

Fundamentos teóricos, empíricos y metodológicos del aprendizaje basado en tareas en contextos de enseñanza del alemán para fines profesionales

Dra. Gloria Bosch Roig, PhD
Universitat de les Illes Balears (España)

Resumen

El Aprendizaje Basado en Tareas es un enfoque especialmente indicado para aquellos contextos de enseñanza-aprendizaje en los que se parte de unas necesidades particulares y específicas respecto al uso del idioma. Enseñar una lengua para fines profesionales requiere un ajuste mayor entre la oferta y la demanda de formación, por lo que se hace imprescindible un análisis de necesidades previo tanto a niveles de macro- como de microestructuras. Un acoplamiento mayor de principios metodológicos y procedimientos pedagógicos está sujeto a la voluntad y experiencia del docente, sin embargo, es necesario hacer un esfuerzo mayor de investigación en ámbitos concretos como por ejemplo la enseñanza del alemán para turismo que nos permita avanzar en la enseñanza de este idioma como una de las lenguas de trabajo más importantes, lejos de procedimientos sintéticos ineficaces que centren la enseñanza en torno a la transmisión de la gramática. La práctica inexistencia en el mercado de materiales didácticos dedicados a la enseñanza del alemán para turismo insinúa un verdadero desconocimiento del valor de esta lengua para uno de los sectores económicos más importantes de la economía mundial.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Tareas, *focus on form*, alemán para Turismo.

Abstract

Task-Based Language Learning is a particularly suited approach to teaching-learning contexts based on particular and specific needs regarding the use of the language. Teaching a language for professional purposes requires a greater adjustment between the supply and the demand for training, which is why it is essential to analyze needs at both levels of macro- and microstructures. A greater coordination of methodological principles and pedagogical procedures is subject to the will and experience of the teacher however, it is necessary to make a greater effort of research in specific areas such as the teaching of German for Tourism that allows us to advance in the teaching of this language as one of the most important working languages in the world, far from ineffective synthetic procedures that focus learning around the transmission of grammar. The practical absence of teaching materials dedicated to the teaching of German for Tourism suggests a real lack of knowledge of the value of this language for one of the most important economic sectors of the world economy.

Key words: Task-Based Language Learning, focus on form, German for Tourism.

1. Introducción

En un mundo globalizado e interconectado, caracterizado por la creciente movilidad de sus habitantes, bien sea por razones de ocio y placer, por trabajo o por supervivencia, es lógico pensar que la necesidad de aprender idiomas de forma “involuntaria” (Long 2015:3) sea cada vez más frecuente y necesaria. Pensemos, por ejemplo, en el caso del alemán en España, una de las lenguas extranjeras que ha experimentado un mayor auge en los últimos años debido principalmente a factores económicos y profesionales.

Sin duda el alemán puede considerarse actualmente como una importante lengua de trabajo, su utilidad laboral es sobradamente reconocida, no sólo por aquellos profesionales interesados en desplazarse y conseguir un empleo en el país, sino también por multitud de trabajadores que dependen del sector turístico español y del potente mercado emisor alemán, especialmente Las Islas Baleares y Las Canarias. Siguiendo este razonamiento, cabe reivindicar en estos contextos una enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras consecuente, basada en necesidades individuales y reales de los alumnos, cuyas implicaciones teórico-empíricas y metodológicas intentaremos abordar en este trabajo.

La Enseñanza-Aprendizaje Basada en Tareas (ABT) (Long, 1985) es un enfoque cognitivo-interaccionista ambicioso, el cual tiene en cuenta factores psicolingüísticos del aprendizaje y está organizado en torno a un análisis de necesidades lingüísticas y comunicativas previo como principal método para identificar la unidad fundamental de este tipo de enseñanza, la tarea. Entendemos por “tareas” actividades de la vida real, desde las más cotidianas hasta las más complejas, tales como alquilar un coche a un turista o presentar un producto a un grupo de expertos. Las evidencias empíricas respecto a la capacidad de este enfoque en combinar simbióticamente el conocimiento explícito con el conocimiento incidental o implícito, hacen de él un enfoque mixto efectivo especialmente en la enseñanza con adultos, ya que se trata de un enfoque significativo basado en contenidos en el que las relaciones forma/estructura-función-significado emergen, se hacen explícitas y “adquiribles” para el alumno gracias a la manera en que se dirige la atención de éstos hacia los elementos gramaticales (*focus on form*).

2. *Focus on Form* como vía alternativa a los procedimientos sintético (*Focus on Forms*) y analítico (*Focus on Meaning*)

El binomio analítico-sintético (Wilkins, 1974) representa una tradicional división de posiciones con respecto a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras que podría resumirse en el papel que se otorga a la lengua y al alumno en el proceso de aprendizaje.

El procedimiento sintético prioriza la lengua como sistema (*focus on forms*) que se va a enseñar presentando un temario o programa basado en unidades lingüístico-gramaticales y léxicas secuenciándolas según su posible grado de dificultad y presentándolas de manera aislada a los alumnos, que son, en definitiva, quienes se tienen que encargar de “sintetizar” esos elementos lingüísticos para fines comunicativos. En este procedimiento la enseñanza y aprendizaje explícitos, es decir, el conocimiento declarativo y consciente, representa el punto de partida del proceso que, a través de la práctica intensiva con ejercicios, se analiza y reestructura para incorporarse a la memoria de largo plazo, transformándose así en conocimiento procedimental inconsciente, en “saber hacer” que tiene que automatizarse con más práctica.

