18 Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas

Antecedentes

La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT) es un enfoque fundado en el uso de tareas como unidad fundamental de planificación e instrucción en la enseñanza de idiomas. Algunos de sus partidarios (p. e., Willis, 1996) la presentan como un desarrollo lógico de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, ya que se inspira en varios principios que han formado parte del movimiento de la enseñanza comunicativa de la lengua desde los años ochenta. Por ejemplo:

- Las actividades en las que interviene la comunicación real son esenciales para el aprendizaje de los idiomas.
- Las actividades en las que se utiliza el idioma para realizar tareas con sentido contribuyen al aprendizaje.
- Una lengua que tenga sentido para el alumno sustenta el proceso de aprendizaje.

Se proponen tareas como útiles vehículos para la aplicación de estos principios. Dos tempranas aplicaciones de un enfoque basado en tareas fueron el Programa de Comunicación malayo (1975) y el Proyecto Bangalore (Beretta y Davies, 1985; Prabhu, 1987; Beretta, 1990), ambos de vida relativamente corta.

El papel de las tareas ha contado asimismo con el apoyo de algunos investigadores de la adquisición de la segunda lengua (ASL), interesados en el desarrollo de aplicaciones pedagógicas de la teoría de la ASL (p. e., Long y Crookes, 1993). El interés por las tareas como potenciales componentes básicos de la instrucción en la segunda lengua nació cuando los investigadores empezaron a utilizar las tareas como instrumentos de investigación de la ASL, a mediados de los ochenta. La investigación de la ASL se ha centrado en las estrategias y en los procesos cognitivos empleados por los estudiantes de una segunda lengua. Dicha investigación ha sugerido una nueva valoración del papel de la enseñanza de la gramática formal en la docencia de idiomas. No hay testimonios, según se dice, de que el tipo de actividades de enseñanza centradas en la gramática utilizado en muchas aulas de idiomas refleje los procesos cognitivos de aprendizaje empleados en situaciones realistas de aprendizaje de idiomas fuera del aula. Si hacemos que los alumnos trabajen en tareas dispondremos de un contexto para activar los procesos de aprendizaje mejor que valiéndonos de actividades centradas en la forma, y por tanto facilitaremos, en última instancia, mejores oportunidades

para que tenga lugar el aprendizaje del idioma. Se cree que el aprendizaje del idioma depende de la inmersión a los alumnos no sólo en un «input comprensible», sino también en tareas que les exijan negociar un significado y participar en una comunicación naturalista y dotada de sentido.

Las ideas clave de la instrucción basada en tareas son resumidas por Feez (1998: 17) de la siguiente manera:

- Se da prioridad al proyecto en lugar de al producto.
- Son elementos básicos unas actividades y tareas con sentido que hagan hincapié en la comunicación y el significado.
- Los alumnos pueden aprender el idioma mediante su interacción comunicativa y con sentido mientras participan en actividades y tareas.
- Las actividades y tareas pueden ser: las que posiblemente tengan que realizar los alumnos en la vida real; las que posean una finalidad pedagógica concreta para la clase.
- Las actividades y tareas de un programa basado en tareas forman una secuencia con arreglo a su dificultad.
- La dificultad de una tarea depende de diversos factores, entre ellos la experiencia previa del alumno, la complejidad de la tarea, el lenguaje requirido para emprenderla y el grado de apoyo disponible.

Merced a sus vínculos con la metodología de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y al apoyo de algunos destacados lingüistas expertos en ASL, la ELBT ha sido objeto de una considerable atención dentro de la lingüística aplicada, si bien ha habido pocas aplicaciones prácticas a gran escala de ella y se cuenta con escasa documentación relativa a sus repercusiones o a su eficacia como base del diseño de programas, el desarrollo de materiales y la enseñanza en el aula.

La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas propone el concepto de «tarea» como unidad esencial de planificación y enseñanza. Aunque las definiciones de la tarea varían en la ELBT, se entiende por sentido común que una tarea es una actividad u objetivo que se realiza utilizando el idioma, como hallar la solución de un enigma, leer un plano y dar instrucciones, llamar por teléfono, escribir una carta o leer las instrucciones del montaje de un juguete y seguirlas:

> Las tareas (...) son actividades que tienen como prioridad básica el significado. El éxito en la tarea se evalúa desde el punto de vista de la consecución de un resultado; las tareas tienen por lo general alguna semejanza con el uso del idioma en la vida real. Así pues, la instrucción basada en tareas tiene una visión muy favorable de la enseñanza comunicativa de la lengua.
>
> (Skehan, 1996b: 20)

Nunan (1989: 10) nos brinda esta definición:

> la tarea comunicativa [es] un trabajo de clase por medio del cual los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo, en tanto que su atención está centrada principalmente en el significado y no en la forma. La tarea debe poseer también un sentido de totalidad y ser independiente como acto de comunicación por derecho propio.

Aunque los defensores de la ELBT se han adherido con entusiasmo y convicción al concepto de tarea, el uso de tareas como unidades de la planificación curricular tiene una historia mucho más antigua en la educación. Apareció por primera vez en las prácticas de formación profesional en la década de 1950. La prioridad de la tarea tuvo aquí su origen en el interés por el diseño de la formación del ejército en lo que se refiere a nuevas tecnologías militares y especialidades ocupacionales de la época. El *análisis de tareas* se centró en un principio en tareas psicomotrices en solitario, para las cuales se necesitaba escasa comunicación o colaboración. En el análisis de tareas, unas tareas en el propio puesto de trabajo y en buena medida manuales se traducían a tareas de formación. Smith resume así el proceso:

