
From the Selected Works of Kerwin A. Livingstone

December, 2010

El diseño de cursos de lenguas basados en tareas

Kerwin A. Livingstone



Available at: https://works.bepress.com/kerwin_livingstone/12/

LINCOM Studies in Second Language Teaching

full text research
abstracts of all titles
monthly updates

LINCOM webshop
www.lincom-europa.com

El diseño de cursos de lenguas basados en tareas

Designing task-based language courses

Kerwin Anthony Livingstone

2010
LINCOM EUROPA

Published by LINCOM GmbH 2010.

LINCOM GmbH
Gmunder Str. 35
D-81379 Muenchen

LINCOM.EUROPA@t-online.de
<http://home.t-online.de/home/LINCOM.EUROPA>
www.lincom-europa.com

webshop: lincom.eu

All rights reserved, including the rights of translation into any foreign language. No part of this book may be reproduced in any way without the permission of the publisher.

Printed in E.C.
Printed on chlorine-free paper

Die Deutsche Bibliothek - CIP Cataloguing-in-Publication-Data

A catalogue record for this publication is available from Die Deutsche Bibliothek (<http://www.ddb.de>)

TABLA DE CONTENIDOS

ÍTEMES	NÚMERO DE PÁGINA
Resúmenes en inglés y español	2
Introducción	3
Marco Histórico de la Enseñanza-Aprendizaje De Lenguas Mediante Tareas	4
El Diseño de Cursos de Lenguas Basados en Tareas	5
- La Justificación para Cursos Basados en Tareas	5
- Los Principios del Enfoque Por Tareas	7-8
- La motivación en TBLT	8-9
- La interculturalidad en TBLT	9
- Concepto de Tarea	9-11
- Clasificación de Tareas	11-15
- El Contenido Temático de Tareas	15-16
- La Secuenciación de Tareas	16-20
- Programación de un Plan de Estudios Basado en Tareas	20-27
- La Incorporación de una Focalización en la Forma dentro del Plan de Estudios Basado en Tareas	28-31
- Una guía para la clase basada en tareas	31-32
A Modo de Cierre y Conclusión	33
Referencias Bibliográficas	34-37

EL DISEÑO DE CURSOS DE LENGUAS BASADOS EN TAREAS DESIGNING TASK-BASED LANGUAGE COURSES

KERWIN ANTHONY LIVINGSTONE

**Lingüista Aplicado,
Universidad de Guyana,
Guyana, América del Sur
kerwinlivingstone@yahoo.com**

RESUMEN

Este presente trabajo pone énfasis en el diseño de cursos de lenguas basados en tareas respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). Se hace mención respecto de los orígenes del Enfoque por Tareas (Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas) y su necesidad para que los aprendices logren la competencia comunicativa y lingüística en la lengua que están aprendiendo. Se discute sobre la justificación para un plan de estudios y cursos basados en tareas y las razones por las cuales se prefiere un plan de estudios basado en tareas en vez de un plan de estudios lingüístico. Se discute también sobre la clasificación de tareas, el contenido temático y la secuenciación de tareas, los cuales son los tres aspectos centrales en función del diseño de cursos y planes de estudios basados en tareas. En este trabajo se hace hincapié en que el Enfoque por Tareas es el más propicio para la adquisición de una L2.

Palabras clave: Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas, diseño, tarea, plan de estudios, diseño de curso basado en tareas.

ABSTRACT

This present work emphasizes on designing task-based language courses with respect to the teaching of Spanish as a foreign or second language. Mention will be made of the origin of the Task-Based Approach (Task-Based Language Teaching and Learning) and its necessity, so that students might be able to achieve linguistic and communicative competence in the language that is being learnt. The rationale for task-based courses and the reasons why a task-based syllabus is preferred to a linguistic syllabus will be discussed. Task classification, thematic content and task sequencing which are the three central aspects with regard to task-based courses and syllabus will also be discussed. Emphasis is made, through this present work, on the point that the Task-Based Approach is the most favourable approach for Second Language Acquisition.

Keywords: Task-Based Language Learning and Teaching, design, task, syllabus, designing a task-based course.

Introducción

Investigadores y profesores de lenguas focalizados en la adquisición de L2 (Ellis, 2003; Doughty, 2001) buscan obtener muestras del uso de la lengua de los aprendices. Los investigadores necesitan estos muestrarios para investigar cómo se produce el aprendizaje de L2. Para los profesores de lenguas, estos modelos les sirven como medios para ayudar a los estudiantes a aprender, y también les sirven de evidencia de un proceso de aprendizaje exitoso. Se reconoce que estos patrones que producen los alumnos varían según el grado de centralización que ellos tienen en el uso correcto de la lengua.

Tanto los investigadores como los profesores de lengua reconocen la necesidad de obtener ejemplos del uso de la lengua que sean representativas de la manera cómo actúan los aprendices de manera natural. Se cree que tales muestreos proporcionan evidencias de la habilidad del aprendiz para usar su conocimiento de L2 en la comunicación real. Los investigadores de la adquisición de L2 reconocen la importancia de tales muestras para la documentación de cómo los aprendices estructuran y reestructuran sus interlenguas con el transcurso del tiempo.

Los profesores reconocen que a menos que a los aprendices se les dé la oportunidad de experimentar tales ejemplos del uso de la lengua, los alumnos tendrán dificultades en lograr obtener competencias lingüísticas de eficacia y fluidez en L2. Por ello se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo se pueden obtener estos especímenes de la lengua focalizada en el significado? Ellis (2003:1) afirma que “los medios que han sido empleados son las tareas. Las tareas, por tanto, ocupan un lugar central en la investigación actual de la adquisición de L2 y en la didáctica de la lengua”.

Por lo tanto, es importante que tanto los diseñadores de cursos como los profesores de lenguas diseñen cursos de lenguas basados en tareas para poder obtener estas muestras del uso de la lengua. El diseño de cursos se ocupa de la selección y secuenciación del contenido: el qué de la enseñanza de lenguas. El ‘diseño’ es uno de los dos ejes centrales del currículo lingüístico, notando que la ‘metodología’ corresponde a este segundo eje central. Es un hecho irrefutable que un currículo basado en tareas implica la toma de decisiones en función del contenido – qué tareas hay que incluir en el plan de estudios.

Al tomar en cuenta lo anterior, el presente trabajo tiene como finalidad poner de relieve la importancia del diseño de cursos de lenguas basados en tareas, en función de la adquisición de segundas lenguas (L2) y el uso de la lengua en la comunicación real. Por ellos, se esbozan los criterios centrales que se propone considerar al momento de diseñar un curso de lenguas basado en tareas.

Marco Histórico de La Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas

El nacimiento del enfoque comunicativo, en los años 60, supuso un cambio de paradigma en la concepción de la lengua y de su enseñanza. Antes de su aparición, se concebía la lengua como un sistema de signos para transmitir ideas. Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (LE) tales como el audio-lingual y el audio oral, descansaban en la enseñanza formal de la gramática y de la traducción. Con el surgimiento de los enfoques comunicativos, la lengua comienza a concebirse básicamente como un instrumento de comunicación y, por lo tanto el énfasis de la enseñanza de LE pasa a ser el desarrollo de la ‘competencia comunicativa’ de los alumnos. El método comunicativo se centra más en la fluidez y en las estrategias que tiene el estudiante para resolver situaciones, que en la corrección. Es decir, el objetivo básico de la enseñanza de una L2 será el desarrollo de la capacidad para comunicarse en la lengua extranjera, no el dominio de las estructuras lingüísticas. El método tradicional no ponía énfasis en la producción comunicativa del estudiante, sino en el desarrollo de aptitudes como la lectura de obras clásicas.

El “Enfoque por Tareas” (Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas) surge en el marco de la enseñanza comunicativa de idiomas en la década de los años 70 (Estaire, 2004-2005). El Enfoque por Tareas se refiere a un enfoque basado en el uso de ‘tareas’ como el eje central de la planificación y la instrucción en la enseñanza de lenguas. Las tareas están propuestas como vehículos útiles para la aplicación de estos principios. La implicación de los aprendices en el trabajo de tareas provee un mejor contexto para la activación de los procesos de aprendizaje que esas actividades basadas en la forma.

Según Estaire (2004-2005:2) es un enfoque orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones. Es centrado en la acción, en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de ‘realizar cosas’ a través de la lengua. Es un enfoque basado en una ‘concepción cognitivo/constructivista’ del aprendizaje de LE dentro de la cual el alumno es agente activo de su propio aprendizaje: se encuentra en un proceso continuo de construcción y reestructuración de conocimientos. Es una concepción del aprendizaje en la que cobran especial importancia: el aprendizaje significativo, el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje y la autonomía de aprendizaje. Este enfoque está basado asimismo en una ‘concepción social del aprendizaje de LE’, que considera el aula como un contexto social y que ofrece un marco rico en oportunidades para el desarrollo de la lengua, subrayando su naturaleza social.

En el Enfoque por Tareas, las lecciones se articulan en torno a las ‘unidades didácticas’ centradas en un tema. Este modelo utiliza la tarea como unidad organizativa de la programación. Es precisamente, la tarea la que determina los contenidos que se deben trabajar en la unidad (Estaire & Zanón, 1994). La resolución de tareas permite crear en el aula un ámbito de comunicación real en la L2. De modo que los estudiantes serán incluidos a hablar de sí mismos, de sus gustos y a inquirir información sobre los gustos y las necesidades de sus compañeros. Este modelo potencia el trabajo en grupos y en parejas, lo cual es el propósito de este tipo de enseñanza.

El Diseño de Cursos de Lenguas Basados en Tareas

Breen (1987) define la enseñanza basada en tareas como: “Cualquier esfuerzo del aprendizaje de la lengua que tenga un objetivo particular, contenido apropiado, un procedimiento de trabajo específico, y un rango de resultados para aquellos que se encargan de la tarea”.

Ellis (2003) señala que existen elementos claves en lo que concierne a la programación de un curso basado en tareas. Requiere que se incluya en el plan de estudios una ‘especificación de las tareas’. Para lograr esto, es útil clasificar las tareas en términos del tipo, determinar el ‘contenido temático’, y entonces secuenciarlos utilizando criterios idóneos para gradar el ‘nivel de dificultad’ para el aprendiz. Un elemento opcional en el marco es una especificación de los rasgos de la lengua - la forma y función de la lengua – para ser incorporados dentro del diseño de un plan de estudios.

Tal plan de estudios introduce una focalización en la forma en un currículo centrado en el significado; es decir, el plan de estudios consiste en tareas basadas en significado o tareas de comunicación, pero también permite el tratamiento sistemático de la forma lingüística. En tal caso, se necesita dar la consideración tanto a la secuenciación de las tareas como al contenido lingüístico. El sílabo sirve de base para la preparación de materiales didácticos o pedagógicos en la forma de ‘planes de trabajo’ de las tareas.

La Justificación para Cursos Basados en Tareas

Tradicionalmente, el contenido de un curso de lenguas se especificaba en términos de los ítems lingüísticos para ser enseñados. El tipo de plan de estudios que resulta de este enfoque y que conlleva un tipo de diseño de cursos ha recibido varios nombres tales como “sintético” según Wilkins (1976) y “tipo A” según White (1988). A fin de ser transparente, Ellis (2003) ha decidido usar el término “lingüístico”. Por lo tanto, un plan de estudios lingüístico centra su atención en lo que se debe aprender; es intervencionista y externo al aprendiz.

