

LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE POR TAREAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJES DE ESPECIALIDAD. DESCRIPCIÓN DE UNA ASIGNATURA DE LENGUA ESPAÑOLA PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN LA UPF (BARCELONA)

Encarna Atienza, Carmen Hernández y Sergi Torner
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos una experiencia de aplicación del modelo de *enfoque por tareas*, aplicado a la enseñanza del español con fines específicos a estudiantes extranjeros. Esta experiencia se llevó a cabo en una asignatura que lleva por nombre *Textos Específicos*, y se inscribe dentro de un curso especial para estudiantes extranjeros que ofrece durante un trimestre cada año la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra. En este curso especial se matricula más de un centenar de estudiantes, procedentes en su mayoría de universidades europeas mediante el programa Sócrates (antes denominado Erasmus).

Dicha asignatura forma parte de un conjunto de seminarios que cuentan con una sesión semanal de 2 horas durante las 10 semanas que dura el curso. Éstos se ofrecen a los estudiantes que han demostrado poseer un nivel de lengua española de cuasi-nativos; es decir, se trata de estudiantes con un nivel de lengua elevado, que poseen un buen dominio de la lengua general, aunque manifiestan carencias en el conocimiento de los lenguajes de especialidad, que en el plano lingüístico tienen que ver fundamentalmente con un escaso conocimiento de la fraseología y la terminología específica así como de las estructuras propias de los diferentes tipos de lengua, pero que afectan también a las convenciones formales de los distintos tipos de texto. Por otra parte, su formación e intereses son diversos, y varía de un curso a otro. En el grupo, de 10-15 personas, puede haber tanto estudiantes de Economía, Derecho o Relaciones Laborales como de Política Latinoamericana o de Traducción.

Los objetivos de la asignatura consisten, resumidamente, en presentar textos escritos con fines específicos (lenguaje administrativo, cartas comerciales, etc.) para caracterizarlos tanto desde el punto de vista de las estructuras lingüísticas que emplean como desde las convenciones formales o las características pragmáticas que definen su uso. Tal y como lo concebimos, se trata de una asignatura que debe combinar satisfactoriamente el análisis con la producción. Cuenta ya con una trayectoria relativamente larga, lo que ha permitido ir refinando los contenidos y la forma de presentarlos en clase para adaptarlos cada vez más a las necesidades y expectativas de los alumnos.¹

En ediciones anteriores del curso se había optado por un enfoque básicamente analítico; se partía fundamentalmente de una exposición por parte del profesor de los rasgos que caracterizan los distintos tipos de texto objeto de estudio, y se pasaba luego a detectar dichos rasgos en textos que se proponían a los alumnos como ejemplo. La exposición de cada tipo de texto

¹ Con anterioridad, han impartido también esta asignatura las profesoras Carmen López y Aurora Bel, de la Facultad de Traducción de la UPF.

concluía con alguna actividad de producción, si bien la mayor parte del tiempo de clase se destinaba a la exposición teórica del profesor y al análisis de los textos del dossier. Este enfoque ha tenido ventajas evidentes; sin embargo, la experiencia acumulada ha demostrado que había aspectos mejorables, especialmente en lo relativo a la motivación de los alumnos que participaban en el seminario. Si bien los alumnos alcanzaban de forma satisfactoria los objetivos propuestos, y después de las 10 semanas de clase eran capaces de reconocer las características propias de los distintos lenguajes de especialidad, los contenidos les parecían, en cierta medida, algo alejados de sus necesidades. Se apreciaba, por lo tanto, una cierta desmotivación que había que combatir. Por ello se decidió reorientar el curso —en común acuerdo con los otros profesores que habían impartido el curso anteriormente— para, aprovechando la experiencia acumulada, intentar aproximar la materia a los intereses que creíamos apreciar en los estudiantes matriculados y poder aumentar así su interés.

EL ENFOQUE POR TAREAS

Se decidió aplicar el modelo del enfoque por tareas. De forma resumida, este modelo propugna organizar el curso a partir de una tarea final, consensuada entre alumnos y profesor, que guiará la presentación de los diversos contenidos. Dado que la realización de dicha tarea requiere poner en funcionamiento una serie de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, se deberán programar unas tareas previas propedéuticas para la elaboración de la tarea final. En síntesis, la negociación y el énfasis en los aspectos comunicativos constituyen el núcleo de este enfoque pedagógico.