> Se analiza el sistema operativo desde el punto de vista de los factores humanos y se prepara un perfil de misión u organigrama para disponer de una base para desarrollar el inventario de tareas. Se prepara el inventario de tareas (un resumen de las principales funciones del puesto de trabajo y de las tareas de éste, más específicas, asociadas a cada función), utilizando métodos adecuados de análisis del puesto de trabajo. Se toman decisiones referentes a las tareas que hay que enseñar y al nivel de competencia que los alumnos tienen que alcanzar. Se desglosa cada tarea en los actos concretos que se requieren para su ejecución. Se revisan los actos concretos, o elementos de la tarea, para identificar los componentes de conocimiento y habilidades que intervienen en la ejecución de la tarea. Finalmente, se organiza una jerarquía de objetivos.
>
> (Smith, 1971: 584)

Un proceso similar se halla en el centro del enfoque curricular conocido como Enseñanza de Idiomas Basada en competencias (véase capítulo 13). La formación basada en tareas identificó varias áreas clave de interés:

1. el análisis de situaciones donde se usan las tareas en el mundo real
2. la traducción de éstas en descripciones de tareas de enseñanza
3. el diseño detallado de tareas docentes
4. la secuenciación de tareas docentes en la formación/enseñanza en el aula

Estas mismas cuestiones siguen siendo fundamentales en los debates actuales sobre la aplicación de la instrucción basada en tareas a la enseñanza de idiomas. Aunque el análisis de tareas y el diseño docente se ocupaban solamente en un principio del desempeño en solitario de tareas manuales en el puesto de trabajo, la atención se centró después en tareas de equipo, para las cuales se requiere comunicación. Se identificaron cuatro categorías principales de funciones de realización en equipo:

1. *funciones de orientación* (procesos para generar y distribuir la información necesaria a los miembros del equipo para el cumplimiento de la tarea)
2. *funciones de organización* (procesos necesarios para que los miembros coordinen acciones precisas para la ejecución de la tarea)
3. *funciones de adaptación* (procesos que tienen lugar cuando cada miembro del equipo adapta su ejecución a la de los demás para culminar la tarea)

4. *funciones de motivación* (que definen objetivos de equipo y «vigorizan al grupo» para culminar la tarea)

(Nieva, Fleishman y Rieck, 1978, citado en Crookes, 1986)

Los partidarios de la ELBT han hecho intentos parecidos de definir y validar la naturaleza y la función de las tareas en la enseñanza de idiomas. Aunque los estudios de este género que acabamos de mencionar se han centrado en la naturaleza de las tareas ocupacionales, también se ha prestado considerable atención a las tareas académicas en la educación general desde comienzos de los años setenta. Doyle observó que en la enseñanza elemental «la tarea escolar es el mecanismo mediante el cual se despliega ante los alumnos el plan de estudios» (Doyle, 1983: 161). Las tareas escolares se definen por poseer cuatro importantes dimensiones:

1. los productos que se pide a los estudiantes que generen
2. las operaciones cuyo uso se les requiere a fin de generar esos productos
3. las operaciones cognitivas necesarias y los recursos disponibles
4. el sistema de responsabilidad implicado

Todas las preguntas (y muchas de las contestaciones propuestas) que se suscitaron en estas tempranas investigaciones sobre las tareas y su papel en la instrucción y la enseñanza reflejan debates parecidos, relacionados con la Enseñanza Basada en Tareas. En este capítulo resumiremos las cuestiones decisivas de la Enseñanza Basada en Tareas y ofreceremos ejemplos de la imagen que se nos presenta de la enseñanza basada en tareas.

Enfoque

Teoría de la lengua

La ELBT se inspira esencialmente en una teoría del aprendizaje y no en una teoría de la lengua. Sin embargo, se puede decir que hay varias ideas sobre la naturaleza de la lengua que subyacen a los enfoques actuales de la ELBT. Son las siguientes:

LA LENGUA ES PRIMORDIALMENTE UN MEDIO PARA CREAR SIGNIFICADO

En común con otras realizaciones de la enseñanza comunicativa de la lengua, la ELBT acentúa el papel fundamental del significado en el uso del lenguaje. Skehan observa que en la instrucción basada en tareas (IBT), «el significado es primordial (...) la evaluación de la tarea se hace desde el punto de vista del resultado» y que a la instrucción basada en tareas no «le concierne la demostración del lenguaje» (Skehan, 1998: 98).

LA IBT ESTÁ CONFIGURADA POR MÚLTIPLES MODELOS DE LENGUA

Los defensores de la instrucción basada en tareas se fundan en modelos de lengua estructurales, funcionales e interactivos, según los hemos definido en el capítulo 1. Al parecer, es cuestión de conveniencia más que de ideología. Por

ejemplo, Skehan emplea criterios *estructurales* cuando examina los criterios para determinar la complejidad lingüística de las tareas:

> La lengua se considera simplemente de menos a más compleja en una manera notablemente tradicional, ya que se puede interpretar que la complejidad lingüística está restringida por consideraciones del programa estructural.
>
> (Skehan, 1998: 99)

Otros investigadores han propuesto clasificaciones *funcionales* de los tipos de tareas. Por ejemplo, Berwick emplea los «objetivos de las tareas» como una de sus dos distinciones en la clasificación de los tipos. Observa que los objetivos de las tareas son principalmente «objetivos educativos que tienen una clara función didáctica» y «objetivos sociales (fáticos) que requieren el uso del lenguaje simplemente por causa de la actividad que realizan los participantes» (Berwick, 1988, citado en Skehan, 1998: 101). Foster y Skehan (1996) proponen una triple distinción funcional de tareas: tareas personales, narrativas y de toma de decisiones. Esta y otras clasificaciones de los tipos de tareas adaptan las categorías de las funciones lingüísticas que toman de los modelos propuestos por Jakobson, Halliday, Wilkins y otros.

