

¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?

ERNESTO MARTÍN PERIS

Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

GR@EL (Grup de Recerca sobre Adquisició, Aprenentatge i Ensenyament de Llengües)

o. NOTA PREVIA

El enfoque de la enseñanza de la lengua mediante tareas ha adquirido en los últimos años una gran difusión en los círculos de especialistas en ELE (español como lengua extranjera). Tal difusión parece ser una consecuencia directa del arraigo de las propuestas comunicativas en esos mismos círculos; el reto que estas propuestas representaban, las expectativas que crearon en una profesión ávida a un tiempo de renovación metodológica y de fundamentación científica, el entusiasmo y el rechazo que —a partes iguales— despertaron, no fueron sino potentes resortes para una predisposición favorable a las nuevas perspectivas que la propuesta de las tareas traía consigo.

Desde las primeras publicaciones sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza de ELE (Slagter 1979), y más en particular desde la publicación del artículo de Javier Zanón (Zanón 1990) en el número 5 de la extinta —y de grato recuerdo para muchos profesores— revista *Cable* (número que se ha convertido casi en objeto de coleccionista), es mucho lo que se ha publicado sobre la enseñanza comunicativa del español (directamente escrito en nuestra lengua o bien traducido de otras lenguas): Miquel Llobera (1995), David Nunan (1996), Javier Zanón (1999), Sonsoles Fernández (2001)... Al mismo tiempo, las últimas publicaciones de organismos oficiales abogan inequívocamente por el modelo de las tareas: tempranamente lo hizo el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, más recientemente pero con mayor profundidad, solidez y extensión lo hace el *Marco común europeo para las lenguas* (2003) del Consejo de Europa¹. Tampoco han sido insensibles a este arraigo y difusión de los modelos comunicativos y de tareas en el campo de ELE los autores de materiales didácticos y las empresas editoriales radicadas en España, y así han aparecido en los últimos años diversos manuales de enseñanza que se declaran expresamente seguidores del modelo de las tareas. En consecuencia, poco parece ser ya lo que pudiera decirse sobre la enseñanza mediante tareas. Sin embargo, me he animado a recuperar, revisar y presentar para su publicación este artículo escrito en el año 2001², por varias razones:

1 El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte acaba de editar en diciembre de 2003 la obra de S. Fernández *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*.

2 El trabajo se publicó en primer lugar en el número 21 de la revista "Llengua i Ús" (Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya), a raíz de un seminario de formación de profesores de catalán en el que intervine. Posteriormente fue traducido al español para ser publicado en la página web de la Editorial Difusión. En ambos casos quiero agradecer la autorización para su publicación aquí.

- En primer lugar, porque creo modestamente que es una aportación particular a la enseñanza de ELE mediante tareas, realizada desde la propia experiencia de la enseñanza de ELE; no pretendo —como no lo pretendía en el momento en que lo escribí— originalidad en los planteamientos ni en la perspectiva, pero sí aspiro a aportar algo de luz a la respuesta de la pregunta del título.
- En segundo lugar, porque creo que puede contribuir no solo a un mejor conocimiento del modelo de las tareas, sino también a una más profunda comprensión del enfoque comunicativo. Este enfoque ha evolucionado en una dirección muy clara hacia planteamientos interaccionistas de aprendizaje —que, por supuesto, no son privativos del modelo de las tareas— y tengo la sensación de que en muchos casos no se tiene suficientemente en cuenta esta evolución.
- Y —finalmente y en tercer lugar— porque de las últimas investigaciones que se están llevando a cabo sobre aprendizaje de segundas lenguas en el aula se desprende un conjunto de propuestas, realizadas en los últimos años desde perspectivas diferentes, que son a mi entender perfectamente integrables en el modelo de las tareas.

En efecto, esas propuestas a las que acabo de referirme tienen su origen en diversas disciplinas, cada una de las cuales tiene algo importante que decir sobre la enseñanza de segundas lenguas. Nuestro campo de práctica y de investigación es eminentemente interdisciplinar y, por tanto, está abierto a una permanente reconsideración de los fundamentos y los procedimientos de su actuación. De modo sumario y sucinto podrían enumerarse en la siguiente lista aquellos aspectos sobre los que, en el lapso de tiempo antes mencionado, las disciplinas implicadas han efectuado nuevas aportaciones relevantes para la didáctica de las lenguas:

- La dimensión textual en el estudio de la lengua y en la descripción y explicación de las estructuras de los textos, sus diversos tipos y los procesos de producción y de interpretación que les son propios (Adam 1997, Alonso y Martínez, 1993, De Beaugrande & Dressler 1997³, Dolz et al. 1992, Van Dijk 1978).
- La concepción del aula como un espacio social y de aprendizaje, y de la clase como acontecimiento comunicativo, y las repercusiones que esta concepción tiene sobre el conjunto de elementos que la integran (Allwright 1984, Cambra, 1998, Kramsch 1984, Llobera 1990, 1995, Muñoz (ed) 2000, Nussbaum 1995, Nussbaum y Tusón 1996).

³ Los propios autores incluyen en su trabajo un breve capítulo en el que proponen una reconsideración de las prácticas de enseñanza de lengua, derivada del enfoque procedimental con que ellos han abordado el estudio de los textos.

- Los procesos psicológicos inherentes a todo aprendizaje y su relación con el de segundas lenguas, puestos de relieve por la psicología cognitiva y por el constructivismo (Williams y Burden 1999) y, en particular, su relación con el modelo de las tareas (Foley 1991, Skehan 1993).
- La mediación social en el aprendizaje, el aprendizaje en cooperación, el “andamiaje colectivo”, conceptos heredados del interaccionismo social de base vigotskiana y estudiados en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas (Esteve 2001, Kowal y Swain 1994, Lantolf 2001, Pekarek-Doehler 2000, Van Lier 1996, 2002).
- La importancia de la conciencia lingüística y metalingüística en los procesos de uso y de aprendizaje de lenguas; en relación con ella, la importancia de la atención a la forma lingüística en los procesos de aprendizaje basado en la comunicación y en la interacción. En el mismo sentido se orientan las propuestas de sensibilización a la lengua (“Language Awareness”) como nuevas técnicas para el aprendizaje de la gramática (Bange 1992, Gombert 1996, Hawkins 1999, James y Garret 1992, Trévisse 1993).
- El componente vivencial y emotivo del aprendizaje y su influencia en los aprendientes de segundas lenguas (Legutke y Thomas 1991); la incorporación del componente humanístico entre los factores de orden psicológico que influyen en el aprendizaje (Williams y Burden 1999).
- La profundización en la descripción de la competencia comunicativa (Bachman 1992, *Marco Común Europeo de Referencia* 2001); la reconsideración y revalorización del plurilingüismo y la pluriculturalidad, el componente intercultural de todo aprendizaje de lenguas, el desarrollo de la conciencia intercultural como un componente importante de la competencia comunicativa (Byram y Fleming 1998, *Marco Común Europeo de Referencia*).
- La autonomía del aprendiente y las condiciones que permiten su desarrollo; el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de la tarea, el conocimiento del contexto de aprendizaje (Villanueva y Navarro 1997, Wenden 1991, *Marco Común Europeo de Referencia*).

Todos estos aspectos son de gran relevancia para el aprendizaje de una segunda lengua y, aunque pueden haber surgido al margen del enfoque comunicativo, indudablemente han contribuido a su evolución y pueden y deben ser tomados en consideración en la enseñanza de ELE mediante tareas. Lo que aquí se sostiene es que el marco de las tareas, tal como este modelo se describe en el presente artículo, es especialmente idóneo para incorporar todas

estas contribuciones y otras que puedan producirse en el futuro. Las razones de que ello sea así son fundamentalmente tres:

- la concepción de la tarea como “una iniciativa —pedagógicamente estructurada— para el aprendizaje de la lengua”;
- la consecuente estructuración pedagógica de la tarea en una secuencia de cuatro fases o momentos: “planteamiento - preparación - ejecución - post-tarea”
- la revisión del concepto de tareas “posibilitadoras” o “capacitadoras” y su redefinición como “actividades previas y derivadas”, que permitirá incorporar todas las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se consideren necesarias.

En relación con las nuevas aportaciones y las nuevas perspectivas a que he hecho alusión, una de las cuestiones que actualmente se están estudiando es la de discernir cuáles son las tareas que mejor favorecen el aprendizaje y cuáles las que resultan menos poderosas para su desarrollo; ello implica, naturalmente, reconocer que existen diversos tipos de tareas y que unas tienen unas características de las que las otras carecen. A mi modo de ver, en el modelo que presentamos se mantiene permanentemente abierta la posibilidad de incorporar cualquier tipo de tarea que se considere preferible a los demás; esto no equivale a afirmar que con el modelo de las tareas hayamos dado con la piedra filosofal de la enseñanza de lenguas. Más bien se trata de reconocer el valor del principio en el que se asientan las tareas, cuando se dice que son una versión de los programas procesuales, y que en el aprendizaje, como en la vida, es más importante el camino que el destino, o sea, los procesos que los productos. Pues bien, en ese camino, en esos procesos, es donde creemos que se sitúa la posibilidad de incorporar nuevas tareas que posean aquellas propiedades cuya superior eficacia para el desarrollo del aprendizaje se considera probable o probada. Y el lugar en el que ellas se insertan no es otro que el que en el modelo que presentamos se llama *actividades previas* y *actividades derivadas*. Dos observaciones me parecen pertinentes en este punto, ambas relacionadas con los cambios que propongo en la terminología:

- Por un lado, la reserva del nombre de “tarea” para el conjunto de las actividades de aula que conforman esta nueva unidad que es la tarea (y que, como queda recogido en Martín Peris 1999, puede contemplarse meramente como una unidad de trabajo, o bien como unidad del programa —que es la concepción original del modelo de las tareas—), una especie de constelación de prácticas discentes interrelacionadas y agrupadas. En efecto, en la bibliografía sobre las tareas suele usarse indistintamente el mismo nombre para referirse a la “tarea final”, a las “tareas capacitadoras” o “posibilitadoras” (que se entienden como todas aquellas actividades de aprendizaje que se revelan necesarias para capacitar al alumno para la ejecución de la “tarea final”) y al conjunto de todas ellas, que

se denomina sin más "tarea" o "tarea comunicativa". Me parece útil distinguir no solo nominalmente, sino también conceptualmente, entre estos tres niveles o momentos, y por eso propongo llamar "tarea" (o "tarea de aprendizaje" o "tarea de aprendizaje comunicativo") al conjunto de actividades; "producto" a la "tarea final"⁴; y "actividades" en lugar de "tareas capacitadoras", precisamente para resaltar que aquellas son un componente de la "tarea".