El esquema PPP (Presentación, Práctica, Performa) responde a este tipo de procedimientos en los que se ignora el papel fundamental del alumno, participante activo y creativo de su propio proceso de aprendizaje como así demuestran numerosos estudios sobre el interlenguaje (Pica 1983; Lightbown; Ellis 1989; Ortega 2009). En ellos se observan procesos de aprendizaje independientes de variables como la L1, la exposición a la forma lingüística, su presentación o práctica. El interlenguaje o lengua de transición hacia la L2 presenta elementos estables y sistemáticos, aunque también mucha variabilidad individual. En el aprendizaje de la L2 se han detectado procesos idénticos implicados en el aprendizaje de la L1, es decir, secuencias universales de aprendizaje fijas e invariables como por ejemplo la negación pre-verbal: *Ich nicht gehen (Neg V), que no responden a una instrucción ni son modificables por ella. Sin embargo, también se ha podido constatar en el interlenguaje una especie de “sintaxis autónoma” (Long, 2015:23) que no responde ni a los principios de la L1 ni tampoco a los de la L2, sino que son el resultado de procesos cognitivos individuales y creativos de los alumnos.

Resumiendo podemos afirmar que el interlenguaje es regulado por dichos procesos cognitivos o “programas internos” (Corder, 1967) de los alumnos y no tanto por currículos externos integrados en procedimientos sintéticos. Es necesario, en consecuencia, no centrar la atención del programa de aprendizaje en la lengua, sino en los alumnos y en sus necesidades individuales.

En el extremo opuesto del procedimiento sintético encontramos el procedimiento analítico, que se centra en el alumno y en su proceso de aprendizaje. Los alumnos se ven expuestos a material auténtico, acercándose a un aprendizaje significativo lo más natural posible, donde tienen ser capaces de que analizar el *input* y las formas lingüísticas de manera inductiva, ya que el aprendizaje se centra en el mensaje y en la comunicación (*focus on meaning*).

Detrás de este procedimiento subyace la idea de que los adultos pueden aprender una L2 de la misma manera que los niños aprenden una L1, es decir, de forma inductiva, incidental, intuitiva, sin atención explícita a la lengua que se considera como vehicular, un medio de comunicación y aprendizaje. Bajo este enfoque encontramos los programas de inmersión lingüística, métodos como el Aprendizaje Basado en Contenidos o el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE). Este procedimiento presenta ventajas respecto al anterior, ya que los alumnos reciben un input más auténtico, lo cual puede resultar más interesante y favorecer la motivación de los estudiantes. Los programas pioneros de inmersión en francés para niños angloparlantes en Montreal, Canadá, evidencian resultados positivos, aunque también se han detectado problemas:

The differences between students' receptive and expressive skills can be understood in the context of the lack of interaction with native francophone students (who attend a separate French language system) and the paucity of classroom opportunities to use French. Expressive skills tend to develop better in schools where the entire school is a French immersion centre rather than in schools where just one stream is taught through French; however, the latter organizational structure far outnumbers the former as a result of the political difficulty of devoting an entire neighborhood school to French instruction which would require parents who wanted their children in the English program to send them to a less convenient school.

Observation of teacher-student interaction in early French immersion suggests that many of these classrooms have tended to be highly teacher-centered or “transmission-oriented” (Cummins, 1996). In other words, teachers have focused on transmitting the curriculum in such a way that students have had minimal opportunities to use oral or written French for creative or problem-solving activities (Harley et al., 1991; Wilson & Connock, 1982). Pedagogy in these programs may have changed since these research studies were carried out but up to the 1980s there

appears to have been considerably less cooperative learning and project-based work than was characteristic of regular English language programs. In addition, students in immersion programs seemed to engage in less creative writing in French and less reading of authentic French children's literature than students in the regular program did in English (Cummins, 1987, 1995)¹.

El mayor y fundamental problema que plantea el procedimiento sintético es el de considerar que la capacidad de aprender de forma implícita de los estudiantes adultos sigue siendo la misma que cuando aprendieron la L1. La simple exposición a la lengua de aprendizaje no es suficiente, tal como demuestran los resultados de los programas de inmersión canadienses, por lo que es necesaria alguna forma de intervención lingüística o atención a la forma que facilite el proceso de aprendizaje con adultos².

La vía alternativa a estos dos procedimientos tan opuestos consiste en reconocer y aprovechar lo positivo de cada uno de ellos. Long (1988, 1991, 2000, 2009) plantea la aplicación del procedimiento analítico con atención a la forma (*focus on form*), uno de los principios metodológicos más importantes del Aprendizaje Basado en Tareas. Se trata de utilizar una serie de procedimientos pedagógicos para dirigir la atención de los alumnos hacia las áreas problemáticas de la lengua durante la comunicación. De esta manera la intervención lingüística se encuentra sincronizada con la interlengua del alumno, su estadio de aprendizaje y su capacidad de procesamiento (Long, 2015).

3. Teoría Cognitivista e Interaccionista del aprendizaje de de la L2

Tal como se apunta en el epígrafe, el Aprendizaje Basado en Tareas se apoya en una teoría cognitivista e interaccionista del aprendizaje de una L2, lo cual hace referencia a factores individuales internos, es decir, cognitivos y a factores externos o ambientales, los cuales interactúan de forma recíproca en el proceso de aprendizaje. Algunos de estos factores externos son tan relevantes como el papel que juega el *input*, la interacción, el *output* o la atención al código o forma lingüística en el aprendizaje.