Para terminar, las clasificaciones de las tareas que proponen quienes proceden de la tradición investigadora de la ASL, con sus estudios sobre interacción, se centran en las dimensiones *interactivas* de las tareas. Por ejemplo, Pica (1994) distingue entre actividad de interacción y objetivo de comunicación.

La IBT, por tanto, no está ligada a un único modelo de lengua, sino que se inspira en tres modelos de teoría de la lengua.

LAS UNIDADES LÉXICAS SON ESENCIALES EN EL USO Y EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

En años recientes se ha considerado que el vocabulario desempeña un papel más esencial en el aprendizaje de la segunda lengua de lo que se suponía tradicionalmente. El concepto de vocabulario tal como se usa aquí incluye la consideración de sintagmas léxicos, raíces de oraciones, rutinas prefabricadas y distribuciones, no sólo palabras como las unidades significativas del análisis léxico lingüístico y de la pedagogía de la lengua. Muchas propuestas basadas en tareas incorporan esta perspectiva. Skehan, por ejemplo (1996b: 21–22), comenta:

> Aunque gran parte de la enseñanza de idiomas ha funcionado dando por hecho que la lengua tiene un carácter esencialmente estructural, con los elementos de vocabulario encajando en ella para llenar unas pautas estructurales, muchos lingüistas y psicolingüistas han sostenido que el procesamiento de la lengua materna posee, con harta frecuencia, una naturaleza léxica. Esto significa que el procesamiento de la lengua se basa en la producción y recepción de unidades sintagmáticas completas mayores que la palabra (aunque analizables en palabras por los lingüistas) que no requieren un procesamiento interno cuando se «recitan de un tirón» (...) La fluidez tiene que ver con la capacidad del alumno de producir lengua en tiempo real sin detenerse excesivamente debido a vacilaciones.

> Es probable que se base en modos más lexicalizados de comunicación, ya que sólo se hace frente a las presiones de la producción del discurso en tiempo real evitando un excesivo cálculo basado en las reglas.

LA «CONVERSACIÓN» ES LA PRIORIDAD FUNDAMENTAL DE LA LENGUA Y LA PIEDRA ANGULAR DE LA ADQUISICIÓN DE ÉSTA

En la IBT se considera que la base de la adquisición de la segunda lengua es hablar y tratar de comunicarse con otros mediante el lenguaje hablado, basándose en los recursos lingüísticos y comunicativos de que dispone el alumno; de aquí que en la mayoría de las tareas propuestas dentro de la ELBT intervenga la conversación. Volveremos sobre el papel de la conversación más adelante en este capítulo.

Teoría del aprendizaje

La IBT coincide con la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (véase capítulo 14) en las ideas generales que subyacen a ésta acerca de la naturaleza del aprendizaje de los idiomas. Sin embargo, hay algunos otros principios de aprendizaje que desempeñan un papel destacado en la teoría de la ELBT. Son los siguientes:

LAS TAREAS PROPORCIONAN EL PROCESAMIENTO TANTO DE INPUT COMO DE OUTPUT NECESARIO PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

Krashen ha insistido durante mucho tiempo en que un input comprensible es el criterio único (y suficiente) de una lograda adquisición de la lengua (véase capítulo 15). Otros han argumentado, sin embargo, que un output productivo y no sólo el input es también decisivo para un adecuado progreso en la segunda lengua. Por ejemplo, en las aulas canadienses de inmersión total, Swain (1985) mostró que, incluso después de años de contacto con un input comprensible, la capacidad lingüística de los alumnos en inmersión seguía estando rezagada respecto de los hablantes nativos de su edad. La autora afirmó que para un pleno desarrollo lingüístico es decisivo tener oportunidades de utilizar el idioma de manera productiva. Se dice que las tareas ofrecen plenas oportunidades para las exigencias de input y output, que se consideran como procesos clave en el aprendizaje de idiomas. Otros investigadores se han fijado en la «negociación del significado» como elemento necesario en la adquisición de la segunda lengua. «Es la negociación del significado la que centra la atención del alumno en alguna parte de un enunciado [del alumno] (pronunciación, gramática, léxico, etc.) que precise modificación. Es decir, la negociación se puede considerar como el detonante de la adquisición» (Plough y Gass, 1993: 36).

Se piensa que las tareas fomentan los procesos de negociación, modificación, reformulación y experimentación que se hallan en el núcleo del aprendizaje de la segunda lengua. Esta opinión se engloba en la atención prioritaria, más general, que se presta a la decisiva importancia de la conversación en la adquisición de la lengua (p. e., Sato, 1988). Fundándose en la investigación de la ASL sobre negociación e interacción, la ELBT propone que la tarea sea el eje de la estimulación de la práctica input-output, la negociación del significado y la conversación centrada en la transacción.

LA ACTIVIDAD DE LA EJECUCIÓN DE TAREAS Y EL APROVECHAMIENTO SON MOTIVACIONALES

Se dice también que las tareas mejoran la motivación del alumno, y por lo tanto impulsan el aprendizaje. Esto es así porque estas exigen a los alumnos utilizar un lenguaje auténtico, tienen unas dimensiones y una conclusión bien definidas, son variadas en formato y funcionamiento, suelen incluir actividad física y toleran y alientan gran variedad de estilos de comunicación. Un profesor en prácticas, comentando una experiencia en la que figuraban tareas de comprensión oral, hacía notar que dichas tareas son «genuinamente auténticas, fáciles de entender gracias a la natural repetición; los alumnos se sienten motivados a escuchar porque acaban de hacer la misma tarea y quieren comparar cómo les ha salido» (citado en Willis, 1996: 61–62). (Sin duda, los entusiastas de otros métodos de enseñanza podrían citar similares «pruebas» de su eficacia.)

