

TAREAS DE COMUNICACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

El paradigma de la enseñanza de idiomas mediante "tareas de comunicación" representa un intento actual de revitalizar las esencias del enfoque comunicativo a través de un modelo de programación comprensivo y práctico. En él quedan contemplados los hallazgos más representativos de la investigación lingüístico-didáctica en torno a aspectos tales como la definición de la competencia comunicativa, los procesos psicocognitivos de apropiación de las lenguas extranjeras y las estrategias pedagógicas que mejor puedan favorecer dicha apropiación. Se propone, asimismo, una estructura organizada concreta para el diseño de instrucción.

MIGUEL A. MURCIA

El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas goza de prestigio —cierto es que a veces más verbal que doctrinalmente asumido— entre la mayoría de profesores y especialistas, de modo tal que "lo comunicativo" viene a ser una especie de sello que supuestamente sanciona una pedagogía sana de las lenguas extranjeras. Ahora bien, más allá del carácter contingente de las modas, la posible bondad de un paradigma o modelo pedagógico habrá de quedar probada, tanto frente a fieles como a escépticos, por superar el crisol de la coherencia interna de sus presupuestos teóricos y por la calidad contrastada de las experiencias de aprendizaje que promueva entre profesores y alumnos.

En este contexto, la enseñanza de idiomas por tareas representa una propuesta alternativa, ampliamente fundamentada en las aportaciones de la psicolingüística y de la investigación de aula, un intento rigurosamente contemporáneo de dar forma concreta a la filosofía que sustenta el enfoque comunicativo.

Ya en 1972 WILKINS identificaba los siguientes rasgos esenciales de la pedagogía comunicativa:

(a) la meta de la instrucción de una lengua extranjera deberá ser la formación de *la competencia comunicativa* del aprendiz, entendida como la capacidad de usar dicha lengua para expresar una serie de nociones y funciones de comunicación.

(b) los términos concretos de tal competencia se determinarán en razón de las necesidades de uso de cada grupo de aprendices.

(c) éstos serán el centro de la actividades de aprendizaje.

(d) la metodología aplicada se encaminará a fomentar procesos "analíticos" de asimilación de la L2; es decir, la lengua será presentada en el aula bajo la forma de bloques naturales completos, dotados de una unidad de sentido y de organización retórica -y nunca como estructuras aisladas-, siendo labor del aprendiz penetrar paulatinamente en su organización semántica, morfosintáctica y discursiva, hasta que, por aproximaciones sucesivas, llegue a hacerse con la representación interna de la L2.

Estos principios fueron luego aquilatados y desarrollados por autores como WIDDOWSON (1978) y BRUMFIT (1979, 1984), quienes acuñaron nociones teóricas, como "esquemas retóricos", o didácticas, como "vacío informativo", hasta configurar el sólido cuerpo doctrinal que hoy conocemos.

"La prueba de fuego de un curso de idiomas será el éxito que obtenga en crear un ambiente dinámico de aprendizaje donde las aspiraciones lingüísticas de los aprendices se vean plenamente satisfechas"

(MURDOCH, 1989)

El cambio de énfasis desde el análisis del discurso hacia la psicología del aprendizaje y la metodología se halla en la base del actual enfoque de la enseñanza de idiomas por tareas".

Sin embargo, por diversas circunstancias, el reflejo de esta doctrina en los programas docentes y en las actuaciones en las aulas no siempre han resultado un trasunto fiel de las intenciones originales. Los índices de muchos libros de texto al uso son, de hecho, buena muestra de cómo se ha derivado con frecuencia hacia nuevos listados de ítems lingüísticos -generalmente mezcla de funciones retóricas y de exponentes estructurales asociados-, cuya selección y secuenciación responden casi exclusivamente a un análisis -por lo demás, un tanto arbitrario- del discurso lingüístico. Se prescinde, en cambio, de otras fuentes de criterios más relevantes, como los modelos psicolingüísticos explicativos de los procesos de apropiación de la L2 que tienen lugar en la mente de los aprendices.

De igual modo, tampoco se tienen en cuenta los hallazgos de la investigación de aula sobre el tipo de actividades y de interacción en el medio escolar que mejor favorecen el aprendizaje; en la práctica se han alterado poco los

esquemas básicos de relación y los roles tradicionales en las aulas.

El paradigma de "Tareas"

Precisamente el cambio de énfasis del discurso hacia la psicología del aprendizaje de lenguas y la metodología de aula, a fin de buscar en ellas la nueva unidad de organización de los diseños de instrucción, se encuentra en la base del actual enfoque de la enseñanza de idiomas mediante "tareas".