Tradicionalmente, consistía en una lista gradual de estructuras gramaticales. Una manera distinta basada en teorías de la competencia comunicativa (Hymes, 1971) y la gramática funcional (Halliday, 1986), implica la identificación de exponentes lingüísticos para actuar las nociones tales como lo definido y lo posible y las funciones tales como pedir disculpas y pedir información.

Al contrario, Ellis (2003) nota que el enfoque nocional-funcional aún es esencialmente un plan de estudios lingüístico por cuanto todavía comprende la especificación del contenido lingüístico para ser enseñado y todavía es esencialmente intervencionista y externo al alumno.

Los planes de estudios lingüísticos, por tanto, se ven como inadecuados porque resultan en intentos infructíferos para interrumpir los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la interlengua, que implica el arreglo progresivo de formas y funciones y la reestructuración de conocimiento de L2 existente. Prabhu (1987) refutó que era necesario abandonar la preselección de ítems lingüísticos y especificar el contenido de la enseñanza en términos de unidades de comunicación completas: las tareas. De esta manera, reclamó que sería posible enseñar ‘por la

comunicación' y no 'para la comunicación'. Las tareas que Prabhu (1987) desarrolló fueron basadas en la resolución de problemas y fueron diseñadas a ser intelectualmente desafiantes a fin de involucrar a los alumnos y mantener su interés.

Long (1985) enfatiza la necesidad de que los aprendices se focalicen en la forma de manera consciente mientras que se están comunicando, lo que él denomina "la focalización en la forma". Las tareas, pues, tienen que ser diseñadas en maneras que aseguren una focalización central en el significado, pero también permite una focalización incidental en la forma.

Doughty (2001) se fija en los mecanismos psicolingüísticos para lograr esto. Ella argumenta que el procesamiento del habla proporciona ventanas de oportunidades para la atención a la forma mientras que los estudiantes están planificando sus enunciados. Ellis (2003) postula que tales intervenciones pedagógicas, a las que se refiere Doughty (2001) como "intrusiones cognitivas", deben facilitar en vez de interrumpir el procesamiento lingüístico natural para que sean efectivas. Para ayudar con esto, Doughty (2001) señala que esto se puede lograr con el uso del parafraseo que centraliza la atención de modo intenso en los errores específicos del aprendiz, los cuales van surgiendo en el proceso de sus intentos para comunicarse.

Long (1985) avanza propuestas para la utilización de tareas en cursos para propósitos específicos. Distingue en que lo que denomina 'tareas metas' y 'tareas pedagógicas'. Sigue argumentando que para asegurar la relevancia de un plan de estudios basado en tareas, el punto de partida es hacer un "análisis de necesidades" para poder establecer las tareas metas que puedan llevar a cabo un grupo específico de aprendices.

Se puede ver, por tanto, que la justificación para programas de estudios basados en tareas, propuestos por investigadores y educadores de la adquisición de segundas lenguas se basa en una variedad de razones válidas. En primer lugar, se fundamenta en el punto de vista teórico que la instrucción necesita ser compatible con los procesos cognitivos involucrados en la adquisición de L2. En segundo lugar, se pone en relieve la importancia de la participación activa de aprendiz; las tareas, una vez que proporcionen un desafío razonable, involucrarán y motivarán cognitivamente a los alumnos. En tercer lugar, las tareas sirven como una actividad idónea para la especificación de las necesidades de aprendices y por tanto, para el diseño de cursos de propósitos específicos.

Un gran número de estudios recientes sugieren que los aprendices pueden lograr ciertos niveles de precisión o exactitud como resultado de ser enseñados una estructura, especialmente si el tipo de instrucción focalizada en la forma está planificado acorde con lo que se conoce sobre procesos de adquisición. Hay evidencia clara que la instrucción de la focalización en la forma puede influir en la exactitud con la que los alumnos utilizan los rasgos objetos inclusive en el uso de lengua no planificado (Ellis, 2002).

Es cierto que ningún estudio ha demostrado que la enseñanza basada en tareas obtiene niveles más altos de competencia lingüística que la enseñanza basada en los planes de estudios lingüísticos tradicionales (Ellis, 2003). Sin embargo, existe cierta evidencia que un enfoque centrado en el significado es eficaz y efectivo en el desarrollo de la competencia (Lightbown, 1992). Por otra parte hay creciente evidencia experimental en que la atención a la forma que

brotan de la negociación del significado en actividades basadas en tareas promueve la adquisición de una L2 (Mackey, 1999).

A decir verdad, los planes de estudios basados en tareas han sido promovidos por los investigadores y educadores de la adquisición de L2 como alternativa a los planes de estudios lingüísticos en los siguientes principios subyacentes: (1) los planes de estudios lingüísticos no son efectivos en la promoción de la adquisición, y (2) los programas de estudios basados en tareas se conforman en función de los procesos de adquisición.

Se debería advertir que la justificación para sílabos basados en tareas es grandemente teórica en naturaleza, por cuanto existe poca evidencia empírica para demostrar que son superiores a los sílabos lingüísticos.

Los Principios del Enfoque Por Tareas

En la Enseñanza Basada en Tareas, las lecciones se articulan en torno a *unidades didácticas* centradas en un tema. Este modelo utiliza la *tarea* como unidad organizadora de la planificación. Es precisamente, la tarea la que determina los contenidos que se deben trabajar en la unidad (Estaire & Zanón, 1990). Roca, Válcarel & Verdú (1990) enfatizan que “La tarea implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera y se considera que es a través de ese proceso mental que se internaliza o adquiere la L2”. Es decir, el alumno se concentra en la resolución de la tarea y se olvida que está en clase de L2 y, en consecuencia, aprende distraídamente, inconscientemente, jugando, pensando y/o creando. Este modelo potencia el trabajo en grupos y en pares propio del Aprendizaje Cooperativo.

Según Zanón (1999), se trata de organizar la enseñanza en actividades comunicativas que promuevan e integren diferentes procesos relacionados con la comunicación. Al ser reproducidos en el aula los alumnos tienen que desplegar asimismo una serie de estrategias de uso para solucionar problemas concretos (de fluidez, de significado, etc.) en relación con la tarea propuesta. Ellis (2003:276) sostiene que “El propósito general de la metodología basada en tareas es crear oportunidades para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de destrezas por medio de la construcción de conocimiento colaborativa.”

De acuerdo con Estaire (2004-2005:3), es un enfoque orientado hacia la construcción de la *competencia comunicativa* de los alumnos en todas sus dimensiones. Está *centrado en la acción*, en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de “realizar cosas” a través de la lengua. Este enfoque se basa en una *concepción cognitivo-constructivista* del aprendizaje de LE dentro de la cual el *alumno es agente activo de su propio aprendizaje*: se encuentra en un proceso continuo de construcción y reestructuración de conocimientos. Es una concepción del aprendizaje en la que cobran especial importancia: el aprendizaje significativo, el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje, y la autonomía de aprendizaje. Este enfoque está basado asimismo en una *concepción social del aprendizaje de LE*, que considera el aula como un contexto social, y que ofrece un marco rico en oportunidades para el desarrollo de la lengua.

El *alumno* debe *protagonizar* este proceso de aprendizaje. En definitiva, la función del profesor es asesorar este aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos. Nunan (2004:89) menciona cómo Breen & Candlin (1980) le adjudican tres papeles al profesor en la clase comunicativa: “El primero es actuar como *facilitador*, el segundo es actuar como *participante*, y el tercero es actuar como *observador* y alumno.” Por cuanto se pretende que el estudiante vaya ganando grados de autonomía en su progreso de aprendizaje, el profesor, paulatinamente, debe ir deponiendo su control y permitiendo la independencia de los alumnos (Littlewood, 1981:17).

Por cuanto el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, se debe iniciar este proceso mediante un *análisis de necesidades*. Doughty & Long (2001:2) mencionan que “El profesor tiene que realizar un *análisis de necesidades* de los aprendices de manera que se sepa qué hacer y cómo hacerlo respecto al proceso de aprendizaje de los alumnos mismos. Por lo tanto, el Enfoque por Tareas constituye un enfoque coherente y teóricamente motivado a los seis componentes del *diseño, implementación y evaluación* de un programa auténtico de enseñanza de lenguas mediante tareas: análisis de necesidades y medios; diseño del plan de estudios; diseño de materiales; metodología y pedagogía; pruebas y, evaluación”. Los *objetivos* de dicho programa deberán ser delimitados a partir de las necesidades de los aprendices. Las tareas, por cierto, tendrán que estar en estrecha relación con estos objetivos. La *motivación* de los alumnos, sin duda, aumentará y ésta facilitará el aprendizaje de la LE cuando el proceso de enseñanza de idiomas está en conformidad con sus intereses.

En definitiva, la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas se articula más en torno al *conocimiento instrumental* de la lengua. Estaire (2004-2005:1) pone de relieve que “El enfoque por tareas parte de un punto de vista más global e integrador - las tareas que se van a realizar - queriendo así enfatizar la dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de incorporar cuidadosamente al proceso la dimensión formal”. Promueve al máximo el desarrollo de la competencia comunicativa. Por tanto, se sugiere que el alumno desarrolle, en forma simultánea, el conocimiento formal - que le permite saber cosas sobre el sistema lingüístico - y el instrumental formal de la lengua - que le enseña cómo usar la lengua y qué hacer con ella.

La motivación en TBLT

La idea de que el aprendizaje sólo depende de la inteligencia del alumno ya no es vigente. Actualmente se defiende que la motivación es imprescindible para que el aprendizaje no sea exclusivamente memorístico. En la comunicación, se considera fundamental la relación que existe entre la actitud hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras y el nivel de los diferentes alumnos en esas lenguas. En el Enfoque por Tareas, la motivación es uno de los factores que juega un rol crucial y que influye en el proceso de aprendizaje de la lengua. Es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje y por las actividades que lo conducen.

Con respecto a lo anterior, Baralo (1999:31) sostiene que “en todo aprendizaje, la motivación determina que se produzca realmente una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento no se arraigue. Si el interés y la necesidad por adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la LE seguirá pasos certeros y avanzará gradualmente. Si, por el contrario, no

existe una motivación verdadera, lo que se aprende se quedará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente.”

“En relación con el aprendizaje en contexto escolar, la motivación consiste en el interés y la participación activa que las actividades realizadas en la clase son capaces de despertar en el aprendiz. A este respecto, se insiste en la conveniencia de mantener el estímulo de la motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2003-2006).

Lorenzo entrega seis macro-estrategias (2004:319-321) las cuales el profesor de lenguas debe tener presente para contribuir a incrementar la motivación de los alumnos durante el trabajo en el aula. Éstas son: transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza; crear una atmósfera relajada en el aula; presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a los niveles de los alumnos; hacer las clases interesantes; promover la autonomía en el aprendizaje y, familiarizar a los aprendices con la cultura de la L2.

La interculturalidad en TBLT

En la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas, la didáctica de la cultura de la LE que se está aprendiendo es de suma importancia por cuanto los aprendices de L2 deben llegar a apreciar, valorar y respetar esa cultura. La competencia intercultural identifica la habilidad de una persona para actuar de manera adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. Al mismo tiempo incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

“En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de *aprender a pensar de nuevo* y contribuir con su aportación particular. Los aprendices construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad” (Instituto Cervantes, 2003-2006).