- Por otro lado, la sustitución de los adjetivos "capacitadoras" o "posibilitadoras" por los de "previas" y "derivadas". En efecto —y como ya se ha señalado—, en las primeras propuestas de la enseñanza mediante tareas se consideraba que, para poder realizar la "tarea final", el alumno requería una determinada preparación o capacitación. Esta concepción me parece un poco reduccionista, pues de lo que se trata no es tanto de que el alumno sea capaz de realizar la tarea final sino de que aprenda (eso sí, y por descontado: realizando la tarea, y realizándola en su totalidad, es decir, tanto las actividades —las previas y las derivadas— como el producto). Esto puede parecer banal o tautológico, pero no creo que lo sea. Pues abriendo el espectro de actividades que el alumno puede realizar en el desarrollo de una tarea, no solo incluiremos aquellas que le capaciten para elaborar el producto final, sino todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje. Por lo tanto, las habrá que serán de base fundamentalmente lingüística (aprendizaje de vocabulario, de usos lingüísticos, de destrezas comunicativas...), pero podrá también haberlas de tipo metacognitivo, de automonitorización del aprendizaje, de colaboración entre iguales, de evaluación del proceso, etc.). Considero, como he señalado, que el término de "capacitadoras" o "posibilitadoras" resulta insuficiente para referirse con propiedad a lo que hace el alumno, que fundamentalmente es aprender. Pero es que, además, no hay razón alguna para limitar ese trabajo de aprendizaje a la fase de capacitación para la ejecución del producto final. Pues —permítaseme la insistencia— de lo que se trata fundamentalmente no es de obtener ese producto, sino de aprender con ocasión de la realización de usos lingüísticos necesarios para tal obtención; la consecuencia lógica —y necesaria— es que la ocasión de aprendizaje que representa la obtención del producto no se agota con ésta: tras su finalización puede seguir actuando como ocasión de aprendizaje. Por lo tanto, podemos realizar nuevas actividades (de las mismas características, del mismo contenido, con los mismos procesos que los de las "tareas capacitadoras") a las que ya no tendrá sentido alguno denominar "capacitadoras", pero que sí tendrá mucho sentido seguir realizando. Esa es la única razón de llamarlas "derivadas". Y lo único que las distingue de las "previas" es el momento y la ocasión de su realización.

4 Como luego se verá, la propuesta de este nuevo término contribuye a realzar el valor de los procesos, puesto que el producto de una tarea no tiene por qué ser necesariamente un producto lingüístico: sí lo deben ser —necesariamente— los medios de conseguirlo o elaborarlo.

Finalmente quisiera concluir destacando el carácter unitario de la tarea, tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista estructural. Quiero decir con ello que la tarea constituye una unidad de trabajo en el aula en la que se dan simultáneamente:

- procesos de uso de la lengua y de su aprendizaje
- procesos de análisis de las unidades discretas de la lengua y de su síntesis en actividades integradoras
- atención simultánea al contenido del mensaje y a la forma lingüística en que se expresa.

Este carácter unitario no solo permite integrar todas las aportaciones que se revelen útiles para el progreso en el aprendizaje, sino que al propio tiempo exige un esfuerzo por parte de profesores y autores de materiales por llevar a cabo esa integración.

1. INTRODUCCIÓN

A menudo, al oír hablar de un proyecto de renovación didáctica, nos preguntamos los profesores qué repercusiones prácticas para nuestra actividad diaria podrá tener su adopción: “¿Qué cosas nuevas tendré que hacer?, ¿cuáles de mis prácticas habituales tendré que cambiar?”. Y, aún con más frecuencia, esperamos que al explicársenos los detalles del proyecto en cuestión se nos diga: “Tal cosa y tal otra ya no las haremos más, a partir de ahora habrá que hacer esto y aquello”.

En el caso de los enfoques comunicativos, cuya última versión está representada por la enseñanza mediante tareas, se ha extendido una interpretación extremadamente incorrecta de lo que representan: “*El aprendizaje comunicativo se desentiende de la gramática*”, se comenta a veces, tanto para criticarlo como para ensalzarlo; y nada está más lejos de la realidad. “*Los alumnos tienen que comunicarse (se piensa, y eso es verdad, pero no es toda la verdad), no importa si al hacerlo cometen errores (se dice, y eso también es cierto, pero hay que matizarlo mucho), la gramática vendrá sola (se añade, y también eso es parcialmente cierto, aunque no es menos cierto que en clase podemos ayudar mucho —y debemos, naturalmente, hacerlo— a que la gramática llegue pronto y bien), no os preocupéis (se recomienda)*”; con esta recomendación se comete ya un error; un error —por cierto— que sí nos importa corregir pronto y bien.

Los profesores⁵ interesados en la enseñanza mediante tareas podrían, por ejemplo, escribir una lista con aquellas cosas que han venido formando parte de su programación, semejante a la que figura a continuación, y preguntarse: "Si decido practicar una enseñanza mediante tareas, ¿continuaré haciendo estas cosas?":

- Practicar las formas y los usos de los pronombres átonos
- Explicar el uso de los signos de puntuación
- Introducir el vocabulario de los alimentos
- Fijar como objetivo de una lección las formas de pedir y dar opiniones
- Trabajar la lectura en clase con textos de periódicos
- Practicar la expresión escrita con un texto que contenga instrucciones de uso de un electrodoméstico
- Hacerles escuchar a los alumnos un diálogo grabado para que después anoten en una parrilla los datos obtenidos mediante la audición
- Etc.

La respuesta a la pregunta de nuestros profesores es ésta: en la enseñanza mediante tareas seguiremos haciendo, por descontado, todas esas cosas y, además, haremos otras muchas. Alguien, por ejemplo, habrá podido incluir en la lista anterior cosas tales como estas:

- Realizar actividades de autoevaluación sobre la marcha del curso
- Proponer a los alumnos la corrección recíproca de sus textos escritos
- Hacer actividades de desarrollo de estrategias de aprendizaje
- Reflexionar sobre coincidencias y contrastes entre la sociedad y la cultura de origen de los estudiantes y la del mundo hispano

⁵ En todo este artículo se utilizan las palabras en forma masculina "profesor" y "alumno" para designar un papel social que puede ser ejercido tanto por mujeres como por hombres. Confiamos en que esta opción no ofenderá a nadie ni, mucho menos, inducirá a la representación mental de unas aulas habitadas exclusivamente por varones.

Todas ellas son perfectamente integrables en una tarea; es más, en muchas ocasiones vendrán exigidas por ella y tendrán en su estructura un espacio y un momento determinados.

Sin embargo, la pregunta clave que debemos formularnos no se refiere a las cosas que haremos en la enseñanza mediante tareas, sino al *cuándo*, al *cómo* y al *por qué* las haremos. Por tal motivo, en este artículo se presenta —de una manera que pretende ser al mismo tiempo sintética y fácilmente comprensible— el fundamento teórico de la enseñanza mediante tareas, con el convencimiento de que ello puede aportar al profesorado más luz y criterios para su actividad diaria que unas instrucciones prácticas para trabajar con tareas.

En el fondo, las tareas nacen de una determinada comprensión de la lengua⁶ y de su aprendizaje, y todo lo que sintonice con esa forma de entender la lengua y su aprendizaje resultará mucho más útil y beneficioso, al tiempo que dejará al profesorado un margen muy amplio de acción. En efecto, con las tareas, al igual que ocurre con otros modelos basados en los mismos principios, se trata de activar una serie de procesos que tienen un elevado grado de imprevisibilidad, y eso difícilmente se puede conseguir con unos procedimientos mecánicos y establecidos de antemano.

En primer lugar presentamos un apartado que trata sobre el *cuándo* y el *porqué* de los contenidos lingüísticos del programa, y después pasaremos a tratar el *cómo* de su tratamiento en el aula. En un tercer y último apartado presentamos una descripción de la estructura de la tarea y comentamos los cambios que comporta en la definición de los papeles de alumnos y profesores.

2. EL CUÁNDO Y EL PORQUÉ DE LOS CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS DEL PROGRAMA

Estas dos preguntas están estrechamente relacionadas con los tipos de prácticas comunicativas que se pueden llevar a cabo en el aula y los rasgos que las caracterizan. Estos rasgos no son los mismos en la práctica comunicativa que promueven las tareas, que en la que fomentan los modelos anteriores a ellas.

Para mejor observar la diferencia entre los dos tipos de práctica comunicativa, compararemos las dos muestras siguientes⁷. Como se puede observar, se trata de dos

6 Esta forma de entender la lengua es la que se desprende de los actuales estudios de análisis del discurso y que se encuentra magistralmente resumida en Calsamiglia y Tusón 1999 y en Escandell Vidal 1996. Para profundizar en algunos de sus conceptos fundamentales, se puede consultar Artigal 1991 y Llobera et al. 1995.

7 Hemos de señalar que se trata muestras inventadas para este artículo, pero que podríamos encontrar perfectamente en cualquiera de los materiales didácticos que utilizamos; lógicamente, irían acompañadas de algunas imágenes (dibujos, fotografías, etc.), o bien de otros recursos equivalentes (lista de vocabulario, objetos reales), que servirían para que los alumnos hablaran de ellos.

actividades que incluyen unos contenidos de tipo nocio-funcional y léxico-gramatical muy similares, si no idénticos. En los comentarios que añadimos a continuación se resaltan las diferencias entre ambas muestras.