LA DIFICULTAD EN EL APRENDIZAJE PUEDE SER NEGOCIADA Y PUESTA A PUNTO PARA FINALIDADES PEDAGÓGICAS CONCRETAS

Otra cosa que se dice de las tareas es que se pueden diseñar para facilitar el uso y aprendizaje de aspectos concretos de la lengua. Long y Crookes (1991: 43) afirman que las tareas

> proporcionan un vehículo para presentar a los alumnos adecuadas muestras de lengua escogidas como objetivo –un input al que ellos inevitablemente darán nueva forma mediante la aplicación de unas capacidades generales de procesamiento cognitivo– y para ofrecer oportunidades de comprensión y producción de dificultad negociable.

En apoyo más detallado de esta aseveración, Skehan indica que al seleccionar o diseñar tareas hay que sacrificar algo la atención prioritaria a la forma por el procesamiento cognitivo. Unas tareas más difíciles y cognitivamente exigentes reducen la cantidad de atención que el alumno puede prestar a los rasgos formales de los mensajes, algo que se considera necesario para la precisión y el progreso gramatical. En otras palabras, si la tarea es demasiado difícil, puede suceder que la fluidez se desarrolle a costa de la precisión. Este autor indica que se pueden diseñar las tareas con arreglo a una escala de dificultad, de manera que los alumnos puedan trabajar en unas tareas que les permitan desarrollar tanto la fluidez como la consciencia de la forma lingüística (Skehan, 1998: 97). Propone asimismo que las tareas se puedan utilizar para «canalizar» a los alumnos hacia aspectos concretos de la lengua:

> Esta utilización canalizada podría aplicarse a algún aspecto del discurso o a la precisión, la complejidad, la fluidez en general, o incluso, de vez en cuando, al uso de determinados conjuntos de estructuras del idioma.
>
> (Skehan, 1998: 97–98)

Diseño

Objetivos

Hay pocos ejemplos publicados (o quizá plenamente llevados a la práctica) de programas completos de idiomas que pretendan estar basados exclusivamente en las más recientes formulaciones de la ELBT. La bibligrafía contiene sobre todo descripciones de ejemplos de actividades basadas en tareas. Sin embargo, como ocurre en otros enfoques comunicativos, en la ELBT las metas, idealmente, han de ser determinadas por las necesidades específicas de los alumnos concretos. La selección de tareas, según Long y Crookes (1993), debe basarse en un minucioso análisis de las necesidades de los estudiantes en el mundo real. Un ejemplo de cómo se hizo en un plan de estudios nacional inglés es el *English Language Syllabus in Schools Malaysian* (1975), un programa nacional comunicativo, basado en tareas. El Ministerio de Educación estableció un objetivo muy general en relación con la lengua inglesa en una época en la que el malayo estaba sustituyendo de forma gradual al inglés en todos los niveles de la educación. Un intento de definir el papel del inglés, dado el nuevo papel de la lengua malaya nacional, condujo al objetivo general de dar a todos los malayos que terminaban la enseñanza secundaria *la capacidad de comunicarse con precisión y eficacia en las actividades más corrientes en lengua inglesa en las que era posible que fueran a participar.* Tras esta declaración general, el equipo encargado de elaborar el programa identificó una diversidad de situaciones laborales en las que era probable que se usara el inglés. Los previstos usos profesionales (y de forma ocasional recreativos) del inglés dirigidos a los graduados de los cursos superiores de la enseñanza secundaria, que tenían como objeto otros sectores diferentes del terciario, fueron establecidos a modo de lista de objetivos generales de uso del inglés. Los veinticuatro objetivos resultantes pasaron a ser el marco en el cual se propuso una gama de actividades relacionadas con ellos. Los componentes de estas actividades fueron definidos en el programa bajo los epígrafes de Situación, Estímulo, Producto, Tareas y Proceso Cognitivo. En el capitulo 14 se ofrece un panorama del programa que surgió de este proceso.

Programa

A continuación se examinan las diferencias entre un programa convencional de idioma y otro basado en tareas. Un programa convencional, en su forma típica, especifica el contenido de un curso eligiéndolo entre estas categorías:

- estructuras lingüísticas
- funciones
- temas
- microhabilidades (lectura, expresión escrita, comprensión oral, expresión oral)
- competencias
- tipos de textos
- vocabulario escogido como objetivo

El programa especifica el contenido y los resultados del aprendizaje y es un documento que se puede utilizar como base para la enseñanza en el aula y el diseño de materiales docentes. Aunque los partidarios de la ELBT no excluyen el interés por el desarrollo de cualquiera de estas categorías por los alumnos, las dimensiones de proceso que posee el aprendizaje les precupan más que el contenido y las habilidades concretas que se podrían adquirir mediante la utilización de esos procesos. Un programa de ELBT, en consecuencia, precisa las tareas que han de llevar a cabo los alumnos dentro de un programa.

Nunan (1989) sugiere que un programa podría concretar dos tipos de tareas:

1. tareas del mundo real, concebidas para practicar o ensayar las tareas que se juzgan importantes en un análisis de necesidades y que son importantes y útiles en el mundo real
2. tareas pedagógicas, que tienen una base psicolingüística en la teoría y la investigación de la ASL pero no necesariamente se reflejan en tareas del mundo real

El uso del teléfono sería un ejemplo de las primeras; una tarea de rellenar lagunas en la información lo sería de las segundas. (Hay que observar que la atención prioritaria a las tareas del Tipo 1, su identificación por medio del análisis de necesidades y el empleo de esa información como base para la planificación y ejecución de la enseñanza son idénticos a los procesos usados en la Instrucción Basada en Competencias; véase capítulo 13).