Concepto de Tarea

De acuerdo con Willis & Willis (2007), proponentes del Enfoque por Tareas argumentan que la manera más efectiva de enseñar la lengua es hacer que los aprendices participen activamente en el uso real de la lengua en el aula. Esto se lleva a cabo a través del diseño de *tareas* – discusiones, problemas, juegos, etc. – que requieren que los alumnos utilicen la lengua por sí mismos. Si se hace la pregunta sobre qué es una tarea, en el contexto de la didáctica de la lengua, se darán distintas respuestas de diferentes investigadores, educadores y profesores. Incluso algunos dirían que cualquier actividad de clase podría considerarse una tarea. Se presentan a continuación algunas consideraciones sobre este concepto:

Krashen (1981) pone de relieve que las tareas proporcionan el procesamiento del input tanto como el output necesarios para la adquisición de lenguas. Enfatiza que la lengua se adquiere mediante una “dieta” equilibrada de *input comprensible* y un *output* lingüístico es decir, mediante la recepción (y el procesamiento) de una cantidad suficiente de lengua y mediante la puesta en práctica ésta en situaciones de comunicación real.

Breen (1987) define una *tarea* como “un rango de planes de trabajo que tienen el propósito general de facilitar el aprendizaje de la lengua –desde el ejercicio más breve y sencillo, hasta actividades más largas y complejas como la resolución de un problema o la toma de decisiones”.

Nunan (1989:10) especifica que: “la tarea comunicativa es una cierta parte del trabajo en la sala de clases que involucra a los aprendices en comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras que su atención está principalmente focalizada en el significado en vez de en la forma. La tarea debería tener un sentido de lo completo, siendo capaz de estar sola como un acto comunicativo en su propio derecho”.

Skehan (1996b:20) define la tarea como “actividades que tienen significado como su foco principal. La ejecución de la tarea es primaria. No se les entregan a los alumnos los significados de los demás para que los reproduzcan de modo mecánico. El éxito en las tareas está evaluado en términos de logros de un resultado final, y la lengua utilizada para realizar las tareas generalmente es similar al uso de la lengua de la vida real. Por eso, la instrucción basada en tareas apoya fuertemente el punto de vista de la enseñanza comunicativa de lenguas.”

Martín Peris (2001) aporta lo siguiente: “Una tarea es cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella.” Ellis (2003:10) explica que la *tarea* permite organizar el aprendizaje ajustándolo a los procesos internos cognitivos que entran en juego en la adquisición de una LE y favorece el desarrollo del conocimiento instrumental y formal.

Estaire (2004-2005:2) asevera que “las tareas son planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final. Son las tareas las que determinan los contenidos lingüísticos. Desde un punto de vista metodológico, en el Enfoque por Tareas, la tarea es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un sílabo institucional. Una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación (Breen, 1987; Candlin, 1987; Nunan, 1989)”.

Asimismo, Estaire (2004-2005) informa que en la vida diaria, las tareas corresponden a múltiples funciones que desempeñamos haciendo uso de la lengua, a través de cualquiera de las cuatro destrezas: *comprensión auditiva y lectora y producción oral y escrita*. “Redactar un ensayo” sería una tarea igual que “leer el diario”, “planear un cóctel”, “hacer una llamada telefónica”, etc. Un análisis de un día cualquiera de nuestra vida cotidiana produciría una lista de “tareas”, la mayoría de las cuales tiene un principio, un fin, una finalidad, y siguen una serie de procedimientos más o menos establecidos en cada caso.

En síntesis, la contribución de Krashen (1981), la cual se ve desde un punto de vista cognitivo, pone en claro la importancia de una tarea para equilibrar el input y el output en el aprendizaje de

la lengua. Ejerce un papel muy fundamental en el procesamiento del idioma. Lamentablemente, la definición de Breen (1987) incluye cualquier cosa que pueda suceder en una sala de lenguas, por tanto no es tan útil si estamos intentando caracterizar el Enfoque por Tareas a fin de distinguirlo de los demás métodos de enseñanza. La caracterización de una tarea por parte de Nunan (1989) ha destacado que la focalización en el significado es prioritaria. El aporte de Martín Peris (2001) acerca de lo que es una tarea puede relacionarse con el de Breen (1987) en el sentido de que es demasiado general y no dice mucho sobre el significado de ésta en el contexto de la enseñanza de la lengua.

La explicación de Ellis (2003) hace hincapié en la función de una tarea y su importancia en la adquisición de una LE y en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa. La aportación que hace Estaire (2004-2005) sobre este concepto es una de las más sólidas por cuanto señala lo esencial de una tarea desde una óptica metodológica. De la misma manera, entrega ejemplos de tareas y su idoneidad para la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas.

Acorde con estas definiciones y explicaciones del concepto discutido, se debe señalar que la definición más completa es la de Skehan (1996b). Este autor incluye el significado y postula que los aprendices deberían estar generando y negociando sus propios significados y no simplemente repitiendo o reproduciendo de modo mecánico lo que se les haya dicho por otra persona. El resultado es vital por cuanto Skehan (1996b) sugiere que la realización de la tarea es prioritaria. Dicho de otro modo, es importante lograr un desenlace; asimismo, se dice que la evaluación de la actividad debería verse en términos de la resolución de tarea. Finalmente, él asevera que la lengua utilizada para llevar a cabo las tareas por lo general debería ser semejante al uso de ésta en la vida real.

Clasificación de Tareas

Existen varios tipos de “tareas de vaciado” que incluyen ‘tareas de vaciado de información’ y ‘tareas de vaciado de opinión’ a las que a veces se refieren en términos de cómo se haya organizado la información en la tarea; es decir, ‘tareas de información dividida’ o ‘tareas de información compartida’. Hay también ‘tareas recíprocas’ y ‘no recíprocas’; es decir, tareas que requieren o no requieren de la interacción para lograr un resultado final. Se pueden denominar las tareas según el tipo de actividad que requieran del aprendiz, tales como ‘tareas de juego de roles’ y ‘tareas de toma de decisiones’, y según la habilidad lingüística en la que centren su foco, tales como ‘tareas de comprensión auditiva’ o ‘tareas de producción escrita’.

Se pueden designar las tareas según el tipo de discurso que pretendan obtener, tales como ‘tareas narrativas’ o ‘descriptivas’. Además, se pueden consignar según los materiales de input que impliquen, tales como ‘tareas de observar’ o ‘ver la diferencia’. Tal diversidad en la nomenclatura indica la riqueza del concepto de tarea. Sin embargo, esto es potencialmente problemático al momento de diseñar cursos basados en tareas.

La clasificación de tareas es importante por varias razones. Primero, porque proporciona una base para asegurar la variedad: los diseñadores de programas de estudios pueden acudir a las clasificaciones para asegurarse de incorporar dentro del curso un rango de tipos de tareas. Segundo, se puede usar para identificar los tipos de tareas que se adaptan a las necesidades o

preferencias específicas de grupos particulares de aprendices. Tercero, se les da un marco conceptual a los profesores de lenguas para que experimenten con las tareas en sus salas de clases. De esta manera pueden probar sistemáticamente los distintos tipos de tareas para descubrir cuáles son más propicias para sus alumnos.

Una Clasificación Pedagógica

Un ejemplo de clasificación pedagógica de tareas se puede encontrar en el libro de Gardner & Miller (1996), el cual ofrece un gran número de “recetas” para tareas dirigidas al entrenamiento del aprendiz, las cuatro habilidades lingüísticas tradicionales (las comprensiones auditiva y lectora y las producciones escrita y oral), dos áreas del conocimiento lingüístico (el vocabulario y la gramática), y la paralingüística. Tal sistema para la clasificación de tareas tiene la obvia ventaja de estar fácilmente disponible tanto al diseño de libros de cursos, que son tradicionalmente estructurados en torno a estas categorías, como a libros de texto suplementarios que hacen hincapié en aspectos específicos de la habilidad y el conocimiento lingüístico.

Es vital notar que tal clasificación no se relaciona directamente con la justificación de las tareas, y éstas son entendidas como oportunidades para el aprendizaje completo y experimental. El peligro está en que las tareas pierdan su naturaleza primaria y se vean más como ejercicios cuyo foco está en aspectos discretos de la lengua.

Willis (1996) ofrece una distinta clasificación pedagógica de tareas basadas en el análisis. Estas tareas son aquellas que los alumnos necesitan realizar: (1) hacer listas – el resultado completado es una lista; (2) ordenar y sortear – tareas que implican la secuenciación, la categorización, o la clasificación de ítems; (3) comparar – tareas que involucran la búsqueda de diferencias y similitudes en la información presentada; (4) resolver problemas – tareas que exigen la actividad intelectual tales como puzzles y problemas de lógica; (5) compartir experiencias personales – tareas que permiten a los aprendices hablar libremente de sí mismos y compartir experiencias; (6) tareas creativas – proyectos, a menudo la resolución de varias etapas que puedan incorporar otras tareas ya mencionadas, y puedan incluir la necesidad de realizar investigaciones. Willis (1996) reconoce que esta clasificación no es exhaustiva pero argumenta que ayudará a generar una variedad de tareas reales.

Una Clasificación Retórica

Una clasificación retórica de tareas cuenta con teorías de la retórica que distinguen dominios de discurso distintos en términos de su estructura y características lingüísticas – narrativa, instrucciones, descripción, informes, etc. Tal clasificación a menudo subyace en cursos de lenguas para propósitos académicos (Arnaudet, 1984) y a menudo se liga a las funciones de lengua específicas que aparecen en el discurso escrito académico, por ejemplo definiciones, clasificaciones, ejemplificaciones, etc.

Sería posible diseñar un plan de estudios en tareas haciendo uso de una clasificación retórica de tareas, aunque todavía sería necesario utilizar otro sistema clasificatorio para determinar qué tipo de tarea debería incluirse dentro de cada categoría retórica. Una de las ventajas de adoptar una clasificación retórica es que el dominio de discurso se ha demostrado ser el factor que influye tanto en la negociación del significado como en la calidad de la producción del aprendiz. Otra

ventaja que se da al diseño de cursos para propósitos específicos es que las necesidades de los aprendices pueden ser fácilmente particularizadas puesto que es más fácil establecer los dominios específicos que necesiten dominar.

Un enfoque alternativo y más retóricamente satisfaciente en lo que respecta a la clasificación retórica de tareas es utilizar el concepto de tipo, definido por Swales (1990:58) como “una clase de sucesos comunicativos, los miembros de los cuales comparten cierto conjunto de propósitos comunicativos”. Ejemplos de ‘tareas de género’ son recetas, discursos políticos, cartas de solicitud de empleo, carta de buenas/malas noticias, consultas médicas y mensajes de control de vuelo radio-telefónicos. Swales (1990) sigue mencionando que una tarea debe incorporar un propósito comunicativo auténtico para que se califique como ‘tarea de género’. Se requiere de un establecimiento de la situación socio-cultural de una tarea por identificar la comunidad discursiva a la que pertenece el género bajo consideración.

Una Clasificación Cognitiva

Un enfoque cognitivo para la clasificación de tareas se basa en el tipo de operaciones cognitivas que implican los distintos tipos de tareas. Prabhu (1987) distingue tres tipos generales de tareas basadas en el tipo de actividad cognitiva involucrada:

1. Tareas de vaciado de información las cuales, según Prabhu (1987:46), involucran “la transferencia de información dada de una persona a otra – o de una forma a otra, o de un lugar a otro- generalmente pidiendo la codificación o la decodificación de la información desde o hacia la lengua”.
2. Tareas de vaciado de razonamiento las cuales, según Prabhu (1987:46) implican “la obtención de nueva información ya dada a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico, o de una percepción de relaciones o patrones”. Prabhu (1987) hace hincapié en que esta actividad comprende también la repartición de información pero que esto requiere que vaya más allá de la información proporcionada.
3. Tareas de vaciado de opinión las cuales, según Prabhu (1987:47), comprenden “la identificación y articulación de una preferencia, sentimiento o actitud personales en respuesta a una situación dada”.