En ambas prácticas se da por supuesto que los alumnos tienen a su disposición una serie de objetos, que constituirán el motivo de su elección. En la Muestra núm. 1 los objetos pueden ser reales (los conocidos *realia*, tan utilizados en la enseñanza de lenguas) o bien pueden ser su representación mediante imágenes, fotográficas o de otro tipo. En la Muestra núm. 2 puede utilizarse el mismo conjunto o bien una lista con los nombres de los objetos (que, como se verá, puede ser ampliada por sugerencias de los alumnos).

MUESTRA NÚM. 1

En parejas, hablad de vuestros gustos:

- A A.- ¿Te gusta este?
- B ¡Sí! ¡Qué bonito! // Sí, me gusta mucho.
No, no me gusta // No me gusta nada // ¡Qué feo!
- A A mí también (A mí, no) // A mí tampoco (A mí, sí).
Pues a mí me gusta mucho // no me gusta nada.

MUESTRA NÚM. 2

Imaginad que mañana es el cumpleaños de una persona a la que todos conocéis. En grupos de tres, escogedla: puede ser alguien del grupo, de vuestro barrio o algún famoso... Entre todos hemos de comprarle un regalo; tenemos presupuesto para cualquiera de los objetos de la imagen: cada grupo tendrá que ponerse de acuerdo en la elección del regalo. Antes de empezar, pensad en la persona que habéis escogido y decidid si, a las sugerencias de regalo que ofrece la imagen, deseáis añadir otras diferentes.

Expresiones que podéis utilizar:

- ¿Qué te parece este / -a? ¿Te gusta?
- ¡Sí! ¡Qué bonito / -a! // Sí, me gusta mucho.
- No, no me gusta // A mí no me gusta nada // ¡Huy, no! ¡Qué feo / -a es!
- A mí también (sí) // A mí tampoco (no).
- Pues a mí me gusta mucho // no me gusta nada.
- ¿Tú crees que le gustará?
- ¡Claro! Ya lo verás // Yo creo que sí // No sé... // Yo creo que no mucho.
- Entonces, ¿nos decidimos por el / la?
- Sí, eso, el / la // ¿No creéis que sería mejor regalarle?

Ante estas dos muestras de ejercicios comunicativos hagámonos esta pregunta: ¿Por qué se trabajan concretamente estos contenidos lingüísticos en una determinada lección o sesión de clase? ¿Cuál ha sido la razón para seleccionarlos? La respuesta será diferente en cada caso:

En la Muestra núm. 1, la respuesta más sencilla es “porque sí, porque toca hacerlo”: el programa del curso, la secuencia del libro o la decisión del profesor han seleccionado esos contenidos para esta sesión. Pero —salvando algunas dificultades derivadas de la progresión morfológica, sintáctica y léxica del grupo de alumnos— podrían perfectamente haber sido otros. Es cierto que se trata de contenidos que los alumnos necesitarán para comunicarse en su vida cotidiana, en sus relaciones sociales o profesionales, y eso justifica su inclusión en el programa. Pero no parece haber una razón particular, más allá del hecho de que forman parte de la programación prevista, para que aparezcan en un determinado momento del desarrollo del curso.

En la Muestra núm. 2 —y antes de responder a la razón de la presencia de los contenidos seleccionados— puede observarse una diferencia esencial en relación con la anterior; lo que se propone a los alumnos no solo consiste en practicar la expresión de los propios gustos y del contraste con los del compañero, sino que va más allá de esa práctica: los alumnos usan esas expresiones para **realizar una actividad social** (en concreto, elegir conjuntamente un regalo para una determinada persona) similar a cualquiera de las muchas que podemos llevar a cabo en nuestra vida cotidiana en el mundo externo al aula. Dicho en otras palabras: se alcanza un propósito extralingüístico (elegir un regalo para una persona determinada) gracias al uso de recursos lingüísticos. Además, podemos comprobar cómo existe una relación directa entre las características de esa actividad social que se propone y la selección de contenidos lingüísticos que se trabajan. En efecto, con el fin de escoger colectivamente el objeto que se quiere regalar, hay que utilizar los mismos recursos lingüísticos que encontramos en la actividad de la Muestra núm. 1 (probablemente habrá que usar algunos más, tales como hacer sugerencias alternativas, expresar las mismas opiniones con una cierta duda o inseguridad, etc.). Así pues, la selección de contenidos lingüísticos no es aquí arbitraria, como lo era en la Muestra núm. 1, sino que se deriva directamente de la actividad social que va a realizarse. Podrá aducirse que, en este caso, la misma objeción que en la Muestra núm. 1 se hacía a la selección de contenidos puede hacerse en la Muestra núm. 2 a la selección de la actividad social (“¿Por qué tienen que elegir conjuntamente un regalo y no hacer cualquier otra cosa?”); y hay que admitir que esa objeción está fundada. Dejemos para más adelante la discusión acerca de las razones en las que basarse para la selección de las **actividades sociales** que los alumnos realizarán en el enfoque mediante tareas; lo que aquí nos interesa resaltar es la relación directa que se establece entre los contenidos lingüísticos (nociones, funciones, gramática, vocabulario, etc.) y la actividad que se ha elegido realizar.

De este modo comprobamos que el *cuándo* y el *porqué* de los contenidos de aprendizaje son interdependientes. En el caso de la práctica comunicativa anterior al modelo de las tareas, el momento de la introducción de estos contenidos depende de la decisión del autor de los materiales, del profesor, de la programación... En el caso del modelo de las tareas, los contenidos vienen exigidos por la tarea que se haya decidido hacer. En relación con esta circunstancia hay que comentar lo siguiente:

- Por un lado, la relación que se da entre tarea y contenidos lingüísticos no es una relación absoluta y necesaria. De hecho, cualquier tarea podría resolverse con muy diversos recursos lingüísticos; incluso, muchas tareas podrían resolverse con recursos extralingüísticos, mímicos y gestuales⁸.
- Por otra parte, y a pesar de lo que acabamos de afirmar, es posible prever unos probables contenidos lingüísticos (léxicos, nociofuncionales, morfosintácticos) mediante cuyo uso los alumnos pueden resolver una determinada tarea.
- En tercer lugar, aparte del vocabulario y de las estructuras morfosintácticas, hay un tipo de recursos lingüísticos que sí tienen una relación directa con la tarea (y que es necesario que los alumnos aprendan a usar): se trata de recursos tales como el tono en el que se expresan los interlocutores en una situación de comunicación determinada, el vocabulario más coloquial o más formal que utilizan, en una palabra, el registro escogido para adecuar su discurso al contexto creado por la tarea. Estos recursos no son aleatorios, sino que vienen determinados por las características del contexto en el que se realizan las distintas actividades que conforman la tarea.
- Finalmente, la selección de una determinada tarea tiene en sí misma un grado de arbitrariedad similar al que encontramos antes en la selección de los contenidos: ¿Por qué decidir la realización de esta tarea y no de otra?, ¿por qué hacerla ahora y no en otro momento?, podemos preguntarnos. Valga decir, no obstante, que esta primera impresión de arbitrariedad se ve matizada por una serie de condiciones, relacionadas todas ellas con la adecuación de la tarea al grupo (en lo que respecta a su temática, a su contenido, a la extensión y duración de su ejecución, etc.), lo que propiciará que haya tareas más adecuadas a un grupo que a otro. Esto está en estrecha relación con uno de los rasgos básicos de las tareas, que se comenta en otro apartado, a saber: las tareas han de estar abiertas a la intervención del grupo y haber sido previamente adaptadas a las características del mismo.

⁸ Esta constatación es de suma importancia, pues coloca en el centro de la reflexión didáctica el tema de la comunicación en el aula y el progreso en el dominio de la forma lingüística. Sobre ello han escrito críticamente algunos de los promotores del modelo de las tareas (p. ej. Skehan, Foley, Widdowson). No se trata meramente de "comunicarse" sino de "comunicarse para aprender" o, mejor aún, de "aprender comunicándose"; y, además, se trata de hacerlo en el aula (o sus equivalentes en el marco del aprendizaje en contextos de escolarización) de manera planificada y monitorizada. La consecuencia inmediata es la necesidad de prestar atención a la forma y no solo al contenido del mensaje.

En las reflexiones precedentes y en los ejemplos que se aportan puede apreciarse hasta qué punto es cierto que la práctica comunicativa no se desentiende de la gramática (ni tampoco del vocabulario, la fonética o cualquier otro de los niveles de análisis de la lengua). La diferencia fundamental entre las tareas y los enfoques anteriores radica en el hecho de que los contenidos gramaticales (así como el resto de contenidos de los otros niveles lingüísticos), se introducen en el programa con unos criterios diferentes. Antes de entrar en el *cómo* de las tareas, podemos adelantar alguno de esos criterios, al hilo del contraste que estamos efectuando entre las dos muestras de práctica:

- En primer lugar, en la Muestra núm. 1 podemos observar una serie de intercambios que se propone a los alumnos para que los realicen trabajando en parejas. ¿Cuánto rato se supone que tienen que estar practicando esos intercambios? En principio, parece razonable suponer que deben hacerlo hasta que agoten la lista de objetos que presenta el ejercicio. Pero ¿por qué esa lista, con esa extensión, ni más larga ni más corta? La respuesta parece ser que se ha elegido un número suficiente de intercambios para que su repetida práctica (¿residuos conductistas?) permita su asimilación, y no tan largo que llegue a producir tedio; se trata, podemos afirmar, de una práctica que se agota en sí misma, que no va más allá de la fijación de unos patrones expresivos determinados.
- En la Muestra núm. 2, por el contrario, comprobamos que no hay un número predeterminado de intercambios; se realizarán tantos como sean necesarios para conseguir el objetivo común (tantos, pero no más; retengamos esto). Es una práctica orientada a un finalidad, una finalidad extralingüística, como hemos apuntado antes; ello quiere decir que la práctica está guiada por la acción, que lo que se dice tiene sentido en relación con unos propósitos y un objetivo, que los alumnos deben prestar buena atención a lo que se dice y a lo que con ello se quiere transmitir.
- En tercer lugar, no nos resultará demasiado difícil imaginar una práctica de la Muestra núm. 1 en la que cada uno de los interlocutores se desentienda de lo que el otro le dice; se trata de una práctica sobre estructuras que sirven para vehicular intenciones comunicativas, pero que no requiere que éstas actúen de verdad (ni siquiera de forma ficticia). Es cierto que en determinados casos habrá que comprobar si el interlocutor emplea una palabra masculina o femenina, para poder hacer la concordancia correcta en la frase que se quiere practicar; o bien, si la frase que se ha escuchado es afirmativa o negativa, con el fin de utilizar correctamente los adverbios “también” y “tampoco”; pero ahí termina toda la atención que por exigencias del ejercicio debe prestar un alumno a lo que le dice su compañero.

