

## IDIOMAS

***La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas se está consolidando en los años noventa como una nueva forma de trabajar en el aula. Respaldada por editoriales, universidades e instituciones educativas, lo que hace***

unos años aparecía como una novedad didáctica hoy día preside colecciones de materiales (Candela et al., inédito), proyectos de investigación (Zanón, 1993a), congresos (ICE 1993), cursos de formación y programas institucionales (IC 1994; Scarino et al., 1987; Zanón, 1993b) para la enseñanza de las lenguas extranjeras. No es un método. Aparece como una opción dentro del denominado "enfoque comunicativo de la enseñanza" (Brumfit & Johnson, 1979). Los profesores que enseñan mediante tareas siguen las programaciones oficiales, utilizan los materiales y libros comunicativos más usuales para cada lengua y su metodología surge de las actividades clásicas de una enseñanza participativa del lenguaje. Quizá su diferencia radica en la forma de planificar y organizar las clases. Su rápida y enorme difusión complica la tarea de trazar un mapa que conteste a la pregunta: ¿Qué es la enseñanza de una lengua extranjera mediante tareas? Éste es el objetivo de este artículo.

# LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS MEDIANTE TAREAS

JAVIER ZANÓN

# E

n primer lugar, analizaremos el concepto de tarea y sus implicaciones. A continuación, rastrearemos el origen de la propuesta en los inicios del *enfoque comunicativo*. Pasaremos más tarde a describir

los ámbitos de utilización del modelo y sus principales representantes. Finalmente, presentaremos un resumen con las características más relevantes de esta forma no vedosa de enseñar.

## ¿Qué es una tarea?

La definición de tarea en el marco de la enseñanza de una segunda lengua ha sido abordada por numerosos autores:

"(una tarea es) cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, (...) llenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por "tareas" entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa" (Long, 1985: 89).

"(...) una actividad o acción realizada como resultado de procesar o analizar lenguaje (...) dibujar un mapa mientras se escucha una cinta o escuchar y efectuar una instrucción pueden considerarse tareas" (Richards, Platt y Weber, 1986: 289).

"(...) cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea" (Breen, 1987: 23).

"(...) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan, 1989: 10).

Aunque dispersa, la definición de tarea puede conciliarse en las siguientes características:

- 1) representativa de procesos de comunicación de la vida real;
- 2) identificable como unidad de actividad en el aula;
- 3) dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
- 4) diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Una quinta característica determina el tipo de tareas. Si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de tarea comunicativa (ver más adelante el ejemplo 1). Si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos (en las formas) estamos ante lo que algunos autores denominan tareas pedagógicas posibilitadoras (Long, 1994; Estaire & Zanón, 1994; ver más adelante el ejemplo 2).

Las unidades de programación en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras Mediante Tareas son las tareas. La mayoría de los autores distinguen estas dos grandes familias de tareas, las tareas comunicativas y las tareas pedagógicas aunque, en realidad, el término tarea y los posibles tipos asociados son más bien patrimonio de cada autor (Kumaravadivelu 1993). Una tarea comunicativa tiene como objetivo fundamental lograr que los alumnos se comuniquen de forma real en lengua extranjera dentro del aula. Éstas pueden marcar los puntos de llegada de una unidad didáctica (por ejemplo: exponer oralmente y mediante murales los resultados de una encuesta realizada en la escuela sobre tabaquismo). Las tareas pedagógicas tienen como objetivo lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, funcionales, etc.) necesarios para la realización de las tareas comunicativas (por ejemplo: analizar y formular preguntas con adverbios de frecuencia sobre hábitos y tabaco).

Los siguientes ejemplos nos ayudarán a entender ambos tipos de tareas.

## Ejemplo 1 (Serie de tareas comunicativas que cierran una unidad didáctica)

Estas tareas comunicativas han sido utilizadas en un curso de inglés en la Educación Secundaria con alumnos que estudian esta lengua por segundo año.

(Ver figura 1 al final de este artículo).

Analizada desde un punto de vista técnico, la tarea (o conjunto de tareas) no difiere demasiado del tipo de actividades que suelen incluirse en los modernos libros de texto. Si logramos realizarla en inglés, sin duda nuestros alumnos estarán comunicando en lengua extranjera.

Hay algo, sin embargo, que hace que la comunicación generada por este tipo de tareas sea diferente de la que se consigue en la mayoría de los materiales del libro de texto. La tarea ha surgido del interés de los alumnos por un tema (*¿Qué hace la gente en su tiempo libre en nuestro pueblo?*), un tema propuesto por los alumnos o escogido de entre varios sugeridos por la profesora. Los mismos alumnos han acordado realizar una encuesta y exponer los resultados en forma oral y escrita. La relación de los alumnos con la tarea no es de el tipo 'ahora toca esto', sino que se convierte en una actividad motivante y encaminada hacia un punto de llegada final. Las tareas pedagógicas más arduas van a ser realizadas para poder llegar a la realización de las tareas comunicativas, en este caso, final de la unidad.

## Ejemplo 2 (Serie de tareas pedagógicas que forman parte de una unidad didáctica)

En este caso tenemos un conjunto de tareas pensadas para trabajar los adverbios de lugar con un grupo de nivel intermedio (150 horas) de alumnos adultos de es-

pañol/lengua extranjera del Instituto Cervantes de Rabat (Ver figura 2 al final de este artículo).

En este caso, la tarea intenta cubrir un bloque clásico de contenidos gramaticales. Su interés radica en cómo lleva a los alumnos a reflexionar sobre el funcionamiento de los adverbios. Este tipo de *tareas o tareas formales* (Gómez del Estal & Zanón, *en prensa*) permite el descubrimiento de las reglas gramaticales a partir del análisis de muestras, la elaboración de hipótesis y la discusión con otros alumnos. Es por tanto un intento de hacer verdaderamente comunicativa la enseñanza de los contenidos gramaticales en la clase de lengua extranjera.

### Enseñanza mediante tareas y *enfoque comunicativo*

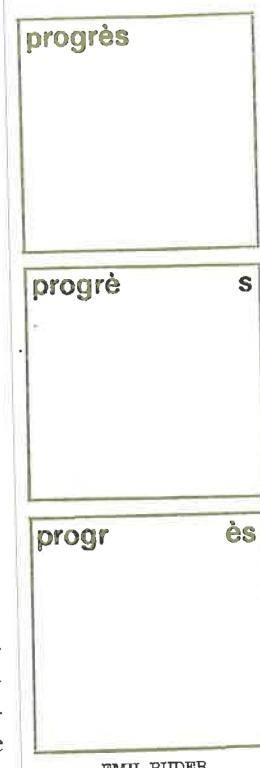
El origen de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas tiene lugar dentro del mismo Enfoque Comunicativo. El proceso de diferenciación tiene como motor la necesidad de concretar muchas de las ideas demasiado generales (Zanón, 1990) de los documentos del Consejo de Europa. Veamos los ejes principales y los iniciadores del modelo.

La culminación del proyecto europeo Languages Vivantes (Trim, 1973) marcó la enseñanza de las lenguas extranjeras durante las dos últimas décadas. La difusión y aplicación masiva del Nivel Umbral (van Ek, 1975) llevó a la formación del denominado *Enfoque Comunicativo*. Materiales, programas, exámenes, investigación, etc. se han desarrollado conforme a sus ideas. En su núcleo, un currículo de contenidos lingüísticos expresados mediante estructuras gramaticales, nociones y funciones

Las primeras propuestas alternativas al currículum nocial-funcional se produjeron desde dentro del mismo movimiento "comunicativo". Autores como Allwright, Johnson (1979) o Newmark (1979) abogaban explícitamente por una enseñanza de la lengua extranjera centrada en procesos y no en contenidos.