Previamente hemos destacado un aspecto central del ABT que es la combinación del aprendizaje implícito y explícito de la lengua. La teoría sobre la cual se fundamenta este enfoque otorga un papel fundamental a la interacción³ así como a la negociación y ajuste del significado entre interlocutores (*negotiation for meaning*). Se trata de una secuencia comunicativa durante la cual se produce una atención selectiva del alumno hacia aquellos segmentos del *input* que resultan problemáticos. Estas secuencias comunicativas pueden favorecer tanto el aprendizaje explícito a través de la corrección o *feedback* negativo como la adquisición o aprendizaje implícito:

During that activity, the positive and negative feedback that target-like and deviant learner output and some kinds of communication problems (but not only communication problems) elicit from interlocutors is of particular importance for acquisition (Long, 2015:53).

1. Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.

2. El *noticing* (Noticing Hypothesis, Schmidt, 1990, 1995) o atención consciente y detección de una forma o conexión de forma-significado del *input* es considerado por muchos autores como el primer paso en el proceso de adquisición de la L2, especialmente si son formas poco perceptibles o salientes.

3. Interaction Hypothesis (Long, 1981, 1982, 1983).

En caso de producirse alguna dificultad o interrupción en la comunicación los alumnos pueden pasar de atender al significado a atender al código o estructura el tiempo necesario como para resolver el problema y captar la información nueva, lo cual facilita el aprendizaje. Ejemplo:

A: *Wenn ich ein Jahre alt war, bin ich in der Kindergarten gekommen.

P: Se utiliza *als* en lugar de *wenn* para sucesos puntuales en el pasado.

A: *Ja, als ich ein Jahre alt war, bin ich in der Kindergarten gekommen.

P: Als ich ein Jahr alt war, bin ich in den Kindergarten gegangen.

En este caso el alumno (A) todavía confunde el uso de las conjunciones temporales *wenn* y *als* en alemán. En este ejemplo el profesor (P) proporciona *feedback* negativo al alumno, es decir, da una explicación metalingüística explícita que provoca la autocorrección y reformulación de la frase por parte del estudiante. Podemos observar en esta secuencia el *focus on form* que se produce cuando el alumno desplaza la atención del significado hacia el código o forma lingüística durante la comunicación. Por último, el profesor hace una corrección implícita en forma de *recast*.

De la misma manera que la interacción favorece la detección, elaboración y asimilación del *input* nuevo tanto de forma implícita como explícita, la interacción también fuerza la producción u *output*⁴ del alumno, lo cual le obliga a prestar más atención a aquellos elementos que necesita para expresar lo que quiere de forma más precisa. El *output* genera, por tanto, muchas oportunidades para percibir y captar la nueva información (Izumi *et al.* 1999).

El “*noticing*”, entendido como el registro consciente de la nueva información por el cerebro, es considerado junto al *input*, *output* y la interacción como uno de los factores externos clave que impulsan el aprendizaje:

The five environmental ingredients that together contribute to (but do not guarantee) optimal L2 learning are: acculturated attitudes, comprehensible input, negotiated interaction, pushed output, and a capacity, natural or cultivated, to attend to the language code, not just the message (Ortega, 2009:79).

La tarea como unidad y eje central del ABT permite desarrollar materiales didácticos que activen dichos factores y que sean compatibles con los resultados de los estudios sobre la adquisición de la L2 que acabamos de mencionar en el marco de la teoría cognitivista e interaccionista del aprendizaje. Es importante por esta razón diseñar tareas que promuevan la interacción y la producción, así como la atención a la forma.

Sin embargo, otro aspecto determinante antes de diseñar las tareas pedagógicas es el análisis de necesidades lingüísticas, el cual nos permitirá crear un amplio corpus lingüístico de aprendizaje o *input* relevante.

Especialmente en contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas para fines profesionales o específicos es imprescindible acudir a diferentes fuentes con el fin de descubrir contextos comunicativos de relevancia para el desarrollo y desempeño de la actividad profesional en cuestión.

En el siguiente apartado vamos a ocuparnos de este aspecto tan importante en el contexto de las lenguas para fines específicos.

4. Pushed Output Hypothesis (Swain, 1985).

4. Análisis de Necesidades Lingüísticas como procedimiento empírico previo al diseño de las tareas

La realidad actual nos obliga a aceptar la premisa de que la empleabilidad en el mundo laboral está cada vez más ligada a una creciente formación y especialización por parte de los solicitantes de empleo. Esta relación, no siempre lógica y de causa-efecto en una economía globalizada, es asumida y resuelta por parte de algunos responsables públicos mediante recetas tan simples como el “inglés para todo y todos”.

Nadie niega el importante papel que juega esta lengua franca en una sociedad moderna como la nuestra, basada en la información y comunicación. El conocimiento de este idioma es hoy una condición *sine qua non*, aunque también son cada vez más las voces que consideran el dominio del inglés como insuficiente para conseguir un empleo de calidad en una economía ferozmente competitiva.

Los idiomas son herramientas fundamentales, necesarias para el desempeño profesional actual, ya que el trabajo se ha vuelto escaso y ha dejado de estar ligado a un sólo país y a una sola lengua. Los idiomas añaden a los conocimientos específicos relacionados con una determinada profesión un valor añadido frente a otros competidores, es un factor multiplicador de posibilidades y añade aspectos como movilidad, flexibilidad y adaptabilidad a los perfiles laborales, factores muy valorados por los empleadores.

