

Propuesta didáctica, la toma de conciencia de la diversidad cultural y el desarrollo interpersonal

Martha Lucía Flórez¹

Eduardo Constanzo Inzunza²

Universidad Nacional de Australia. Canberra, Australia

Introducción

El objetivo de nuestro trabajo es proponer el diseño de una tarea desde el punto de vista intercultural a partir de la definición de *una buena tarea* (Nunan, 2004). En primer lugar, realizaremos un estudio comparativo entre dicho concepto y una tarea específica del currículo del estado de Victoria en Australia para determinar la relevancia del elemento cultural. En segundo lugar, en base a esto diseñaremos una unidad didáctica que siga los parámetros establecidos tanto de los teóricos del enfoque por tareas como los del enfoque intercultural.

El desarrollo de unidades de trabajo

Nunan (2004) describe cómo desarrollar secuencias didácticas en seis pasos. En el desarrollo de las etapas se propone un ejemplo unificador para la construcción de una unidad de trabajo: una tarea que consiste en rentar un apartamento.

Primer paso: construcción de esquemas

Consiste en el desarrollo de ejercicios de construcción de esquemas que servirán para presentar el tema, establecer el contexto e introducir algunas de las expresiones y vocabulario claves para completar la tarea. Si la tarea consiste en rentar un apartamento, en esta etapa se les proporcionarán a los estudiantes periódicos con avisos inmobiliarios que ofrecen diferentes tipos de viviendas y se les entregará,

¹ **Martha Lucía Flórez** es doctora en Lingüística Aplicada en Educación y Máster en Literatura Hispánica contemporánea por La Trobe University, Australia. Es profesora titular e investigadora de la Universidad Nacional de Australia. Fundadora del grupo de investigación TBLT (*Task Based Language Teaching*). Autora de *Ver para entender* y co-autora de *Text types in Spanish for advanced students*. Sus principales líneas de investigación son: el diseño curricular, el enfoque por tareas, el uso de multimedia aplicada a la enseñanza de ELE, y Análisis Crítico del Discurso. martha.florez@anu.edu.au

² **Eduardo Constanzo Inzunza** es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Granada. Es licenciado en Lengua y Literatura Hispánica por la Universidad de Chile y licenciado en Sociolingüística por la Universidad de Canberra. Es tutor de español en la Universidad Nacional de Australia y forma parte del grupo de investigación TBLT (*task based language teaching*) de dicha institución. Sus principales líneas de investigación son: el enfoque por tareas, el uso de tecnología aplicada a la enseñanza y la conexión entre oralidad y escritura en el aula de ELE. eduardo.constanzo@anu.edu.au

además, una lista de palabras clave relacionadas con el tema, como *asimismo*, se les entregarán fotos de familias, parejas y gente que vive sola. Tendrán que identificar las palabras clave, algunas abreviaturas y relacionarán a la gente de las fotos con el tipo de vivienda más adecuado.

Esta etapa previa prepara e introduce el tema activando los conocimientos que los estudiantes ya tienen, conectándolos con lo nuevo que se va a introducir. Sus conocimientos previos no se pueden desechar. Al contrario, no se puede concebir que los estudiantes partan de cero o de la nada. Es una etapa que se basa en el contenido.

Segundo paso: práctica controlada

En esta etapa los estudiantes utilizan el vocabulario, las estructuras y funciones de la lengua en aprendizaje. Se les presenta, por ejemplo, una conversación entre dos personas discutiendo opciones de alquiler relacionadas con una de las alternativas presentada en el paso 1. Se les pide que escuchen y lean la conversación y que luego la practiquen en pares. Esto se hace para que desde el comienzo en el ciclo didáctico, los aprendices vean, escuchen y practiquen la lengua para una determinada unidad de trabajo. Esta práctica controlada extiende (refuerza) el andamiaje que se inició en el primer paso.

En esta etapa los estudiantes practican el contenido o vocabulario aprendido en la primera etapa. La idea es que reproduzcan las conversaciones escuchadas. Es un ejercicio necesario para ir adentrándose en lo que será la práctica "real" cuando se realice la tarea final. Estamos todavía en el uso de la lengua reproductiva, es decir repiten los modelos que han escuchado. Es una etapa basada en la práctica oral.

Tercer paso: audición de textos auténticos

Consiste en la práctica intensiva de audiciones donde participan hablantes nativos preguntando acerca de diferentes opciones de alquiler. La tarea, en este caso, sería relacionar las conversaciones con los anuncios del primer paso. Serviría para extender el lenguaje usado en la conversación del segundo paso.