- Sin embargo, en la Muestra núm. 2 no basta con entender únicamente lo que las palabras del interlocutor dicen, sino que también hay que entender lo que éste quiere comunicar con ellas. Es una práctica con la atención centrada simultáneamente en lo que se desea comunicar y en la forma de hacerlo. Esto conlleva la exigencia de que los alumnos realicen la práctica estableciendo una relación entre la tarea y el propio mundo de experiencias y conocimientos, valores y preferencias; por ejemplo, han de tener presentes los gustos de la persona a quien se desea hacer el regalo, así como los de quienes lo escogen, la relación entre estas personas, las edades correspondientes, etc. Necesariamente, sus respuestas tendrán que ser más matizadas, más diversas, más abiertas. Y en este punto volvemos a lo ya apuntado anteriormente, sobre la relación no necesaria ni absoluta entre la tarea y los contenidos lingüísticos que puedan surgir durante su realización: cada alumno podrá encontrar diferentes recursos (contenidos lingüísticos necesarios para la comunicación) para expresar lo que desea.
- Finalmente cabe señalar que en el Muestra núm. 1 está determinada de antemano la secuencia de las intervenciones de los alumnos, así como el tema de cada una de ellas; no sucede así con la Muestra núm. 2, en la que existe un tema general de conversación, pero las aportaciones de cada uno de los alumnos a esa conversación no están establecidas de antemano ni en su secuencia ni en el contenido de lo que se dice con ellas. Esto, por un lado, responde de manera más fiel a lo que es la comunicación en la vida externa al aula (como se verá en el apartado 3.1), con lo cual se facilita que los alumnos se entrenen en el aula en las distintas estrategias de comunicación que van a necesitar fuera de ella; y, por otro lado, refuerza aún más lo que se ha señalado en el párrafo anterior, en el sentido de que los distintos interlocutores deben prestar atención al contenido de las intervenciones de sus compañeros, ya que no pueden dar por supuesto en qué sentido se orientarán éstas.

3. EL CÓMO DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EL MODELO DE LAS TAREAS

Con el fin de entender mejor el fundamento subyacente a la propuesta de enseñar mediante tareas, a continuación expondremos brevemente algunos de los rasgos que caracterizan la comunicación lingüística. Subrayaremos dos cosas:

- La primera, que el hecho de comunicarse no se reduce a una mera actividad de procesamiento de información, de codificación y decodificación de mensajes. Cuando los humanos nos comunicamos, tanto si lo hacemos por medios lingüísticos como si lo hacemos con otros códigos, llevamos a cabo una serie de actividades que sobrepasan (aunque, lógicamente, la incluyen) la comprensión de las unidades lingüísticas (o de las de los otros sistemas semióticos), orientadas a la interpretación de lo que esas unidades transmiten.

- La segunda, que esta serie de actividades conforma un plan estratégico con el que todo interlocutor aborda una actividad de comunicación; dicho plan pone en marcha la actuación de los interlocutores, la dirige y la controla con la finalidad de alcanzar las metas que se han propuesto.

Por este motivo, podemos hablar de *contenidos de comunicación* y de *procesos de comunicación*. Podemos, en primer lugar, contemplar y analizar estos contenidos y procesos en la comunicación habitual y cotidiana, extraescolar. Después pasaremos a observarlos en la comunicación que se establezca en el aula. El aula —cualquier aula— es en sí misma un espacio social en cuyo seno un grupo de personas se comunica⁹, y lo hace con el fin de aprender algo de manera conjunta; no es posible caracterizar de otra forma un aula y una clase; y es importante resaltar la relación directa que se establece entre lo social, la comunicación y el aprendizaje: todo ello afecta de manera directa a la concepción de las tareas y a la forma en que se llevarán a cabo en cada aula.

Además, la clase de lenguas segundas y extranjeras es un lugar en el que podemos comunicarnos en la nueva lengua, precisamente para llegar a aprenderla. Por supuesto, también podemos prescindir de esa nueva lengua para establecer la comunicación dentro del aula, pero los enfoques comunicativos pretenden justamente promover el aprendizaje por medio del uso de la nueva lengua. Pues bien, los procesos y los contenidos de comunicación se pueden observar también desde esta última perspectiva: la de la comunicación en el aula mediante una determinada lengua con la finalidad del aprendizaje de esa precisa lengua.

Veamos por separado, en los dos apartados siguientes, estos contenidos y procesos en la vida cotidiana y en la comunicación en el aula.

3.1. LOS CONTENIDOS Y PROCESOS EN LA COMUNICACIÓN COTIDIANA

Una de las distinciones establecidas en el análisis del discurso y que han contribuido a la aparición del enfoque por tareas, es la que se da entre contenidos necesarios para la comunicación y procesos de comunicación (Hernández y Zanón, 1992), a la que ya nos hemos referido anteriormente.

El análisis de la comunicación basado únicamente en unidades lingüísticas permitía elaborar unas listas de nociones, funciones, unidades léxicas y morfosintácticas que intervienen en la

9 Convendría señalar aquí que, en tanto que espacio social, las características y propiedades del aula están definidas culturalmente: no son iguales las aulas de distintas partes del mundo porque no son iguales las cosas que se hacen en ellas, o las formas de hacer las mismas cosas. Y no son iguales, muchas veces, en su configuración material y visible, pero no lo son —y esto es mucho más importante— en las normas de conducta que encierran, en los valores en que esa conducta se sustenta, en los roles sociales en que se mueven quienes se adentran en ellas, en lo que cada uno de ellos está autorizado u obligado a hacer o a dejar de hacer.

comunicación. Así, por ejemplo, para pedir información sobre el itinerario que seguir para llegar en coche a un determinado lugar de la ciudad, “normalmente”¹⁰ emplearíamos expresiones como estas:

MUESTRA NÚM. 3-A

- A Perdone, ¿para ir a la Plaza del Hospital?
- B Mire, tiene que seguir todo recto, cruzar el semáforo y después girar a la izquierda dos calles más allá

Sin embargo, las cosas suelen ser en la realidad bastante más complejas que en los libros. De entrada, tenemos que hablar de *actuación lingüística comunicativa*, es decir, el uso que los humanos hacemos de la lengua se enmarca en el ámbito de nuestra actuación. Hablamos con el fin de *hacer cosas*, excepto cuando “hablamos por hablar”, (y, aun en tal caso, hacemos algo más que hablar, ya que nos relacionamos los unos con los otros, charlamos por el puro placer de hacerlo, *hacemos* eso —hablar— en lugar de *hacer* otra cosa).

Esta acción humana realizada lingüísticamente, al igual que el resto de acciones y comportamientos, está guiada desde un principio por un *plan estratégico* que tiene la persona. En nuestro caso, el interesado iniciará su actuación lingüística con una expresión como la que hemos recogido arriba (*Perdone, ¿para ir a la Plaza del Hospital?*), u otra que considere apropiada, e inmediatamente después permanecerá atento a las múltiples respuestas posibles; no se desentenderá de su plan estratégico, sino que evaluará la pertinencia de la respuesta obtenida en relación con su plan; veamos algunas de esas posibles respuestas:

MUESTRA 3-B

- A Perdone, ¿para ir a la Plaza del Hospital?
- B.I Mire, tiene que seguir todo recto, cruzar el semáforo y después girar a la izquierda dos calles más allá.
- B.II Lo siento, no soy de aquí.
- B.III La Plaza del Hospital... sí, sí... me suena...
- B.IV Huy, por aquí no va bien. ¿Quizá viene usted de la autopista? Pues en ese caso tendría que haber tomado la salida siguiente, no ésta...
- B.V Etc.

¹⁰ Entrecorramos esta palabra porque, de hecho, y tal como explicaremos a continuación, lo que el hablante quiere transmitir puede conseguirse de muchas maneras, según quiénes sean los interlocutores, lo que cada uno de ellos conozca de la trama urbana de la ciudad en cuestión, las condiciones particulares de su tránsito rodado, y lo más importante, según quién sea su interlocutor y lo que asuma sobre lo que éste sabe.

Frente a cada una de estas respuestas, la persona que ha formulado su pregunta reaccionará de una manera determinada, en función de una serie de factores. Por ejemplo, a la respuesta B-III se puede reaccionar esperando a ver si el otro interlocutor cae en la cuenta, o bien se puede decidir completar la solicitud de información que se ha realizado, no con más demanda de información, sino, todo lo contrario, aportando más información; para ello, la persona interesada puede decir algo como, por ejemplo: "*Bueno* (con este recurso restringe el valor de lo que había dicho), *voy a la Casa de Cultura* (así concreta más cuál es su meta, esperando que el interlocutor conozca esa referencia, aun desconociendo el nombre de la plaza en donde se halla la Casa de Cultura); *me han dicho que está en la Plaza del Hospital* (y así justifica la relación que existe entre sus dos intervenciones)".