Los recursos no son ilimitados y el tiempo de aprendizaje también es limitado, lo cual plantea la necesidad de optimizar estos componentes. La oferta de idiomas dentro de todos los estudios académicos, aunque también fuera del mundo académico, debería estar garantizada y debería responder igualmente a una necesidad real, es decir, a un análisis previo del entorno inmediato.

Este “entorno inmediato” hace referencia al contexto más próximo y directo de los alumnos, a la demanda local y regional en primera instancia, a las empresas del entorno universitario más directo, así como a las instituciones públicas y privadas implicadas en los procesos económicos y formativos. Nos referimos a un análisis de necesidades lingüísticas que haga más transparente la demanda de idiomas en los sectores económicos del entorno. En este ámbito es donde más debemos profundizar, ya que es el que más posibilidades tiene de proporcionarnos un empleo.

Como ejemplo quiero referirme a las Islas Baleares, especialmente a la isla de Mallorca, donde el sector económico turístico es el dominante, aunque no el único. Alemania se ha convertido ya en el primer país emisor de turistas a las Baleares con más de 4 millones de visitantes anuales (IBESTAT, 2016). De la misma manera son también cada vez más las empresas alemanas, no sólo turísticas, que se establecen y abren negocios en las islas. El idioma alemán es actualmente por esta razón una importantísima lengua de trabajo en esta zona geográfica. Sin embargo, tenemos que constatar una vez más la escasa oferta formativa de este idioma en el ámbito académico universitario, la cual refleja la ausencia de un profundo análisis de necesidades lingüísticas y de la demanda real del entorno.

El Grado de Turismo y el doble Grado Turismo-ADE ofertado por la Facultad de Turismo de la Universidad de las Islas Baleares contempla tres únicos cursos obligatorios de alemán durante tres semestres, lo cual imposibilita la formación y capacitación suficiente de los estudiantes para el desempeño de tareas complejas dentro de su entorno profesional.

La actual oferta formativa provoca dos situaciones negativas: Por una parte, se produce una deficiente especialización lingüística que tiene como consecuencia que la mayoría de los alumnos aspiren a trabajar como recepcionistas y encuentren un empleo estacional en algún hotel de la costa. Aquí se produce también una situación paradójica: la sobrecualificación académica junto con una la baja formación lingüística.

Por otra parte, la creciente demanda de personal cualificado, especializado y con dominio de idiomas a alto nivel que tiene que ver con el cambio de la marca Mallorca de un destino de masas de sol y playa a un destino cultural, de lujo, más exigente y urbano, hace que los empleadores prefieran contratar a hablantes nativos, lo cual desfavorece claramente a los candidatos no nativos.

En conclusión podemos afirmar que con la actual formación lingüística de los estudiantes del Grado de Turismo no se garantiza la competitividad de los mismos en el mercado laboral de la isla. Esta circunstancia no es sólo atribuible a las Baleares, es evidente que la formación en lenguas extranjeras en España ha sido siempre y sigue siendo problemática.

Analizar las necesidades lingüísticas del mercado laboral es una parte indivisible del enfoque Basado en Tareas que defendemos aquí. Este análisis no sólo nos informa sobre las lenguas más útiles para ese entorno laboral, sino también nos debe orientar sobre las tareas concretas que los diferentes puestos generan, es decir, permite la descripción de los puestos a nivel pragmático y a nivel del discurso. Para ello podemos emplear diferentes procedimientos metodológicos de investigación como las entrevistas estructuradas y no estructuradas con expertos o legos, auditorías lingüísticas, métodos de observación etnográficos como descripciones densas, cuestionarios, estadísticas oficiales, textos impresos, formularios, análisis discursivos, etc.⁵.

Long (2005, 2013) aboga por una triangulación de fuentes y métodos, lo cual implica consultar diferentes foros de información y aplicar diferentes métodos de análisis para garantizar así una mayor fiabilidad y objetividad en los resultados.

En el siguiente apartado abordaremos los principios metodológicos y procedimientos pedagógicos del ABT y posteriormente expondremos una posible manera de proceder en el aula de idiomas para integrar dichos principios de forma concreta en entornos de enseñanza-aprendizaje de lengua para fines profesionales.

5. Principios metodológicos del ABT

Para que el enfoque del ABT cumpla su función de promover un aprendizaje efectivo, es necesario que se cumplan una serie de principios metodológicos basados en teorías y resultados empíricos del aprendizaje de segundas lenguas. La aplicación de estos principios generales tiene efectos positivos en cualquier situación de aprendizaje. Long propone diez de estos principios, tres de los cuales son exclusivos del ABT (Doughty & Long, 2003). A continuación reproducimos estos principios de forma breve:

1. Primer principio metodológico: La tarea y no el texto es la unidad de análisis

Este principio es característico del ABT. Las tareas son los elementos centrales, son el resultado de un análisis de necesidades previo y son reales, no inventadas. Éste es un factor fun-

5. Una amplia compilación de estos métodos y la literatura ligada a ellos se encuentra en Long 2015, pp.141-142.

damental para el ABT, la autenticidad de las tareas, las cuales pueden tener diferentes niveles de complejidad, y que deberán ser resueltas por los alumnos de forma activa.

2. Segundo principio metodológico: Promueve el learning by doing

Resolver comunicativamente tareas auténticas e interesantes para los alumnos tiene efectos motivadores por la transferibilidad de las mismas a situaciones de la vida real. A través de dicha utilidad y funcionalidad se podrán activar procesos cognitivos en los estudiantes que favorecerán el almacenaje del nuevo material en la memoria a medio y largo plazo.