Las premisas de este nuevo modelo se hallan definidas en trabajos recientes de autores como LONG (1985, 1989), KRAMSCH (1884), BREEN y CANDLIN (1987), PRABHU (1987), LONG y CROOKES (1989), y ESTAIRE y ZANON (1990), quienes a su vez siembran sobre terreno roturado por otros especialistas como JOHNSON (1979) y ALLWRIGHT (1979). Aunque sus aportaciones distan mucho de presentar un panorama absolutamente uniforme, podemos detectar un consenso notable en las siguientes premisas teóricas:

(a) La adopción de un concepto ampliado de *competencia comunicativa* (ver CANALE y SWAIN, 1980), que abarca más allá del simple dominio de los aspectos formales del código de la L2 (*componente lingüístico*), para incluir también la capacidad de emitir mensajes con el registro apropiado a las circunstancias concretas de uso (*componente referencial o sociolingüístico*), los conocimientos nece-

"La planificación de la progresión en la enseñanza (de un idioma) sobre una base exclusivamente lingüística equivale a postular la existencia lineal entre la descripción gramatical empleada y la representación interna de la lengua por parte del aprendiz, así como la de un paralelismo riguroso entre la presentación gramatical -de carácter fraccionado y sumativo- y la asimilación interna del sistema. (...) Algo que va en contra de los plausibles resultados de los estudios sobre la interlingua, que propugnan más bien la presencia de un proceso de carácter global (holístico), consistente en una sucesión de sistemas transitorios"

(PRABHU, 1987, p. 73)



"Los procesos psicológicos de asimilación de una lengua extranjera se favorecen por medio de actividades de intercambio de mensajes lingüísticos que impliquen la negociación de significados en situaciones realistas de interacción social"



sarios para organizar el discurso de manera coherente, a tenor de los distintos estilos y canales de expresión (*componente retórico o discursivo*), las referencias socio-culturales (cuando menos las más generales y comunes) que todo idioma vehicula, imprescindibles para la interpretación ajustada de los mensajes (*componente socio-cultural*), y, por último, la habilidad necesaria para llevar los intentos de comunicación a buen fin, superando deficiencias que pudieran dar lugar a la interrupción de los procesos de negociación del mensaje (*componente estratégico*). Todos estos elementos deberán ser desarrollados de modo unitario y conjunto.

(b) El papel central del análisis de los *mecanismos mentales* que los aprendices despliegan en su intento de apropiación de una lengua extranjera. En términos generales, se asume que se trata de un proceso de representación progresiva, mediante la sucesiva elaboración de hipótesis acerca de la estructura y funcionamiento de la L2; proceso que favorece desde actividades de intercambio de mensajes lingüísticos y la negociación del significado en situaciones realistas de relación social. La abundante investigación actual sobre la interacción en el aula (ver CHAUDRON, 1988, y LONG, 1989) apoya desde el plano pragmático (características favorables del input lingüístico, actividades que mejor promueven el aprendizaje, modos de relación y de retroacción, esquemas de participación, etc.) los esfuerzos de los psicolingüistas por hallar los modelos explicativos adecuados.

(c) Se sigue un nuevo enfoque en la elaboración de los diseños de instrucción, que supera la clásica dicotomía entre contenidos y metodología de aprendizaje. Según señala ZANON (1990), "el argumento de fondo es el de la imposibilidad de planificar (seleccionar y secuenciar) los contenidos educativos al margen de la manera (procedimientos y procesos) en que los aprendices los trabajarán en el aula". La evaluación formará también parte central de estos nuevos diseños integradores.

(d) Se adopta la "*tarea*" como "unidad de análisis" del diseño (ver LONG y CROOKES, 1989), es decir, como *unidad de organización curricular*. Los autores varían en su concepción de la "tarea" en el contexto de la enseñanza de idiomas. Algunos la entienden como identificable con las labores que solemos realizar en la resolución de asuntos ordinarios de la vida cotidiana y que implican un intercambio verbal (LONG, 1985, 1989), mientras que otros la definen como el ejercicio de resolución de problemas tomados de la realidad, pero manipulados pedagógicamente a fin de ser tratados en el medio escolar (NUNAN, 1989). Sin embargo, todos ellos podrían suscribir al menos las siguientes características: i) la "tarea" es el principio organizador de la actividad del aula, ii) cuya estructura contempla la consecución de un objetivo de aprendizaje relacionado con la L2 y iii) una secuencia de trabajo que llevará a la obtención de un resultado o la resolución de un problema (no necesariamente lingüístico) mediante la utilización del idioma, iv) semejando con ello procesos de comunicación propios de la vida real.