Veamos qué curso podría tomar una conversación como la que se inicia arriba, si el segundo interlocutor, en lugar de dar una respuesta a la pregunta, formulara a su vez otra pregunta:

MUESTRA 3-C

- | | |
|---|---|
| A | Perdone, ¿para ir a la Plaza del Hospital? |
| B | ¿Sabe usted dónde está la estación de RENFE? |
| A | Sí, he ido allí otras veces. |
| B | Pues vaya hasta allí y luego ... |
| A | Muy bien, gracias; allí ya volveré a preguntar. |

Analicemos someramente qué es lo que hace el interlocutor A al oír que en lugar de proporcionarle una información se le hace otra pregunta:

- Ante todo, interpreta inmediatamente que esa pregunta que se le formula tendrá que servir para establecer el terreno común compartido, sobre el que luego será más fácil trazar el itinerario que necesita.
- No se plantea en ningún momento una reflexión como por ejemplo: "Esta persona me está ofreciendo un intercambio: *yo te diré lo que no sabes si tú me dices lo que yo no sé*", sino que más bien piensa: "Esta persona sabe explicarme cómo ir hasta la estación, y supongo que tendré que pasar cerca de allí, y si yo sé también dónde está, la explicación que ha de darme será mucho más sencilla".
- A continuación, al comprobar que efectivamente debe ir hasta la estación y que sabe llegar solo, modifica su plan estratégico y dice "pues de momento ya tengo bastante con lo que me has dicho, no me atosigues con más información, que allí ya me las arreglaré".

Este breve análisis nos muestra dos aspectos fundamentales:

- Por un lado, la comunicación no la producen automáticamente los textos¹¹ y los recursos lingüísticos que contienen sino que se basa en procesos que llevan a cabo conjuntamente los interlocutores y que reciben el nombre de *negociación de sentido* (¿cuántas interpretaciones podríamos darle en diferentes contextos a la expresión que usa B: "¿Sabe dónde está la estación de tren?"). Esto es, que el sentido no se encuentra encerrado en el interior de las palabras ni de las estructuras, sino que los humanos nos servimos de éstas para crearlo, y lo hacemos cooperativamente.
- Por otro lado, que el desarrollo de un intercambio comunicativo es imprevisible, ya que depende de los procesos que se produzcan entre las mentes de las personas comunicadoras (y no sólo entre sus mentes, también entre sus sentimientos y emociones, sus opiniones y valores, sus actitudes, su personalidad global).

¿Qué relación guarda todo esto con la enseñanza de la lengua? Pues ésta: que una lengua se aprende usándola (ésta es la base del enfoque comunicativo). Y utilizar la lengua quiere decir llevar a cabo una *actuación comunicativa lingüística* como la que acabamos de describir. Practicar cualquier tipo de estructura lingüística "per se" puede ser una buena ayuda para aprender el idioma, pero no es suficiente.

La enseñanza por tareas conjuga la práctica de la comunicación (actuación comunicativa **lingüística**) con la atención a los recursos lingüísticos necesarios. Así, podemos hablar de "contenidos necesarios para la comunicación" y de "procesos de comunicación", ambos establecen una estrecha relación en la enseñanza por tareas.

3.2. LOS CONTENIDOS Y LOS PROCESOS EN EL AULA DE LENGUA

Hemos apuntado anteriormente que la primera versión de los enfoques comunicativos se difundió con los programas nociofuncionales. Éstos se caracterizaban por basarse en una selección de unidades lingüísticas de nuevo cuño: los exponentes lingüísticos nociofuncionales.

Si comparamos los materiales elaborados con esa concepción con aquellos que se habían creado siguiendo modelos anteriores, vemos claramente que las unidades lingüísticas propuestas para el aprendizaje se agrupan a partir de criterios diferentes; si antes existía una organización del material basada en criterios de índole morfosintáctica (como las oraciones condicionales o las de relativo, el sistema de los demostrativos, o el de los tiempos verbales...) más tarde vinieron agrupaciones de otro tipo (como, por ejemplo, "pedir un favor y responder a la demanda", o bien "manifestar sorpresa", o "pedir y dar informaciones horarias", etc.). En estas nuevas agrupaciones se mezclaban estructuras morfosintácticas que

11 Recuérdese que en la moderna lingüística textual se consideran que son textos tanto los escritos como los orales (una conversación o un saludo de bienvenida a un grupo, por ejemplo, son dos textos orales distintos).

antes pertenecían a grupos diferentes: para aprender a hacer una promesa, como por ejemplo *Te prometo que esto no volverá a pasar*, había que dominar simultáneamente -y sólo parcialmente, es decir, sólo alguna o algunas de sus unidades, y no todas ellas- el sistema pronominal (*Te prometo.../Le prometo.../ Os prometo...*), el de los demostrativos (... que *esto/este/esta // eso / aquello...*) y el futuro de los verbos, con una opción entre la perífrasis o el complemento adverbial para indicar repetición (... no *volverá a pasar / no pasará más*).

En una programación por tareas, todas estas unidades lingüísticas se consideran "contenido necesario para la comunicación"; lógicamente, hay que añadir el vocabulario, la pronunciación, la escritura... Se trata de un contenido que hay que aprender y cuyo dominio, sin embargo, se considera una condición necesaria pero no suficiente para ser capaz de expresarse en una lengua.

Ello es así porque tal capacidad incluye además el dominio de los procesos de comunicación. Estos procesos consisten en actividades mentales centradas en la *negociación del sentido* (fenómeno al que nos hemos referido unos párrafos más arriba) que en cada caso adquieren las unidades lingüísticas que se emplean en la comunicación, es decir, actividades tanto intrapersonales como interpersonales, o si se prefiere, individuales y sociales.

Desde un punto de vista individual —como ya hemos señalado— partimos del supuesto de que cada uno de los interlocutores inicia la comunicación con un plan estratégico para la consecución de sus objetivos. Dicho plan le lleva a tomar conciencia del contexto en el que se produce la comunicación, formular su expresión lingüística de la manera más apropiada a ese contexto, escuchar la respuesta y extraer el sentido que conlleva, evaluar la relevancia de ese sentido en relación con los objetivos y continuar con las previsiones del plan estratégico, o bien, modificar esas previsiones (recordemos el ejemplo 3, y la alusión a la estación de tren).

Mientras todo esto ocurre, el otro interlocutor está inmerso en un proceso del mismo tipo, y es ahí donde surge la negociación del sentido y la dimensión social o interpersonal de la comunicación lingüística: los dos interlocutores se aseguran de que se entienden mutuamente y toman las medidas necesarias para evitar que se produzcan malentendidos o para deshacerlos si comprueban que se han producido. Y así es como progresa la comunicación. Estas actividades mentales a las que hemos hecho alusión, estos procesos de negociación de significado, incluyen siempre la referencia (no necesariamente explícita) de las unidades lingüísticas a un contexto particular y compartido.

Si ahora queremos contraponer los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación desde un punto de vista de enseñanza y aprendizaje de la lengua, podemos hacerlo del modo que refleja el siguiente cuadro:

CONTENIDOS NECESARIOS PARA LA COMUNICACIÓN	PROCESOS DE COMUNICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Su conocimiento se adquiere mediante el estudio, la observación y la práctica. • En el aula, se trabajan en unas actividades que podemos llamar pre-comunicativas. • Los alumnos pueden hablar de ellos y demostrar su conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se adquiere su dominio mediante la ejercitación. • En el aula, se trabajan en las actividades propiamente comunicativas. • Los alumnos pueden aplicarlos, generalmente de forma inconsciente.

Cuadro núm. 1

Y, en relación con todo lo que hemos venido viendo hasta este momento, podemos afirmar que las tareas tienen dos ejes fundamentales:

- La creación del contexto en el cual se producirá el uso de la lengua que efectuarán los aprendientes.
- La asignación de una meta que hay que alcanzar (de índole extralingüística) y que proporcionará los objetivos de comunicación que, a su vez, generarán los respectivos planes estratégicos.

Podemos cerrar este apartado con los siguientes puntos clave:

- Una tarea no es un método: no hay en ella nada preestablecido en lo que se refiere a contenidos de trabajo y técnicas que aplicar.
- Una tarea responde a un enfoque:
 - Hablar una lengua no es codificar y decodificar mensajes como podría hacerlo una máquina suficientemente desarrollada, sino construir conjuntamente con el interlocutor el sentido de los textos (orales y escritos) que se utilizan y se producen.
 - Aprender una lengua es ir interiorizando progresivamente las unidades de sus diversos niveles de descripción (el textual, el nocio-funcional, el morfosintáctico, el léxico, el fonético, el grafémico) y sus diferentes usos, mediante su efectiva utilización para comunicarse.

Todo lo que hemos dicho hasta aquí se relaciona con una de las fuentes de la enseñanza comunicativa: las nuevas orientaciones en el estudio de la lengua, y en particular, la pragmática y el análisis del discurso. Nos detendremos en el siguiente punto en otra de las

fuentes de la enseñanza comunicativa: la psicolingüística y el estudio de los procesos de aprendizaje de lenguas.

3.3. LA INTERACCIÓN COMO FUERZA MOTRIZ DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Para entender el cómo de este aprendizaje –y en el fondo, para entender el porqué de las tareas– debemos detenernos en la consideración de la forma en que se produce el aprendizaje de lenguas en general, en el *cómo* del aprendizaje de lenguas. Vista esta cuestión estadísticamente y en su globalidad, puede afirmarse que existen dos formas en que la gente aprende una lengua: yendo a vivir al país en el que se habla (y, naturalmente, utilizándola), o bien inscribiéndose en un curso. No se trata de dos maneras de proceder incompatibles, y de hecho mucha gente las utiliza simultánea o sucesivamente. Pero también es cierto que hay mucha gente que únicamente recurre a una de estas dos formas.