La evaluación de Prabhu (1987) pone de relieve que las tareas necesitan instigar la “negociación” para que tengan éxito. Para Prabhu (1987), la ‘negociación’ es moverse desde abajo hacia arriba y viceversa a lo largo de una línea de pensamiento o lógica dada. Argumenta que cuando los aprendices participan activamente en esto se crean condiciones ideales para el aprendizaje de lenguas.

Según el estudio que llevó a cabo Prabhu (1987), las ‘tareas de vaciado de razonamiento’ fueron más efectivas en lo concerniente a promover la negociación. Requerían que los aprendices expresaran sus propios significados, pero dentro de un contexto que ofrecía apoyo.

‘Tareas de vaciado de información’ resultaron en menos negociación porque no requerían que los estudiantes formularan sus propios significados. Por otra parte, los aprendices fueron involucrados en otras operaciones cognitivas de valor.

‘Tareas de vaciado de opinión’ comprobaron ser poco exitosas en la promoción de negociación. Requerían que los estudiantes expresaran sus propios significados, pero como estos significados son abiertos, privan a los aprendices de la seguridad que emerge cuando saben que hay una respuesta definida para la tarea.

Ellis (2003:214) constata que “la clasificación de tareas de Prabhu (1987) es interesante puesto que da cuenta de los tipos de operaciones cognitivas que subyacen a la realización de diferentes tipos de tareas”. Sigue advirtiendo que se basa en la motivadora premisa de que la utilización de la lengua para propósitos de razonamiento fomenta la adquisición.

Ellis (2003:214) establece categóricamente que la premisa de Prabhu (1987) no ha sido probada y que “no hay ninguna investigación empírica para demostrar que las actividades de vaciado de razonamiento funcionen mejor en función de la adquisición, que las actividades de vaciado de información o las de vacío de opinión”. De esto, podemos concluir que el tipo de tarea que funcione mejor que otra depende de las contingencias de contextos de enseñanza individuales.

Una Clasificación Psicolingüística

Una clasificación psicolingüística de tareas propone establecer una tipología de tareas en relación con su potencial para el aprendizaje de lenguas. Diferentes tareas pueden complementarse cuando diferentes aspectos del uso de la lengua sirvan de criterio. A continuación se examinará el sistema clasificatorio propuesto por Pica, Kanagy & Falodun (1993).

El sistema es “psicolingüístico” puesto que se basa en categorías de interacción que se han demostrado afectar las oportunidades que los aprendices tienen para la ‘comprensión de input’, ‘la obtención de feedback’, y ‘la modificación de su propio output’. Las categorías son:

1. La relación del que interactúa: se ocupa de quién tenga la información para ser intercambiada y quién la pida para lograr los objetivos de la tarea. Se relaciona con la distinción entre ‘tareas recíprocas’ y ‘tareas no recíprocas’. Se ha derivado esta categoría de la investigación que indica que cuando hay una relación mutua de pedir y dar información, la negociación del significado tiene más posibilidades de producirse.

2. El requerimiento de interacción: se refiere a si la tarea requiere que los participantes pidan y den información de modo obligatorio u opcional. La investigación ha demostrado que la negociación del significado se anima mucho más si se requiere la actividad de interacción de todos los participantes de la tarea.

3. Orientación de objetos: hace referencia a que la tarea requiera o no que los participantes concuerden en un solo resultado final. Es un hecho establecido que las tareas que requieren de la colaboración (convergencia) resultan en más negociación del significado que tareas que permitan la independencia (divergencia).

4. Opciones del resultado final: tiene que ver con la envergadura de los resultados finales de tareas disponibles a los participantes en relación con los objetivos de la tarea. En el caso de ‘tareas cerradas’, se requiere un sólo desenlace a diferencia de ‘tareas abiertas’, las que permiten varios desenlaces posibles. La investigación sugiere que las tareas cerradas sean más efectivas en la promoción de “negociación del significado”.

Pica et al (1993) dan énfasis al punto de que una ‘tarea de resolución de problemas’ tiene un sólo resultado final mientras que las ‘tareas de toma de decisiones’ y ‘tareas de intercambio de opiniones’ permiten un número de posibles resultados finales. Una tarea de toma de decisiones requiere que los participantes lleguen a una solución acordada, a diferencia de una tarea de intercambio de opiniones.

Según la taxonomía de tareas, por tanto, una ‘tarea de jigsaw’ tiene la validez psicolingüística más notable, a diferencia de una tarea de intercambio de opiniones. La premisa teórica que subyace a la taxonomía de Pica et al (1993) es que la interacción recíproca implica una abundante negociación del significado lo cual crea la condición necesaria para la adquisición.

En tanto que los marcos psicolingüísticos han sido teóricamente derivados y tienen una base en los hallazgos empíricos, es dudoso que puedan hacer mucho más que arrojar cierta luz en la selección de tareas por ahora. Podemos escoger incluir ‘tareas de jigsaw’ basándolas en el principio de que promuevan una abundante negociación del significado, pero también podemos decidir incluir tareas de intercambio de opiniones basándolas en el principio de que resulten en una complejidad más grande en la producción del aprendiz (Duff, 1986).

El Contenido Temático de Tareas

Además de decidir qué tipo de tareas para incluir en el plan de estudios, el diseñador de curso necesita también tomar decisiones sobre temas que los aprendices utilizarán para comunicarse. Por lo tanto, Ellis (2003:217) postula que “un elemento clave en el diseño de tareas debe ser la selección del contenido temático”.

En el marco de Estaire & Zanón (1994) para la programación de una unidad didáctica mediante tareas, un punto de partida clave es la selección del tema o área de interés. De manera similar, un elemento clave en la programación de la tarea final de la unidad didáctica es determinar los aspectos temáticos de la tarea. Estaire & Zanón (1994) proporcionan un generador de temas que señala los distintos niveles y orden de importancia para los alumnos: 1. Temas sobre los estudiantes; 2. Temas sobre el hogar; 3. Temas sobre la vida escolar, compañeros de clase y la escuela en general; 4. Temas sobre el mundo en torno a nosotros y nuestra comunidad, y 5. Temas sobre la fantasía y la imaginación. Long (1985) sugiere que las tareas metas – las actividades del mundo real en las que participan activamente los aprendices – necesitan generalizarse a “tipos de tareas” para permitir un mejor proceso de enseñanza y la selección apropiada de tareas pedagógicas. Por ejemplo, las tareas metas de ‘servir el desayuno’, ‘servir el almuerzo’ y ‘servir la cena’, realizadas por una azafata, pueden ser generalizadas a ‘servir alimentos’.

En efecto, tipos de tareas en la propuesta de Long (1985) están determinados principalmente por el contenido temático, y la selección de tipos de tareas se conduce por las necesidades comunicativas de los aprendices.

El aprendizaje de lenguas tiene la finalidad de estimular a los estudiantes no meramente con un *input comprensible*, sino también con tareas que requieren la negociación del significado y la participación en la comunicación significativa y natural. Todos estos principios, conceptos y criterios son compatibles con el diseño de cursos y planes de estudios basados en tareas, y pueden formar parte del esquema de trabajo en la enseñanza de la L2 y la LE (Livingstone, 2009:33).

La Secuenciación de Tareas

El diseño de un plan de estudios también requiere que el contenido sea secuenciado a fin de facilitar el máximo aprendizaje. Esto requiere que se determine la complejidad de las tareas individuales a fin de que las tareas puedan emparejarse al nivel de desarrollo de los alumnos.

Widdowson (1990) nota que la secuenciación de tareas afronta muchos problemas en función de los criterios de gradación de uso. Señala que no disponemos de un modelo definido de la complejidad cognitiva que permita establecer tales criterios. Concluye que los planes de estudios basados en tareas afrontan exactamente el mismo problema que los planes de estudios lingüísticos: o pueden ser modelados en la secuencia de la adquisición de lenguas.

Ellis (2003:220) refuta que “la conclusión de Widdowson de que las tareas no pueden ser gradadas en maneras que den cuenta de cómo los aprendices adquieren una L2 es injustificable”. Es bastante difícil, si no imposible, determinar qué contenido lingüístico los alumnos van a aprender en momentos específicos de su desarrollo. Sin embargo, es mucho más factible determinar qué tareas sean más idóneas para su nivel de desarrollo dado que éstas permiten a los estudiantes elegir los recursos lingüísticos y no lingüísticos que van a utilizar para llegar a un resultado final. Las tareas no necesitan ser gradadas con la misma precisión del contenido lingüístico.

La facilidad con la que los aprendices puedan realizar las distintas tareas depende de tres tipos de factores. Primero, las características inherentes de la tarea misma. Éstas se relacionan con la naturaleza del input, las condiciones de tareas, las operaciones de procesamiento involucradas en la compleción de la tarea y el resultado final que se requiere.

Robinson (2001:29) se refiere a estos factores bajo el encabezamiento de la “complejidad de tarea” por comentar que

“La ‘complejidad de tarea’ es el resultado de la memoria de atención, el razonamiento, y otras exigencias de procesamiento de información impuestas por la estructura de la tarea en el aprendizaje de lengua. Estas diferencias en las exigencias de procesamiento de información, resultando de las características de diseño, son relativamente fijas e invariables”.

La ‘complejidad de tarea’ puede dar cuenta de la ‘variabilidad’ de intra-aprendiz, es decir, la ‘variabilidad’ evidente cuando el mismo alumno está llevando a cabo la tarea. Segundo, Robinson (2001) identifica factores relacionados con los aprendices como individuos que pueden influenciar cuán fácil o difícil puede ser una tarea particular para los diferentes participantes. Estos factores incluyen, obviamente, el nivel de competencia del alumno y también varios factores tales como la inteligencia, la aptitud lingüística, el estilo de aprendizaje, la capacidad de memoria y la motivación del aprendiz. Robinson (2001) ve relacionados estos factores con la “dificultad de tarea”, la que depende de los recursos que el aprendiz traiga a la tarea.

La ‘dificultad de tarea’ da cuenta de la ‘variabilidad’ de inter-aprendiz. Tercero, otro factor tiene que ver con los procedimientos metodológicos utilizados para enseñar una tarea. Estos procedimientos pueden aumentar o aligerar la carga de procesamiento puesta sobre el estudiante. Incluyen el uso de una actividad de pre-tarea: la enseñanza previa del vocabulario necesario para la realización de la tarea, o el llevar a cabo una tarea parecida a la tarea final con la ayuda del profesor. Y el tiempo de planificación: de darles a los alumnos la oportunidad para planificar la tarea antes de comprometerse a llevarla a cabo.

Respecto a los s criterios que dan cuenta de la complejidad de la tarea, hay cuatro a saber: 1. El input 2. Las condiciones 3. Los procesos 4. El resultado final.

1. Los Factores Relacionados con el Input

Las tareas con frecuencia proporcionan información a los alumnos y ésta puede variar en términos de su complejidad de varias maneras: (1.1) el medio (1.2) la complejidad de código (1.3) la complejidad cognitiva (1.4) la dependencia contextual y (1.5) la familiaridad de la información.

1.1 El Medio de Input

En relación con el “medio de input”, la información puede ser presentada en forma escrita o ilustrada; esta información puede ser decodificada o descifrada en el tiempo del alumno. Es más fácil de procesar la información proporcionada oralmente, que va a requerir de la decodificación instantánea. Se puede deducir también que el “input ilustrado” será más fácil que el “input verbal” ya que no hace ninguna exigencia en los recursos lingüísticos de los alumnos.

