

EL ELEMENTO LÚDICO EN LA ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES: *THE MYSTERY CELEBRITY CHALLENGE*

Andrea Lombardo

andrea.lombardo19@gmail.com

María Julia Pich

julia.pich@gmail.com

La presente propuesta áulica está destinada a alumnos de nivel A1 que están usando un libro de texto cuyos ejercicios en algunos casos tienen más características de actividades que de tareas. Como consecuencia, buscamos simplemente adaptar dicho material didáctico para lograr un aprendizaje significativo con el foco puesto en el significado pragmático y atendiendo al rol del alumno como usuario de la lengua. A tal fin, seguimos los enfoques metodológicos de Ellis (2003, 2009) y Willis (2007), quienes proponen el aprendizaje y la enseñanza mediante tareas que apunten a un propósito comunicativo auténtico y que partan de una necesidad clara. En forma complementaria, nos valemos de los aportes de Bruner (1983) para respaldar nuestra intuición con respecto al valor pedagógico del juego en el aula. La tarea de cierre, Mystery Celebrity Challenge, surgió al reformular una actividad del libro en la que faltaba un propósito real. Para suplirlo, ideamos un juego en el que dos cursos del mismo nivel se turnaron y desafiaron con el fin de reconocer una serie de personajes misteriosos a través de breves descripciones que incluían las estructuras y el vocabulario vistos en clase. El elemento lúdico le dio propósito real y asignó nuevos roles en el aula. La propuesta ahora es mantener el juego a lo largo del año incorporando contenidos nuevos a medida que se vayan presentando.

El enfoque TBLT

Según indica Ellis (2009), gran parte de los principios que subyacen el diseño y el uso de lo que se denomina *tarea* tiene su origen en la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua (L2) así como también de los estudios teóricos de la educación en general⁽¹⁾.

El enfoque de la enseñanza de la lengua a través de tareas o TBLT⁽²⁾ propone la *tarea* como unidad principal. De acuerdo con los lineamientos establecidos por Ellis (2003), una *tarea* debe satisfacer los siguientes criterios: (a) el foco deberá estar puesto en el significado, lo cual implica que el alumno utilice sus propios recursos

lingüísticos y paralingüísticos en el proceso de decodificación semántica y pragmática de los enunciados para llevar adelante dicha tarea; (b) deberá existir una especie de “brecha”, es decir, una necesidad de comunicación para la expresión de opinión, la inferencia de significado o la transmisión de información y, por último, (c) deberá existir un propósito determinado y claro más allá del uso de la lengua como fin en sí mismo. En definitiva, una tarea es un plan de trabajo que requiere que el alumno procese la lengua pragmáticamente para lograr un resultado, que será lo que determinará las estructuras a utilizar.

En este punto, el autor distingue entre las tareas *focalizadas*⁽³⁾, que obligan al alumno a procesar, receptiva o productivamente, una determinada estructura gramatical, y las *no focalizadas*, en las que no se espera el uso de ninguna estructura lingüística en particular.

Con respecto al esquema que subyace una *actividad*, si bien hay muchas definiciones, podríamos simplemente decir que ésta pretende una respuesta única, pone el foco en la forma y el significado semántico, y confina al alumno a su rol habitual en el aula. En este tipo de propuesta no se evalúa lo que el alumno puede producir potencialmente en un contexto real de uso, sólo se apunta a una comprensión superficial y a un conocimiento de reglas gramaticales específicas. El alumno sabe que el propósito principal de la *actividad* es la práctica de la lengua, en primera instancia, y su uso correcto, en última instancia (Ellis, 2009). En este mismo texto, el autor realiza una distinción entre tareas que implican la *recepción* y otras que comprometen a los alumnos en la *producción*. Las tareas receptivas involucran la escucha y la lectura, mientras que las tareas de producción comprenden el habla y la escritura. Sin embargo, muchas tareas pueden involucrar más de una habilidad. En consecuencia, se puede deducir que una tarea tiene la particularidad de proporcionar oportunidades de comunicación en las cuatro habilidades básicas que implican el aprendizaje de una segunda lengua.