Este paso una profundización de la etapa dos con miras a practicar los contenidos del primer paso. De nuevo, se refuerza lo que va a ser necesario hacer como tarea final. Se basa en el contenido y la práctica oral.

Cuarto paso: énfasis en elementos lingüísticos

Los estudiantes toman parte en una secuencia de ejercicios en los cuales el foco es uno o más elementos lingüísticos.

En el enfoque por tareas la incorporación de la forma ocurre relativamente tarde en la secuencia didáctica. Antes de analizar elementos del sistema lingüístico, los aprendices han visto, escuchado y hablado la lengua en un contexto comunicativo. En esta etapa será más fácil para el aprendiz ver la relación entre significado comunicativo y norma lingüística que cuando los elementos lingüísticos aparecen aislados y fuera de contexto, como es a menudo en el caso de los enfoques más tradicionales.

La forma se deja para el final porque es necesario que los estudiantes se familiaricen con el contenido comunicativo, la forma es un refuerzo que servirá para corregir y ampliar el conocimiento de la lengua, con miras a un objetivo comunicativo. En síntesis, es una etapa basada en la relación entre forma lingüística y significado comunicativo.

Quinto paso: práctica libre

Hasta ahora los aprendices han estado involucrados en el uso de la lengua “reproductiva”, es decir, se han movido dentro de las limitaciones que implica trabajar con modelos proporcionados por el profesor y por los materiales en uso. Por lo tanto, es necesario que en esta etapa se involucren en una práctica más libre. Aquí cumplen un papel especial los juegos de roles.

El estudiante será estimulado a improvisar, usando cualquier tipo de lenguaje para completar la tarea. Algunos van a aprovechar la oportunidad para innovar y serán “empujados” por la tarea hacia el límite de su actual competencia lingüística. “This will result in discourse that begins to draw closer to the discourse of normal conversation, exhibiting features such as the negotiation of meaning. In this process, they will create their own meanings and, at times, their own language (Nunan, 2004: 33)”.

Los estudiantes son impulsados a ser creativos, dándoles indicaciones específicas para desenvolverse en un escenario determinado. El objetivo es que el discurso se acerque cada vez más al nivel del discurso real. Es una etapa basada en la práctica oral.

Sexto paso: introducción de la tarea

En este se presenta al grupo una tarea en la cual los participantes tienen que estudiar un conjunto de avisos de periódico y decidir cuál es el lugar más apropiado para rentar desde su punto de vista personal. Se llega a una situación de la vida real donde el estudiante tendrá que hacer uso de los recursos aprendidos en las etapas anteriores. Es una etapa basada en la práctica total (depende del tipo de texto).

Definición de una buena tarea.

De acuerdo con Nunan (2004) un factor importante cuando se determinan las tareas que se realizan en el aula es que se deben considerar las características de los aprendientes y sus necesidades específicas. Por lo tanto, no se pueden importar tareas que han funcionado bien en otros contextos a una realidad que puede diferir en variados aspectos.

De esta manera propone una serie de categorías o elementos a partir de los cuales cada profesor decide que es lo más adecuado al contexto específico. Para él es necesario identificar primero lo que funciona o lo que no funciona. Considera que el profesor es el elemento clave en el aula y el tiene que ser capaz de identificar lo que pasa en su propia clase. A partir de esto se espera que cada profesor tenga la habilidad de crear sus propias tareas.

Seguiremos los pasos sugeridos por Nunan para determinar nuestro concepto de buena tarea asociado a lo que creemos es adecuado para nuestros estudiantes. Las categorías sugeridas son las siguientes:

1. Permitir a los aprendices manipular y practicar características específicas de la lengua
2. Permitirles ensayar en clases, destrezas comunicativas que necesitarán en el mundo real
3. Activar procesos de aprendizaje psicológicos y psicolingüísticos
4. Adecuarse a grupos con distintas capacidades
5. Involucrar a los aprendices en la resolución de un problema llegando a una conclusión
6. Estar basada en materiales auténticos
7. Involucrar a los aprendices en compartir información
8. Requerir el uso de más de una macrodestreza.