1.2 La Complejidad de Código

La “complejidad de código” del input – la complejidad léxica y sintáctica – tiene más posibilidades de influir en la habilidad del aprendiz para comprender. Los textos de input con un vocabulario de alta frecuencia y un bajo nivel de subordinación son fáciles de comprender que textos con un vocabulario de baja frecuencia y una estructura oracional compleja. Se debería notar también que hay evidencia creciente de que el input elaborado - el input que emplea elementos como el parafraseo y glosas en vez de la simplificación – es más comprensible que el input simplificado (Oh, 2001).

1.3 La Complejidad Cognitiva

La “complejidad cognitiva” es tan o más importante que la complejidad de código. La complejidad cognitiva se ocupa de las exigencias cognitivas del procesamiento de la información del material de input. Brown, Anderson, Shilcock & Yule (1984) sugieren que implica dos dimensiones. La primera dimensión tiene que ver con el tipo de información. Ésta puede ser ‘estática’: la información se mantiene a lo largo de la realización de la tarea; puede ser ‘dinámica’: la información contiene eventos y actividades cambiantes como en un video; puede ser ‘abstracta’: tareas que presenten información para ser usada con fines de formular una opinión o justificar una posición. La segunda dimensión de la “complejidad cognitiva” se encarga de la cantidad de información para procesar, el número de relaciones o elementos distintos involucrados.

Ellis (2003:223) asevera que

“Las tareas en las que el input sea claramente estructurado puede ser más fácil de realizar, que las tareas en que el input pueda ser no bien definido por cuanto los aprendices pueden contar con esquemas fácilmente disponibles, para ayudarlos a organizar sus producciones”.

1.4 La Dependencia Contextual

La “dependencia del contexto” del input puede tener un impacto sobre la complejidad. El input textual, que se apoya por la información visual, en cierta forma, es por lo general más fácil de procesar que la información sin tal apoyo. Nunan (1989) observa también que los textos apoyados por fotografías, dibujos, tablas, y gráficos son más fáciles de entender.

1.5 La Familiaridad de la Información

Cuestionablemente, la “familiaridad de la información” se relaciona con la “dificultad de tarea” tanto como la “complejidad de tarea”, ya que se ocupa de la relación entre el tema de la tarea y el conocimiento global e individual del alumno. Un gran número de diseñadores de tareas se refieren a la “familiaridad de la información” como un criterio de gran influencia en la “complejidad de la tarea”.

2. Los Factores Relacionados con las Condiciones de Tareas

En comparación con factores de input, la complejidad relativa de las condiciones de tareas ha recibido poca atención por diseñadores de tareas – una obvia omisión. Ellos consideran los factores de (2.1) las condiciones relacionadas con la negociación del significado (2.2) las exigencias de tareas y (2.3) el modo discursivo requerido por la tarea.

2.1 Condiciones que Influyen en la Negociación del Significado

Markee (1997:98) propone que “algunas tareas son psicolingüísticamente más difíciles que otras”. Basa su afirmación sobre las investigaciones que indican que ‘tareas no recíprocas’ promueven menos negociación de significado que las ‘tareas recíprocas’, lo cual, según él, afecta la complejidad de la tarea.

Una posible explicación sería que la negociación pueda aumentar la cantidad de tiempo que el aprendiz utiliza para llevar a cabo una tarea. Si esto tiene vigencia, entonces los otros factores conocidos influenciarán la cantidad de negociación (configuración de información, requerimiento de interacción y orientación), también pueden jugar un rol en la “complejidad de la tarea”.

2.2 Exigencias de Tareas

Una condición que ha recibido cierta atención, ha sido las exigencias de las tareas, específicamente si la tarea impone una sola o una doble exigencia. Robinson (2001) admite que esto ha sido investigado extensivamente en el área educacional, específicamente el efecto sobre la actuación que tiene por agregar una segunda tarea a la tarea final.

2.3 El Modo Discursivo

La investigación de Skehan (2001) utilizó una variedad de tareas que diferían entre sí, unas eran ‘tareas de monólogos’ y ‘otras de diálogos’. Él propone que las ‘tareas de diálogos’ promueven la precisión y la complejidad, mientras que las tareas de monólogos promueven la fluidez. Intuitivamente, las ‘tareas de diálogos’ parecerían ser más fáciles que las ‘tareas de monólogos’, puesto que ofrecen oportunidades para que los participantes se evalúen a sí mismos en función de su actuación de la tarea. Skehan (1996a) sugiere que el alcance al cual los participantes puedan influir en la actuación de una tarea es un factor clave en el “estrés comunicativo”. Claramente, la oportunidad para negociar el significado por medio de pedidos para la aclaración en ‘tareas de diálogos’ es una manera importante a través de la cual los alumnos pueden ejercer el control o lograr la autonomía.

3. Factores Relacionados con los Procesos de Actuación de tarea

La naturaleza de las operaciones cognitivas requeridas para llevar a cabo una tarea tiene una mayor relación con la complejidad de tarea. Es importante, por lo tanto, el papel del razonamiento que se necesita para completar una tarea.

3.1 El Razonamiento Requerido

Prabhu (1987), en su investigación, reveló que las ‘tareas de vaciado de información’ fueron las más fáciles que las ‘tareas de vaciado de opinión’, mientras que las ‘tareas de vaciado de razonamiento’ estuvieron en posición intermedia. En el caso de tareas de vaciado de razonamiento, Prabhu (1987:46) identifica el razonamiento requerido como un factor clave que determina la “complejidad”: “la distancia entre la información proporcionada y la información resultante – el número de pasos implicados en la deducción, inferencia, o cálculo – es una medición de la dificultad relativa de la tarea”.

4. Factores Relacionados con los Resultados Finales de Tareas

Existen un número de factores que se relacionan con el resultado final de la tarea, a saber: (4.1) el medio (4.2) la envergadura (4.3) el dominio discursivo (4.4) la complejidad del resultado final

4.1 El Medio del Desenlace

El “medio del desenlace” es un factor potencial influenciando la “complejidad de tarea”. Productos escritos e ilustrados pueden comprobar ser más fáciles que los orales, sobre todo si el último implica algún tipo de conversación pública. Parecería sensato hacer uso de tareas de comprensión sencillas con los aprendices principiantes, a quienes no se les espera que hablen ni escriban en una L2 hasta que hayan desarrollado cierta competencia de L2.

4.2 La Envergadura del Desenlace

No hay ninguna literatura sobre la complejidad relativa de tareas con fines abiertos y cerrados. Intuitivamente, las tareas con fines cerrados serán más fáciles en el sentido de que los participantes saben perfectamente bien que hay una sola respuesta correcta y por tanto, pueden dirigir sus esfuerzos más decididamente y, tal vez, más económicamente.

4.3 El Dominio Discursivo del Desenlace

Ellis (2003:226) indica que “no existe ninguna base que determine que el dominio discursivo implique mayores exigencias cognitivas”. Intuitivamente, hacer listas y hacer descripciones son menos desafiantes que instrucciones o argumentos, con la clasificación y narración en posición intermedia. El grado de complejidad de estos dominios discursivos dependerá del nivel de detalle requerido en el producto. Instrucciones, por ejemplo, pueden ser más o menos complejas dependiendo del número y contenido de las directivas específicas.

4.4 La Complejidad del Desenlace

Skehan (2001:173) identifica la complejidad del resultado como un factor importante en las tareas de toma de decisiones. Comenta lo siguiente:

“Algunas tareas requieren solamente de fines bien definidos, en los que habrá que tomar una decisión sencilla. Otras requieren de juicios complejos en los que el caso que argumenta el alumno durante la tarea sólo puede ser efectivo si anticipa otros fines posibles, y otros aportes de los aprendices”.

Por lo tanto, la naturaleza del desenlace tiene un impacto sobre la actuación de la tarea, afectando la complejidad de los argumentos que deben presentarse. Prabhu (1987) indica que los resultados que involucren un alto nivel de precisión requieren de una precisión léxica y sintáctica.

Programación de un Plan de Estudios Basado en Tareas

La discusión sobre tipos de tareas, selección de contenido temático y los criterios de gradación proporcionan un conjunto de factores necesarios para la planificación de un plan de estudios basado en tareas. La planificación o programación de un plan de estudios basado en tareas implica los siguientes procedimientos:

1. El punto de partida es la determinación de los objetivos del curso en términos del enfoque pedagógico (propósitos generales o específicos), el enfoque de habilidades (la comprensión auditiva y lectora y la producción escrita y oral), y el enfoque lingüístico (focalizado o no focalizado).
2. El diseñador necesita hacer una selección amplia de tipos de tareas y especificar los temas específicos de los que se van a tratar las tareas. El resultado de esta etapa es una lista de tareas organizadas por temas y especificadas en función de la actividad general la que requerirá al aprendiz de que se comprometa a hacer.
3. El tercer paso sería el de particularizar en detalle la naturaleza de las tareas que se utilizarán por seleccionar opciones relacionadas con el 'input', las 'condiciones', los 'procesos' y los 'fines' ya discutidos más arriba.
4. Finalmente, se necesitan secuenciar las tareas de manera que demuestren un nivel de complejidad según el nivel apropiado de los alumnos.

Si en el primer paso, denominado (1), se toma una decisión de incluir la focalización en la forma lingüística, se necesitará dar cierta consideración a distintas maneras de incorporar una focalización en la forma dentro del plan de estudios.

Un marco para la enseñanza-aprendizaje de lenguas mediante tareas

El *Enfoque por Tareas*, en cualquiera de sus variantes, ha sido y sigue siendo el hilo conductor del quehacer didáctico de muchos educadores. Se ha considerado que la única manera de hacer un balance entre lo real y lo ideal de un marco teórico es proceder a desarrollarlo en el aula. De esta manera, los profesores y educadores podrían guiarse en las técnicas de elaboración de módulos pedagógicos para sus clases.

Estaire (2004-2005) realza que el *Enfoque por Tareas* organiza la enseñanza de idiomas en *unidades didácticas*. Cada unidad pedagógica suele tener un número determinado de horas y gira en torno a *un tema* o área de interés. De éste, se debe planificar la *tarea final*. Para poder ejecutar la tarea final, los alumnos deben, anteriormente, realizar un conjunto de *tareas de comunicación* y *tareas de focalización en la forma* que corresponden a la *planificación del proceso* o la *secuenciación de las tareas*. Se deben delimitar los *contenidos* en que se fijarán a lo largo de la unidad didáctica. Los *objetivos* de la unidad didáctica deben concordar con la tarea final.

Ellis (2003:238) hace hincapié en lo que Estaire & Zanón (1994) proponen como marco para la programación de unidades de trabajo o unidades didácticas. Estaire (2004-2005) explica en más detalle estos seis pasos propuestos por Estaire & Zanón (1994) y cómo son de suma importancia al momento de programar y planificar unidades didácticas mediante tareas. Estos pasos proveen un conjunto de procedimientos esquemáticos e ideales para el desarrollo y diseño de materiales basados en tareas. En éstos se disponen dos etapas: La *primera fase* implica una declaración general y se ocupa de estipular lo que se espera lograr mediante la unidad de trabajo. Se logra la *declaración general* en tres pasos realizados en este orden:

La primera fase:

1. La determinación del tema o área de interés para la unidad didáctica.
2. La planificación de la tarea final que será realizada al final de la unidad.
3. La especificación de los objetivos de la unidad de trabajo.