Es preciso aclarar que la propuesta de TBLT ha tenido sus críticas. Uno de los teóricos que ha advertido algunas discrepancias fue Widdowson (2003)⁽⁴⁾, quien señala que un programa de enseñanza basado en tareas no cubre necesariamente toda la gramática que debería. Otros de los aspectos conflictivos para algunos autores es que la propuesta promueve la centralidad del alumno en el proceso de aprendizaje en detrimento de una enseñanza directa del docente quien es considerado un facilitador de la comunicación más que la fuente de acceso a nuevos conocimientos. No obstante, como bien apunta Ellis (2009), en las diferentes

variantes de TBLT existe espacio para el docente que, en algunos casos, se convierte no solo en facilitador sino también en parte esencial del proceso de aprendizaje. Así, Prabhu (1987) distingue entre una *pre-tarea* dirigida por el docente pero llevada adelante de manera conjunta con toda la clase y la tarea principal que es desarrollada por los alumnos de forma individual. Además, el autor asegura que es únicamente el docente quien puede garantizar “buenos modelos” de lengua que impulsen el desarrollo de la interlengua⁽⁵⁾.

Para Ellis (2009), estos problemas surgen de malas interpretaciones del modelo, de sus bases teóricas o metodológicas. Según el autor, todos estos posibles “problemas” en la implementación de TBLT se pueden evitar o atenuar siguiendo algunos principios básicos: las tareas deben adaptarse al nivel de los alumnos (es decir, si son alumnos de un nivel A1 con un conocimiento aún limitado de la lengua debido al estadio de aprendizaje en el que se encuentran, las tareas deberían ser de recepción más que de producción); las tareas se deben probar para asegurarnos de que el resultado sea un uso apropiado de L2 y se deben también revisar a la luz de la experiencia; los docentes deben tener una idea acabada de lo que es una tarea y tanto ellos como los alumnos deben comprender que el objetivo de la implementación de una tarea en clase consiste, en definitiva, en facilitar las habilidades comunicativas en el aprendizaje de L2 y, por último, idealmente, los docentes involucrados en un curso de TBLT deben comprometerse a la confección de material didáctico basado en tareas.

Por su parte, siguiendo los aportes de Ellis (1993) y Skehan (1996) en el campo de la adquisición de una segunda lengua, Willis (2007), quien ha sido uno de los impulsores de este modelo basado en tareas a principios de los años ochenta, ha señalado los diferentes pasos que se evidencian en la metodología. Así, describe el autor, en tanto enfoque holístico, estas secuencias generan óptimas condiciones para el aprendizaje de la lengua fuera del ámbito del aula. La primera secuencia consiste en una *pre-tarea* (*pre-task*) donde se presentan el tema y la tarea; en segunda instancia, se pasa a un ciclo de tarea (*task-cycle*) que incluye la tarea propiamente dicha, la planificación y el informe; y, por último, se concreta la focalización en la forma que comprende el análisis y la práctica. Además, el rango de tareas —afirma Willis (2007)— es variado: las tareas pueden ser orales, escritas, pueden surgir de material auditivo, audiovisual y pueden apuntar al conocimiento que ya traen los alumnos, a la experiencia personal o al conocimiento del mundo, o pueden materializarse en juegos, experimentos, entrevistas. O pueden ser una

conjunción y combinación de varias de estas opciones. Willis (2007) concluye que lo importante es que al realizar las tareas los alumnos ponen su atención en el significado y lo hacen para lograr intercambios con propósito real con total libertad de usar las formas lingüísticas que desean. Las tareas “replicarán usos del lenguaje fuera del aula” (la traducción es nuestra).

El elemento lúdico en el aula

Muchos docentes creen que es complejo incorporar un propósito real a las actividades y que lleva mucho tiempo diseñar una tarea, sobre todo en los niveles más bajos, pero quizás no se den cuenta de que ya lo están haciendo al usar juegos en el aula.