De esta manera, Newmark y Allwright desarrollan un "método" para enseñar inglés a los alumnos extranjeros residentes en el campus universitario. A partir de los escenarios reales en los que deben comunicarse los alumnos, se elaboran un conjunto de actividades comunicativas o tareas relacionadas con las demandas sociales de la vida en la universidad. Rechazando el control de los contenidos, la *competencia comunicativa* se derivaría "de forma natural" del desarrollo de

**"Si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de tarea comunicativa. Si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos estamos ante tareas pedagógicas y posibilitadoras"**



EMIL RUDER

las habilidades implícitas en la resolución de los problemas reales presentados.

Por otro lado, Johnson (1979), partiendo del análisis de los procesos psicolingüísticos implicados en la interacción comunicativa, reivindica una "enseñanza orientada mediante tareas" como única vía posible para el desarrollo de la competencia comunicativa (ver Zanón y Hernández, 1990). Aunque no señalaron una ruptura, sus propuestas actuaron de motor de creación de una metodología "comunicativa" específica, (el punto flaco de la propuesta nocial-funcional) que a partir de entonces se caracterizará por conceptos como "vacío de información", "selección de opciones alternativas", etc.

Sin embargo, el desarrollo de las alternativas globales (curricular y metodológicamente) que darán lugar a la Enseñanza Mediante Tareas se produce como consecuencia de integrar tres ideas rectoras:

- El concepto de competencia comunicativa (Swain, 1985) no reducible al dominio de los contenidos lingüísticos. Ya sean estructurales o funcionales, no basta saber sobre los contenidos, es necesario saber usar los contenidos para la comunicación. Esto implica planificar en clase tareas de uso de los contenidos que son enseñados. Ese uso debe ser lo más próximo a los usos reales de la lengua extranjera en la vida de los alumnos.

- Por lo que se refiere a los mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera, como muestran los estudios sobre Adquisición de una Lengua Extranjera (Ellis, 1993), no podemos hablar de un proceso lineal de adquisición, contenido a contenido. Los resultados de estos estudios muestran una construcción global del sistema lingüístico nuevo, consistente en una sucesión de sistemas internos o *interlenguajes* transitorios donde el material lingüístico es reestructurado (McLaughlin, 1990) en un proceso cíclico. El currículo lineal de contenidos lingüísticos no parece el más idóneo para organizar la enseñanza de la lengua.

- En cuanto al diseño curricular, numerosos autores (Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Johnson, 1987; Nunan, 1988) reivindican un currículum de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Las propuestas acordes con estos planteamientos intentan, con mayor o menor

éxito, dotar al diseño del curso de lengua de este carácter globalizador. Para ello, todas reivindican la utilización de la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### Los "enfoques" mediante tareas

La abrumadora cantidad de propuestas que utilizan las tareas como soluciones a los diferentes niveles de los problemas que presenta el Enfoque Comunicativo nos obliga a agruparlas en tres ámbitos de utilización:

- Investigación en Adquisición de una Segunda Lengua
  - Programaciones mediante tareas
  - Materiales didácticos basados en tareas

### *¿Qué tipos de tareas promueven la adquisición del lenguaje?*

Esta pregunta es la que dado lugar a la mayor parte de la investigación sobre tareas en los últimos años. Podemos distinguir dos grandes series de trabajos:

1. Los estudios sobre los efectos de los diferentes tipos de tareas sobre el discurso producido por los alumnos y sobre la comprensión dentro del aula.

En estos casos los estudios analizan la relación entre el tipo de tarea y el lenguaje producido por los alumnos. Al modificar el tipo de tarea (Variable independiente) se observa lo que sucede en el aula midiendo aspectos gramaticales, discursivos o de comprensión del discurso producido (Llobera, 1990) por la tarea (Variable dependiente). Los resultados son analizados en función de un modelo de Adquisición de la Lengua Extranjera, generalmente midiendo características del lenguaje producido que se hipotetizan como facilitadoras de la adquisición. Un ejemplo de esta línea de investigación son los trabajos ya clásicos que intentan determinar qué tipos de tareas producen más modificaciones conversacionales en el discurso producido. La hipótesis, en este caso, es que, a mayor número de modificaciones, mayor nivel de adquisición. Algunos de los ejemplos más clásicos son:

#### Estudio

- Duff, 1986
- Doughty & Pica, 1986
- Gass & Varonis, 1985



### Variable independiente

Tareas convergentes divergentes  
Tarea profesor/parejas  
Tareas un canal dos canales

### Variable dependiente

Modificaciones *output*  
Modificaciones *output*  
Modificaciones *input*

Junto con los resultados de esta línea de investigación (ver Chaudron, 1988 y Crookes & Gass 1993, para una revisión), el interés de estos trabajos radica en la necesidad de disponer de una tipología de tareas para el aula de lengua extranjera. Aunque la empresa es bastante ambiciosa, ya disponemos de algunos modelos que guían varias líneas de investigación.

### Tipologías de tareas

- |                                      |                              |
|--------------------------------------|------------------------------|
| • Crookes, 1986                      | Tareas educativas            |
| • Edelhoff, 1981                     | Tareas comunicativas         |
| • Scarino et al., 1989               | Tareas en Educación Primaria |
| • Pica et al., 1993                  | Tareas comunicativas         |
| • Nunan, 1994                        | Tareas comunicativas         |
| • Valcárcel et al., <i>en prensa</i> | Tareas en Educación Primaria |

**"Una tarea comunicativa tiene como objetivo fundamental lograr que los alumnos se comuniquen de forma real en lengua extranjera dentro del aula. Las tareas pedagógicas tienen como objetivo lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos necesarios para la realización de las tareas comunicativas"**

2. Los estudios sobre los efectos de los diferentes tipos de tareas sobre el aprendizaje

Este segundo grupo de trabajos analiza el efecto de los diferentes tipos de tareas sobre el aprendizaje de los contenidos lingüísticos. Es decir, compara los diferentes tipos de tareas (Variable independiente) administradas con los resultados en exámenes de contenidos (Variable dependiente) realizados inmediatamente después con los mismos alumnos. Lógicamente, el objetivo de estas investigaciones es demostrar la eficacia como herramienta pedagógica de ciertas tareas. Las hipótesis planteadas giran en torno a la idea de que *los alumnos que trabajan con estas tareas aprenden más*.

Quizá los estudios más característicos en este campo son los que proponen tareas para la enseñanza de la gramática o tareas formales (Gómez del Estal & Zanón, *en prensa*).

#### Estudio

- Fotos & Ellis, 1991
- Fotos, 1994
- Zanón et. al., 1994
- Duff, 1993

*"No basta saber sobre los contenidos, es necesario saber usar los contenidos para la comunicación. Esto implica planificar en clase tareas de uso de los contenidos que son enseñados. Ese uso debe ser lo más próximo a los usos reales de la lengua extranjera en la vida de los alumnos"*

### Variable independiente

Tipo de tarea gramatical

Tipo de tarea gramatical

Tareas formales

Tipo de tarea comunicativa

### Variable dependiente

Test de gramática

Test de contenidos

Test de contenidos

Input lingüístico del alumno

### Programaciones mediante tareas

Podemos distinguir cuatro modelos de programas que utilizan las tareas como unidad de organización:

(Ver figura 3 al final de este artículo).

#### 1. Programas de procesos

La propuesta de Breen y Candlin (1980 y 1987) parte de la concepción del aula como un escenario de comunicación con necesidades propias (aprender unos contenidos, resolver unas tareas, etc) y con temas propios (organizar la clase, el calendario, etc.). De esta forma, el currículum de procesos se centra en la organización de la toma de decisiones sobre los diferentes aspectos que configuran el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. El objetivo de este modelo es el de generar una dinámica de comunicación en lengua extranjera y convertir al alumno en co-responsable del proceso de diseño, realización y evaluación del plan de trabajo.

La programación de procesos consta de un plan de trabajo que debe ser especificado por el grupo y de un banco de recursos con el que trabajar. El plan de trabajo se desarrolla a través de una dinámica de grupo en la que se decidirá qué/cómo/para qué/con quién/du-

rante cuánto tiempo/etc. se trabajará en el aula. El banco de recursos nutre de materiales y posibilita el avance hacia los objetivos fijados.