La *segunda fase* consta de los detalles y estipula cómo se llevará a cabo la unidad didáctica. Hay tres pasos secuenciales adicionales a saber:

La segunda fase:

1. La especificación o determinación de los contenidos (temáticos y lingüísticos) necesarios para la realización de la tarea final
2. La planificación y secuenciación de las tareas de comunicación y de apoyo lingüístico para capacitar a los alumnos a realizar la tarea final
3. La planificación y procedimientos evaluativos a lo largo de la unidad

Etapas de una planificación de unidades didácticas mediante tareas

Estaire (2004-2005) explica en más detalle estos seis pasos (Estaire & Zanón, 1994) y cómo son de suma importancia en el momento de programar y planificar unidades didácticas mediante tareas. Estos pasos proveen un conjunto de procedimientos esquemáticos e ideales para el desarrollo y diseño de materiales basados en tareas. Tales pautas se sustentan en el Marco de Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (TBLT). Permiten la creación de unidades pedagógicas en las cuales se conjugan elementos compatibles de varias propuestas.

Elección del tema

Estaire (2004-2005) postula que el tema o área de interés de la unidad se escogerá en función de los intereses y las necesidades de los aprendices. Cuanto más ajustado esté a sus intereses o necesidades, mayor será su motivación y participación activa. Por supuesto que la participación de los alumnos en las tomas de decisiones sobre este punto puede resultar crucial. El nivel de los estudiantes puede a su vez ser un factor determinante en la elección del tema, especialmente en niveles elementales, cuando ciertos temas pueden resultar difíciles o imposibles de tratar por falta de elementos lingüísticos esenciales para su desarrollo. En cuanto a la especificación del tema o área de interés de la unidad, es importante evitar el uso de términos gramaticales. Los seis pasos propuestos en la programación y el diseño de una Unidad Didáctica a continuación se desarrollarán brevemente.

Programación de la tarea final

Estaire (2004-2005:20) reitera que “la tarea final debe constituir el eje vertebral del proceso de programación de una unidad didáctica.” Éste es el punto clave y diferenciador del marco que se propone, ya que sugiere que esta tarea sea planificada primero, como paso inicial dentro de la planificación de la labor que se debe realizar en clase a lo largo de la unidad didáctica. Esto es, se planificará la tarea final antes de tomar decisiones sobre los pasos que nos llevarán a dicha

tarea, de igual forma que al planear un viaje, normalmente se fija en el destino antes de decidir las etapas en que se dividirá. Cualquiera sea la tarea final, debe ser un reflejo fiel de los objetivos de comunicación y de los contenidos lingüísticos que se trabajarán.

Especificación de los objetivos

Un aspecto importante que conviene tener en cuenta al tratar el Enfoque por Tareas es que éstas necesariamente se realicen a través de las cuatro destrezas en diversas combinaciones. Será primordial, por tanto, que esto quede reflejado en los objetivos de la unidad. Sea cual fuere el grado de participación de los aprendices en las decisiones sobre la unidad, se considera altamente positivo que conozcan los objetivos. Esto redundaría en la toma de responsabilidad frente a su propio aprendizaje y facilitaría su tarea de auto-evaluación, si este aspecto fuera contemplado (Estaire, 1990). Los objetivos corresponden a las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen a lo largo de la unidad didáctica (Estaire 2004-2005). Es decir, deben dar cuenta de las cosas que el alumno será capaz de realizar.

Especificación de los contenidos necesarios para llevar a cabo la tarea final

Estaire (2004-2005:31) define contenidos como “el conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para la consecución de los objetivos”. “Podemos comenzar con los contenidos lingüísticos haciéndonos la siguiente pregunta: basándonos en las características de la tarea final ¿qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica, considerando su punto de partida y los temas a tratar? Podemos especificar contenidos nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos, pragmáticos, socioculturales, actitudinales, estratégicos, etc.” (Estaire 2004-2005:11). Es importante poner énfasis en el punto de que *los contenidos* deben ser extraídos de *la tarea final* y de *los objetivos* de la unidad didáctica. Se presentará en forma breve a continuación a cada uno de estos contenidos lingüísticos imprescindibles para la ejecución de la tarea final:

Contenidos nocionales-funcionales

Estos contenidos son muy importantes y enseñan al alumno a desenvolverse en cualquier situación comunicativa que se le presente en la vida real fuera del aula de lenguas. Acorde con la Enseñanza Basada en Tareas, estos contenidos deben ser planificados en función del tema de la unidad didáctica, fijándose en qué es lo que se requiere de los alumnos que hagan.

Contenidos gramaticales

Éstos son esenciales y forman parte del conocimiento formal que debe adquirir el alumno de LE. Los planes de estudios tradicionales se articulaban en torno a los contenidos lingüísticos o gramaticales que los alumnos debían adquirir para capacitarlos para la traducción, la lectura de obras clásicas, etc. La corrección gramatical era lo fundamental y se desarrollaban más las habilidades receptivas. Desde el surgimiento del Enfoque por Tareas, se abordaron estos contenidos de forma distinta. La *función instrumental* de la lengua cobra protagonismo en vez de su *función formal*.

Ellis (2003:230) postula que se pueden trabajar estos contenidos “Por medio de tareas que han sido diseñadas con fines de centrar atención en características particulares del nuevo código lingüístico. Se denominan “tareas focalizadas”. Tales tareas son una práctica manera de abordar la integración a nivel de plan de estudios. Por medio de la incorporación de una focalización en la forma metodológica para la realización de tareas comunicativas. Esto comprende (1) una “atención incidental” a la forma - los alumnos tanto como el profesor de lenguas deciden poner atención en una forma que impida la comunicación - (2) una “atención instantánea” a la forma a través del feedback - una respuesta inmediata al error del alumno - (3) una “atención demorada” a la forma – ocurre después del cumplimiento de la tarea”.

Contenidos léxicos

“El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de *unidades léxicas* de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras (unidades léxicas simples) y también otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario. En la didáctica de la lengua, los términos *vocabulario* y *léxico* son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece distinción entre ambos términos. El vocabulario forma parte del sistema lingüístico y como tal es independiente del conocimiento particular de cada hablante” (Instituto Cervantes, 2003-2006).

Higuera (2004-2005) asegura que hay que atender a la distinción entre clases cerradas y clases abiertas de palabras. Menciona la importancia de tener en cuenta, en la enseñanza de idiomas, las expresiones hechas: fórmulas de interacción social y de cortesía, unidades fraseológicas, estructuras fijas, iniciadoras de frases, y complejos sintagmáticos. “Hay una gran necesidad de relacionar los contenidos léxicos con otros contenidos que integran la competencia comunicativa. Pero, indudablemente, la influencia más importante se encuentra en la finalidad del aprendizaje del léxico, pues defendemos que no es un fin en sí mismo, sino está supeditado a la mejora de la competencia comunicativa” (Higuera, 2004-2005:6).

Contenidos socioculturales

En la didáctica de las lenguas extranjeras, uno de los aspectos más comprometidos tanto desde el punto de vista de la planificación del currículo, como desde el punto de vista de la metodología, es la presentación y desarrollo didáctico de los contenidos socioculturales en el contexto del aula. “El alumno deberá adquirir un conocimiento de la sociedad y la cultura de las comunidades en las que se habla el idioma objeto de estudio, ya que una falta de competencia en este sentido puede distorsionar la comunicación” (Moreno, 1997:76). De este modo, la cita hace referencia a posibles intermitencias en el proceso de comunicación debido a un conocimiento insuficiente de la realidad sociocultural inmediata.

Contenidos actitudinales

Corresponden a aquellos que nos permiten conocer las “buenas acciones” de los alumnos. Para conocer los avances en el aprendizaje de los contenidos actitudinales, conviene usar la observación sistemática de opiniones y las actuaciones en las actividades grupales, en los debates de las asambleas, excursiones, en la distribución de las tareas, durante el recreo, en las

manifestaciones dentro y fuera del aula, etc. Es imprescindible que el alumno ponga atención en la sensibilidad y respeto sus demás compañeros, la confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas relacionados con la ejecución de la tarea, la perseverancia en el tratamiento de la resolución de tarea, la posición crítica, responsable y constructiva en relación con las actividades y en la valoración del trabajo cooperativo y solidario en la construcción del conocimiento.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje corresponden al conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, cuyo objetivo es que los alumnos aprendan significativamente y solucionen problemas por lo tanto, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje. En relación con esto, Roca, Valcarel & Verdu (1990) señalan que “las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos de estudio y aprendizaje de la formación previa de los estudiantes, sus posibilidades, capacidades y limitaciones personales”.

El uso de éstas es controlado y no automático. Requieren necesariamente una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento meta-cognitivo y, sobre todo, autorregulador. Se requiere una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente. Es importante señalar que la aplicación de las mismas implica que el estudiante sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje. Éstas se consideran una guía de las acciones que hay seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Contenidos discursivos y pragmáticos

En el contexto El uso de recursos lingüísticos tales como actos de habla, producción de funciones de lengua en una situación dada. Además, incluye la facultad de reconocer y hacer uso correcto de los diversos tipos de discursos. Comprende la combinación de significados para lograr un texto unido y comprensible mediante el uso adecuado de los mecanismos de coherencia y cohesión léxica.

Contenidos audiovisuales

Se tratan del uso de grabaciones, videos, textos como información auténtica de Internet y de periódicos, artículos y revistas, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planificación del proceso

Este es el punto en el que se planifica la parte más amplia de la unidad desde una perspectiva temporal. Es decir, la fase cuyo desarrollo implicará la mayor parte de tiempo dentro del aula. Es

el punto que nos dará los contenidos y procedimientos para cada una de las lecciones de las que se componga la unidad. Para trabajar estos contenidos temáticos y lingüísticos, de forma explícita, están las *tareas de comunicación* que se combinarán con *tareas de apoyo lingüístico o focalización en la forma*. Éstas se entretajan cuidadosamente para formar una trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final, que marcará la culminación de la unidad de trabajo (Estaire 1990:14; 2004-2005).

Tareas de comunicación

Estaire (2004-2005; 1990:9) hace hincapié en que una tarea de comunicación, siguiendo pautas dadas por autores tales como Nunan (1989), Breen (1987), y Long (1985), es una unidad de trabajo en el aula (1) que implica a todos los aprendices en la comprensión, producción e interacción en la L2; (2) durante la cual la atención de los alumnos se centra más en el significado, y la negociación y expresión de él, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo; (3) que tiene una finalidad comunicativa: un comienzo y un fin, un procedimiento de trabajo claro, un objetivo, un contenido, y un resultado concreto; (4) cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje por los profesores y sus estudiantes y, (5) que tiene, dentro de lo posible, elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana.

Tareas de apoyo lingüístico

Las tareas *posibilitadoras* o de apoyo lingüístico son aquellas que actúan como soporte para las tareas de comunicación. Su objetivo es proporcionar a los aprendices los instrumentos lingüísticos que les capacitan a llevar a cabo aquellas tareas de comunicación que son el fundamento de la unidad didáctica. Comparten algunos elementos de las características de las tareas de comunicación, pero por su misma naturaleza el foco es distinto. Incluyen los siguientes tipos de actividades: (1) la presentación de nuevos puntos lingüísticos, nocio-funcionales, gramaticales, léxicos, etc. y la comprobación de que se han comprendido; (2) la práctica controlada pre-comunicativa (a) que puede seguir a la presentación de nuevos puntos lingüísticos, o (b) que puede estar dirigida al reciclaje de contenidos lingüísticos ya presentados, o (c) que está orientada a facilitar la realización de una tarea de comunicación posterior; (3) la sistematización y globalización de contenidos lingüísticos vistos con anterioridad pero de forma dispersa; (4) la comprobación y discusión de resultados de las tareas de comunicación y de las dificultades encontradas; (5) y cualquier otro elemento que capacite a los aprendices para la realización de las tareas de comunicación programadas para la unidad (Estaire 1990:15).