Jugar y disfrutar son inclinaciones naturales en una temprana edad. Por lo tanto, si aprovechamos esas disposiciones espontáneas, nos garantizamos la atención plena y, además, bajamos el nivel de ansiedad de los alumnos. Todos participan y se sienten más seguros. Como indica Willis, estas estrategias didácticas nos permiten la acumulación del conocimiento (*stacking of knowledge*) sin que ésta sea evidente ni traumática. Bruner (1983) sostiene que el juego reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y es una actividad seria sin resultados frustrantes.

Asimismo, esta práctica metodológica permite al docente ceder el lugar a los alumnos para que ellos se conviertan en los verdaderos protagonistas de la clase. Al correrse el docente de su lugar habitual, los alumnos espontáneamente adoptan nuevos roles que se adecúan a sus personalidades.

El valor del juego en el aprendizaje ha sido descrito y analizado por muchos teóricos desde hace décadas, Barnes (1915) entre ellos en un principio y Bruner (1983) más recientemente. Estos teóricos enfatizan la importancia de lo lúdico principalmente en el aprendizaje, ya que el “trabajo de aprender” se materializa en el juego y esto favorece la superación de posibles problemas. Por otra parte, esta modalidad permite la adquisición de vocabulario sin mucho esfuerzo.

Vale aclarar que entendemos que la actividad lúdica en sí misma no es suficiente ya que debe ser un complemento de una metodología adecuada. En el presente trabajo buscamos señalar lo lúdico como propósito comunicativo válido de una tarea. En primer lugar, como decíamos arriba, en el juego los errores y los fracasos no traen aparejados sentimientos demasiado negativos. De hecho, la actividad infunde estímulo y la conexión entre medios y objetivos es flexible (Bruner, 1983). Así, se

convierte en un excelente medio de exploración y creación y se constituye como la tarea por antonomasia en la clase de L2: posee objetivo real y corre al alumno de su lugar habitual.

El origen del juego

En esta parte del trabajo, procedemos a analizar la actividad (*Your Space 1*, p.27) que dio origen al juego. La analizaremos en términos del rol que desempeña el alumno, el propósito comunicativo y la focalización específica.

La actividad propone simplemente que los alumnos entrevistaran a sus propios compañeros sobre algunos aspectos que requieren de la formulación de preguntas sobre el nombre, la edad, la nacionalidad, los pasatiempos, los cantantes favoritos y los objetos favoritos. Sin embargo, el entrevistador, de hecho, ya conoce las respuestas de su entrevistado. Así, la actividad pierde su sentido de intercambio y uso de la lengua significativo al apuntar a una mera repetición de preguntas y respuestas ya propuestas anteriormente. Por otra parte, la actividad siguiente propone socializar la información recabada de la entrevista de pares aunque esto carezca de sentido, puesto que los datos ya son conocidos por toda la clase. El alumno deberá realizar la actividad en rol de alumno teniendo como único propósito cumplir una consigna determinada en desmedro de un intercambio verdadero en el que se ponga en juego el uso significativo de la segunda lengua. Podemos, entonces, vislumbrar que el foco en las actividades descritas está puesto claramente en la gramática y no, en cambio, en una interacción auténtica, real y significativa.

Mystery celebrity challenge: “reglas” y armado

A continuación, especificaremos las reglas del juego y su armado. Para comenzar, el docente propone el juego y especifica las reglas, pero son los alumnos quienes diseñan el contenido. El juego consiste en realizar una descripción de un personaje famoso o conocido por los alumnos sin especificar cuál y utilizar para dicha descripción los contenidos gramaticales vistos (en este caso, *to be*, *have got*, presente simple, adjetivos posesivos) y el vocabulario que conocen hasta el momento (es decir, vocabulario para descripciones personales y físicas, descripciones de la familia y descripciones de posesión, entre otros). Es interesante

notar que son ellos quienes deciden el nivel de dificultad de la lengua según el personaje a descubrir por el otro curso y qué información o datos van a incluir o excluir estratégicamente. Son ellos los que, jugando, aprenden, discuten y comparten el conocimiento para un posterior intercambio significativo. Otro grupo va a ser el encargado de decodificar lo descrito en el contexto de una competencia lúdica. Los pósters primero se intercambian para que cada curso juegue en su horario de clase y juzgue las respuestas del otro curso, y luego quedan en las aulas de sus creadores como recordatorio de la tarea y como invitación a repetirla.