En el Proyecto Bangalore (un diseño basado en tareas para alumnos de inglés de edad de enseñanza primaria) se hizo uso de ambos grupos de tareas, como se deduce de la siguiente lista de los primeros diez tipos de tareas:

Tipo de tarea	*Ejemplo*
1. Diagramas y formaciones	Nombrar partes de un diagrama mediante números y letras del alfabeto según instrucciones
2. Dibujo	Dibujar figuras/formaciones geométricas a partir de series de instrucciones verbales
3. Esferas de reloj	Colocar las manos sobre un reloj para mostrar una hora determinada
4. Calendario mensual	Calcular la duración en días y semanas en el contexto de viajes, permisos y demás
5. Planos	Levantar el plano de una casa a partir de una descripción
6. Horarios de clase	Hacer horarios para profesores de asignaturas concretas
7. Programas e itinerarios	Formar itinerarios a partir de descripciones de viajes
8. Horarios de trenes	Elegir trenes apropiados para determinadas necesidades

9. Edad y año de nacimiento — Averiguar el año de nacimiento por la edad
10. Dinero — Decidir las cantidades que hay que comprar según el dinero disponible

(Adaptado de Prabhu y citado en Nunan, 1989: 42–44)

Norris et al. (1998) dan ejemplos de tareas representativas del mundo real agrupadas según temas. Por ejemplo:

Tema: planificar unas vacaciones

Tareas
- decidir dónde se puede ir con arreglo a las «millas de ventaja»
- reservar un vuelo
- elegir un hotel
- reservar una habitación

Tema: solicitud para una universidad

Tareas
- presentar la solicitud
- mantener correspondencia con la cátedra del departamento
- preguntar por las ayudas financieras
- elegir los cursos que se desee y que sean idóneos, guiándose por los consejos del asesor
- inscribirse por teléfono
- calcular y pagar las tasas

No parece que esta clasificación ofrezca mucho más que las impresiones intuitivas de los autores de materiales docentes de la Enseñanza Situacional de Lengua de los años sesenta o las taxonomías libres de datos que se encuentran en *Communicative Syllabus Design* (1978) de Munby. Tampoco otros intentos posteriores de describir dimensiones y dificultad de las tareas han ido mucho más allá de la especulación (véase Skehan, 1998: 98–99).

Además de seleccionar tareas como base de un programa de ELBT, también es preciso determinar la ordenación de éstas. Veíamos que se ha propuesto la dificultad intrínseca de las tareas como base de su secuenciación, pero la dificultad de las tareas es en sí misma un concepto que no resulta fácil de determinar. Honeyfield (1993: 129) expone las siguientes consideraciones:

1. Procedimientos, o lo que tienen que hacer los alumnos para extraer output del input
2. Texto de input
3. Output requerido:
   a) Unidades lingüísticas: vocabulario, estructuras, estructuras del discurso, procesabilidad y demás
   b) Habilidades, tanto macrohabilidades como subhabilidades
   c) Conocimiento de palabras o «contenido temático»
   d) Tratamiento del texto o estrategias de conversación

4. Cantidad y tipo de ayuda que se presta
5. Papel de profesores y alumnos
6. Tiempo permitido
7. Motivación
8. Seguridad
9. Estilos de aprendizaje

Esta lista es ilustrativa de la dificultad de la noción de dificultad de las tareas: ¡se podría añadir a aquélla casi cualquier cosa, como hora del día, temperatura de la habitación o efectos secundarios del desayuno!

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Hemos visto que hay muchas opiniones distintas en cuanto a qué es lo que constituye una tarea. En consecuencia, hay muchas descripciones contrapuestas de los tipos básicos de tareas en la ELBT, así como de las actividades adecuadas en el aula. Breen ofrece una descripción muy amplia de lo que es una tarea (1987: 26):

> Una tarea de aprendizaje del idioma se puede considerar como un trampolín para la labor de aprendizaje. En sentido amplio, es un plan estructurado para dar oportunidades de perfeccionamiento de los conocimientos y capacidades que contiene una nueva lengua y su uso en la comunicación. Ese plan de trabajo tendrá su propio objetivo particular, un contenido adecuado sobre el que hay que trabajar, y un procedimiento operativo (...) Un ejercicio breve y sencillo es una tarea, y también lo son unos planes de trabajo más complejos y generales que requieran la comunicación espontánea de significado o la resolución de problemas planteados en el aprendizaje y la comunicación. Cualquier test de lengua se puede incluir en este espectro de tareas. Todos los materiales diseñados para la enseñanza de idiomas –a través de su particular organización de contenidos y de los procedimientos operativos que asumen o proponen para el aprendizaje del contenido– pueden ser considerados como compendios de tareas.

Para Prabhu, una tarea es «una actividad que exige a los alumnos que lleguen a un resultado partiendo de una información dada a través de un proceso de pensamiento y que permite a los profesores controlar y regular ese proceso» (Prabhu, 1987: 17). Leer horarios de trenes y decidir qué tren hay que tomar para llegar a un determinado destino un día determinado es una tarea apropiada para realizarla en el aula, según esta definición. Para Crookes, una tarea es «un trabajo o actividad, habitualmente con una finalidad concreta, acometida como parte de un curso educativo, en el trabajo o utilizado para obtener datos para la investigación» (Crookes, 1986: 1). Esta definición conduciría a una serie de «tareas» muy diferentes de las identificadas por Prabhu, ya que podría incluir no sólo resúmenes, redacciones y notas de clase, sino también posiblemente, en algunas aulas de idiomas, ejercicios, lecturas de diálogos y cualesquiera otras «tareas» de las que se valgan los profesores para lograr sus objetivos docentes.

En la bibliografía sobre la ELBT se han hecho diversos intentos de agrupar las tareas en categorías como base para el diseño y la descripción de aquéllas.