3. Tercer principio metodológico: Elabora el input

Este principio hace referencia a la manera de presentar el *input* a los alumnos, ya que debe evitarse la simplificación. “Elaborar” el material implica utilizar estrategias de *scaffolding* o andamiaje que faciliten la comprensión del *input* tales como la redundancia, que consiste en emplear repeticiones o bien utilizar paráfrasis, introducir sinónimos, hacer reformulaciones, confirmaciones, explicaciones clarificadoras, hacer más énfasis en las formas menos salientes de la L2, etc.

4. Cuarto principio: Provee input de calidad

El *input* de calidad no tiene que ver con el grado de elaboración del mismo, sino con su variedad, relevancia, cantidad y autenticidad. Cuanto más contextualizado y más ajustado esté el *input* a un ámbito determinado, cuanto más específico sea éste respecto a una tarea determinada tanto mejor, ya que de esta manera se ajustará más a las necesidades de los alumnos.

5. Quinto principio: promueve el aprendizaje inductivo e implícito a través del chunk learning

Las colocaciones se prestan especialmente para este tipo de aprendizaje. El *chunk learning* hace referencia a aquellas unidades de significado sintagmáticas que se aprenden de manera implícita, sin un análisis previo.

6. Sexto principio metodológico: Practica el focus on form

A lo largo de este trabajo nos hemos referido en numerosas ocasiones a este principio del *focus on form*, que es propio del ABT y que consiste en atraer la atención de los alumnos hacia aspectos formales de la lengua tanto de forma implícita como explícita en secuencias comunicativas durante las cuales se produce principalmente una atención al significado (*focus on meaning*).

7. Séptimo principio metodológico: provee feedback negativo

La corrección de errores es un factor facilitador del aprendizaje tal como demuestran múltiples estudios (DeKeyser 1993, Yilmaz 2012, Goo & Mackey 2013). La “*accuracy*”, es decir, una mayor corrección y exactitud en la producción de la L2 está relacionada con el *feedback* negativo, que puede ser tanto implícito (*recasts*) como explícito (*promts*). La efectividad de cada uno de estos tipos de corrección varía y requiere de un mayor estudio e investigación. Parece, sin embargo, que en el caso de la corrección implícita o *recast* existe una correlación inversa entre ésta y las formas salientes. Cuanto menos salientes son estas formas, más necesaria se hace la corrección explícita (Doughty *et al.* 1999).

8. Octavo principio metodológico: Respeta el estadio de desarrollo del alumno

El octavo principio metodológico hace referencia a la existencia de una serie de secuencias fijas en el desarrollo del aprendizaje que no responden a la instrucción, sino a principios generales de la Gramática Universal. El alumno pasa indefectiblemente por cada una de estas fases de desarrollo, pero para que la instrucción sea efectiva y tenga éxito, ésta debe ajustarse al estadio de desarrollo en que se encuentra el alumno o bien estar un poco por encima en el sentido de Krashen (i+1) (Krashen 1985, Ellis 1989, Lightbown 1983, Pienemann 1984). Aquello que los alumnos son capaces de procesar lingüísticamente depende del estadio de desarrollo en el que se encuentren, únicamente aquello que es factible de ser procesado por ellos es también “enseñable”. *Learnability determines teachability*⁶.

9. Noveno principio metodológico: Promueve un aprendizaje cooperativo y colaborativo

El trabajo cooperativo y colaborativo en clase tiene efectos positivos en el aprendizaje, ya que ofrece posibilidades de utilizar activamente la lengua a todos los alumnos en un marco más íntimo y discreto, el cual les ayuda a reducir emociones negativas, estrés y ansiedad. Además, este tipo de trabajo grupal o por parejas facilita la discusión y reflexión sobre diferentes aspectos de la lengua y promueve el *scaffolding* (Vigotsky 1978) o andamiaje entre pares, que consiste en la ayuda que necesita un alumno para realizar una determinada actividad.

10. Décimo principio metodológico: ofrece una instrucción más individualizada

El ABT es un enfoque de enseñanza centrado radicalmente en el alumno, ya que responde a sus necesidades lingüísticas y comunicativas, además de adaptarse al estadio de desarrollo interno del mismo. Sin embargo, todavía se puede ir un paso más allá y aplicar estrategias que se adapten a las diferentes aptitudes dentro de un grupo, promoviendo un aprendizaje más implícito o explícito, lo que puede resumirse en una interacción basada en la aptitud (Aptitude-Treatment Interaction, Pashler *et al.* 2009).

6. de los principios metodológicos a los procedimientos pedagógicos

Acabamos de enumerar los diez principios metodológicos propuestos por los investigadores de segundas lenguas necesarios para promover el aprendizaje, llegados a este punto el siguiente paso consistiría en traducir esos principios en un procedimiento pedagógico adaptado a las circunstancias y a un contexto de enseñanza-aprendizaje concreto.

En este caso el procedimiento que presentamos es un ejemplo concreto, el de la enseñanza del alemán para turismo en el Grado de Turismo de la Universidad de las Islas Baleares.