El despliegue de este tipo de programa implica una dinámica de participación de los alumnos para la que el profesor se sirve de un conjunto de instrumentos específicos (ver Serrano, *en prensa*). Algunos de ellos son:

- El plan del profesor o esquema del curso utilizado como base para iniciar el proceso.
- Un banco de tareas: comunicativas, posibilitadoras, metacomunicativas, organizadas por contenidos lingüísticos, temas, niveles, etc.
- Un banco de materiales: textos, etiquetas, carteles, programas de televisión, libros de texto, etc, organizados temáticamente y aportados por alumnos y profesores.
- Un banco de ideas: procedimientos de trabajo, estrategias para el trabajo con un determinado tipo de contenidos, etc.
- Hojas de planificación: cuya función es la de actuar como herramienta de la organización individual o grupal de un plan de trabajo. Sirve de punto de partida y de instrumento de seguimiento del trabajo de un grupo.

#### 2. Programas de procedimientos

El proyecto Bangalore de Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Prabhu, 1987) plantea organizar la programación del curso a partir de las tareas surgidas del análisis de las necesidades de la lengua extranjera en la vida real de los alumnos. Describir un viaje, protestar por un mal servicio, hacer un resumen de un texto son tareas que se abordan con diferentes niveles de dificultad. Cada tarea se trabaja en tres estadios:

1. Pre-tarea, en la que se explica la actividad, su nivel de dificultad, se aporta material lingüístico y se trabaja en grupo con el fin de a solucionar las demandas gramaticales, lexicales, funcionales, etc. que va a presentar la tarea.

2. *Tarea*, donde los alumnos realizan la actividad comunicativa central.

3. *Feedback* Análisis y evaluación del trabajo realizado y del nivel de consecución de la tarea. Se elabora un plan de repaso o perfeccionamiento (gramatical, fonético, etc.).



El método de Interacción Estratégica (Di Pietro, 1987) analiza los contextos concretos en los que los alumnos deberán desenvolverse en una lengua extranjera. A partir de éstos, plantea una serie de escenarios (ingreso en un hospital sin documentación, entrevista dietética a un paciente para decidir sus menús, etc.) graduados según su dificultad. Una vez planteado un *escenario* en clase, el profesor asigna los diferentes roles y los alumnos inician un proceso de búsqueda de información y de decisiones sobre las posibles alternativas temáticas que pueden aparecer y sobre las estrategias lingüísticas que necesitan para actuar de una manera eficaz en ese *escenario*. La representación final del *escenario* implicará, una evaluación, una reorganización y un plan de trabajo posterior para cada grupo.

### 3. Programas de tareas

Los trabajos de D. Nunan (1988 y 1989), M. Long (1985 y 1994), S. Estaire y J. Zanón (1990, 1993, 1994) con su *Task-based Language Teaching* destacan dentro de las propuestas que hacen compatible el desarrollo de un currículum de tareas con unos contenidos institucionales ya existentes.

Abogando por una progresiva integración de las tareas en un curso de lengua nocial-funcional/estructural, la *Task-based Language Teaching* proporciona un marco de análisis de las tareas con el fin de que los enseñantes desarrollen sus propios currículos por tareas acordes con las características y necesidades de su situación educativa. Los factores que determinan la selección, la organización y la evaluación de las tareas se articulan en torno a:

- 1) El objetivo de la tarea (comunicativo, socio-cultural, de auto-aprendizaje, metalingüístico, cultural)
- 2) la naturaleza de la información que organiza la tarea (por ejemplo, un texto escrito o una fotografía)
- 3) Las actividades que genera (procedimientos -escribir, leer, etc.- y subtareas -usar el diccionario, por ejemplo implicados)

4) los papeles del profesor y de los alumnos (relaciones profesor-alumno y alumno-alumno) que determina

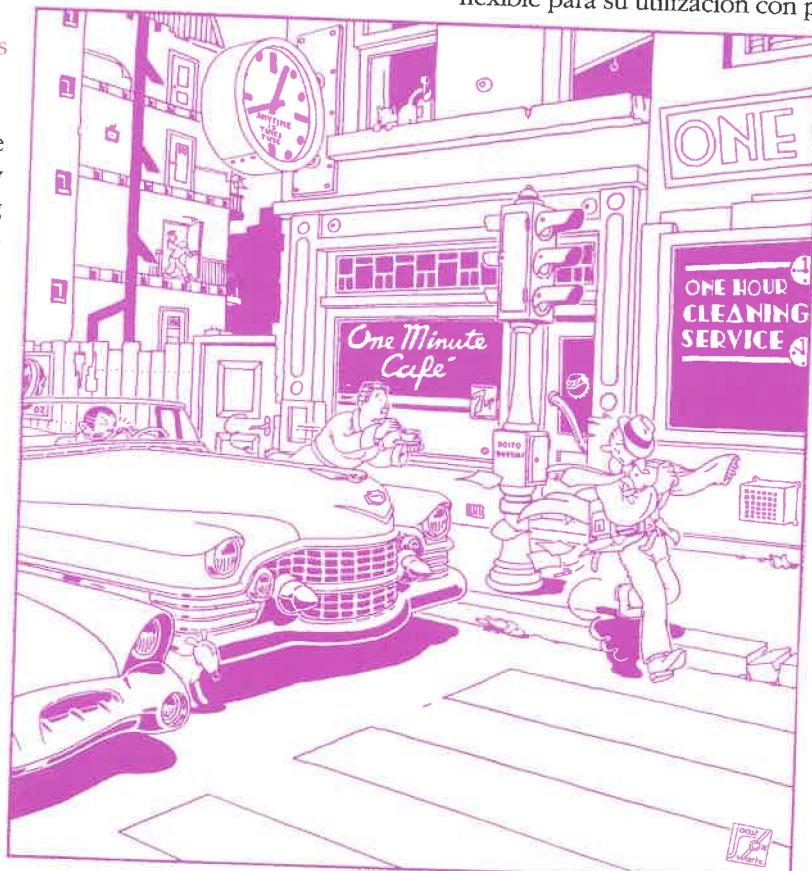
5) los contextos (espacial-temporal) o las situaciones en los que se desarrollan las tareas.

La *Task-based Language Teaching* surge del intento de crear un marco para la enseñanza de las lenguas extranjeras aplicable a contextos educativos reglados trasladando las principales aportaciones de la enseñanza mediante tareas a centros de enseñanza guiados por programaciones de contenidos.

Aunque en realidad aboga por la tarea como unidad de diseño, la *Task-based Language Teaching* se muestra flexible para su utilización con programaciones de

contenidos, ya sean estructurales o nocial-funcionales. La *Task-based Language Teaching* parte del concepto de tarea final como tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer cosas (hablar, entender, leer, escribir) con la lengua extranjera que antes no podían hacer. De esta manera el avance a través de la *competencia comunicativa* se asegura mediante el avance en la realización de las tareas finales, integradoras de todos los componentes del currículum.

El diseño del resto de los elementos presentes en la actividad del aula se determina a partir de las tareas finales. Las actividades, su secuenciación y su articulación, su relación con los bloques de contenidos, su evaluación, etc., se diseñan bajo el amparo de la tarea final. De esta manera, el marco de diseño desde la *Task-based Language Teaching* permite otorgar sentido a todo el trabajo en el aula mediante la negociación de los temas de comunicación que generan las tareas finales, las actividades (tipos, duración, participantes, papeles, etc.), y la evaluación conjunta del proceso. Así, la *Task-based Language*



JOOST SWARTE

*Teaching* permite la inserción de las decisiones de los alumnos a lo largo de todo el proceso generando, por sí misma, un currículum "a medida" de los alumnos (características, número, nivel, etc.), de los profesores (experiencia, limitaciones, etc.) y del contexto educativo (en el país de la lengua enseñada, en otro país, etc.).