9. Permitir a los aprendices hablar y pensar acerca de la lengua y su aprendizaje
10. Promover destrezas en “aprender a aprender”
11. Tener objetivos claros que establezcan lo que lo estudiantes aprenderán al realizar la tarea
12. Utilizar la comunidad como recurso
13. Darle a los aprendices la opción acerca de lo que hacen y en el orden que lo ejecutan
14. Involucrar a los aprendices en la toma de riesgos
15. Estimular a los aprendices a que ensayen, reescriban y pulan sus textos iniciales
16. Permitir que los aprendices participen en la planificación y desarrollo de la tarea
17. Permitirles desarrollar formas de evaluación para medir el éxito o fracaso de la tarea

Comparación entre una *buena tarea* y una *tarea específica*

Antes de centrarnos a ofrecer nuestra propuesta didáctica (sección 4) es esencial analizar y comparar elementos de una buena tarea postulada por Nunan (2004) en las prácticas en el currículo de lenguas para Victoria, Australia. La toma de conciencia de la diversidad cultural y el desarrollo interpersonal son dos dimensiones que se han incorporado en este nuevo diseño curricular, además del desarrollo de las cuatro macro-competencias en la enseñanza de una lengua. La propuesta se hace con base en los elementos en la adquisición de una segunda lengua especialmente en el proceso de hacer notar, negociar, interactuar, y reflexionar. De esta manera, hemos seguido los pasos sugeridos por Nunan para determinar nuestro concepto de buena tarea asociado a lo que creemos es adecuado para nuestros estudiantes. Las cinco categorías asociadas a lo que consideramos una buena práctica educativa en nuestro contexto son:

- 1) Permitir a los aprendices manipular y practicar características específicas de la lengua (2)
- 2) Adecuarse a grupos con distintas capacidades (4)
- 3) Requerir el uso de más de una macrodestreza (8)
- 4) Utilizar la comunidad como recurso (12)
- 5) Permitir a los aprendices participar en la planificación y desarrollo de la tarea (16)

De esta forma, al hacer un análisis comparativo hemos identificado parámetros concretos en el currículo de Victoria con las anteriores categorías que serán descritas a continuación.

Al permitir a los aprendices manipular y practicar características específicas de la lengua la cultura en las prácticas de comunicación está omnipresente siempre. Esta idea clave se refiere específicamente a los conceptos de la 'verbosidad' y el 'silencio'. El término se utiliza aquí en su sentido técnico, sin ninguna connotación negativa y se refiere a lo que se considera aceptable en una sociedad dada según el grado y tiempo de silencio y de su interpretación en la comunicación. En muchas culturas, como por ejemplo en la china, se concede mucha importancia al silencio que es indicativo de sabiduría y respeto.

Al ofrecer nuevas oportunidades a los estudiantes para aplicar sus conocimientos interculturales, evitar estereotipos o generalidades y promover la participación de todos los alumnos se fomentará el autocontrol y la autoevaluación y se les permitirá *adecuarse a grupos con distintas capacidades*. Esto promoverá la toma de conciencia y el comportamiento cultural, a través de un contacto visual apropiado, el respeto por el espacio personal y la interpretación del silencio.

Al requerir el uso de más de una macrodestreza los instructores deben proporcionar guías de preguntas, modelos de interacción, recursos adicionales para incentivar a que los estudiantes noten las formas, participen en debates, analicen críticamente un texto tanto visual como auditivo y puedan practicar su escritura en base a los textos anteriormente estudiados para convertirlo en un tipo de texto diferente. Por ejemplo, pueden escuchar una entrevista, leer una anécdota personal, extraer información de estos tipos de textos para escribir un artículo de opinión.

Al utilizar la comunidad como recurso los estudiantes pueden establecer similitudes y diferencias culturales y usar su experiencia personal como parte de las diversas culturas para formar opiniones con causa de conocimiento e información directa sobre el rango de valores, creencias y prácticas que existen dentro de la cultura meta así como la propia y la de los demás miembros de la clase. A la vez, se incentiva el respeto por la diversidad de opiniones en el aula.

Al permitir a los aprendices participar en la planificación y desarrollo de la tarea los estudiantes tendrán oportunidad de analizar cómo el lenguaje refleja la cultura, cómo las respuestas a un escenario varían dependiendo de la posición individual, las creencias culturales y sociales, cómo los patrones culturales fluyen a través de

configuraciones específicas y diferentes épocas, asimismo discutir cómo el uso del lenguaje varía dependiendo de la posición y la relación del papel como ponente, escritor o lector respecto a la audiencia que va dirigida. Todo este proceso llevará al estudiante a tomar decisiones de forma consciente y con causa de conocimiento sobre su propio desarrollo del lenguaje consolidándolo en la práctica de una forma activa individual o colectivamente.