La adopción del enfoque por tareas tuvo como primera consecuencia que se consensuaran con los estudiantes los temas que se iban a tratar. Además, supuso organizar la presentación de cada tipo de texto a partir de una tarea final de producción, y se subordinaron a ella los aspectos de análisis. Por otra parte, se procuró que las tareas de producción fueran verosímiles, esto es, que respondieran a situaciones en las que el alumno se pueda encontrar efectivamente a lo largo de su vida profesional o académica (hacer una solicitud de cambio de matrícula de una asignatura, redactar una carta comercial pidiendo información sobre precios, catálogos, etc.). En tercer lugar, como corresponde a este enfoque pedagógico, se puso el énfasis en el trabajo en grupo. El papel del profesor en el aula era el de servir de refuerzo para resolver dudas, corregir ejercicios o guiar la resolución de algún problema; en definitiva, gestionar el aprendizaje. Esta forma de trabajar perseguía también que los alumnos conocieran y utilizaran (en el aula o fuera de ella) los materiales y recursos disponibles, con vistas a que adquirieran una mayor autonomía de trabajo. Finalmente, se llevó a cabo una metodología de trabajo fundamentalmente inductiva: se elaboró un dossier de textos reales a partir de los cuales, y gracias a unos ejercicios pautados, ellos mismos inferían las características lingüísticas (gramaticales y terminológicas), formales y pragmáticas de las distintas tipologías de texto con las que trabajaban.

Se colige de la breve presentación anterior que el objetivo fundamental de la propuesta era desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes intentando combinar un dominio formal (contenidos) y un dominio instrumental del uso de esos contenidos para la comunicación. Para conseguir este doble objetivo, Estaire (1990) enumera una serie de pasos que el profesor debe seguir para programar una unidad didáctica a través de tareas, integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Los recogemos aquí de modo esquemático:

1. Elección del tema o del área de interés.
2. Especificación de los objetivos comunicativos.
3. Programación de la tarea o tareas finales que demostrarán la consecución de los objetivos.

4. Especificación de los componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para la realización de la tarea o tareas finales.
5. Programación de las tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la tarea o tareas finales, así como la incorporación del reciclaje y la sistematización de los elementos tratados con anterioridad.
6. Finalmente, la evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

Veamos ahora algunos aspectos destacables de cada uno de ellos. En primer lugar, es fundamental que el tema o área de interés de la unidad sea lo más cercano posible a los intereses de los estudiantes, ya que, de este modo, se conseguirá una mayor implicación por su parte. En cuanto a los objetivos comunicativos, un aspecto importante que se deberá tener en cuenta es que las tareas se realizarán combinando adecuadamente las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita),² aunque se puedan añadir otros objetivos de distinta índole en función de las características del centro y de los estudiantes.

El punto clave y diferenciador de este modelo, según Estaire, es la planificación, desde el inicio, de la tarea o tareas finales, antes, incluso, de pensar en los pasos que conducirán a dicho final, “de igual forma que al planear un viaje, normalmente fijamos el destino antes de decidir las etapas en las que se dividirá” (Estaire, 1990: 35). Una vez seleccionada la tarea o tareas finales y marcados los contenidos temáticos y lingüísticos en función de la misma, se procede a organizar y secuenciar dichos componentes y planear los contenidos propios de cada tema, de manera que se pueda llegar a alcanzar los objetivos inicialmente marcados. Dichas actividades o “tareas menores” pueden ser comunicativas o posibilitadoras, es decir, que completen o complementen las tareas de comunicación.

Finalmente, en cuanto a la evaluación, parece lógico —sigue indicando la autora— que tanto profesores como alumnos vayan realizando una evaluación continua de cada una de las etapas, de manera que la evaluación sea una actividad integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE POR TAREAS A LA ASIGNATURA DE TEXTOS ESPECÍFICOS

En lo que sigue, vamos a determinar cómo se concreta nuestra propuesta en relación con cada uno de los puntos que se acaban de describir.

Elección del tema o temas de interés: negociación de los contenidos

Respecto a este primer punto, hay que decir que no existe, en nuestro caso, demasiado margen, puesto que el título de la asignatura, y con él su contenido —el lenguaje en los textos específicos—, nos llega predeterminado. Aun así, hay que seleccionar los tipos de textos específicos que serán objeto de análisis, y esta labor sí se lleva a cabo teniendo en cuenta las características de los estudiantes. Como se ha indicado en la presentación, no se trata de estudiantes de facultades de lengua, sino que proceden de diferentes carreras universitarias, por lo que hay que buscar tipos de texto que respondan a las necesidades diversas de los alumnos, no solo académicas sino también, y en gran medida, de aplicación en la vida real.

² Sin embargo, dadas las características del curso, en la asignatura que presentamos no se trabajan las cuatro habilidades, sino sólo la comprensión y la expresión escrita, puesto que es un curso que se centra exclusivamente en textos escritos de especialidad.