Resulta claro, pues, que el énfasis recae en el *uso instrumental* de la lengua, y no en su análisis formal, aunque sepa contemplar fases de trabajo en las que traten de modo específico aspectos formales del código de la lengua (algo, sin embargo, expresamente excluido en el

"Hoy en día se considera a la lengua principalmente como un recurso dinámico para la creación de significado. Por lo que respecta a su enseñanza, se asume de modo generalizado la necesidad de discriminar entre "aprender que" y "saber cómo". Dicho en otros términos, hemos de distinguir entre el conocimiento de una serie de normas gramaticales y la capacidad de utilizarlas de manera adecuada y eficaz en procesos de comunicación"

(NUNAN, 1989, p. 12)



"Mientras los aprendices se aplican en el empeño de comprender y expresar determinados significados, se postula la presencia de un proceso de desarrollo interno del sistema que opera a nivel subconsciente en nuestras mentes. Este proceso de construcción del sistema se supone que se activa o se promueve por medio de la necesidad inmediata de comprender y expresar significados; ahora bien, una vez ha sido activado, el mecanismo se desliga de aquella y va más allá de lo estrictamente demandado, alcanzando la corrección gramatical además de conseguir la comunicación"

(PRABHU, 1987, p. 69))

"Bangalore Project" de PRABHU) o el entrenamiento en determinadas estrategias de aprendizaje. Algunos autores denominan a este tipo de actividades "tareas posibilitadoras" (ESTAIRE y ZANON), "pedagógicas" (LONG) o "de aprendizaje" (NUNAN).

En definitiva, para nuestro contexto escolar podemos proponer la siguiente definición propia de "tarea": *Una unidad de trabajo que conlleva la ejecución de una serie de operaciones cognitivas, de comunicación y socialización, así como la manipulación de materiales (lingüísticos y no lingüísticos), conducentes a la resolución de un problema real preestablecido o a la obtención de ciertos resultados (prefijados o no) mediante la utilización de la L2.* Así concebidas, las "tareas" permitirán dar unidad significativa a las variadas actividades de aprendizaje y comunicación que comportan, así como tratar *de modo conjunto* las diversas destrezas que concurren en el despliegue del idioma, frente a un objetivo de comunicación perfectamente definido y articulado.

Pasos en el diseño de una unidad de trabajo por "tareas"

Según señala M. LONG, la programación por "tareas" responde de cerca a la tendencia natural de los profesores cuando piensan en planificar su actividad didáctica cotidiana. La fidelidad a las prescripciones de los métodos clásicos queda relegada, para pensar más bien en términos de actividades concretas a través de las cuales presentar y trabajar determinados contenidos en el aula.

La planificación por "tareas" -en el sentido fuerte que las hemos definido- conlleva novedades interesantes en el modo de programar las clases. En la descripción de los distintos pasos segui-

remos de cerca el excelente trabajo pionero de ESTAIRE y ZANON (1990), con pequeñas matizaciones. He aquí los sucesivos estadios:

1º. *Elección de un tema central* que dote de unidad semántica al diseño; generalmente en colaboración con los alumnos y en relación con áreas experienciales de interés para los mismos: las fiestas grandes de tu ciudad/barrio, la diversión en tu entorno, viajes al extranjero, montaje de un periódico mural/programa radiofónico, el mundo de la publicidad, temas interdisciplinares, etc.

2º. *Especificación de los objetivos de aprendizaje*, teniendo presentes los planos: i) conceptual (sistema de la L2), ii) de comunicación (uso de la L2), iii) estrategias de aprendizaje (principalmente en relación con las cuatro macrodestrezas lingüísticas), y iv) actitudes educativas (por ej., valoración de determinados aspectos culturales). En la Figura 1 aparece una posible relación de objetivos + contenidos en relación con el tema "Publicidad y Consumo"(3).

3º. *Determinación de la/s tarea/s final/es* que intencionalmente promoverán la consecución de los objetivos propuestos.