Queremos subrayar de nuevo y, en primer lugar, la relevancia del contexto y del entorno de aprendizaje más directo para identificar situaciones de comunicación auténticas que nos permitan elaborar escenarios de aprendizaje. Los escenarios de aprendizaje como unidades centrales de aprendizaje del ABT para Turismo constan de un corpus y de una tarea. La investigación en el entorno profesional tiene múltiples funciones: Primero, la determinación del idioma o idiomas

6. Processability Theory (Pienemann 1998, Pienemann & Kessler 2011, 2012).

que se necesitan en una región específica, a nivel local, en una empresa, institución, operación o actividad concreta, es decir, puede afectar a diferentes niveles de actuación, tanto macro- como microestructuras. Por otro lado, y a nivel de microestructuras, nos facilita la creación de un corpus de aprendizaje relevante y de calidad. Para los estudiantes es útil y motivador participar activamente en la investigación y análisis del contexto profesional. Un grupo permanente de trabajo colaborativo puede resultar particularmente bueno para este propósito, porque permite a los alumnos distribuir las diferentes actividades entre sí y llevarlas a cabo de manera más efectiva. Los estudiantes pueden, por ejemplo, a través de visitas a empresas, entrevistas con expertos, foros en Internet, etc., compilar un corpus de aprendizaje integral basado en diferentes fuentes y métodos. Este corpus servirá posteriormente de base para la elaboración de un *input* de calidad.

El papel del profesor es asegurar que los estudiantes elaboren paso a paso los diferentes escenarios de aprendizaje guiándoles en dicha tarea, proveyendo *feedback* negativo y practicando el *scaffolding*.

En el siguiente ejemplo vemos cómo puede plasmarse dicho procedimiento en la práctica. Se trata de que los alumnos de turismo del último curso organicen una visita guiada por la ciudad de Palma. Para ello pedimos a los grupos de trabajo que hagan un análisis del contexto, y que a través de tres preguntas que les formulamos a priori se informen de lo siguiente:

1. **¿Cuáles son las competencias profesionales de un guía?:**

- Saber informar sobre aspectos organizativos.
- Saber explicar y exponer contenidos culturales e históricos.
- Saber responder a preguntas.
- Saber recomendar.
- Saber organizar, planificar, gestionar el tiempo.
- Saber resolver dudas, problemas y conflictos.
- Saber escribir informes.

2. **¿Cuáles son las competencias personales de un guía?:**

- Saber comunicar y hacerlo con cortesía.
- Tener sentido de la orientación.
- Tener dominio de idiomas.
- Tener sensibilidad cultural, respeto hacia otros, tradiciones y culturas diferentes.
- Tener cultura general y conocimientos específicos sobre aspectos culturales e históricos concretos.

3. **¿Cuáles son los requisitos personales para poder planificar y realizar una visita guiada?:**

- **Saber organizar y gestionar el tiempo:**
- Organizar una visita teniendo en cuenta los tiempos de desplazamiento, horarios de apertura, pausas para comer, comprar, etc.
- Saber sobre:

- Geografía, historia, arquitectura, arte, etc.
- **Saber emplear técnicas de presentación:**
- Selección de temas, forma de presentar, humor, anécdotas.
- **Saber utilizar el lenguaje corporal y el empleo de la voz:**
- Lenguaje gestual, paraverbal, estilo, tono, etc.
- **Conocer la dinámica de grupos, gestión de conflictos y reclamaciones:**

Gestionar grupos, ejercer liderazgo, reaccionar ante reclamaciones y quejas.

Una vez que los alumnos han resuelto esta primera parte, se han puesto todas las informaciones en común y se ha elaborado un catálogo de mínimos para cada una de las cuestiones formuladas, el siguiente paso consistirá en prepararlos para la tarea final. Se trata de un proceso largo en el que los alumnos van a tener que trabajar contenidos, aspectos lingüísticos, extralingüísticos y organizativos en grupo.

Para facilitarles la labor les proporcionamos una plantilla en forma de tabla con todos los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea. Se trata de una tabla organizativa que ellos van a tener que ir completando paso a paso con la supervisión del profesor.

En esta fase los estudiantes van a tener que tomar muchas decisiones, como por ejemplo sobre los contenidos que van a exponer, cómo los van a exponer, durante cuánto tiempo y sobre todo tienen que pensar en aquellos elementos lingüísticos que van a necesitar para hacerlo. En esta parte los alumnos tendrán que hacerse con expresiones y frases útiles, así como con un vocabulario específico. De la misma manera que han hecho con los elementos anteriores, los estudiantes deberán reflexionar también sobre los contenidos y estructuras gramaticales necesarios para poder realizar con éxito la tarea.

Cada grupo elaborará su propia tabla, la cual les servirá de guión y deberá reflejarse posteriormente en la tarea final. La tarea final será grabada en video durante su realización para así visualizarla después con todos los alumnos en clase. Con este material podremos preparar post-tareas en las que incidiremos en todos aquellos aspectos problemáticos que necesiten refuerzo, una mayor atención y profundización.