Propuesta de una unidad didáctica

Considerando los principios teóricos del enfoque por tareas, particularmente los parámetros planteados por Nunan (2004) y los del modelo intercultural formulado por Liddicoat, Crozet y Lo Bianco (2003), a continuación proponemos una unidad didáctica a partir de lo que consideramos una buena tarea. Se trata de una unidad cuyo tema central abarca diversas dimensiones y subtemas que pueden adaptarse según las competencias lingüísticas y nivel de fluidez del aprendiz de una L2.

Es indispensable, en primer lugar, establecer una secuencia lógica entre el tema bajo una dimensión general, el subtema bajo una dimensión específica para concatenar el logro con la tarea a evaluar. Este proceso concuerda con la teoría de alineación constructiva propuesta por Biggs (1999) y que es necesario justificar su uso cuando diseñamos el currículo a base de tareas. La figura 1. representa gráficamente esta secuencia.



Figura 1. Secuencia logro-tarea

En segundo lugar, la tarea debe estipular claramente el papel del estudiante para que éste descubra su audiencia, el tipo de texto a seguir, el uso del lenguaje y el propósito de la tarea. Para que el aprendiz pueda realizar la tarea se espera que haya una previa exposición a la estructura de una entrevista, a la clase de

preguntas que se deben incluir en ella respecto al tema y los ejemplos prácticos para analizarla.

Siguiendo el esquema anterior, la figura 2 muestra el tipo de preguntas que se espera el aprendiz pueda asimilar, entender y usar cuando la tarea se deba realizar.



Figura 2. Preguntas modelo

En tercer lugar es relevante construir una secuencia de tareas, que según la propuesta de Willis y desarrollada posteriormente por Nunan, vienen a constituir la etapa de las pre-tareas o mini-tareas que conducirán a la culminación del proceso con la tarea de evaluación. Es importante aclarar que las mini-tareas no son las actividades individuales de aprendizaje sino que constituyen una secuencia de un conjunto de actividades de aprendizaje que se deben realizar bajo esa denominación de mini-tarea. Ésta es la etapa de producción sucesiva en la que el aprendiz ha realizado mini-tareas que le preparan para la adquisición del léxico, estructuras gramaticales y uso del lenguaje en contexto (figura 3a).

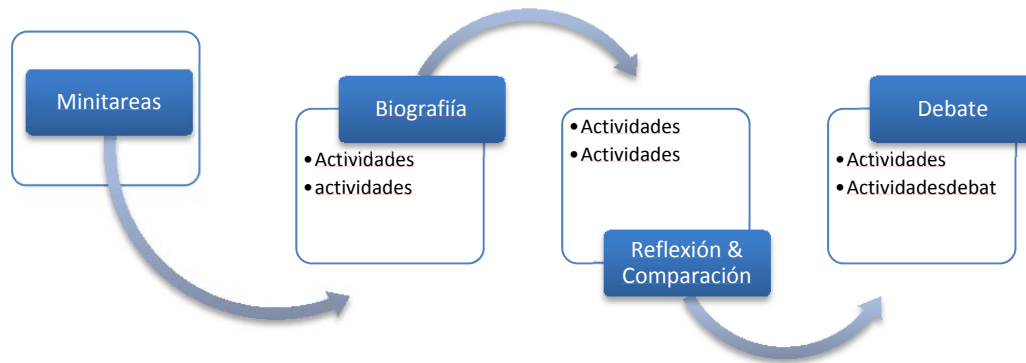


Figura 3a. Secuencia de minitareas

Dichas miniproducciones en serie constituyen una preparación tanto cognitiva como estructural e interactiva que se requiere para llegar a la tarea final. Es decir, el aprendiz desarrolla sus macrohabilidades/competencias siguiendo los pasos de la adquisición de una segunda lengua (*input*, negociación, interacción, comprensión, asimilación, afianzamiento o refuerzo y *output*). Para lograrlo es necesario que el aprendiz haya pasado por el proceso de realizar todas las actividades que se han preparado para tal efecto Este concepto se amplifica en la figura 3b.