4º. *Previsión de actividades y pasos posibilitadores* para la ejecución de la/s tarea/s final/es. Nos referimos a actividades de aula o tareas menores encaminadas a familiarizar a los alumnos con determinados puntos del sistema de la L2 (gramaticales, fonológicos...), ciertos aspectos del



"El plan de clase ha de prever una diversidad de recorridos, a fin de atender a las necesidades y carencias específicas, las preferencias de trabajo y los estilos cognitivos de los diversos grupos de alumnos"

PUBLICIDAD Y CONSUMO

OBJETIVOS DIDACTICOS

1. Leer anuncios diversos de modo comprensivo, captando lo esencial de los mensajes publicitarios.
2. Conocer y analizar críticamente algunos de los recursos retóricos de la publicidad.
3. Conocer el lenguaje (léxico y exponentes lingüísticos) utilizado en la publicidad cotidiana.
4. Expresarse y comprender en inglés enunciados destinados a preguntar y responder, relacionar y comparar, opinar y sugerir acerca del consumo y la publicidad.
5. Ser consciente y analizar la propia actitud ante el consumo.
6. Trabajar cooperativamente en procesos de aprendizaje de clase: debatir, opinar, indagar, analizar, aportar...

CONTENIDOS

PROCEDIMENTALES

- Leer de modo comprensivo materiales auténticos (anuncios), captando lo esencial de los mensajes.
- Desarrollar la comprensión auditiva de materiales auténticos (canciones).
- Analizar la estructura retórica del lenguaje verbal e icónico utilizado en la publicidad.
- Preguntar y exponer opiniones.
- Analizar encuestas/sondeos de opinión.
- Recabar y analizar datos / información / materiales para elaborar un "proyecto" de clase sobre el consumo y la publicidad.
- Cooperar activamente en procesos de trabajo y de aprendizaje en la clase.

ACTITUDINALES

- Apreciar el valor del propio conocimiento del mundo de la publicidad y del consumo como aportación al aprendizaje del idioma.
- Reconocer y reaccionar críticamente ante el poder de persuasión de los mensajes e imágenes publicitarios.
- Reconocer los mecanismos de los propios hábitos consumistas.
- Apreciar el valor para el aprendizaje del trabajo cooperativo en la clase.
- Desarrollar una actitud abierta para aportar las propias opiniones y capacidad de análisis crítico para la ejecución de los trabajos de clase.
- Valorar la propia capacidad de expresión en inglés sobre estos temas.

CONCEPTUALES

- Expresar opiniones sobre la publicidad y el consumo.
- Indagar sobre los hábitos de consumo de los demás.
- Utilizar el léxico relacionado con el mundo de la publicidad.
- Utilizar diversos exponentes lingüísticos frecuentemente utilizados en los anuncios: comparativos y superlativos, imperativos, etc.
- Analizar exponentes lingüísticos que expresan relaciones causales y de consecuencia: "If I were/had... I would...", "If you buy..."
- Analizar la relación entre la publicidad y la diversidad de artículos que se ofertan.

Figura 1: Propuesta de Objetivos + Contenidos en relación con el tema "Publicidad y Consumo"

tema central (semánticos y conceptuales -científicos y/o experienciales-), algunas estrategias de aprendizaje (cómo abordar alguna/s de las cuatro grandes destrezas lingüísticas, procedimientos de trabajo en el aula), fomento de actitudes idóneas y de la motivación (máxima participación, por ejemplo)...; todo ello en cuanto representa necesidades derivadas de la realización de la tarea o tareas finales. Se ha de prever incluso el diseñar diversos recorridos, a fin de subvenir a las necesidades y carencias específicas, las preferencias y los estilos cognitivos de diversos grupos de alumnos. Por lo demás, el tratamiento pedagógico apli-

cado podrá tener una orientación más inductiva o deductiva contando con los hábitos de aprendizaje de los alumnos y del medio escolar, las creencias didácticas del profesor, etc.

5º. *La evaluación*, que habrá de contemplar tanto el aprendizaje de los alumnos como la idoneidad del diseño de instrucción aplicado. La evaluación del primero de los aspectos podrá ir asociada al grado de cumplimiento de las tareas finales y al desarrollo de ciertos momentos del proceso recorrido. Por lo que respecta a la valoración del diseño, además de contar con los resultados de aprendizaje obtenidos, se acudirá al enjuicia-

"Las tareas constituyen unidades indivisibles de contenido-metodología, implicando la toma de decisiones por los mismos aprendices respecto al desarrollo y solución de las mismas"

(ZANÓN, 1990)

miento reflexivo del profesor y de los alumnos - mediante cuestionarios, diarios, etc.- acerca de puntos clave de su funcionamiento en el aula: grado de satisfacción acerca de los modos de trabajo, la impresión de progreso, el nivel de motivación y de implicación en las tareas, etc.