Conclusión

La transformación de una actividad en tarea en los niveles iniciales es simple. No se requiere de mucho tiempo de preparación ni de una reformulación compleja, como se cree comúnmente. El solo hecho de convertir la actividad del aula en un juego entre cursos de un mismo nivel la convierte en real y en un desafío significativo entre pares. Así, la consigna deja de tratarse como un requisito formal de la clase. En el juego en cuestión, vemos cómo el alumno se siente un verdadero usuario de la lengua no solo al resolver el misterio, sino también al proponerlo y utilizar los recursos ya aprendidos para la redacción de la descripción, que hace teniendo como fin un objetivo específico y real. En definitiva, el alumno es un usuario pleno de la lengua en un rol activo respecto de su propio proceso de aprendizaje. El juego no solo funciona como motivador perfecto para la edad de los alumnos, sino también como motor e impulsor de un aprendizaje “inadvertido” o “invisible” que resulta clave para la transformación de las actividades en tareas significativas y auténticas.

Notas

⁽¹⁾ Para ampliar sobre este aspecto, se podrá consultar: Crookes y Gass (1993), Skehan (1998a), Ellis (2003), García Mayo (2007), Eckerth y Siekmann (2008), y Samuda y Bygate (2008).

⁽²⁾ TBLT es la abreviatura utilizada en inglés para hacer referencia a Task-Based Language Teaching.

⁽³⁾ Es preciso notar que Prabhu (1987) distingue entre la enseñanza de la lengua para la realización de tareas y la enseñanza de lengua para la asistencia en la realización de tareas. La primera opción requiere de un programa con tareas no focalizadas, es decir, el contenido del material de instrucción se especifica en términos de las tareas a completar. En cambio, la segunda opción se vale de un programa estructural que, por lo general, implica las etapas de Presentación, Práctica y Producción (PPP) y cuyo último paso se lo conoce como *tarea*, pero constituye, en realidad, una *actividad gramatical*.

⁽⁴⁾ Sheen (2003) y Swam (2005) también expresaron sus críticas a este enfoque.

⁽⁵⁾ Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. Para ampliar sobre el tema, se podrá consultar Selinker (1972).

Bibliografía

Barnes, J. (1915). "The Value Of Games In The Teaching Of Modern Languages." *Francis W. Parker School Year Book*, 4, 143-146. Consultado Septiembre 20, 2017 en <http://www.jstor.org/stable/41102673>

Bruner, J. (1983). "Play, Thought, and Language." *Peabody Journal of Education*, 60 (3), 60-69. Consultado Septiembre 20, 2017 en <http://www.jstor.org/stable/1492180>
Crookes, G., & Gass, S. (eds.) (1993). *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1993). "Second language acquisition and the structural syllabus." *TESOL Quarterly*, 27, 91–113.

— (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

— (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

— (2009). "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings." *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 19, No. 3, 221-246.

Eckerth, J., & Siekmann, S. (eds.) (2008). *Task-based language learning and teaching*. Frankfurt am Main: Lang.

García Mayo, M.P. (ed.) (2007). *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hobbs, M., & Starr Keddle, J. (2014). *Your Space 1*. Cambridge University Press, 27.

Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Selinker, L. (1972). "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-230.

Sheen, R. (2003). "Focus-on-form: a myth in the making." *ELT Journal*, 57, 225–33.

Skehan, P. (1996). "Second language acquisition research and task-based instruction." En: Willis, J. & Willis, D. (eds) *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann.

— (1998a). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, Oxford University Press.

Swan, M. (2005). "Legislating by hypothesis: the case of task-based instruction." *Applied Linguistics*, 26, 376–401.

Willis, J. (1987). "A flexible framework for task-based learning. An overview of a task-based framework for language teaching." Consultado Septiembre 20, 2017 en http://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_task-based_learning_An_overview_of_a_task-based_framework_for_language_teaching