Técnicamente hablando, a la primera se la designa como “aprendizaje de L2 en contextos naturales” y a la segunda como “aprendizaje en contextos escolares” (también se utilizan para esta segunda forma otros términos, tales como “aprendizaje formal” o “institucional”). Si analizásemos los mecanismos que se aplican en cada caso, podríamos comprobar lo siguiente:

- Aquellas personas que han llegado a hablar una lengua sin haberse inscrito nunca en ningún curso, lo han conseguido de una manera aparentemente paradójica: precisamente practicándola en el día a día de sus vidas. En nuestra experiencia del mundo encontramos más paradojas como ésta: si, por ejemplo, deseamos aprender a esquiar, a nadar o a ir en bicicleta, sólo lo conseguiremos ejercitando esa determinada actividad. Lo que ocurre es que el aprendizaje de una lengua es mucho más complejo que esos otros aprendizajes: en él no sólo desarrollamos determinadas habilidades, sino que además adquirimos una serie de conocimientos (si bien es cierto que la mayor parte de ellos son implícitos y no somos conscientes de poseerlos). Pues bien, aquellas personas que aprenden una nueva lengua en contextos naturales llegan a utilizarla con un nivel de eficacia, adecuación y corrección bastante elevado. Quizás presentan algunas limitaciones en la pronunciación o en el vocabulario, o tal vez en algún aspecto gramatical. Por ejemplo, todos hemos oído a alumnos nuestros o a personas extranjeras decir cosas como “Llegué aquí cuatro días antes”, o “Me voy pero vuelvo después de cinco minutos”, en lugar de “Llegué aquí hace cuatro días” o “Vuelvo dentro de cinco minutos”; puede suceder que esas expresiones, que no son más que una fase transitoria de la gramática interna de esas personas, en algunos casos lleguen a convertirse en la solución definitiva adoptada por ellas, que se “fossilicen”. Por otro lado, lo más frecuente es que

nadie les advierta de que en español no son correctas tales producciones y que las propia personas interesadas no lleguen a darse cuenta por sí solas de su incorrección¹².

- Otras personas asisten a clases, pero rara vez tienen la ocasión de usar la lengua, se ven en la situación de aprenderla sin recurrir al uso paradójico que acabamos de comentar. De este modo, si se les presenta una hoja de examen en la que han de responder correctamente a una serie de preguntas sobre gramática o vocabulario, o bien con ejercicios en los que hay que escoger una forma gramatical correcta, resuelven la tarea a la perfección, o casi a la perfección. En cambio, cuando precisan de la lengua en situaciones de uso natural y espontáneo, se equivocan frecuentemente y pueden llegar incluso a bloquearse, especialmente si se ven más preocupados por la corrección de sus expresiones que por la eficacia de su comunicación. Según nos dicen los estudios de adquisición de segundas lenguas, la "gramática interiorizada" del español de estas personas que aprenden en contextos escolares pasa por los mismos estadios que la de las que aprenden en contextos naturales; pero, como el profesor les enseña con antelación cómo se dice y cómo no se dice una cosa y, si se equivocan, les corrige, resulta mucho menos frecuente encontrar fosilizaciones en su producción lingüística.

El siguiente cuadro presenta las características de las dos vías de aprendizaje que acabamos de explicar:

SITUACIONES DE APRENDIZAJE NATURAL	SITUACIONES DE APRENDIZAJE ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla un alto grado de eficacia, adecuación y fluidez en el uso de la lengua. • Se pueden producir fosilizaciones de errores o insuficiencias en el conocimiento del sistema. • El proceso de adquisición de una capacidad de uso eficaz y con un buen grado de corrección puede llegar a ser muy largo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La fluidez y la eficacia en la comunicación son más pobres. • Se desarrolla un alto grado de conocimientos de gramática y de vocabulario. • El proceso de adquisición de conocimientos es más rápido, pero el de las capacidades de uso suele ser insuficiente.

Cuadro núm. 2

El propósito de las metodologías comunicativas, y especialmente el de las tareas, consiste en reproducir en la clase las situaciones de uso natural, sin renunciar a las ventajas que ofrece el

¹² Pero, cuidado: esto es lo que nos sorprende en la gramática de esas personas. Y sin embargo mucho más debería sorprendernos el resto de reglas gramaticales que han llegado a interiorizar correctamente, sin darse cuenta tampoco de su corrección y sin que nadie les haya dicho nada. Y más allá de las reglas gramaticales, las reglas de uso de la lengua y las convenciones culturales que influyen en la manera de hablar, que también han interiorizado de forma mayormente inconsciente.

marco del aula.¹³ La aplicación técnica de esta aproximación a la enseñanza de segundas lenguas ha cristalizado en los currículos de procesos, los cuales sustituyen a los currículos de contenidos. Tales currículos de procesos no son otra cosa que la reproducción en el aula de aquellas situaciones de uso natural en las que se encuentran los aprendientes de lenguas en contexto extraescolar, y que activarán los procesos de uso y simultáneamente, los de aprendizaje.

De esta forma, los programadores de cursos y currículos hacen recorrer a los aprendientes un camino inverso al que se había seguido antes en la enseñanza de lenguas: en lugar de ir de la lengua a las actividades, se les hace ir de las actividades a la lengua. Esta inversión del recorrido también se conoce con los términos de “programas analíticos” y “programas sintéticos”, que sirven para poner de relieve la actividad mental que el alumno se ve forzado a realizar en cada caso. En los programas de contenidos –programas sintéticos: los alumnos habían de sintetizar las unidades lingüísticas en un uso comunicativo—, los expertos en lingüística llevaban a cabo un análisis de la lengua, que daba como resultado un conjunto de unidades aisladas; éstas se presentaban a los alumnos para su aprendizaje y su trabajo consistía en sintetizarlas, utilizándolas todas juntas para poder comunicarse.

En los programas analíticos, es el alumno quien ha de llevar a cabo el análisis, en sucesivas aproximaciones a los usos lingüísticos que realiza en el aula, donde se le ofrecen unidades de uso. Pongamos un ejemplo: para que un alumno pueda llegar a usar la expresión “*me parece que no tienes razón*”, los pasos en cada una de las aproximaciones serían los que recoge el siguiente cuadro:

MODELO SINTÉTICO	MODELO ANALÍTICO
<p>El PROGRAMA presenta los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistema pronominal: Me/Te/Le/Nos/Os/ Les - Conjugación del presente: -o, -es, -e, -mos, -éis, -en - Estructura Pronombre personal + Verbo (parecer) + Que + Frase - Etc. <p>El ALUMNO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprende separadamente los elementos arriba enumerados. - Posteriormente los sintetiza aplicándolos a diferentes expresiones que puede llegar a formar y emplear, entre las que figuran la que hemos 	<p>El PROGRAMA presenta esta unidad:</p> <p style="text-align: center;"><i>Me parece que no tienes razón</i></p> <p>Y propone su utilización global en una situación de uso concreto, por ejemplo, en una tarea en la que un grupo de seis alumnos han de llegar a tomar un determinado acuerdo.</p> <p>El ALUMNO:</p> <p>a) Entiende esa expresión globalmente en su funcionalidad; es decir, entiende que sirve para:</p> <p style="text-align: center;">“disentir de la opinión del interlocutor”</p> <p>Así puede emplearla sin necesidad de entender por</p>

13 Muchas de estas ventajas han sido puestas de relieve en recientes estudios sobre discurso del aula, y van mucho más allá de la organización y sistematización del contenido de aprendizaje; algunas de ellas afectan directamente a las condiciones en que tiene lugar el uso significativo de la lengua que se está aprendiendo; por ejemplo, en clase se puede llamar la atención sobre los errores y faltas sin herir la sensibilidad del interlocutor, cosa que no sucedería si en la calle si nos atreviéramos a corregir alguna expresión incorrecta de la persona con la que estamos hablando, o que nos ha escrito un e-mail.

<p>tomado como modelo y otras muchas posibles, por ejemplo éstas:</p> <p style="text-align: center;">Me parece que no tienes razón Le parece que no tienes pan ¿Me parece que no tengo hambre? Etc.</p>	<p>separado cada uno de sus constituyentes.</p> <p>b) De manera espontánea o bien inducida por las explicaciones explícitas, realiza los siguientes procesos analíticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la referencia al locutor, al interlocutor, a un tercero: Me parece/Te parece/Le parece - Concordancia del verbo: Me parece que / Me parece bonito / Me parecen bonitos - Etc. <p>c) Más adelante podrá aplicar los procesos analíticos a otras expresiones.</p>
--	---

Cuadro núm. 3

3.4. LA INTERACCIÓN EN EL AULA: EL AULA COMO ESPACIO SOCIAL, DE COMUNICACIÓN Y DE APRENDIZAJE

Hemos apuntado con anterioridad que la clase es un acontecimiento social y comunicativo. Las personas organizamos toda nuestra vida social en torno a acontecimientos de este tipo, en los que utilizamos nuestra lengua (acompañada de otros códigos de comunicación, tales como el gestual, el mímico, el proxémico, etc.). Por un lado, este uso de la lengua sirve para alcanzar mejor los propósitos que nos han reunido; pero, por otra parte, sigue unas reglas propias y particulares, más allá de las reglas de la gramática y la sintaxis, sin las que la comunicación sería imposible.

Los usos de la lengua que se realizan en ese acontecimiento que es la clase y ese espacio que es el aula han sido objeto de diversos estudios, y una de las conclusiones más importantes que se desprende de esos estudios es que la lengua de clase tiene su legitimidad, es decir, es tan auténtica como lo es la lengua que empleamos en una tertulia, en un concurso de chistes, en una entrevista de trabajo o en una visita al médico. Así que uno de los hallazgos más importantes de los estudios de análisis de discurso de aula es el siguiente:

No es necesario salir del aula para ir en busca de la lengua auténtica

Lo hemos destacado y enmarcado por la relevancia que tiene para el aprendizaje de lenguas en general y para el modelo de las tareas en particular. Conviene señalar, de antemano, que el reconocimiento de la legitimidad de los usos lingüísticos en el aula y de su autenticidad no comporta prescindir del resto de usos, ausentes del mundo del aula (como, por ejemplo, mantener una tertulia informal, o escribir una instancia a la administración pública, o hablar en público ante una audiencia desconocida). Todos ellos serán tipos de usos lingüísticos que quizás nuestros alumnos deban dominar y, en consecuencia, tendremos que trabajarlos en clase. Pero si lo que nos interesa es que el español se use en el aula para comunicarse y, en

consecuencia, para aprenderlo, podemos afirmar sin duda que el discurso del aula (M. Llobera lo llama "discurso generado"; podríamos llamarlo, además, discurso "generador de aprendizaje") es tan auténtico como el resto de discursos que podamos encontrar fuera de ella.