TAREA GRUPAL: ORGANIZACIÓN Y REALIZACIÓN DE UNA VISITA GUIADA

TAB LA ORGANIZATIVA:

Planificación	Subtareas	Expresiones útiles	Vocabulario específico	Gramática y estructuras	Tiempo
1	Presentación y saludo al grupo	Guten Morgen/Tag und herzlich Willkommen zu dieser Führung meine Damen und Herren. Mein Name ist...und ich werde heute Ihr/e Reiseleiter/in sein.	-e Führung, -en -r Reiseführer, - -r Reiseleiter, - -e Reiseleiterin,-innen -r Stadtrundgang, "e -e Stadtführung, -en	Futur I (werden + Infinitiv) Ich werde.... Wir werden....	3 Min.
2	Información sobre la organización de la visita. Recomendación y ruego. Respuesta a preguntas.	Die Führung dauert circa ... Zuerst werden wir... danach... später... zum Schluss... Von...bis...Uhr werden wir eine Pause zum.... machen/einlegen Sie können da.... Ich empfehle Ihnen... Ich würde Ihnen vorschlagen... Bitte stellen Sie Ihre Handys auf lautlos. Bitte fragen Sie, wenn etwas unklar ist. Haben Sie noch Fragen?	-s Andenken, - -s Bild, -er -s Gebäude, - -s Gemälde, - -s Denkmal, "-er -e Kathedrale, -n -s Mitbringsel, - -s Museum, -en -e Sehenswürdigkeit, -en -s Souvenir, -s -e Spezialität, -en -s Wahrzeichen, - (an)sehen anschauen besichtigen bewundern betrachten sich etwas ansehen sich etwas anschauen	Infinitivsätze Finalsätze mit "um zu" und "damit" Imperativ Konjunktiv II Modalverben Präpositionen mit Akkusativ (um, gegen, für) Präpositionen mit Dativ (aus, zu, von, bei, nach, seit, gegenüber, entlang) Reflexive Verben Wechselpräpositionen (an, auf, in, über, vor, nach, hinter, unter) Zeit und Ortsangaben Zum + Verb	10 Min.

3	<p>Inicio de la visita</p> <p>Exposición de contenidos</p> <p>Respuesta a preguntas</p>	<p>Wir befinden un hier in/vor/ hinter/neben....</p> <p>Hier sehen Sie...</p> <p>Wissen Sie vielleicht, wann/wo/ wie/wer...</p> <p>Das Gebäude/Denkmal/Gemälde/ die Statue im gotischen/ romanischen Stil und wurde/ wurden...von... im Jahr/ Jahrhundert...gebaut/fertig- gestellt/ eröffnet.</p> <p>Er/sie/es ist ...Meter/Kilometer breit/ hoch/lang.</p> <p>Damals war/waren...In den 1990er/ 1980er/1970er Jahren...</p> <p>Als....</p> <p>Haben Sie weitere Fragen?</p> <p>Ich beantworte jetzt gern Ihre Fragen.</p>	<p>-e Altstadt, -e</p> <p>-s Bild, -er</p> <p>-e Burg, -en</p> <p>-s Gebäude, -</p> <p>-s Gemälde, -</p> <p>-s Herrenhaus, -er</p> <p>-r Hof, -e</p> <p>-s Denkmal, -er</p> <p>- r Dom, -e</p> <p>-e Kathedrale, -n</p> <p>-e Kirche, -n</p> <p>-s Kloster, -er</p> <p>-r Künstler, -</p> <p>-e Künstlerin, -innen</p> <p>-s Jahrhundert, -e</p> <p>- r Jugendstil, -e</p> <p>-e Mauer, -</p> <p>-e Statue, -n</p> <p>-r Stil, -e</p> <p>gotisch</p> <p>romanisch</p> <p>darstellen</p> <p>zeigen</p>	<p>Adjektivdeklination</p> <p>Direkte und indirekte Fragen</p> <p>Maangaben</p> <p>Passivform <i>wurde + P.II</i></p> <p>Präteritum</p> <p>Relativpronomen</p> <p>Temporalsätze mit <i>als</i></p> <p>Zeit und Ortsangaben</p> <p>Wechselpäpositionen</p>	60 Min.
---	---	---	---	---	---------

4	Cierre y agradecimiento	<p>Meine Damen und Herren, hier beenden wir unseren Stadtrundgang.</p> <p>Vielen Dank für Ihr Interesse/ Ihre Aufmerksamkeit. Ich hoffe, es hat Ihnen gefallen und Spaß gemacht.</p> <p>Ich wünsche Ihnen weiterhin einen schönen Urlaub. Auf Wiedersehen.</p>	<p>-e Aufmerksamkeit -s Interesse, -n</p> <p>danken für + Akk. sich bedanken für + Akk.</p>	Präsens	5 Min.
---	-------------------------	--	---	---------	--------

A continuación, presentamos a modo de síntesis un esquema general donde podemos identificar diferentes fases en la elaboración de un escenario de aprendizaje de alemán para fines profesionales:

1. PRE-TAREA:

- Análisis del contexto.
- Elaboración del corpus de aprendizaje o *input*.
- Resolución de tareas procedimentales, metacomunicativas y metalingüísticas de forma cooperativa y colaborativa.

2. TAREA:

- Resolución de la tarea comunicativa.

3. POST-TAREA

- Resolución de tareas metacognitivas de control y revisión del proceso.
- Actividades de refuerzo.

7. Resumen

El Aprendizaje Basado en Tareas es un enfoque especialmente indicado para aquellos contextos de enseñanza-aprendizaje en los que se parte de unas necesidades particulares y específicas respecto al uso del idioma. Enseñar una lengua para fines específicos y profesionales requiere un ajuste mayor entre la oferta y la demanda de formación, por lo que se hace imprescindible un análisis de necesidades previo tanto a niveles de macro- como de microestructuras.