Willis (1996) propone seis tipos de tareas fundamentados en jerarquías de conocimiento más o menos tradicionales. Da a sus ejemplos de tareas las siguientes denominaciones:

1. escuchar
2. ordenar y clasificar
3. comparar
4. solución de problemas
5. compartir experiencias personales
6. tareas creativas

Pica, Kanagy y Falodun (1993) clasifican las tareas según el tipo de interacción que se da en su realización y ofrecen la siguiente clasificación:

1. *Tareas de rompecabezas:* en ellas, los alumnos combinan diferentes fragmentos de información para formar una totalidad (p. e., tres individuos o grupos tienen tres partes distintas de un relato y tienen que recomponer éste).
2. *Tareas de lagunas en la información:* un alumno o grupo de alumnos tiene una serie de datos y otro alumno o grupo tiene otra complementaria. Tienen que negociar y averiguar qué información tiene la otra parte a fin de culminar una actividad.
3. *Tareas de resolución de problemas:* se da a los alumnos un problema y unos datos. Deben llegar a una solución del problema. Por lo general, hay una única solución.
4. *Tareas de toma de decisiones:* se plantea a los alumnos un problema para el cual hay varias soluciones posibles y tienen que elegir una mediante la negociación y el debate.
5. *Tareas de intercambio de opiniones:* los alumnos participan en debates e intercambian ideas. No es preciso que lleguen a un acuerdo.

Se han descrito otras características de las tareas, tales como las siguientes:

1. sentido único o doble: si la tarea supone un intercambio de información en sentido único o doble
2. convergente o divergente: si los alumnos consiguen un objetivo común o varios diferentes
3. cooperativo o competitivo: si los alumnos colaboran para realizar una tarea o compiten entre sí en ella
4. soluciones únicas o múltiples: si hay una única solución o muchas diferentes
5. lenguaje concreto o abstracto: si la tarea supone el uso de un lenguaje concreto o abstracto
6. procesamiento simple o complejo: si la tarea requiere un procesamiento cognitivo relativamente simple o complejo
7. lenguaje simple o complejo: si las exigencias lingüísticas de la tarea son relativamente simples o complejas

8. basada en la realidad o no basada en la realidad: si la tarea refleja una actividad del mundo real o es una actividad pedagógica que no existe en el mundo real

Papel del alumno

En las propuestas actuales para la TBT se incluyen una serie de papeles específicos para los alumnos. Algunos de ellos coinciden parcialmente con las funciones generales que asumen los alumnos en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, mientras que otros los crea la atención prioritaria que se presta a la realización de tareas como actividad esencial de aprendizaje. Los papeles primordiales que supone la tarea son:

PARTICIPANTE EN UN GRUPO

Muchas tareas se harán en parejas o grupos pequeños. Para los alumnos más acostumbrados al trabajo individual o de toda la clase, es posible que esto requiera una cierta adaptación.

ESCUCHA

En la ELBT no se recurre a las tareas por sí mismas, sino como medio para facilitar el aprendizaje. Las actividades de clase tienen que estar diseñadas de manera que los alumnos tengan ocasión de darse cuenta de cómo se utiliza el idioma en la comunicación. Los propios alumnos tienen que «atender» no sólo al mensaje del trabajo que se ejecuta en la tarea, sino también a la forma en la que se presentan habitualmente estos mensajes. En Bell y Burnaby (1984) se proponen una serie de técnicas, puestas en marcha por los alumnos, para ayudar a éstos a reflexionar sobre las características de las tareas, entre ellas la forma lingüística.

DISPUESTO A ARRIESGARSE E INNOVADOR

Muchas tareas requerirán que los alumnos creen e interpreten mensajes sin tener plenos recursos lingüísticos ni experiencia previa. De hecho, se dice que esta es la finalidad de estas tareas. A menudo se necesitará práctica en replantear, parafrasear, usar signos paralingüísticos (en los casos en que sea adecuado) y demás. Es posible que también sea preciso desarrollar destrezas de adivinación de pistas lingüísticas y conceptuales, petición de aclaraciones y consulta con otros alumnos.

Papel del profesor

Los profesores asumen también otros papeles en la ELBT; entre ellos figuran:

SELECTOR Y SECUENCIADOR DE TAREAS

Una función fundamental del profesor es la de seleccionar, adaptar o crear –o ambas cosas– las tareas ellos mismos y luego ordenarlas en una secuencia instructiva que esté en armonía con las necesidades, intereses y nivel de destreza lingüística del alumno.

PREPARAR A LOS ALUMNOS PARA LAS TAREAS

La mayoría de los partidarios de la ELBT indican que los alumnos no deben acometer nuevas tareas «en frío» y que es importante algún género de preparación o arranque pre-tarea. Estas actividades podrían incluir presentación de temas, instrucciones para aclarar las tareas, ayudar a los alumnos a aprender o recordar palabras y expresiones que faciliten la ejecución de las tareas, y aportar una demostración parcial de los procedimientos de las tareas. Estos arranques pueden ser implícitos y actuar por inducción, o explícitos y actuar por deducción.

SUSCITAR CONSCIENCIA

La visión actual de la ELBT sostiene que para que los alumnos adquieran la lengua participando en tareas tienen que atender y prestar atención a las características decisivas de la lengua que usan y oyen. Se aludió a esto como «Atención a la Forma». Los defensores de la ELBT insisten en que esto no significa dar una lección de gramática antes de que los alumnos aborden una tarea. Sí que significa emplear diversas técnicas para centrar su atención en la forma, entre ellas actividades pre-tarea de atención prioritaria, exploración de tests, experiencia guiada de tareas paralelas y uso de materiales con partes destacadas.