Ventajas del modelo y perspectivas de desarrollo

La aplicación de este nuevo paradigma facilita la incorporación a nuestros proyectos didácticos, a través de un dispositivo articulado, flexible y coherente, de las principales características de la moderna pedagogía de los idiomas con mayor soporte científico.

Lo que sigue es una relación de algunas de las características pedagógicas asociadas a este paradigma(4). Las tareas:

- permiten una organización flexible del input lingüístico, de las actividades posibilitadoras y de los materiales, en una secuencia interna orientada a la consecución de un resultado final. En otros términos, constituyen una unidad autosuficiente de desarrollo didáctico;
- permiten incorporar los núcleos de interés de los alumnos (temas, contextos de interacción, etc.) y desarrollarlos en un número de ramificaciones y subtarear hacia su finalización;
- permiten evidenciar, a partir del análisis de los diversos pasos en la ejecución de las tareas, los procesos o recorridos de las situaciones de

aprendizaje, facilitando así el tipo de ayuda precisa para que resulten significativos para el alumno;

- constituyen una vía natural de incorporación de la realidad, así como de los conocimientos de toda índole que los alumnos ya posean, como contribución a la resolución del cometido personal o colectivo que en cada momento la tarea implica;

- hacen compartir al alumno el peso de las actividades de aprendizaje, favoreciendo su protagonismo y poniendo a su disposición una serie de recursos facilitadores (incluida la ayuda del profesor). Se abre por aquí una vía hacia la autonomía del aprendizaje;

- en este mismo sentido, fomentan la puesta en práctica de estrategias de trabajo (naturales y aprendidas), relacionadas con la obtención y difusión de la información, provenga de vías lingüísticas o de indagación y pesquisa;

- permiten introducir una gama variada de materiales lingüísticos auténticos;

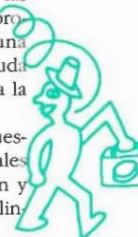
- permiten establecer una relación ágil y dinámica entre objetivos, contenidos, metodología y evaluación, expresados en términos concretos e inmediatamente verificables, dotando al diseño de un carácter globalizador;

- permiten incorporar, a través de procesos de negociación, las propuestas de los alumnos en torno al tipo de tareas que se han de desarrollar y a determinados aspectos del proceso (con quién se trabaja, con qué recursos, etc.);

- facilitan el establecimiento de puentes con otras áreas del conocimiento (interdisciplinariedad); y, por último,

- constituyen un buen marco para iniciar en los mecanismos propios de la investigación y de la innovación educativas tanto a profesores como a alumnos, cada cual dentro de su ámbito de acción.

Sin embargo, de ningún modo podemos pretender que nos hallemos ante una fórmula mágica o la definitiva panacea para la enseñanza de idiomas. La implantación de este nuevo paradigma se enfrenta con dificultades de diversa índole, algunas de las cuales afectan a la definición del



"Llamaremos tarea comunicativa a una unidad de trabajo que lleve a los alumnos a comprender, manipular, producir e interactuar utilizando la lengua extranjera mientras que su atención se concentra principalmente en el significado más que en la forma. La tarea deberá poseer además un carácter de unidad estructural completa, pudiendo justificarse por sí misma como acto de comunicación"

(NUNAN, 1989, p. 10)





"Numerosos estudios muestran que los profesores de idiomas, al igual que los de otras materias, dirigen y recuerdan sus clases, no por relación a la ortodoxia de los métodos, sino más bien en términos de secuencias de actividades de formación y tareas" (LONG, 1989)

"Al parecer, todo análisis metodológico ha de comenzar por definir las tareas, la secuenciación y las estrategias de aprendizaje. Así es como los profesores de lenguas extranjeras interpretamos los aspectos pragmáticos de nuestras clases" (SWAFFER y otros, 1982)

propio modelo, mientras que otras corren parejas con las condiciones de aplicación.

En efecto el modelo dista mucho de estar totalmente perfilado. Las que siguen son áreas de investigación y trabajo en busca de la necesaria concreción:

(a) la elaboración de una taxonomía comprensiva de tareas y de núcleos temáticos que resulten de interés para *nuestros* alumnos.

