos a convertirse en participantes activos de su propio aprendizaje, será muy satisfactorio tanto para ellos como para sus profesores.

¹⁰ Cerezal, F. 1997. "El aprendizaje de lenguas a través de tareas". *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9. Universidad de Alcalá.

Bibliografía

- Atienza, L. 1995. "La elaboración de unidades didácticas: de la teoría a la práctica". *Encuentro. Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, Universidad de Alcalá, pp. 34-60.
- Cerezal, F. 1997. "El aprendizaje de lenguas a través de tareas". *Encuentro. Revista de indagación e innovación en la clase de idiomas*, nº 9, Universidad de Alcalá.
- Eguiluz, A. y Eguiluz, J. "De los procesos a las tareas: el concepto de tarea". *Frecuencia-L..*
- Estaire, S. "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *Cable*, nº 5.
- Estaire, S. y Zanon, J. 1994. *Planing classwork. A task based approach*. Oxford: Heinemann.
- Hernández, M J. y Zanón, J. "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *Cable*, nº 5, pp. 12- 29.
- Ice de la UCM. 1997. *Formación de profesores de Educación Secundaria*. Madrid: UCM.
- 1997. *Didáctica de Lengua y Literatura*. Madrid: Universidad Complutense.
- 1997. *Programación y evaluación curricular*. Madrid: Universidad Complutense.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. 1992. *Cómo planificar investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Nunan, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: CUP.
- Serrano Sampedro, I. "Sobre *Language learning tasks*". *Cable*, nº 5, pp. 44-46.
- Zanón, J. "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable*, 5.

Noelia Gil Peña está realizando sus estudios de doctorado en Lingüística Aplicada en el departamento de Filología de la Universidad de Alcalá, tras haber ocupado el puesto de *Maître de langues* en la Universidad Marc Bloch de Estrasburgo (Francia). Su correo electrónico: gil_pena@ushs.u-strasbg.fr / gil_pena@hotmail.com