Papel de los pre-materiales de enseñanza

MATERIALES PEDAGÓGICOS

Los materiales de enseñanza desempeñan un importante papel en la ELBT porque ésta depende de que se cuente con suficientes tareas adecuadas en el aula, algunas de las cuales pueden requerir un tiempo considerable y obligar a desarrollar mucho ingenio y recursos. Los materiales que se pueden aprovechar para la instrucción en la ELBT no tienen otros límites que la imaginación del diseñador de las tareas. Muchos textos contemporáneos de enseñanza de lenguas citan la «atención prioritaria a la tarea» o las «actividades basadas en tareas» entre sus credenciales, aunque la mayoría de las tareas que aparecen en esos libros son actividades en el aula bien conocidas por todos los profesores que se valen del aprendizaje cooperativo, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua o las actividades en grupos pequeños. Hay varios libros de material didáctico para profesores que contienen series representativas de actividades sencillas para tareas (p. e., Willis, 1996), que se pueden adaptar a diversas situaciones. También se han recopilado en forma de manual series de tareas para uso de los alumnos. Unas se encuentran en un formato textual más o menos tradicional (p. e., *Think Twice*, Hover, 1986), otras son multimedia (p. e., *Challenges*, Candlin y Edelhoff, 1982) y otras se han publicado en forma de fichas de tareas (p. e., *Malaysian Upper Secondary Communicational Syllabus Resource Kit*, 1979). También se pueden utilizar como material didáctico de IBT una variada gama de realia.

REALIA

Los defensores de la ELBT son partidarios del uso de tareas auténticas con el

apoyo de materiales auténticos siempre que sea posible. Es evidente que los medios de comunicación populares suministran abundantes recursos en este sentido. Los siguientes son algunos tipos de tareas que se pueden configurar con arreglo a estos productos:

Periódicos

- Los alumnos examinan un periódico, identifican sus secciones y sugieren tres nuevas que pudieran figurar en el periódico.
- Los alumnos preparan un anuncio de búsqueda de empleo utilizando ejemplos de la sección de anuncios por palabras.
- Los alumnos preparan su plan de ocio para el fin de semana utilizando la sección de ocio y espectáculos.

Televisión

- Los alumnos toman notas durante el informe meteorológico y preparan un mapa con símbolos meteorológicos que muestren el tiempo probable que va a hacer en el periodo de la predicción.
- Viendo un anuncio, los alumnos identifican y enumeran los términos de publicidad a bombo y platillo, y después intentan construir un anuncio paralelo siguiendo las secuencias de estos términos.
- Tras ver un episodio de un culebrón desconocido, los alumnos enumeran los personajes (con nombres conocidos o inventados) y sus posibles relaciones con otros personajes del episodio.

Internet

- Se da a los alumnos el título de un libro que tienen que comprar y realizan un análisis comercial comparativo de tres libreros de Internet, viendo sus precios, tiempos de envío y costes de expedición, y eligen un vendedor, justificando su elección.
- Para tratar de encontrar un hotel económico en Tokio, los alumnos utilizan tres buscadores diferentes (p. e., Yahoo, Netscape, Snap), comparando tiempos de búsqueda y analizando los diez primeros hallazgos para determinar cuál es el buscador más útil para esa finalidad.
- Los alumnos inician un *chat* en un espacio de «chateo», indicando un interés actual en su vida y desarrollando una contestación a las tres primeras personas que respondan. Después empiezan un diario con esas series de textos, clasificando las respuestas.

Procedimiento

La manera en que se diseñan las actividades que integran las tareas a fin de que constituyan un bloque de enseñanza puede verse en el siguiente ejemplo, tomado de Richards (1985). Dicho ejemplo procede de un programa de lengua que contenía un componente básico construido alrededor de tareas. El programa era un curso intensivo de conversación para estudiantes universitarios japoneses

que estaban asistiendo a un programa de verano en Estados Unidos. El análisis de necesidades identificó unas tareas a modo de objetivos que los estudiantes tenían que ser capaces de realizar en inglés, entre ellas:

- transacciones sociales básicas de supervivencia
- conversaciones informales en persona
- conversaciones telefónicas
- entrevistas en el campus
- conflictos con el servicio

A continuación se desarrollaron una serie de actividades de improvisación centradas en situaciones que los alumnos se podrían encontrar en la comunidad y en transacciones que tendrían que realizar en inglés. Se elaboró el siguiente formato para cada tarea de improvisación:

Actividades pre-tarea

1. En primer lugar, los alumnos toman parte en una actividad preliminar que presenta el tema, la situación y el «guión» que posteriormente aparecerán en la tarea de improvisación. Estas actividades son de varios tipos, entre ellas lluvia de ideas, ejercicios de clasificación y tareas de resolución de problemas. La atención se centra en pensar en un tema, generar un vocabulario y un lenguaje relacionados con él y desarrollar expectativas en torno al tema. Esta actividad, por lo tanto, prepara a los alumnos para la tarea de improvisación estableciendo esquemas de diferentes tipos.
2. Después, los alumnos leen un diálogo sobre un tema que guarda relación con el suyo. Esto sirve para tomar como modelo el tipo de actividad que el alumno tendrá que realizar en la tarea de improvisación y para aportar ejemplos del tipo de lenguaje que se podría utilizar en una transacción de ese tipo.

Actividad de la tarea

3. Los alumnos llevan a cabo la improvisación. Trabajan en parejas con una tarea y se les da pie cuando es necesario para negociar la tarea.

Actividades post-tarea

4. Los alumnos escuchan luego grabaciones de hablantes nativos haciendo la misma tarea de improvisación que ellos acaban de practicar, y establecen las diferencias que hay entre la manera en que ellos han expresado funciones y significados y cómo lo han hecho los hablantes nativos.