#### 4. Programas mediante proyectos

Otro enfoque de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas lo constituye la enseñanza de la lengua mediante Proyectos (Carter y Thomas, 1986; Fried-Booth, 1989; Hutchinson 1993a; Ribé & Vidal, 1993). Dentro de un proyecto y con un objetivo de trabajo a medio/largo plazo (elaborar una guía personal para la visita a una ciudad, publicar un periódico de la clase, etc.) se articulan diferentes niveles de tareas. El proyecto se convierte en un instrumento que implica a los alumnos en un proceso que genera tareas pedagógicas, tareas comunicativas, etc. y donde además del desarrollo de la comunicación en una lengua extranjera se produce un desarrollo de la autonomía de aprendizaje y de los valores educativos más allá de la clase de lengua.

Mención especial dentro de esta opción merece la línea de trabajo denominada *Simulación Global* (Care, 1980; Care & Debysen, 1984; Care & Mata, 1986; Debysen, 1986; Roldán, 1990a y b). Desarrollada originalmente para la enseñanza del francés como lengua extranjera, y quizás por ello, injustamente olvidada, la *Simulación Global* se situaría en un lugar intermedio entre los *programas de procesos* y los *proyectos* aportando una original solución al reduccionismo de las visiones más tradicionales dentro del enfoque comunicativo.

#### *Materiales didácticos basados en tareas*

La enorme cantidad de materiales editados en los últimos años bajo la etiqueta mediante tareas hace difícil un análisis exhaustivo. Lejos de ese propósito, apuntaremos una clasificación de los diferentes materiales presentes en el mercado con algunos ejemplos representativos (ver **figura 4**).

#### 1. Cursos mediante tareas

El primer grupo (Candela et al., *inédito*, Lobo & Subirats, 1993; Nunan, 1992; Vale,

**"En cuanto al diseño curricular, numerosos autores reivindican un currículum de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) Todos reivindican la utilización de la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje"**

1989) incluye todos aquellos libros de texto pensados para ser utilizados en cursos académicos (de enseñanza primaria casi siempre) y que, por regla general incluyen varios niveles. Sus unidades, al contrario que los libros comunicativos clásicos no se organizan en torno a un bloque de contenidos lingüísticos sino en torno a temas: (*los planetas*) o a actividades: (*Construimos una máscara*) lo cual no excluye una cuidada planificación de los contenidos lingüísticos que se utilizan y de las tareas o actividades de aprendizaje de los mismos. Cuando se dirigen a aprendices de educación primaria se suelen denominar cursos basados en actividades.

#### 2. Experiencias de aula

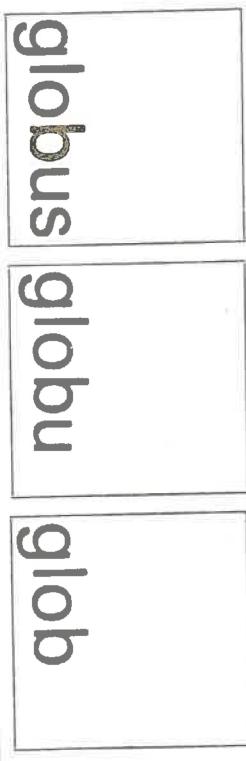
Empiezan a aparecer ya (por ejemplo, Budd & Wright, 1992; Serrano, *en prensa*) descripciones de experiencias con programaciones mediante tareas en centros de enseñanza. En rigor, no pueden considerarse materiales pero, dada la necesidad de crear materiales propios para cada experiencia, contienen tareas originales. Permiten ver el proceso de trabajo en un aula regida por las tareas y cómo se llega a los objetivos del curso.

#### 3. Colecciones de tareas

Agrupan lo que tradicionalmente conocemos como actividades o ejercicios para el desarrollo intensivo de aspectos concretos de la *competencia comunicativa* como la escritura (Jolly, 1993), la gramática (Ur, 1989), el vocabulario (Sinclair y Renouf, 1987), la pronunciación (Hewings, 1993), etc. Al ser tratados desde una óptica mediante tareas incluyen una dimensión de autonomía de aprendizaje y un detallado análisis de los contenidos lingüísticos trabajados.

#### 4. Tareas para aprender a aprender

Dentro de la *Enseñanza de las Lenguas Extranjeras Mediante Tareas* se hace necesario disponer de materiales didácticos que desarrollen las capacidades de los alumnos en relación a áreas como la *Autonomía de Aprendizaje* (Estaire, *en prensa*) las *Técnicas de Estudio de la Lengua* (Waters & Waters, 1994) o las *Estrategias de Aprendizaje* (Oxford, 1991). La importancia de este grupo es que inicia una línea de materiales inexistente hasta el momento y sin la cual no es posible trabajar coherentemente mediante tareas.



## 5. Materiales para el aprendizaje autónomo

Empiezan a aparecer materiales para el aprendizaje autónomo, generalmente en formato CD-ROM, basados en tareas. Aprovechando las ventajas interactivas del ordenador, ofrecen una versión experimental de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas. En la mayoría de casos no hay una reflexión educativa a fondo y se limitan a ofrecer tareas en un medio informatizado. Sólo recientemente (ICE, *en preparación*) se plantea el material como un curso basado en tareas.

## 6. Proyectos

Son guías o ejemplos completos de proyectos realizados en clase. Permiten ver paso a paso el desarrollo de un proyecto y utilizar en parte o globalmente los materiales presentados. En algún caso (Hutchinson, 1993b) presentan un curso de inglés para educación primaria totalmente desarrollado mediante proyectos. En otros casos (Ribé & Vidal, 1993) proporcionan al profesor de lengua un instrumento de renovación educativa que le permitirá elaborar sus propios proyectos con la participación de los alumnos del curso.

### Características de la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas

La variedad de modelos en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas impide hacer una definición única del modelo. Sin embargo, en su diversidad, sí es posible agrupar una serie de características de la enseñanza mediante tareas que la hacen diferente de una enseñanza basada en la gramática o en la enseñanza de contenidos nociional-funcionales.

En la **figura 5** (Zanón & Alba, *en prensa*) que aparece al final de este artículo resumimos en torno a ocho puntos sus principales características.

### 1. ¿Qué hacen los alumnos de lengua extranjera cuando acaba el programa?

La enseñanza del lenguaje mediante tareas intenta que los alumnos al finalizar un programa, puedan utilizar la lengua extranjera para resolver con fluidez las situaciones de comunicación habituales en su vida. Así, los alumnos de un curso para personal de empresas que



**"La Task-based Language Teaching parte del concepto de tarea final como tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer cosas (hablar, entender, leer, escribir) con la lengua extranjera que antes no podían hacer"**

mantienen correspondencia y conversaciones telefónicas con sus clientes deberían, al acabar el programa, ser capaces de utilizar la lengua extranjera en su vida profesional.

El programa de inglés de una escuela de educación primaria debe aspirar a que los niños realicen actividades de otras asignaturas en inglés, por ejemplo, de las Ciencias Naturales. De esta forma, necesitan aprender la lengua extranjera para entender una explicación sobre los volcanes, leer los componentes de un gráfico o preguntar sus dudas en la materia. Planificando las tareas finales que deberán realizar los alumnos en lengua extranjera cada curso estaría organizado en torno a una serie de tareas que irían aproximando al alumno, gradualmente, a los usos de la lengua requeridos por las actividades propias de una clase de Ciencias Naturales impartida en lengua extranjera.

### 2. ¿Qué y cómo evaluamos?

Lógicamente el camino que lleva a estos resultados debe planificarse atentamente. Una evaluación centrada sólo en los contenidos o en capacidades generales puede alejarnos de los objetivos concretos del curso. Por el contrario, una evaluación de los usos del lenguaje en las actividades y del plan didáctico que las guía permite acercarse, paso a paso, a las necesidades lingüísticas de los alumnos.