Ni el tiempo de aprendizaje ni los recursos puestos al servicio de éste son ilimitados, lo cual nos obliga a reflexionar sobre la eficacia de los métodos y procedimientos pedagógicos. Aplicar enfoques como el ABT implica tener en cuenta muchos de los resultados de las investigaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas, aunque el procedimiento de aplicación de esos principios universales de aprendizaje dependerá de cada docente. Un mayor acoplamiento de los

principios y procedimientos está sujeto a la voluntad y experiencia del mismo, sin embargo, es necesario hacer un esfuerzo mayor de investigación en ámbitos concretos como la enseñanza del alemán para turismo que nos permita avanzar más en la enseñanza de este idioma como una de las lenguas de trabajo más importantes del mundo, lejos de procedimientos sintéticos ineficaces que centren el aprendizaje en torno a la transmisión de la gramática. La práctica inexistencia de materiales didácticos dedicados a la enseñanza del alemán para Turismo en el mercado insinúa un verdadero desconocimiento del valor de esta lengua para uno de los sectores económicos más importantes de la economía mundial.

8. bibliografía

- Corder, Stephen Pit (1967): "The significance of learners' errors". En: *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170.
- Cummins, Jim (1998): "Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion?" En: M. R. Childs & R. M. Bostwick (eds.), *Learning through two languages: Research and practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education, pp. 34-47. Katoh Gakuen: Japan.
- DeKeyser, Robert (1993): "The effect on error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency". En: *Modern Language Journal*, 77, 4, pp.501-514.
- Doughty, Catherine/Long, Michael (2003): "Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning". En: *Language Learning & Technology*, 7, 3, pp.50-80.
- Ellis, Rod (1989): "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". En: *Studies in Second Language Acquisition* 11, 3, pp. 305-328.
- Goo, Jaemyung/ Mackey, Alison (2013): "The case against the case against recasts" En: *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 1, pp. 127-165.
- IBESTAT (2016): "Turistas con destino principal Illes Balears (FRONTUR)" En: http://www.ibestat.caib.es/ibestat/noticia/Frontur_2016M09 (20.01.2017).
- Izumi, Shinichi *et al.* (1999): "Testing the output hypothesis". En: *Studies in Second Language Acquisition* 21, pp. 421-452.
- Krashen, Stephen (1985): "The input hypothesis. Issues and implications". New York: Longmann.
- Lightbown, Patsy Martin (1983): "Exploring relationships between developmental and instructional sequences". En: Selinger, H.W., & Long, M. (eds.), *Classroom-oriented research on second language acquisition*, pp. 217-243. Rowley: Newbury House.
- Long, Michael (1981): "Input, interaction and second language acquisition". En: Winitz, H. (ed.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* 379, pp. 259-278.
- Long, Michael (1982): "Die Aushandlung verstehbarer Eingabe in Gesprächen zwischen muttersprachlichen Sprechern und Lernern". En: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 45, 12, pp.100-129.
- Long, Michael (1983): "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers". En: *Studies in Second Language Acquisition* 5, 2, pp. 177-193.
- Long, Michael (1985): "A role for instruction in second language acquisition: Task-Based language teaching". En: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.), *Modeling and assessing second language development*, pp.77-99. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Long, Michael (1988): "Instructed interlanguage development". En: Beebe, L.M. (ed), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*, pp. 115-141. Cambridge: Newbury House.
- Long, Michael (2015): "Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching". Wiley Blackwell: Sussex.
- Long, Michael (1991): "Focus on Form: A design feature in language teaching methodology". En: de Bot, K., Ginsberg, R.B., & Kramsch, C. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, pp. 39-59. Amsterdam: Benjamins.
- Long, Michael (2000): "Focus on form in task based language teaching". En: Lambert, R.L., & Shohami, E. (eds.), *Language policy and pedagogy*, pp. 179-192. Philadelphia: Benjamins.
- Long, Michael (2005): "A rationale for needs analysis and needs analysis research". En: Long, M. (ed.), *Second language needs analysis*, pp. 19-76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, Michael (2009): "Methodological principles in language teaching". En: Long, M., & Doughty, C.J. (eds.), *Handbook of language teaching*, 373-394. Oxford: Blackwell.
- Long, Michael (2013): "Needs analysis". En: Chapelle, C. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Ortega, Lourdes (2009): "Understanding Second Language Acquisition". Hodder Education: London.
- Pashler *et al.* (2009): "Learning styles: Concepts and evidence". En: *Psychological Science in the Public Interest*, 9, pp.105-119.
- Pica, Teresa (1983): "Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure". En: *Language Learning*, 33,4, 465-497.
- Pienemann, Manfred (1984): "Psychological constraints on the teachability of languages". En: *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 2, pp.186-214.
- Pienemann, Manfred (1998): "Language processing and second language development. Processability theory". Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred/Kessler, Jörg (2011): "Studying processability theory: An introductory textbook". Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred/Kessler, Jörg (2012): "processability theorie". En: Gass, Susan /Mackey, Alison (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition*, pp. 228-246. Amsterdam: Benjamins.
- Schmidt, Richard (1990): "The role of consciousness in second language learning". En: *Applied Linguistics* 11, 2, pp. 129-158.
- Schmidt, Richard (1995): "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning". En: Schmidt, R. (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, pp. 1-63. Honolulu: National Foreign Center.
- Swain, Merrill (1985): "Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". En: Gass, S., & Madden, C. (eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 235-253. Rowley, MA: Newbury House.
- Wilkins, David Arthur. (1974): "Notional Syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar". En: Corder, S.P. & Roulet, E. (eds.), *Linguistic insights in applied linguistics*. Brussels: AIMAV/Paris: Didier.
- Yilmaz, Yucel (2012): "The relative effects of explicit correction and recasts on two target structures via two communication models. En: *Language Learning*, 62, 4, pp. 1134-1169.