Por ello, el temario de esta asignatura no es cerrado, sino que son los propios estudiantes los que deciden qué tipos de textos prefieren trabajar. Con el fin de facilitar la tarea del profesor, se optó por introducir la asignatura con las cartas comerciales —ya que en cursos anteriores habían interesado a los estudiantes—; el resto de temas, en cambio, surgió como consecuencia de una negociación. El primer día de clase se presentó a los estudiantes una lista de opciones, que se amplió con otros tipos de texto sugeridos por ellos mismos, de entre las cuales se eligieron los que se iban a tratar durante el curso.³

Especificación de los objetivos comunicativos

Los objetivos comunicativos tienen razón de ser según sea la tarea final que deba realizarse. En el caso de la asignatura de Textos Específicos, estos objetivos varían según el tipo de texto que se esté tratando. A modo de ejemplo, podemos centrarnos en el tema de ‘los textos periodísticos: el lenguaje de los deportes’, cuyos objetivos comunicativos serían:

- a) interpretar adecuadamente las referencias pragmáticas que se activan en una crónica deportiva;
- b) comprender el léxico de especialidad y los usos metafóricos relacionados con el mismo;
- c) producir una crónica periodística deportiva con el léxico propio de la especialidad;
- d) producir un texto que sea pragmáticamente adecuado, eficiente y eficaz (cfr. Beaugrande 1984);
- e) producir un texto que se ajuste a la estructura convencional de las crónicas periodísticas deportivas.

Programación de la tarea o tareas finales que demostrarán la consecución de los objetivos

En nuestra propuesta, las que hemos definido como tareas finales que guíen la presentación de los contenidos y sirvan, a su vez, para demostrar la consecución de los objetivos propuestos inicialmente, son tareas de producción. Si nos seguimos cñiendo al ejemplo del tema de los textos periodísticos, la actividad de producción consiste en redactar una crónica deportiva. El producto obtenido será evaluado individualmente por el profesor y en el aula por todo el grupo. Para ello, en las actividades previas, el estudiante ha ido explicitando, con ayuda del profesor, los criterios de evaluación.

Especificación de los componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para la realización de la tarea o tareas finales

Dado que en esta asignatura las tareas finales consisten siempre en la producción de textos escritos de especialidad, el alumno debe conocer previamente las características que definen cada tipo de texto. Para ello, llevará a cabo una serie de tareas previas que lo capacitarán para la realización de la tarea final: a partir de un dossier de cada uno de los tipos de textos, en el que se recogen textos reales que le servirán como modelo, podrá extraer los caracteres definitorios del tipo de texto en cuestión, convertidos tales rasgos en criterios didácticos de evaluación para

³ Las opciones inicialmente propuestas a los alumnos fueron los textos periodísticos, los textos científico-técnicos y los textos administrativos y jurídicos. Durante el debate en clase surgieron otros posibles temas, como los diccionarios y enciclopedias, el lenguaje de las disciplinas humanísticas o la publicidad. La programación final contempló, además de las cartas comerciales, los textos periodísticos y el lenguaje administrativo.

valorar su producción. La realización de la tarea final supone que previamente hay que prestar atención a la triple vertiente pragmática, estructural y lingüística.

En primer lugar, es necesario conocer la situación comunicativa en la que se produce un texto dado (caracterización pragmática). Si, una vez más, tomamos como ejemplo el tema en el que se trabaja el texto periodístico, nos daremos cuenta de que a partir de un repertorio elegido de textos periodísticos de distinto tipo podemos llegar a definir las características del acto comunicativo: quién escribe, a quién escribe, etc. En ocasiones, ello supone tener que buscar conocimientos enciclopédicos que los alumnos, procedentes de contextos diversos, no comparten. Por ejemplo, para leer textos periodísticos de temas deportivos (fútbol) tuvieron que ir primero a informarse de nombres de los entrenadores, de los estadios, etc., ya que no entendían las referencias sobre ellos que aparecían en los textos. Igualmente, y abandonando por un momento el tema del lenguaje periodístico, para entender cómo eran los distintos textos administrativos debían antes tener clara la tipología textual, pero también las peculiaridades de la división territorial de la Administración española.

En segundo lugar, es necesario incidir también en los aspectos estructurales de la tipología textual que se está trabajando. En los textos de especialidad, la estructura tiene una fijeza y normalización mayor que en los textos generales; estos rasgos estructurales varían en función de las diversas tradiciones textuales, de modo que la estructura por ejemplo de un texto administrativo en Alemania no es la misma que en Inglaterra o en Francia. Por ello, es necesario detenerse en estos aspectos, con el fin de que los estudiantes aprehendan la estructura de los diversos tipos de texto analizados.