La evaluación se centra en qué hacen los alumnos en español, francés o inglés, cómo y con qué contenidos. También se evalúan las decisiones que día a día organizan las clases: las tareas, la pronunciación de nuestros alumnos, los materiales que producen... Es decir, la evaluación reúne un conjunto de informaciones durante las clases que permitan mejorar periódicamente el proceso de aprendizaje.

### 3. ¿Qué hacemos en clase?

Tareas comunicativas, tareas posibilitadoras, tareas para aprender a aprender, etc. Las tareas comunicativas permiten a los alumnos hablar, leer, comprender y escribir en lengua extranjera. Es decir, usar con fluidez y propiedad los contenidos lingüísticos para resolver situaciones reales de comunicación. Las tareas posibilitadoras permiten preparar y fijar los contenidos necesarios para la realización de las tareas.

'Contestar una carta a un amigo que nos escribe pidiendo que le encontramos un piso con ciertas características: precio, situación, dimensiones, etc.' es una tarea que deman-

*"A partir de los escenarios reales en los que deben comunicarse los alumnos, se elaboran un conjunto de actividades comunicativas o tareas. Rechazando el control de los contenidos, la competencia comunicativa se derivaría "de forma natural" del desarrollo de las habilidades implícitas en la resolución de los problemas reales planteados"*

dará otras tareas como 'Leer selectivamente varios anuncios ofreciendo pisos para extraer la información requerida por la tarea' o 'Escribir una lista con las características del piso en el que vivimos' o 'Analizar el lenguaje propio de una carta a un amigo'... De esta manera, las clases se convierten en una escalera de tareas que conducen a cada uno de los objetivos de aprendizaje.

#### *4. ¿Cómo seleccionamos los contenidos de la programación?*

Lógicamente, la selección de los contenidos se realiza en función de las actividades comunicativas que nuestros alumnos aspiran a realizar. Veamos un ejemplo: Un grupo constituido por funcionarios del Ministerio de Pesca marroquí que aprenden el español como lengua extranjera determinará los contenidos del programa en función de las situaciones comunicativas en las que vaya a necesitar la lengua extranjera: Dar y recibir mensajes telefónicos, comprensión de textos específicos de pesca o sobre legislación pesquera, interpretación de comunicados oficiales e interministeriales, etc.

De estas actividades se derivarían unos bloques de contenidos:

- vocabulario propio de su profesión.
- estrategias básicas de la comunicación telefónica.
- convenciones sociales en la administración.
- estrategias de lectura para la interpretación de tratados y acuerdos oficiales, etc.
- intercambios verbales propios de las relaciones comerciales, etc.

De estos bloques de contenidos se entra en los contenidos lingüísticos, funcionales y gramaticales implicados en los diferentes bloques de contenidos. De esta manera, los contenidos no son sino la expresión del interés que la lengua extranjera ha generado en los miembros de dicho grupo.

#### *5. ¿En qué orden se trabajan los contenidos?*

La secuencia de los contenidos de las programaciones mediante tareas tiene en cuenta dos criterios:

- El orden de trabajo se realiza en función de las tareas.
- Los contenidos se reciclan en toda unidad didáctica cuando sea necesario.

Pensemos en un grupo de alumnos que se acaba de conocer en el curso de español del Instituto de Idiomas de Liverpool y que trabajan con el objetivo de alcanzar el *Nivel Umbral*. Alumnos y profesor elegirán (en su lengua materna, si es preciso) tanto el tema de trabajo como la manera de llevarlo a cabo.

El tema de la tarea elegida ha sido *Las Elecciones Generales de 1993*. ¿Cuáles son los usos lingüísticos que necesitarán dominar sobre el tema?

- Descripción oral de los partidos y sus programas.
- Lectura de propaganda electoral.
- Comprensión general de la información que sobre el tema aparece en un telediario.
- Expresión y argumentación, a favor y en contra, de los programas de cada partido.
- Otros...

¿Qué contenidos de los emarcados en el *Nivel Umbral* dotarán al alumno de la capacidad para obtener la información deseada sobre del tema propuesto? Funciones (por ejemplo: *Opinar, interrumpir una opinión*), vocabulario específico del tema, estructuras gramaticales (por ejemplo: *el futuro*), etc.

La aparición progresiva de los contenidos en las unidades didácticas a lo largo del curso va determinando una programación. Estos, en lugar de haber sido trabajados linealmente, han sido abordados según iban siendo necesarios en las tareas comunicativas que componen cada unidad. Los contenidos, además, no son trabajados como bloques consecutivos sino que reaparecen cíclicamente en las unidades didácticas.



## 6. ¿En torno a qué se organizan las lecciones?

Como ya hemos visto, el punto de partida de una lección no es un bloque de contenidos. El tema, el proyecto o la actividad puntual suelen generar una dinámica de decisiones que hace que la unidad se forme en torno a tareas concretas que son las que generan los contenidos que se van a utilizar.

## 7. ¿Qué concepción tenemos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera?

Aprender una lengua es aprender a hablar, leer, escribir y comprender esa lengua. Pero ¿en qué situaciones y en relación a qué usos de la lengua? No serán los mismos los de los alumnos de una escuela de educación primaria que los de los alumnos del Instituto Cervantes de Munich. Aprender una lengua extranjera es dotarse de un instrumento para participar comunicativamente en las situaciones de nuestra vida que demanden su uso adecuado.

## 8. ¿Cuáles son las funciones del profesor y de los alumnos?

Es necesario contar con nuestros alumnos a la hora de diseñar el programa de lengua extranjera. Y no sólo en relación con sus necesidades lingüísticas o con las actividades que aspiran realizar en una lengua extranjera. La organización del curso puede beneficiarse enormemente si convertimos a los alumnos en colaboradores del profesor. ¿Qué temas (o centros de interés) interesan realmente a los alumnos? ¿Podemos negociar con ellos algunos de los temas sobre los que tratarán las unidades didácticas? ¿Y los objetivos? Si hacemos corresponsables a los alumnos de nuestras metas durante una unidad, ¿no será más sencillo que se sientan implicados y que intenten trabajar para alcanzarlas? Si pactamos qué y cómo vamos a realizar la evaluación ¿no aumentará el rendimiento de los alumnos en el curso?

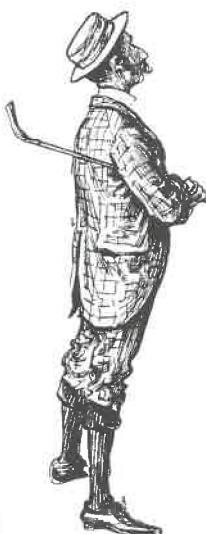


La participación de los alumnos en la gestión del curso no sólo repercute sobre los resultados de aprendizaje. Los alumnos inician así un proceso de aprender a aprender que pasa por reflexionar sobre sus propios recursos y problemas en el curso y por responsabilizarse de su trabajo en el aula.

## Referencias bibliográficas

- BREEN, M.P. (1987). "Learner Contributions to Task Design"; en Candlin, C. y D. Murphy (eds.)
- BREEN, M.P. y CANDLIN, C. (1980). "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics* 1, 2, 89-112.
- BRUMFIT, C. y K. JOHNSON (eds.), (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- BUDD, R. y WRIGHT, T. (1993). "Putting a process syllabus into practice". En D. Nunan, *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANDELA, P., G. BANGAS y E. RUSSELL. (Inédito) *Materiales curriculares de francés para Primaria. Ciclos 8-10 / 10-12*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CANDLIN, C.N. y MURPHY, D. (eds.). (1987), *Language Learning Tasks (Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol. 7)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- CARE, J.M. (1980): *Iles, une simulation*; Paris: B.E.L.C.
- CARE, J.M. y C. MATA. (1986): *Le cirque, une simulation globale*; Paris: Hachette.
- CARE, J.M. y F. DEBYSER. (1984): *Simulations globales*; Paris: B.E.L.C.
- CARTER, G. y H. THOMAS. (1986): "Dear Brown Eyes: Experiential Learning in a Project Oriented Approach"; *ELTJ*, 40 (3).
- CROOKES, G. (1986). *Task Classification: A Cross-Disciplinary Review. Technical Report No 4*. Centre for Second Language Classroom Research. University of Hawai'i at Manoa.
- CROOKES, G. & S. GASS. (1993). *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHAUDRON, C. (1989). *The Second Language Classroom*, Cambridge: C.U.P.