Principio de la interdependencia de las tareas

Al momento de planificar las tareas, una de las responsabilidades del profesor de lenguas es determinar la secuencia de tareas. La secuencia de tareas es el orden en que cada tarea debe ser ejecutada y qué dependencia hay entre una tarea y el resto.

Una vez creada y esquematizada la lista de tareas, es el momento de ver cómo se relacionan las tareas entre sí. Las tareas a menudo suceden en secuencia lineal: por ejemplo, se preparan las paredes, se pintan y después se decoran. Existen muchos tipos de relaciones entre tareas, por

ejemplo, vínculos que muestran el inicio de una tarea al finalizar otra. Estos vínculos se denominan interdependencias entre tareas. Hay que determinar el tiempo de duración (comienzo y fin) de las tareas que dependen de otras tareas. Hay que señalar que el grado de dificultad de éstas debe ir en aumento paulatino. Además, esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

Para cada tarea en la lista se debe analizar si las interdependencias definidas son necesarias. Para ello el profesor se debe preguntar: ¿Esta tarea es una tarea de comienzo? (¿Podemos hacerla al comienzo del proyecto, sin depender de otra tarea?). ¿Esta tarea es una tarea final? (¿Podemos hacerla al final, y con ella finaliza el proyecto?). ¿Las actividades predecesoras son realmente predecesoras, o se puede hacer parte del trabajo en paralelo? ¿El tipo de dependencia es comienzo-final, comienzo-comienzo, final-comienzo o final-final? ¿Hay alguna demora o espera fija en el tiempo antes de ejecutar esta tarea?

La evaluación

La evaluación, centrada ahora en el proceso, busca dar información para formular y reformular la acción didáctica. Dicho de otro modo, la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo. Tiene como objetivo primordial establecer el nivel de aprovechamiento del estudiante en cada actividad de aprendizaje así como detectar los tipos de errores más relevantes, para enmendarlos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta concepción de evaluación, la fiabilidad y validez, requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo, se consiguen mediante el contraste de opiniones entre las partes implicadas, esto es, entre diferentes profesores, entre profesor y estudiante, etc. Este procedimiento se denomina triangulación de los datos obtenidos.

Para recoger tales datos y contrastarlos, se pueden emplear los siguientes instrumentos: la observación sistemática, los informes, la entrevista, el diario de aprendizaje, las listas de control, grabaciones, cuestionarios, etc.

En didáctica de segundas lenguas, la noción de evaluación varía según cual sea el método o enfoque seguido, puesto que las prácticas de evaluación tienen que ser inseparables de las prácticas pedagógicas. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando, aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación.

Estaire (2004-2005:17) recalca que “si toda la unidad está estructurada alrededor de una serie de tareas, cada una de las cuales tiene un resultado concreto (aunque no necesariamente siempre el mismo), es perfectamente factible que tanto el profesor como los aprendices realicen una evaluación continua de cada etapa. Cada tarea en cada lección de la unidad ofrecerá la oportunidad de que profesor y aprendices evalúen el proceso de aprendizaje”.

La Incorporación de una Focalización en la Forma dentro del Plan de Estudios Basado en Tareas

Ellis (2003:230) postula que hay dos maneras principales de intentar incluir una focalización específica en la forma en la enseñanza basada en tareas:

1. Por medio de tareas que han sido diseñadas con fines de centrar atención en características particulares del nuevo código lingüístico. Se las denomina “tareas focalizadas”. Tales tareas son una práctica manera de abordar la integración a nivel de plan de estudios.
2. Por medio de la incorporación de una focalización en la forma metodológica para la actuación de tareas lingüísticamente no focalizadas. Esto comprende (a) una “atención incidental” a la forma – los alumnos tanto como el profesor de lenguas deciden poner atención en una forma que impida la comunicación – (b) una “atención instantánea” a la forma a través del feedback – una respuesta inmediata al error del alumno – (c) una “atención demorada” a la forma – ocurre después del cumplimiento de la tarea.

A continuación, se abordará el tópico de cómo elegir y secuenciar el contenido lingüístico para un plan de estudios de tareas focalizadas.

Elección y Secuenciación del Contenido Lingüístico

La incorporación de una focalización lingüística dentro de un plan de estudios basado en tareas resalta una vez más los asuntos claves de selección y secuenciación. Habrá que determinar cómo se puede hacer que el sílabo didáctico se empareje con el sílabo interno del alumno. Al respecto Ellis (2003:231) señala que

“Un enfoque de “focalización en la forma” va a fracasar si las formas enseñadas no corresponden a las que el aprendiz sea capaz de adquirir. Un programa de estudios de “tareas focalizadas” fracasará por causa de esta misma razón. Para que tenga éxito un plan de estudios que incorpora una focalización en la forma específica, tiene que ser compatible con el desarrollo interlingüístico”.

En otras palabras, las formas que aparezcan en un plan de estudios didáctico no tienen ninguna relación directa con las formas que están realmente interiorizadas.

Se puede resolver este problema prestando atención a dos posibles objetivos para la incorporación de una “focalización en la forma” dentro de un plan de estudios basado en tareas: (a) el desarrollo del conocimiento implícito y explícito de la L2 y, (b) la necesidad de desarrollar y mejorar el conocimiento instrumental y formal del alumno.

Especificación del Contenido Lingüístico para el Desarrollo del Conocimiento Implícito

El diseño de un plan de estudios de “tareas focalizadas” con el fin de capacitar a los aprendices a desarrollar el conocimiento implícito de esos rasgos es superficial, lo cual no necesita ser así.

Skehan (1998a:130) afirma que “las tareas no deberían dirigirse a estructuras específicas sino a conjuntos de estructuras”. Skehan (1998a) argumenta que es irrelevante fijarse en una estructura particular porque el poder de factores de procesamiento internos es simplemente demasiado fuerte, imposibilitando determinar externamente lo que deberían adquirir los estudiantes. Skehan (1998a) reconoce que los profesores requieren de un método para registrar seguidamente el desarrollo interlingüístico, y sugiere que esto se puede cumplir por identificar un rango de estructuras para tareas distintas.

Los profesores pueden utilizar tal sistema de registro para ayudarlos a establecer qué formas han dominado los alumnos qué formas no han dominado, y crucialmente, qué formas estén en proceso de dominar. Las estructuras que los estudiantes puedan adquirir -las estructuras que los aprendices han intentado usar pero todavía no usan correctamente- constituyen los objetos ideales para la incorporación dentro de las “tareas focalizadas”. Dicho de otro modo, el plan de estudios lingüístico, como lista de chequeo, pasa a ser una base para la enseñanza correctiva de la forma.

Una posibilidad es basarlo en los errores comúnmente observados que los aprendices cometen. Otra posibilidad es incluir ítems que tengan una tendencia de causar problemas para los alumnos. Harley (1994) sugiere que las formas pueden ser problemáticas a los alumnos si: (1) difieren de la L1 del alumno de maneras que sean difíciles de percibir, (2) son irregulares u ocurren infrecuentemente en el input, (3) son comunicativamente redundantes, (4) tienen la tendencia de malinterpretarse y analizarse mal por los alumnos. En resumen, en lo que concierne al conocimiento implícito, los diseñadores de cursos pueden identificar sólo el contenido lingüístico con el potencial de ser incorporado a las tareas. No pueden determinar de antemano exactamente qué formas, o rango de formas, se deben focalizar, ni pueden estipular cuándo se deberían focalizar. Lo único posible es una lista de chequeo de procedimientos para decidir cuándo se pueda útilmente fijarse en un ítem particular.

Especificación del Contenido Lingüístico para el Desarrollo del Conocimiento Explícito

En el caso de tareas del conocimiento explícito, se requiere de ‘tareas de toma de consciencia’. La selección del contenido lingüístico para ‘tareas de toma de consciencia’ será informada por las mismas consideraciones respecto al desarrollo del conocimiento implícito: un análisis de los tipos de problemas lingüísticos que afronten los alumnos en la adquisición de la L2. En lo concerniente al conocimiento explícito, es más factible hacer uso de un plan de estudios graduado y no sólo una lista de chequeo.

Hay que tener presente que una unidad didáctica apta para el aprendizaje, que incorpora la secuenciación para el conocimiento implícito, no permite lo mismo al conocimiento explícito.

Ellis (2003:233) postula que

“Las estructuras lingüísticas constituyen los tópicos de tareas de toma de consciencia. Las tareas mismas, en cambio, deben conformarse a la definición de una tarea en general y por lo tanto, los diseñadores aún necesitan tomar decisiones basadas en principios en relación con los tipos de tareas que deseen utilizar y la secuenciación de estas tareas”.

Dos Enfoques para la Incorporación de una Focalización en la Forma

Existen dos propuestas diferentes en función de la incorporación de una focalización en la forma en un curso basado en tareas: (1) un enfoque integrado y (2) un enfoque modular

(1) Un Enfoque Integrado

Snow, Met & Genesee (1989) destacan un marco para la integración de la instrucción lingüística y de contenido: “Desde el punto de vista del aprendiz, las actividades en algunas aulas de L2 integradas se basan en el contenido y no necesariamente en la lengua”. El punto de partida, por tanto, en el diseño de cursos, es la selección de actividades que sean importantes e interesantes para los alumnos, familiares a ellos pero también disponiendo de algunos nuevos elementos, y que sean idóneas para el nivel de los aprendices respecto de su desarrollo intelectual. En el diseño de tales actividades, se necesita prestar atención a la forma lingüística.

Snow, Met & Genesee (1989:163) explica cómo se logra esto:

“Por escoger el contenido del currículo escolar que sea compatible con los objetivos de E/LE, los profesores pueden emplear el contenido como un medio comunicativo y cognitivamente participativo a fin de desarrollar la lengua y de ayudar a promover el dominio del material de contenido”.

Además, en el plan de estudios integrado recomendado por Snow et al (1989), el contenido y la forma están estrechamente entrelazados por identificar la “lengua de contenido obligatoria” de cada área temática del currículo: la lengua que se requiere para aprender un contenido específico, y la “lengua compatible con contenido”, la lengua que se puede enseñar útilmente dentro del contexto de un dominio de contenido específico, pero que no se requiere para el exitoso dominio del contenido. Tal enfoque refleja fielmente el pensamiento actual de la importancia de enseñar la forma y el significado conjuntamente.

(2) Un Enfoque Modular

En este tipo de enfoque modular, Ellis (2003:236) comenta que “no se hace ningún intento de integrar la forma y el contenido”. El plan de estudios se concibe de dos módulos totalmente separados a saber: (i) un módulo comunicativo y (ii) un módulo basado en códigos.

(i) El módulo comunicativo: este módulo constituye el componente principal de tal plan de estudios. Consta de tareas lingüísticamente no focalizadas, seleccionadas y gradadas con referencia a los criterios subrayados más arriba. Los alumnos navegan su camino a lo largo del módulo que les proporciona oportunidades para desarrollar la fluidez, la precisión y la complejidad a través de actividades centradas en el mensaje.

(ii) El módulo basado en códigos: Este módulo constituye el componente secundario de tal sílabo. Consiste en listas de chequeo de estructuras lingüísticas que sean potencialmente difíciles para que los alumnos las aprendan; de hecho, sirve de fin correctivo, puesto que ayuda a los alumnos a adquirir estructuras que comprueben ser resistentes al “aprendizaje natural”. Las

estructuras de este módulo basado en códigos podrían ser enseñadas de acuerdo con una “metodología de focalización en la forma”.