Finalmente, también es necesario trabajar los aspectos estrictamente lingüísticos. Quizá los más evidentes son los relativos al léxico, la terminología y la fraseología, pero en alguna ocasión también resulta necesario detenerse en algunas estructuras lingüísticas frecuentes en los textos específicos que los hablantes no nativos no siempre dominan.

Programación de tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la tarea o tareas finales, así como incorporación del reciclaje y la sistematización de los elementos tratados con anterioridad.

Una vez determinados los componentes necesarios para la realización de la tarea final, se debe organizar temporalmente cada unidad. Es el momento de secuenciar todos los elementos y organizar el trabajo para llegar a obtener la tarea final propuesta desde el inicio. En este sentido, no debemos olvidar que es posible que a lo largo del curso surjan problemas individuales imprevistos pero que, gracias a la potenciación que se hace de la autonomía del aprendizaje, el enfoque adoptado permite un tratamiento individualizado de dichas necesidades detectadas.

Como ya se ha mencionado, en la asignatura que estamos presentando, se decidió trabajar tomando como base un dossier en el que se proporcionaban textos modelo, a partir de los cuales se desarrollaron una serie de actividades que buscaban poner de relieve los aspectos que se deseaban destacar, atendiendo a la triple vertiente pragmática, estructural y lingüística. En la mayoría de ocasiones se trataba de actividades de observación guiada de los modelos del dossier; en otras, el profesor proporcionó material adicional, bien remitiendo a los alumnos a fuentes de consulta, bien completando la exposición con descripciones llevadas a cabo por estudiosos de la materia.

En este sentido, es importante destacar que el punto que más dificultad entrañaba para los alumnos era el de los aspectos relacionados con el léxico y la terminología; con el fin de potenciar el autoaprendizaje y de conferir a los estudiantes una mayor autonomía en la adquisición de este tipo de saber, se optó por presentarles los materiales de consulta que tienen a su alcance (especialmente diccionarios generales y específicos) y trabajar con ellos en clase para

E. Atienza, C. Hernández y S. Torner (2002) "La aplicación del enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas de especialidad. Descripción de una asignatura de lengua española para estudiantes extranjeros en la UPF (Barcelona)". En F. Luttikhuisen (ed.) *Actes del V Congrés Internacional sobre Llengües per a finalitats específiques*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 27-32.

que se familiarizaran en su manejo, y fueran de este modo capaces de resolver las dudas que se les presentaran en el futuro.

CONCLUSIONES

La aplicación del enfoque por tareas ha tenido, respecto a la edición del curso en años anteriores, ventajas e inconvenientes, que resumimos a modo de conclusión de nuestra exposición. En primer lugar, sería destacable la mayor implicación del alumnado en las clases; por otra parte, el trabajo autónomo no sólo permite que sean los alumnos quienes marquen su propio ritmo de aprendizaje, sino que los enfrenta a situaciones reales de resolver problemas con los que quizá algún día se puedan encontrar. Aunque de este modo tienen menos conocimientos teóricos y menos herramientas de análisis, el tipo de conocimiento que adquieren es instrumental y mucho más claramente vinculado con sus necesidades. Además, así se consigue una mayor fluidez de los estudiantes en la producción. Por otro lado, al no ser dirigista el proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos y tareas se amoldan y varían en función de las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a los inconvenientes que hemos encontrado en la aplicación de nuestra propuesta, en primer lugar, cabe destacar que el ritmo de trabajo es más lento y se pueden tratar menos temas: por ejemplo, este curso —2000-2001— sólo se han tratado tres tipos de texto, mientras que en años anteriores se habían llegado a trabajar cinco. Además, como no es difícil suponer, este enfoque pedagógico implica mayor trabajo para el profesor. Quizás su mayor inconveniente sea que este modelo lleva intrínseca justamente la falta de sistematización. En el momento en que se sistematiza, se pierde la negociación, motor del enfoque por tareas. Dicho modelo lleva en su seno el tratamiento individualizado y el dinamismo de los aprendizajes curso tras curso. Podría pensarse que estamos ante la cuadratura del círculo; sin embargo, debido a la necesaria negociación que implica el enfoque por tareas, también puede considerarse al profesor como *maître* que propone a los estudiantes un *programa* a la carta y no un *menú* industrializado, igual para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- BEAUGRANDE, R. (1984) *Text production. Toward a Science of Composition*. Norwood: Ablex.
- ESTAIRE, S. (1990) "La programación de unidades didácticas a través de tareas". En *Cable*, 5.
- ESTAIRE, S. & J. ZANÓN (1990) "El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8.
- ESTAIRE, S. & J. ZANÓN (1994) *Planning Classwork: a Task-based Approach*. Oxford: Heinemann.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.