- DEBYSER, F. (1986). *L'immeuble, roman simulation en 66 exercices*. Paris: Hachette.
- DI PIETRO, R. J. (1987). *Strategic Interaction*. Cambridge: C.U.P.
- DOUGHTY, C. y PICA, T. (1986). "Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?" *TESOL Quarterly* 20: 305-325.
- DUFF, P. (1986), "Another look at interlanguage talk: taking task to task". En R.R. Day, (ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, 147-181. Rowley, MA: Newbury House.
- DUFF, P.A., (1993), "Tasks and Interlanguage Performance: An SLA Research Perspective". En Crookes, G. y Gass, S.M. (eds.) *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- EDELHOFF, C., (1981). "Theme-oriented English teaching: text varieties, media, skills and project work". En Candlin, C. (Ed.). 1981. *The communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. Harlow: Longman.
- ELLIS, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27 (1).
- ESTAIRE, S. (En prensa). "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria". En Zanon, J. (ed.), en prensa.
- ESTAIRE, S. & J. ZANÓN. (1990). "El diseño de unidades didácticas mediante tareas para la enseñanza de una segunda lengua". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7- 8.
- ESTAIRE, S. & J. ZANÓN. (1994). *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann.
- FOTOS, S. (1994). "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks". *TESOL Quarterly*, 28 (2).
- FOTOS, S. y ELLIS, R. (1991), "Communicating About Grammar: A Task-Based Approach". *TESOL Quarterly*. Vol. 25 nº 4.
- FRIED-BOOTH, D. (1989): *Project Work*. Cambridge: C.U.P.
- GAASS, S. y VARONIS, E.M., (1985). "Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning". En S. M. Gass y C.G. Madden, (eds.). *Input and second language acquisition*, 149-161. Rowley, MA: Newbury House.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. & J. ZANÓN. en prensa. "Tareas para la enseñanza de la gramática en la clase de español/lengua extranjera". En J. Zanón (ed.), en prensa.
- HEWINGS, M. (1994). *Pronunciation Tasks*. Cambridge: C.U.P.
- HUTCHINSON, T. (1993a). *Introduction to Project Work*. Oxford: O.U.P.
- HUTCHINSON, T. (1993b). *Project English*. Oxford: O.U.P.
- ICE. (1993). *La enseñanza de la lengua mediante tareas*. XXII Seminario 'Lenguas y Educación'. Sitges: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- ICE. En preparación. *CD-ROM Español de Negocios*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- "Por lo que se refiere a los mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera, como muestran los estudios sobre adquisición de una lengua extranjera, no podemos hablar de un proceso lineal de adquisición, contenido a contenido. Los resultados de estos estudios muestran una construcción global del sistema lingüístico nuevo"
- IC (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- JOHNSON, R.K. (1979): "Communicative Approaches and Communicative Processes"; en Brumfit, C. y K. Johnson (eds.).
- JOHNSON, R.K. (1987): *Programme design: development and evaluation*; Cambridge: C.U.P.
- JOLLY, D. (1994). *Writing Tasks*. Cambridge: C.U.P.
- KUMARAVADIVELU, B. (1993). "The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of Task-based Pedagogy". En Crookes & Gass (eds.).
- KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et Discourse dans la Classe de Langue*; Paris: Hatier.
- LOBO, M.J. & M.J. SUBIRATS. (1993). *Big Red Bus*. Oxford: Heinemann.
- LONG, M. (1985): "The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching"; en K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- LONG, M.H. (1994), *Task-Based Language Teaching*. Oxford: Basil Blackwell.
- LLOBERA, M. (1991). "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LF". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7- 8.
- MCLAUGHLIN, B. (1990): "Restructuring". *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- NEWMARK, L. (1979): "How not to interfere with Language Teaching"; en Brumfit, C. y K. Johnson (eds.)
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, C.U.P.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*; Cambridge: C.U.P.
- NUNAN, D. (1992). *ATLAS Task-based Course in International Communication*. Boston: Heinle & Heinle.
- NUNAN, D. (1994). "Task-Based Language teaching: Toward a Task Typology". Conferencia dictada en UB 1994.
- OXFORD, R. (1991), *Language Learning Strategies*. Rowley, MA: Newbury House.
- PICA, T. , KANAGY, R. y FALODUN, J., (1993), "Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction". En Crookes, G. y Gass, S.M. (eds.) *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, J., J. PLATT Y J. WEBER. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- RICHARDS, J.C. (1984): "Language Curriculum Development"; *RELC Journal*, 15 (1).
- ROLDÁN, M. (1990a): "La simulación global en la clase de español/lengua extranjera". Memoria de Master no publicada. Universitat de Barcelona.
- ROLDÁN, M. (1990b): "Plaza de la Luna Llena, 13. Una experiencia de simulación global en la clase de español". *Cable 5*.



DOVER PUBLICATIONS

- SCARINO, A., D. VALE, P. MCKAY, J. CLARK. (1988). *Australian Language Levels Guidelines*. Book 2. Woden: Curriculum Development Centre.
- SERRANO, I. en prensa. "La participación de los alumnos en la enseñanza mediante tareas". En J. Zanon (ed.). *en prensa*.
- SINCLAIR, J. MCH. Y A. J. RENOUE. (1987). "A Lexical Syllabus for Language Learning"; en Carter, R. A. y M.J. McCarthy (eds.), *Vocabulary in Language Learning*. London: Longman.
- STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- SWAIN, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House.
- RIBÉ R. & N. VIDAL. (1993). *Project work step by step*. Oxford: Heinemann.
- TRIM, J.L.M. (1973). *Programme de recherche et de mise au point d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes: rapport d'activité*. Estrasburgo: Consejo de Europa, CCC/EES (73) 26.
- UB. (1994). Tareas significativas en la clase de español/lengua extranjera. Curso avanzado de formación permanente. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat de Barcelona.
- UR, P. (1989). *Grammar practice activities*. Cambridge: C.U.P.
- VALCARCEL, M. y VERDU, M. *en prensa*. "Tipología de tareas en la clase de lengua extranjera". En J. Zanon (ed.).
- VALE, D. (1989). *Early Bird: Teacher's Book*. Cambridge: C.U.P.
- VAN EK, J.A. (1975). *The Threshold Level*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- WATERS, M. & A. WATERS. (1994). *Study Tasks in English*. Cambridge: C.U.P.
- ZANÓN, J. (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable*, 5:
- ZANÓN, J. (1993a). *Mediación Semiótica y Resolución de Tareas en la Clase de Lengua Extranjera*. Tesis doctoral sin publicar: Universitat de Barcelona.
- ZANÓN, J. (1993b). Claves para la Enseñanza de la Lengua Extranjera. *Guía Didáctica para el 2º Ciclo de la Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ZANÓN, J. (ed.), en prensa. *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*. Barcelona: Anthropos.
- ZANÓN, J. & J.M. ALBA. En prensa. "¿Qué es la enseñanza del lenguaje mediante tareas?" *Hispanorama*.
- ZANÓN, J., M. GÓMEZ DEL ESTAL, J. M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA, A. PASTOR. (1994). Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales. *Comunicación en el V Congreso Internacional ASELE*. Santander, 27-30 de septiembre.
- ZANÓN, J. & M.J. HERNÁNDEZ. (1990). "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *Cable*, 5.