Y no sólo es auténtico, sino que además posee unos rasgos particulares que resultan especialmente provechosos para el aprendizaje de una lengua. Por ejemplo, en el aula no tenemos por qué ser tan estrictos en el respeto a esa regla que en la calle nos prohíbe decirle a nuestro interlocutor: "No se dice *me se ha olvidado*, se dice *se me ha olvidado*". Por otro lado, los alumnos pueden experimentar distintos usos y formas lingüísticas y correr riesgos (correr riesgos y cometer errores no es en absoluto perjudicial, al contrario, es muy provechoso para el aprendizaje); pensemos en lo inverosímil que resultaría llegar a una tienda y decir algo así como "Necesito medio litro de aguarrás; ¿o es mejor si digo *¿Tendrían ustedes aguarrás?*; y ¿el aguarrás va por litros o por centímetros cúbicos?". El pobre dependiente que atendiera a un cliente así creería que le están tomando el pelo. En el aula, sin embargo, no solo es lícito comportarse así en medio de una práctica comunicativa, sino que resulta sumamente provechoso. Si aceptamos entrar en esta dinámica, entonces el discurso de aula se abre como un abanico y se despliega en una gama de niveles de comunicación simultáneos y muy ricos. Comprobemos algunos de estos rasgos y su relación con el aprendizaje.

Para ello, observemos la siguiente muestra de una conversación entre un profesor y un alumno en el aula¹⁴; en su representación escrita (muy simplificada) utilizamos diversos recursos tipográficos para destacar mejor lo que nos proponemos comentar:

P1.	¿Y qué te pareció....
A1.	<i>(Mirada de desconcierto)</i>
P2.	... "Te pareció", "Te ha parecido": "A mí me parece bonito, interesante"... "PARECER".
A2.	<i>(Mirada de comprensión y asentimiento)</i>
P3.	¿Y qué te pareció la exposición del Museo de Arte Moderno?
A3.-	Uf... <i>(Con un gesto de dificultad)</i>
P4.	Venga, a ver. <i>(Dándole ánimos, entonación a tal efecto)</i>
A4.	Pueeees.. a mí me a mí parecí... pareció <i>(Con entonación interrogativa, solicitando confirmación del profesor)</i>
P5.	<i>(Gesto de confirmación)</i>
A5.	A mí pareció mucho <i>(autocorrigiéndose:)</i> muy peculiar <i>(Misma entonación interrogativa de antes)</i>
P6.	"Peculiar. Muy peculiar". Original, diríamos. ¿Un poco rara, es lo que quieres decir?

¹⁴ Este pasaje es una versión abreviada de una muestra obtenida por M. Llobera en un estudio de observación del discurso de aula. La abreviamos y simplificamos para mejor resaltar los fenómenos que nos interesan.

- | | |
|------|---|
| A6. | Sí, un poco rara. |
| P7. | ¿Y por qué? ¿Es que no te gusta, el arte moderno? |
| A7. | Sí, sí; me gusta. Pero esta exposición fue un poco rara. |
| P.8. | ... |

Muestra núm. 4

Con las letras P y A (seguidas de un número) identificamos las sucesivas intervenciones del profesor y el alumno respectivamente. Los códigos tipográficos que hemos utilizado en la transcripción son los siguientes:

- Hemos marcado en negrita un primer nivel de comunicación; es el discurso centrado en lo que se quiere comunicar. Esas expresiones son las que más aproximan el discurso de aula al tipo de discurso más habitual fuera de ella.
- La letra normal recoge lo que es exclusivo del mundo del aula, es decir, un discurso paralelo al comunicativo de primer nivel e imbricado en él. Podemos hablar de una trama discursiva más compleja entre alumno y profesor, mediante la cual este último ayuda al primero a hilvanar su discurso.
- Entre paréntesis y en cursiva hemos puesto la comunicación no verbal, que apoya los dos niveles de la comunicación observados.

Sólo a modo de ejemplo, veamos algunos de estos rasgos del discurso del aula:

- En P2 el profesor se da cuenta de que alumno no ha entendido la pregunta y le explica de forma inductiva el sentido de la expresión que ha empleado: *"Te pareció", "Te ha parecido: a mí me parece bonito, interesante... parece"*.
- En P3, cuando se ha asegurado de que lo ha entendido, vuelve a formular la pregunta: *¿Y qué te pareció la exposición del Museo de Arte Moderno?*
- En A3 el alumno manifiesta una sensación de impotencia para hacer lo que se le pide: *Uf...* (Expresión de dificultad) y en P4 el profesor le anima: *Venga, a ver*. Cabe resaltar que este *Uf* hay que entenderlo en el segundo nivel de comunicación; no se refiere —evidentemente— al contenido de la exposición sino a la tarea que se le exige hacer.
- En otros pasajes, el alumno se mueve simultáneamente en los dos niveles, realiza dos cosas al mismo tiempo: comienza a manifestar su opinión sobre la exposición (primer nivel) y pregunta si lo está haciendo bien (segundo nivel, metacomunicación): A4.

- El profesor se mueve también en los dos niveles de comunicación: acepta el anglicismo del alumno y le da el equivalente: P6.
- En A5 y A6 el alumno está haciendo un esfuerzo por comunicarse, pero al mismo tiempo, por incorporar en su discurso sendas formas lingüísticas nuevas ("me pareció" y "rara").

Hay que señalar que algunos de los rasgos particulares del universo del aula podemos encontrarlos también en el discurso que se produce fuera de ella, aunque con mucha menor frecuencia; por ejemplo, combinar el suministro de información al oyente en simultaneidad con la consulta acerca de la corrección de alguno de los datos que su mensaje contiene, como hace el alumno en A4 y A5, cuando quiere cerciorarse de la corrección de las formas "pareció" y "peculiar".

Hasta aquí, un ejemplo de lo que es el discurso de aula, centrado en la interacción entre profesor y alumnos. Es sabido que el modelo de las tareas no responde al esquema de enseñanza frontal en el que la conversación transcurre siempre entre profesor y alumno, y en el que siempre es el profesor quien inicia la comunicación mientras el papel del alumno se ve reducido al de ser meramente reactivo. Al contrario, las tareas promueven la interacción entre alumnos poniéndolos en situación de tener que tomar la iniciativa. Aun así, el breve fragmento analizado sirve para poner de manifiesto cómo se puede practicar la comunicación en el aula sin perder la atención a la forma. Lo hace basándose en el discurso entre profesor y alumno, pero el razonamiento es igualmente válido para el discurso entre alumnos. Y en relación con la enseñanza por tareas, sirve para resaltar este doble foco del discurso de aula; las tareas "de última generación" (como se dice en otros ámbitos) confieren mucha importancia a esta actividad mental del alumno focalizada, al mismo tiempo, en lo que comunica y en cómo lo comunica.

Por otra parte, las tareas también hacen hincapié en la importancia de la colaboración entre alumnos en todos los niveles de su interacción: el comunicativo, el metacomunicativo y el metacognitivo. Las últimas investigaciones sobre aprendizaje escolar confieren mucha importancia a esta actividad de colaboración entre aprendientes: el trabajo en grupos llevado a cabo en el aula no se limita a las actividades de reproducción de roles sociales externos a la clase, cada uno de ellos asignado a un alumno diferente, sino que las agrupaciones de alumnos sirven también para preparar y elaborar conjuntamente discursos en la lengua que se está aprendiendo, para abordar la comprensión de los textos y de los recursos gramaticales o léxicos presentes en ellos, para progresar en el conocimiento de la lengua y sus estructuras.

4. LAS TAREAS

Tal y como hemos señalado repetidamente en las páginas precedentes, hablar una lengua es algo más que codificar y descodificar mensajes; también hemos visto que el uso en el aula de la L2 que se quiere aprender es una actividad comunicativa, compleja y fértil para el aprendizaje. Veamos ahora de qué forma el modelo de las tareas recoge e integra estos aspectos.

4.1. ¿CÓMO DEFINIMOS UNA TAREA?

En las primeras propuestas de enseñanza mediante tareas se consideraba que ejecutar una tarea en el aula no consistía en otra cosa que en **realizar actividades de uso de la lengua representativas de aquellas que se llevan a cabo fuera de ella.**

Es importante resaltar que, ya en esta definición, se considera que la comunicación en el aula tiene sus propios temas y reglas y que, en consecuencia, quizás no sea necesario trasladar a ella las mismas actividades que se realizan afuera. Por ese motivo se utilizaba el adjetivo "representativas", entendiendo que las actividades son representativas en tanto en cuanto reproducen los mecanismos de comunicación que hemos señalado en apartados anteriores: meta comunicativa, plan estratégico, imprevisibilidad de desarrollo de la interacción, atención al contenido de los mensajes, etc.

A pesar de ello, pronto se vio que la definición anterior tenía algunas carencias, tanto desde el punto de vista descriptivo como desde el programático. Son dos, básicamente:

- Si bien la definición sitúa los procesos de comunicación en el centro de las actividades del aula, únicamente se refiere a ellos como si comunicar fuera automáticamente aprender; y lo cierto es que el último propósito de las actividades del mundo del aula no lo constituye la comunicación propiamente dicha, lo constituye el aprendizaje.
- No contempla lo más paradójico del propósito: utilizar para comunicarse una lengua que no se domina; querer aprenderla para poder comunicarse.

Por estos motivos, la definición propuesta inicialmente se amplió con una serie de consideraciones de orden pedagógico, y dio como resultado esta otra:

Una tarea es:

- Cualquier iniciativa para el aprendizaje que:
- consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella,
- y posea determinadas características.
- Tales características son las siguientes:

- Estar estructurada pedagógicamente.
- Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
- Requerir de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Cuadro núm. 4

En consecuencia, podemos ofrecer una descripción de las tareas en los siguientes términos:

- Proponen la ejecución de una actividad, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua.
- La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran.
- De esta forma, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen.
- Al mismo tiempo, facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula.
- Se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.
- Se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.
- Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique.

4.2.- ESTRUCTURA DE UNA TAREA

Esta concepción de la tarea puede representarse visualmente con ayuda del Cuadro núm. 5, en el que la tarea se presenta en tres bloques: *Objetivo, estructura y secuencia*.