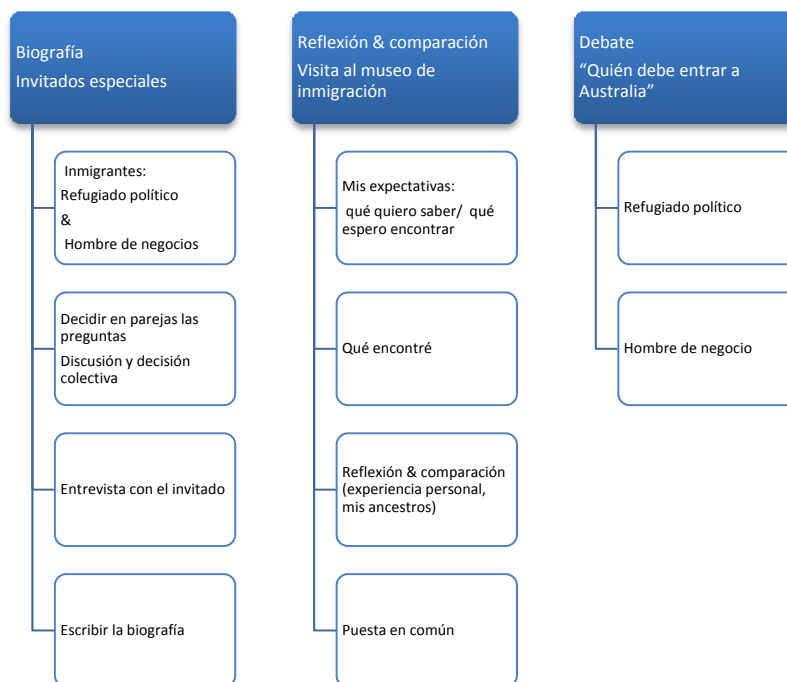


Figura 3b. Actividades de aprendizaje

Asimismo, el énfasis que se quiere resaltar es el aspecto cultural a través del enfoque por tareas, es decir cómo las influencias culturales afectan el comportamiento de las personas y el uso contextual del lenguaje nos conduce a

reconocer las similitudes y las diferencias de ideas y valores en una variedad de situaciones culturales. Es decir, si el aprendiz de una nueva lengua está expuesto a este bagaje cultural ese conocimiento y toma de conciencia social se puede aplicar y transferir a su propio contexto cultural como el de otros contextos culturales, por ejemplo, en el uso de títulos y trato con las personas mayores, la interacción con los miembros de la comunidad y la comprensión de los diversos puntos de vista y las creencias propias dentro y entre estas comunidades.

Finalmente, el desarrollo del proceso de la pre-tarea, el desarrollo de la tarea en sí viene el último paso de la secuencia, la post-tarea, que se puede realizar de tres formas:

- a. Énfasis en la estructura y forma usados para lograr la tarea.
- b. Reflexión del proceso ya sea a nivel personal o colectivo.
- c. Producción de la tarea a un nivel más amplio que pueda ser continuado por los mismos estudiantes o subsecuentemente por los nuevos aprendices.

Consideraciones finales

Uno de los elementos importantes a la hora de diseñar una tarea es que nuestro punto de referencia es el mundo real, el mundo donde se usa la lengua en contextos determinados. El aula es una microrepresentación del mundo real, por lo tanto es un recurso que debe aprovecharse, fomentando el uso de la lengua en todo momento para crear las condiciones necesarias para crear oportunidades comunicativas que refuerzan tanto la competencia comunicativa como la competencia intercultural. Sin embargo, es muy importante considerar qué pasa con los estudiantes que no tienen la intención de integrarse a la comunidad que habla la lengua.

La gramática es un elemento importante que está implícito en la secuencia de mini-tareas donde se hace énfasis en la forma dentro del contexto. Dicho elemento constituye una de las características sobresalientes del enfoque por tareas que difiere con algunos otros modelos propuestos bajo el enfoque comunicativo, sin restarle relevancia al efecto principal que se utiliza con miras a mejorar la comunicación del estudiante.

Las necesidades individuales y los aportes del estudiante son también elementos fundamentales en nuestra propuesta. Las primeras tienen que ver con la relevancia de las tareas en términos del uso real de la lengua por parte del

estudiante, las segundas se relacionan con el propio conocimiento de los aprendices que les va a permitir experimentar la cultura de la lengua en aprendizaje y ser críticos de la suya.

Bibliografía

- Biggs, J (1999). "What the student does: teaching for student learning." *Higher Education Research & Development*. 18(1), 57-75.
- Lo Bianco, J; Crozet (2003). *Teaching Invisible Culture: Classroom practice and theory*. Melbourne: Language Australia Publications.
- Nunan, D. (2004). *Task Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2004). "Essential Learning Prep to Year 10 Languages Other Than English Curriculum Area." *Victorian Essential Learning Standards*.