Willis (1996: 56–57) recomienda una secuencia de actividades similar:

Pre-tarea

Introducción al tema y a la tarea

- P [el profesor] ayuda a As [los alumnos] a entender el tema y los objetivos de la tarea, por ejemplo, por medio de una lluvia de ideas con la clase, valiéndose de imágenes, mímica o la experiencia personal para presentar el tema.

- As pueden hacer una pre-tarea, por ejemplo, juegos de excluir la palabra que no encaje basados en el tema.
- P puede destacar palabras y expresiones útiles, pero no pre-enseñar nuevas estructuras.
- Se puede dar a As un tiempo de preparación para que piensen cómo hacer la tarea.
- As pueden oír una grabación de cómo se hace una tarea paralela (siempre que no revele la solución del problema).
- Si la tarea se basa en un texto, As leen parte de él.

El ciclo de la tarea

Tarea

- La tarea es realizada por As (en parejas o grupos) y les da ocasión de usar el lenguaje que ya dominen para expresarse y decir lo que quieran. Esto se puede hacer como reacción a la lectura de un texto o a la audición de una grabación.
- P recorre el aula y controla, dando apoyo a todos y alentando sus intentos de comunicarse en la lengua elegida.
- P ayuda a As a formular lo que quieren decir, pero sin intervenir para corregir errores de forma.
- Se hace hincapié en que se hable con un talante espontáneo y explorador y en aumentar la seguridad dentro de la intimidad del pequeño grupo.
- El logro de los objetivos de la tarea contribuye a la motivación de As.

Planificación

- La planificación prepara para la etapa siguiente, en la cual se pide a As que informen brevemente a toda la clase acerca de cómo han hecho la tarea y cuál ha sido el resultado.
- As hacen en borrador y ensayan lo que quieren decir o escribir.
- P recorre el aula para dar consejos a los alumnos sobre la lengua, sugerir expresiones y ayudarlos a pulir y corregir su manera de utilizarla.
- Si los informes son por escrito, P puede animar a As a corregir y usar el diccionario juntos.
- Se insiste sobre todo en la claridad, la organización y la precisión como las características que debe tener una presentación en público.
- As aprovechan muchas veces la ocasión para hacer preguntas individualmente acerca de elementos concretos del idioma.

Informe

- P pide a algunas parejas que informen brevemente a toda la clase para que todos puedan comparar los hallazgos, o bien que inicien un repaso. (Nota: Los demás tienen que tener una finalidad para escuchar.) A veces sólo uno o dos grupos hacen un informe completo; otros comentan y añaden aspectos adicionales. La clase puede tomar notas.
- P preside, comenta el contenido de los informes, acaso reformula, pero no hace correcciones públicas y abiertas.

Comprensión oral post-tarea

– As escuchan una grabación de personas que hablan con soltura haciendo la misma tarea y la comparan con el modo en que la han hecho ellos.

La prioridad lingüística

Análisis

– P pone tareas centradas en el lenguaje, basadas en textos que As hayan leído o en transcripciones de las grabaciones que han oído.
– Entre los ejemplos se encuentran los siguientes:
  Hallar palabras y expresiones relacionadas con el título del tema o texto.
  Leer la transcripción, hallar palabras que acaben en *s* o *'s* y decir lo que significa la *s*.
  Encontrar todos los verbos que haya en la forma del *past simple* [pretérito indefinido]. Decir cuáles se refieren al pasado y cuáles no.
  Subrayar y clasificar las preguntas de la transcripción.
– P hace que As empiecen; luego siguen As, muchas veces en parejas.
– P recorre el aula para ayudarlos; As pueden hacer preguntas individuales.
– Con toda la clase, P después revisa el análisis, posiblemente escribe en la pizarra los aspectos lingüísticos relevantes en forma de lista; As pueden tomar notas.

Práctica

– P dirige actividades encaminadas a la práctica según las necesidades, basándose en el trabajo de análisis del idioma que está ya en la pizarra o utilizando ejemplos del texto o de la transcripción.
– Las actividades de práctica pueden incluir:
  Repetición en coro de las expresiones identificadas y clasificadas.
  Juegos de reto a la memoria basados en ejemplos con partes borradas o utilizando listas escritas ya en la pizarra, que se van borrando.
  Completar oraciones (planteadas por un equipo a otro).
  Conjuntar tiempos verbales pasados (revueltos) con el sujeto o los objetos que tengan en el texto.
  Juego de Kim (en equipos) con palabras y expresiones nuevas.
  Consulta en el diccionario de palabras o frases del texto o de la transcripción.

Conclusión

Pocos pondrían en duda el valor pedagógico de la utilización de tareas como vehículo para fomentar la comunicación y el uso del lenguaje auténtico en las aulas de segunda lengua; dependiendo de la definición de cada uno de lo que son las tareas, éstas forman parte desde hace mucho, para profesores de muchas opiniones metodológicas distintas, del repertorio que posee el sistema dominante de técnicas de enseñanza de idiomas. Sin embargo, la ELBT ofrece un fundamento diferente para el uso de las tareas, así como unos criterios para el diseño y empleo de las tareas. Es la dependencia respecto de las tareas como fuente

primordial de input pedagógico en la enseñanza y la inexistencia de un programa sistemático gramatical o de otro tipo lo que caracteriza las versiones actuales de la ELBT, y lo que distingue su modo de usar las tareas del de la Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias, otro enfoque asimismo basado en tareas pero no ligado al marco teórico y a las ideas básicas de la ELBT. Muchos aspectos de la ELBT aún no han sido justificados; por ejemplo, los esquemas propuestos de tipos de tareas, la secuenciación de tareas y la evaluación de la ejecución de las tareas. Y la suposición básica de la Enseñanza Basada en Tareas –que proporciona una base más eficaz para la enseñanza que otros enfoques de la enseñanza de idiomas– sigue estando en el ámbito de la ideología y no en el de los hechos.