DOVER PUBLICATIONS



**"La enseñanza del lenguaje mediante tareas intenta que los alumnos, al finalizar un programa, puedan utilizar la lengua extranjera para resolver con fluidez las situaciones de comunicación habituales en su vida. Lógicamente, la selección de los contenidos se realiza en función de las actividades comunicativas que nuestros alumnos aspiran a realizar"**

**FIGURA 1**  
**Tareas Comunicativas al final de una unidad didáctica**  
**(Estaire & Zanón, 1994)**

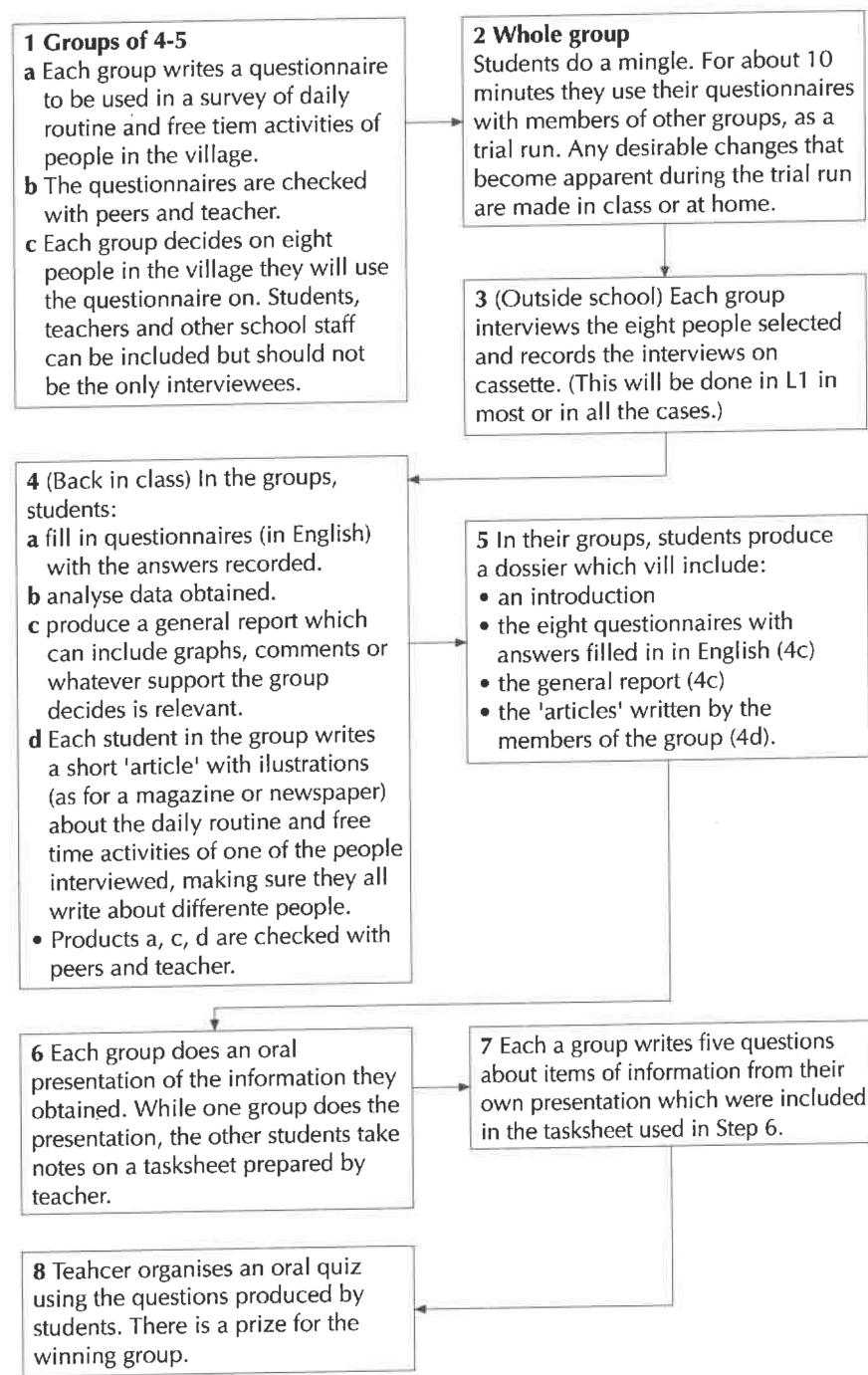


Figure 33 Final tasks: A survey of Daily Routine and Free time Activities in Our Village

Tareas diseñadas y pilotadas por Carmen Raposo. S. Agustín de Guadalix. Madrid.

**FIGURA 2**  
**Tareas Formales para el aprendizaje de los adverbios**  
**(Gómez del Estal & Zanón, en prensa)**

**TAREA 1: ¡ADELANTE!**

FICHA A

**OBJETIVO:** Descubrir el funcionamiento de adelante/atrás y delante/detrás.

Aquí te presentamos cuatro frases, dos correctas y dos incorrectas. Tu compañero tiene otras cuatro, diferentes de las tuyas. Intercambia tus frases con las suyas y trata de descubrir el funcionamiento de esas palabras. Las preguntas que están debajo pueden ayudarte. ¡No te olvides de que hablan en español!

- C. Siga adelante unos cien metros.
- I. Es el chico que está adelante.
- C. Tiene que volver atrás.
- I. Siéntate atrás.

**PREGUNTAS:**

- ¿Qué explicación tiene esto?
- ¿Está relacionado con el tipo de verbo?
- ¿Cuál es la diferencia entre adelante/atrás y delante/detrás?

Escribe en las cajas A y B LO QUE CREA QUE DEFINE a esas palabras. Puedes poner palabras, dibujos, flechas etc.:

ADELANTE/ATRAS → A

DELANTE/DETRES → B

**TAREA 2**

**OBJETIVO:** Comprobar si la regla de la TAREA 1 funciona con otras unidades.

Lee estas frases:

1. La piscina está

dentro/fuera  
arriba/abajo  
encima/debajo  
alrededor

1

2. Tienes que ir más

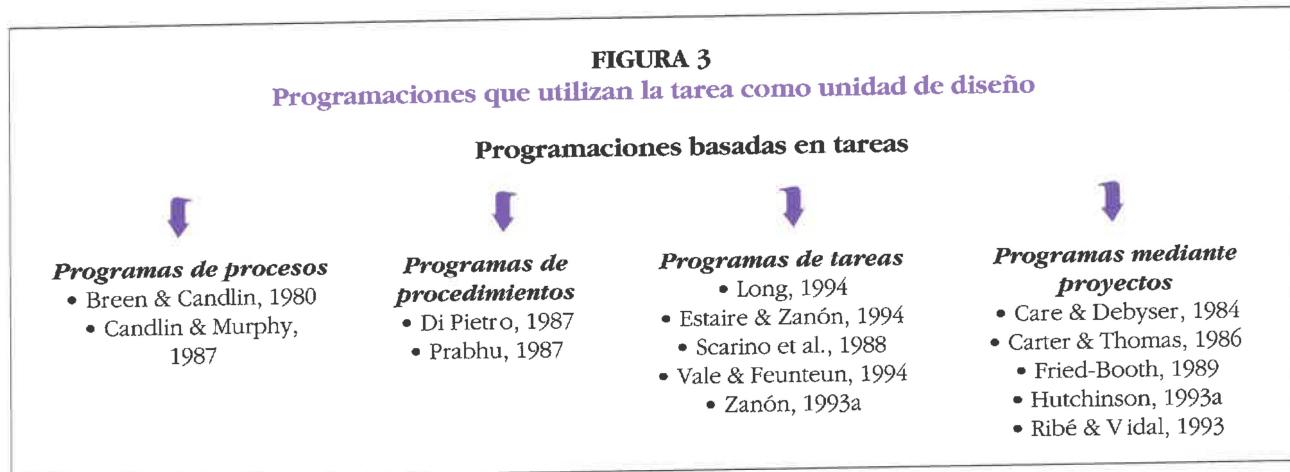
arriba/abajo  
afuera/adentro

2

Trabajando con tu compañero, intenta responder a estas preguntas:

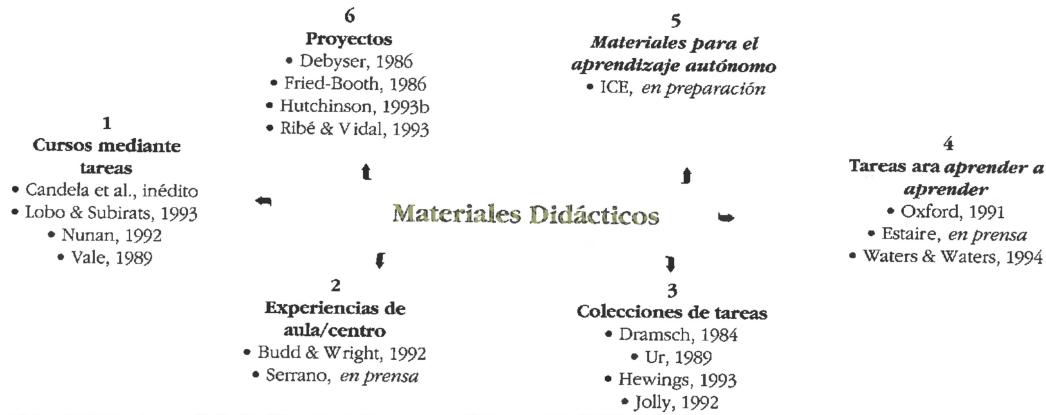
- ¿Hay alguna unidad que aparece en las dos frases?
- ¿Hay alguna relación entre adelante/atrás y delante/detrás, y las frases de 1 y 2?
- ¿Es el mismo tipo de diferencia?
- Si es así escribe en las cajas 1 y 2 lo que escribiste en las cajas A y B de la TAREA 1, y añade adelante/atrás y delante/detrás al grupo que les corresponda.
- ¿Hay alguna relación entre la forma exterior de las palabras de 2 y su significado?

# ¿EN QUÉ SE PARECEN ESTAS TRES FORMAS DE ENSEÑAR UNA LENGUA EXTRANJERA?



ENFOQUE GRAMATICAL	
1. ¿Qué hacen en lengua extranjera los alumnos cuando acaba el curso?	<b>Usos de la LENGUA EXTRANJERA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión Oral: Producen palabras/oraciones simples descontextualizadas.</li> <li>• Comprensión Auditiva: No comprenden conversaciones/discursos orales.</li> <li>• Expresión Escrita: Producen oraciones formalmente correctas.</li> <li>• Comprensión Escrita: Traducen textos formales.</li> <li>• Reconocen y describen gramaticalmente las estructuras lingüísticas</li> </ul>
2. ¿Qué y cómo evaluamos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento gramatical/vocabulario/ortografía/traducción para clasificar a los alumnos por niveles</li> <li>• Pruebas con ejercicios gramaticales y de léxico; interpretación de textos y traducciones.</li> </ul>
3. ¿Qué hacemos en clase?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la gramática. Ejercicios escritos para la comprensión consciente de las reglas y su memorización. Traducción, Lectura crítica de textos literarios.</li> </ul>
4. ¿Cómo seleccionamos los contenidos de la programación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La programación es una lista de contenidos gramaticales que recoge los constituyentes esenciales (fonológicos, léxicos y sintácticos) de la lengua.</li> </ul>
5. ¿En qué orden se trabajan los contenidos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuencia lineal de estructuras en función de la supuesta dificultad lingüística.</li> </ul>
6. ¿En torno a qué se organizan las lecciones?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras gramaticales (e. g.: el subjuntivo, el artículo)</li> </ul>
7. ¿Qué concepción tenemos sobre el aprendizaje de una L.E.?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender una LE equivale a acumular el conocimiento formal de los contenidos estructurales de la lengua.</li> </ul>
8. ¿Qué concepción tenemos de los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos se limitan a acumular contenidos y a expresar su conocimiento formal de los mismos en una prueba.</li> </ul>

**FIGURA 4**  
**Materiales que utilizan la tarea como unidad de organización**



ENFOQUE ESTRUCTURAL/FUNCIONAL	ENFOQUE POR TAREAS
<p><b>Usos de la LENGUA EXTRANJERA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EO: Saben qué decir en situaciones generales tipificadas.</li> <li>• CA: Reconocen muestras lingüísticas iguales o parecidas a las practicadas.</li> <li>• EE: Producen clichés combinables para discursos escritos tipificados.</li> <li>• CE: Comprenden la información de varios tipos estándard de texto.</li> <li>• Describen las formas lingüísticas en relación a sus usos en situaciones de comunicación.</li> <li>• Expresión oral, comprensión auditiva, expresión y comprensión escrita para regular el aprendizaje a lo largo del curso y calificar.</li> <li>• Pruebas que miden indirectamente el nivel de realización en las 4 destrezas centrándose en las situaciones tipificadas que han sido trabajadas en el curso.</li> <li>• Trabajo con diálogos-tipo en los que se practican los contenidos (muestras lingüísticas/estructuras) estudiados. Ejercicios de fijación de los contenidos. Actividades comunicativas para fijar los contenidos en las situaciones en las que se usan.</li> <li>• Lista de los contenidos lingüísticos (funcionales y gramaticales necesarios para alcanzar niveles estándard de comunicación en situaciones tipificadas).</li> <li>• Secuencia lineal de organizadas en temas, situaciones, o contextos que reproducen las situaciones o contextos de comunicación de máxima frecuencia. Son reciclados.</li> <li>• Intercambios comunicativos de alta frecuencia (encuentros, saludos y despedidas; hablar del pasado, etc.) que generan contenidos estructurales y funcionales, etc.</li> <li>• Aprender una LE equivale a dominar un conjunto de muestras lingüísticas en situaciones comunicativas tipificadas.</li> <li>• Los alumnos son idealizados como aprendientes tipo. No pueden intervenir en el proceso de gestión del curso.</li> </ul>	<p><b>Usos de la LENGUA EXTRANJERA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EO: Participan en conversaciones y modos de discurso propios de sus necesidades lingüísticas.</li> <li>• CA: Comprenden conversaciones y modos de discurso propios de sus N.L.</li> <li>• EE: Producen creativamente textos acorde a sus N.L.</li> <li>• CE: Comprenden la información de textos estándard y textos especializados según sus N.L.</li> <li>• Describen las formas lingüísticas en relación a sus usos en situaciones de comunicación.</li> <li>• El proceso de aprendizaje para regular el avance hacia las NL de los alumnos. Los usos interpersonales, informativos y estéticos de la lengua extranjera.</li> <li>• Análisis de objetivos. Tareas comunicativas, criterios de uso, pruebas de EO, CA, CE y EE; Autoevaluación de los alumnos.</li> <li>• Actividades de usos interpersonales, informativos y estéticos de la lengua. Ejercicios dirigidos al dominio de los contenidos (estructuras/muestras lingüísticas, etc.) necesarios para realizar las actividades.</li> <li>• Análisis de los contenidos necesarios para la realización de las actividades de uso de la lengua derivadas de las necesidades lingüísticas de los alumnos.</li> <li>• Los contenidos son utilizados a medida que van siendo necesarios para la realización de las actividades comunicativas. Son reciclados permanentemente.</li> <li>• Centros de interés y actividades comunicativas que reproducen los usos de la lengua extranjera. Ambos se derivan de las necesidades lingüísticas de los alumnos.</li> <li>• Aprender la LE equivale a ser capaz de utilizar la lengua para satisfacer las necesidades lingüísticas propias del entorno vital de los alumnos.</li> <li>• Los alumnos son considerados como individuos con necesidades, intereses y ritmos propios. Intervienen en la conciliación del programa del curso.</li> </ul>