(b) el establecimiento de criterios operativos para la *gradación de la dificultad y la secuenciación* de las tareas que contemplan todos los factores implicados y su interacción mutua: problemas relativos a la naturaleza del input lingüístico, la evolución psicológica de los alumnos, la complejidad organizativa de las propias tareas...

En todos estos campos no contamos más que con aproximaciones parciales desde la psicolingüística y la investigación didáctica –BRINDLEY (1987), CANDLIN (1987), PRABHU (1987), NUNAN (1989), CHAUDRON (1988),

SKEHAN (1989)–. Faltan así mismo modelos prácticos de cursos completos diseñados con esta orientación.

Por otra parte, la difusión del modelo se encuentra con los siguientes obstáculos prácticos:

(a) la -previsiblemente- insuficiente formación y autonomía de muchos profesores tanto en materia de planificación curricular en general como en las características técnicas de este enfoque en particular;

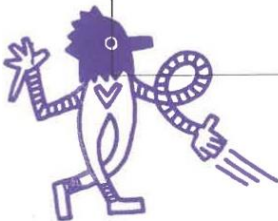
(b) la escasez o baja disponibilidad de fuentes de materiales y recursos desarrollados desde esta perspectiva metodológica;

(d) la necesaria modificación de hábitos de trabajo y de roles ya clásicos en la cultura escolar.

Hasta aquí, pues, algunos de los retos aparejados de la enseñanza de idiomas por tareas. Su resolución y la efectiva difusión de este paradigma supondría, sin lugar a dudas, un avance interesante en la renovación de nuestro panorama docente y profesional.

"Las tareas finales son tareas de comunicación y representan el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad didáctica, y servirán de indicadores de un desarrollo auténtico de la competencia comunicativa entendida como un continuum multidimensional (...). De esta manera, las tareas finales constituyen un 'paraguas de significación', construido conjuntamente de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, y actuará como punto de referencia para cada una de las tareas realizadas en las lecciones de que se componga la unidad"

(ESTAIRE y ZANÓN, 1990)



"El desarrollo de procedimientos didácticos con un determinada base doctrinal y pedagógica exige, para que sean aplicables en las aulas, su reconciliación con las limitaciones impuestas por el contexto docente, y se debería considerar una virtud de tales procedimientos el hecho de que sean capaces de desplegarse dentro de esas limitaciones e incluso apoyarse en las mismas sin abdicar, sin embargo, de los principios propugnados"

(PRABHU, 1987, p. 4)



Notas

- (1) PRABHU es tajante al afirmar que "todo el aprendizaje lingüístico que se produzca en la clase de idioma no será el resultado de su enseñanza específica, sino más bien la consecuencia concomitante al esfuerzo de implicarse en procesos de negociación del significado". (1987, p. 97)
- (2) Esta perspectiva global también está presente en la ejemplificación (inglés) que acompaña al *DCB de Lenguas Extranjeras* (MCE, 1989).
- (3) Se puede acudir como referencia al modelo curricular propuesto por H. H. STERN, muy comprensivo, para extraer de él elementos a desarrollar en las diversas unidades didácticas. (Ver R. LEBLANC: "Le curriculum multidimensionnel: une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde", en *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 75, 1989.)
- (4) Recogidas en el proyecto "Propuesta de elaboración de materiales curriculares" (1990), del Seminario provincial de desarrollo curricular de idiomas, CEP de Gijón

Referencias Bibliográficas

BREEN, M.: "Contemporary Paradigms in Syllabus Design", en *Language Teaching*, vol. 20, 2 y 3, 1987.

- CANALE, M. y M. SWAIN: "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*, 1, 1980.
- CANDLIN, C. y MURPHY, D. (eds.) (1987): *Language Learning Tasks*. Prentice Hall.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms*. C. I. P.
- DI PIETRO, R. (1987): *Strategic Interaction: Teaching English Through Scenarios*. C. U. P.
- ESTAIRE, S. y J. ZANON: "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Monográfico, 1990.
- LONG, M.: "Task, Group, and Task-group Interactions". Artículo sin publicar. Hawaii, 1989.
- LONG, M. y G. CROOKES: "Units of analysis in syllabus design". Artículo sin publicar. Hawaii, 1989.
- NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. C. U. P.
- PRABHU, N. (1987): *Second Language Pedagogy*. O. U. P.
- WIDDOWSON, H. (1978): *Teaching Languages as Communication*. O. U. P.
- WILKINS, D. (1976): *Notional Syllabuses*. O. U. P.
- ZANON, J.: "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", en *Cable*, n. 5, 1990.