Es decir que la necesidad de focalizar en la forma viene después (módulo basado en códigos) cuando los aprendices hayan adquirido cierta habilidad comunicativa (módulo comunicativo) y cuando corran el riesgo de fosilizar ciertas estructuras de L1 en la L2.

En síntesis, un enfoque modular, que consiste en componentes no relacionados con las tareas lingüísticamente focalizadas y las no lingüísticamente focalizadas, es cuestionablemente más fácil de diseñar mientras sea compatible con el proceso de adquisición de L2. Tal enfoque da primacía al tipo de programas de estudios basados en tareas propuestos por Prabhu (1987), pero también provee oportunidades para tareas focalizadas en la forma a medida que los alumnos se desarrollen y lleguen a una etapa donde la atención a la forma les pueda ser más propicia.

Una guía para la clase basada en tareas

La planificación de aula es estratégica para asegurar que el proceso de aprendizaje sea de impacto significativo. Ellis (2003:276-278) destaca ocho recomendaciones que tienen la finalidad de adiestrar a los profesores en función de la enseñanza-aprendizaje en un curso basado en tareas.

1. *Asegurar un nivel apropiado de dificultad de la tarea.* Asegurarse de que la tarea tenga un nivel de dificultad apropiado no es sólo un asunto del diseño del curso. Los profesores pueden ajustar la dificultad de una tarea, metodológicamente, por ejemplo, por incorporar una fase de pre-tarea en el desarrollo de la clase. Por otra parte, pueden asegurarse de que los alumnos posean las estrategias necesarias para involucrarse en la interacción basada en tareas.

2. *Establecer metas claras para cada clase basada en tareas.* Skehan (1998a) aclara que no es suficiente involucrar a los aprendices en tareas, confiando en que desarrollen su interlengua por el sólo hecho de utilizar una L2. Se pueden seleccionar opciones metodológicas con fines de priorizar distintos aspectos del uso de la lengua, por ejemplo en el caso de la fluidez versus la precisión.

3. *Entregar una orientación apropiada a los estudiantes, para que lleven a cabo una tarea.* Los alumnos deben ser conscientes de por qué se les pide que ejecuten tareas. Los alumnos deben asumirlas seriamente y no como una mera diversión. Con respecto a esto, las opciones de post-tarea pueden jugar un rol crucial a medida que demuestren a los alumnos que las tareas tienen un papel nítido que desempeñar en el desarrollo de su competencia de L2 y en su habilidad de monitorizar su propio progreso.

4. *Asegurarse de que los alumnos adopten un papel activo en lecciones basadas en tareas.* Una de las metas principales del Enfoque por Tareas es dar la oportunidad a los estudiantes de participar plenamente por jugar un papel iniciador tanto como respondedor en el discurso de aula. Un elemento clave de ser “activos” se encuentra en la negociación del significado cuando surgen problemas de comunicación. Una de las maneras de lograr esto es a través de trabajos en grupo numeroso o en pares.

5. *Incentivar a los alumnos a tomar riesgos.* Cuando los estudiantes realizan tareas, deben utilizar al máximo sus recursos interlingüísticos. Esto requiere que los aprendices estén preparados para experimentar con la lengua. Las elecciones metodológicas, que estimulen el uso del discurso personal al ejercitar una tarea, que creen oportunidades para un output máximo, y que ayuden a crear un nivel apropiado de desafío en un ambiente afectivo que apoye la toma de riesgos, favorecerán esto.

6. *Asegurarse de que los estudiantes estén focalizados primariamente en el significado, cuando hacen una tarea.* El propósito principal de una tarea es proporcionar un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, es decir por tratar la lengua como instrumento y no como objeto. Por tanto, cuando los alumnos realizan una tarea, deben preocuparse primariamente de lograr un resultado, y no de demostrar la lengua que hayan aprendido. Esto puede conseguirse sólo si los aprendices están motivados a llevar a cabo la tarea. Una manera de obtener esto es por variar las lecciones basadas en tareas en términos de las opciones de diseño y de la estructura participativa.

7. *Proveer oportunidades a los alumnos para que se centren en la focalización en la forma.* Ellis (2003) señala que tanto Willis (1996) como Skehan (1998a) enfatizan la necesidad de atender a la forma en una lección basada en tareas. Se ha enfatizado que la atención a la forma es posible y beneficiosa en la fase de realización de tareas y no debe discrepar con el principio número 6.

8. *Lograr que los estudiantes evalúen su desempeño y su progreso.* Skehan (1998a), citado por Ellis (2003:278), advierte que los alumnos deben hacerse responsables de la forma cómo se desempeña una tarea y de su propio progreso. Una clase basada en tareas debe generar una conciencia metacognitiva en los estudiantes.

Livingstone & Ferreira (2009:115) establecen que “El profesor de lenguas debe utilizar estos criterios con el propósito de diseñar cursos, planes de estudios y unidades didácticas mediante tareas. Además, él debe analizar los resultados, y corregir su práctica para añadir, modificar o eliminar algún elemento para que logre éxito y sea productivo el proceso de aprendizaje de los aprendices”.

Livingstone & Ferreira (2009) siguen resaltando que las tareas, desde muchos años, han sido parte del repertorio convencional de las técnicas didácticas de la lengua para profesores en las décadas pasadas, y lo relevante, hoy en día, se encuentra en la manera específica en que se conceptualiza una tarea. Se les recomienda a los profesores de lenguas, en su búsqueda de mejorar la calidad de su docencia, que integren en sus planes de estudios este modelo de aprendizaje con fines de mejorar sus prácticas pedagógicas.

A Modo de Cierre y Conclusión

No existen muchas personas que cuestionen la validez pedagógica de emplear tareas como vehículo para promover la comunicación y el uso de lengua auténtico en las aulas de segundas lenguas. Las tareas, desde muchos años, han sido parte del repertorio convencional de las técnicas didácticas de la lengua para profesores en las décadas pasadas, y son relevantes hoy en día en la manera específica como se conceptualiza una tarea.

En el terreno de la didáctica de la lengua, todos estos principios, conceptos y criterios son compatibles con el diseño de cursos y planes de estudios basados en tareas, y pueden formar parte del esquema de trabajo en la enseñanza de la L2 y la LE. El aprendizaje de lenguas tiene como objetivo principal estimular a los estudiantes no meramente con un “input comprensible”, sino también con tareas que requieran que negocien el significado e se involucren en la comunicación significativa y naturalista. Es el profesor de lenguas quien debe utilizar estos criterios, diseñar cursos, planes de estudios y unidades didácticas mediante tareas, analizar los resultados, y corregir su práctica para añadir, modificar o eliminar algún elemento para que logre éxito y productivo en el proceso de aprendizaje de los aprendices.

Es importante enfatizar que la conversación es el eje vertebral de la lengua y la clave para la adquisición de lenguas. La lengua se usa con fines comunicativos: el acto de hablar e intentar comunicarse con los demás, utilizando los recursos lingüísticos disponibles y comunicativos del aprendiz. Esta es la base de la adquisición de una segunda lengua en el Enfoque por Tareas, por tanto, la mayoría de tareas propuestas dentro de este enfoque implican la conversación.

La Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas, ofrece una justificación distinta para el uso de tareas, así como distintos criterios para el diseño y uso de tareas en los planes de estudios y cursos basados en tareas, especialmente en unidades didácticas en las que la tarea se ve como eje vertebral. La tarea es el eje primario del “input” pedagógico en la enseñanza, y por ello la ausencia de un plan de estudios sistemático-gramatical u otro tipo de plan de estudios que caracterice versiones actuales de la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas la distingue del uso de tareas en los sílabos lingüísticos.

Referencias Bibliográficas

- Arnaudet, M. 1984. *Approaches to Academic Reading and Writing*. New York: Pearson ESL.
- Baralo, M. 1999. La adquisición del español como lengua extranjera. *Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Breen, M. 1987. Learner Contributions to Task Design. En C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks*. Eaglewood Cliffs, N.J: Prentice Hall International.
- Breen, M. & C. Candlin. 1980. The essentials of a communicative curriculum for language teaching. *Applied Linguistics 1*: 89-112.
- Brown, G., Anderson A., Shilcock R., & Yule G. 1984. *Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. N. 1987. Towards Task-based Language Learning En C. Candlin, & D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.
- Doughty, C. 2001. Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. J. & M. H. Long. 2001. Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Education Foreign Language Learning. *Second Language Studies, 20 (1)*:1-42.
- Duff, P. 1986. Another look at interlanguage talk: taking task to task. En R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ellis, R. 2000. Task-Based Research and Language Pedagogy. *Language Teaching Research 4*, 193-220.
- 2002. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review on the research. *Studies in Second Language Acquisition 24 (2)*, 223-236.
- 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, Sheila. 1990. La programación de unidades didácticas a través de tarea”. Disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/estaire.shtml>
- 2004-200). *La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Apuntes, MEELE, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Estaire, S. & J. Zanón. 1990. El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 55-90.
- 1994. *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann.

- Gardner, D. & Miller L. 1996. Tasks for Independent Learning. *TESOL Publications*.
- Halliday, M. 1986. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Harley, B. 1994. Appealing to Consciousness in the classroom. En J. Hulstijn & R. Schmidt (Eds.), *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review 11*.
- Higuera, M. 2004-2005. Claves prácticas para la enseñanza del léxico. En *Revista CARABELA 56*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
<http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Centre/CoopLear.html>
- Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Instituto Cervantes. 2003-2006. Diccionario de términos claves de ELE. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/obrel/deccio_ele/diccionario/default.htm
- Krashen, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lightbown, P. 1992. Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children. En R. Courchene, J. St. John, C. Thierren, & J. Glidden (Eds.), *Comprehension-based Language Teaching: Current Trends*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching: Introduction to the Communicative Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzo, S. 2004. La motivación y el aprendizaje de una L2/L”. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Directores), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. pp. 305-328. Madrid: SGEL.
- Livingstone, K. A. 2009. *Implementación de un Modelo Metodológico Mixto para la Enseñanza-Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera*. Muenchen: LINCOM GmbH Publishing.
- Livingstone, K. & A. Ferreira. 2009. La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de Filología, Tomo XLIV, Número 2 (2009) 89-118*, Universidad de Chile.
- Long, M. 1985. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. En K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mackey, A. 1999. Input, Interaction and Second Language Development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition 21*, 557-587.
- Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Peris, E. 2001. ¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas? En *Llengua i Us*, N° 21, Barcelona, Dirección General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya.

Moreno, B. (Coord.) 1997. *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras, con referencia al español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Nunan, D. 1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

..... 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

Oh, S. 2001. Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification vs. Elaboration. *TESOL Quarterly* 35 (1), 69-94.

Pica, R., Kanagy R., & Falodun J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. En S. Gass & G. Crookes (Eds.), *Task-Based Learning in a Second Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Robinson, P. 2001. Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* 22, 27-57.

Roca, J., M. Válcarel & M. Verdú 1990. Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el Enfoque por Tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, n° 8: 25 – 46.

Skehan, P. 1996a. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17: 38-62.

.....1996b. Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in language Teaching*. pp. 17-30. Oxford: Heinemann.

----- 1998a. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

----- 2001. Tasks and language performance assessment. En Bygate et al (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 167-185). Harlow: Longman.

Snow, C., Met M., & Genesee F. 1989. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly* 23, 201-217.

Swales, J. 1990. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- White, R. 1988. *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Widdowson, H. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman
- Willis, D. & J. Willis. 2007. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanón, J. (Coord.) 1999. *La Enseñanza del Español mediante Tareas*. Madrid: Edinumen.