Sobre los **OBJETIVOS** de la tarea nos limitaremos a destacar que se trata de objetivos establecidos en términos de aprendizaje. Conviene no confundir estos objetivos con la meta

del plan estratégico, que se fijarán los alumnos en cuanto interlocutores que participan en una actividad social. Los objetivos de una tarea, así concebidos, forman parte del currículo y no son aleatorios; o, al menos, no lo son en la medida en que lo es la actividad social elegida como base de la tarea. Hemos señalado al comienzo del artículo que ésta tenía un cierto carácter de arbitrariedad. En efecto, la opción por una u otra tarea vendrá condicionada fundamentalmente por tres consideraciones:

- El grado de interés que pueda suscitar en los alumnos que la han de realizar. En ausencia de ese interés, es difícil que alguien pueda entrar en una comunicación auténtica, que desarrolle un plan estratégico, que se implique personalmente en el uso de la lengua. Por eso se dice que el primer paso en la realización de una tarea es la evaluación de su adecuación a las condiciones de su ejecución por parte del grupo.
- La medida en que pueda contribuir a la consecución de los objetivos del currículo que sigue el grupo. Ello dependerá de muchos factores de diverso orden, entre los que figura la condición anteriormente expuesta (el grado de interés), así como la probabilidad de que en su ejecución haya que recurrir a los contenidos lingüísticos y desarrollar las destrezas lingüísticas propias del programa.
- El grado de dificultad que suponga para los aprendientes. Sobre este particular es importante tener presente que una tarea puede resultar más o menos difícil como consecuencia de un conjunto de factores que intervienen simultáneamente, de los cuales unos se relacionan con las características de los textos (en la *fente* o en el *producto*), otros con las condiciones de ejecución de la tarea (tiempo disponible, conocimiento previo del tema, etc.) y otros con las condiciones de los alumnos individuales. A este respecto, Nunan (1989) incluye unos cuestionarios muy detallados y muy útiles para el profesorado.

Nos detendremos en el comentario de los componentes del bloque correspondiente a la **ESTRUCTURA**, ya que éstos son los más característicos de las tareas.

En esta explicación, lo primero con lo que hay que contar es el **producto**. Toda tarea puede concebirse como el conjunto de actividades conducentes a la elaboración u obtención de un determinado producto; en muchos casos este producto puede consistir en un texto —oral o escrito— pero, de hecho, también puede ser cualquier otro tipo de producto, la lista de posibles productos no es cerrada, ni está limitada a lo lingüístico. Como ya se ha dicho, a diferencia del objetivo, que viene marcado por el currículo, el producto es totalmente libre. Actúa como una especie de locomotora que arrastra el tren del aprendizaje: la carga, sin embargo, no va en el producto, sino en los vagones que aquel arrastra, especialmente en los vagones de la capacitación: es ahí donde se producen los procesos de aprendizaje.



Cuadro núm. 5

Para llegar a elaborar el producto, los alumnos tendrán que pasar por una fase de **capacitación**. Esta fase incluye en la misma medida **conocimientos** y **habilidades**, tanto del ámbito de la lengua y de la comunicación como del ámbito del aprendizaje, que se desarrollarán mediante la realización de unas **actividades previas**. Es en estas actividades donde se trabajarán estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la obtención del producto, practicándolas en actividades de uso de la nueva lengua y en otras de observación de reglas y usos. También en estas actividades se realizarán los procesos de planificación,

evaluación y control de aprendizaje, muchos de los cuales se tiende a promover de forma cooperativa.

El concepto de **agentes** ha de entenderse referido a las agrupaciones de alumnos que las diferentes actividades exigirán para su realización, y que se diversificarán en agentes individuales, parejas, pequeños grupos o la clase en su conjunto. Conviene insistir aquí en la idea, que ya hemos avanzado anteriormente, del aprendizaje en colaboración: los alumnos trabajan en grupos no solo para representar roles sociales externos al aula, en las actividades de práctica de la comunicación en determinadas situaciones sociales debidamente contextualizadas; también se agrupan para resolver actividades de aprendizaje, elaborar conjuntamente textos y ejercicios, realizar en equipo actividades de tipo cognitivo y metacognitivo, revisar su trabajo y el desarrollo de la tarea, planificar su aprendizaje, etc.

Las **fuentes** son los documentos —que en su mayor parte serán textos, pero no exclusivamente— a partir de los cuales se generarán las diferentes actividades. Es importante observar que los conocidos diálogos que solían formar parte de las primeras actividades de cualquier lección en los modelos anteriores a las tareas, ahora no son más que uno de los posibles tipos de texto que pueden servir como fuente para una tarea. Podemos pensar en documentos alternativos, tales como breves fragmentos de música instrumental, o cuadros de pintura, o historietas mudas, como fuente inicial de una determinada tarea.

La **evaluación** se aplica durante todo el proceso y a todos los componentes de la tarea, para adecuarlos a las condiciones de realización del grupo. Así, se empezará por evaluar la propuesta de producto, para aceptarlo tal cual o modificarlo parcialmente; las fuentes se evaluarán para ver si son suficientes en número y calidad; las actividades previas, para ver si todas las previstas son suficientes y necesarias, en relación con la obtención del producto y con las necesidades subjetivas de los alumnos que las realizan, etc. Esta evaluación es una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos. Habrá también una evaluación (en forma de autoevaluación y de coevaluación entre compañeros) al finalizar la tarea —fase de post-tarea—, mediante la cual se comprobarán los logros alcanzados en el aprendizaje, así como las dificultades experimentadas en diversos momentos de capacitación y de elaboración del producto. Añadamos que dicha evaluación no afectará únicamente a dificultades, problemas o carencias en el desarrollo de la tarea: también es posible evaluar el interés que por determinados contenidos de aprendizaje y por su extensión o profundización, haya despertado la experiencia de realizar la tarea.

De esta forma, identificando carencias e intereses, se puede enriquecer el aprendizaje por la vía de las **actividades derivadas**. Desde el punto de vista de su formato y contenido, dichas actividades serán iguales que las previas. Si bien no serán actividades que capaciten para obtener un producto, lo cierto es que permitirán continuar el aprendizaje, consolidarlo o

reforzarlo, enriquecerlo y potenciarlo. Todo ello se llevará a cabo mediante técnicas y procedimientos de desarrollo de la autonomía del aprendiente.

En las últimas versiones de la enseñanza mediante tareas se confiere mucha importancia a su componente didáctico-discente, que se concreta en tres momentos:

- El momento del **planteamiento**, o como algunos lo denominan, la pre-tarea. Éste es el momento de centrar la atención de los alumnos en diferentes aspectos: los objetivos de la tarea y sus procedimientos, cuya recta comprensión por parte de los alumnos es de suma importancia; el nivel de conocimientos y capacidades de los alumnos en relación con los que exige la realización de la tarea; la familiaridad con el modelo concreto de tarea que se propone realizar; etc. Para este momento A. Wenden resalta la importancia de tener presente un triple campo de conocimientos previos del aprendiente: el conocimiento del tipo de tarea que se propone y sus procedimientos de trabajo en el aula, el conocimiento de lenguaje con el que abordar el inicio de la tarea y el conocimiento de uno mismo en relación con el aprendizaje de la lengua.
- El momento de la **preparación** y el de la **ejecución**, en los que la atención de los alumnos, si bien centrada en los contenidos comunicativos, no pierde nunca de vista los recursos lingüísticos que está aprendiendo ni tampoco las estrategias de comunicación y de aprendizaje que conviene aplicar.
- El momento de la **post-tarea**, en el que pueden realizarse múltiples actividades, de manera alternativa o sucesiva: una evaluación de lo que ha ocurrido, o bien una presentación (o, en su caso, representación) pública del producto, etc.¹⁵ Algunos autores destacan la importancia de la post-tarea como elemento capaz de tensar la ejecución de la tarea hacia la corrección lingüística, con el fin de evitar que una fuerte implicación comunicativa de los alumnos en esa fase potencie en ellos estrategias de evitación o de comunicación por medios ajenos a la L2 (la gestualidad, o lo que es más frecuente, la L1). Si esto se produce, entonces se corre el riesgo de que los alumnos no avancen en el aprendizaje de nuevas formas, o de que lo hagan de forma extremadamente lenta y empobrecida.

4.3.- PROPIEDADES DE LA TAREA

Si se observa una tarea desde fuera, se la puede identificar como una actividad de trabajo en el aula dotada de las siguientes propiedades:

¹⁵ En el manual *Gente* (que propone un trabajo por tareas y del que es coautor quien firma este artículo) se introduce de forma sistemática al final de cada tarea una "Agenda de aprendizaje" cuya finalidad no es otra que recoger este apartado de la "Post-tarea".

- Es **unitaria**, es decir, que puede llevarse a cabo en un periodo limitado, que tiene un principio y un final. Una tarea es normalmente mucho más corta que un proyecto: éste puede llegar a sustituir toda una programación de curso, mientras que la tarea es una unidad de esta programación (incluso podríamos afirmar que un proyecto es siempre un conjunto de tareas). En cuanto a los momentos inicial y final de la tarea, éstos no sólo tienen una función delimitadora (aquí empieza y aquí acaba la tarea), sino que además tienen una función orgánica: en su inicio, la tarea ha de ser presentada y planteada a los alumnos, hay que evaluar su adecuación al contexto particular del grupo, ver sus posibilidades de realización, etc. Su finalización comporta la experiencia de haber utilizado con éxito la lengua que se está aprendiendo para conseguir algún propósito, de manera similar a como le ocurriría a una persona que estuviera aprendiendo el alemán, ponemos por caso, y en un viaje al país comprobase —a su llegada al hotel— que había sido capaz de instalarse en él realizando todos los trámites en alemán; asimismo, comporta la experiencia de haber aprendido alguna cosa (y no solo la de haber conseguido el objetivo, utilizando recursos que ya dominaba).
- **Es factible** desde el nivel de lengua de cada alumno. Esto es muy importante y distintivo de las tareas. Una tarea bien realizada (es decir, bien planteada, bien controlada, bien adecuada, bien modificada durante su desarrollo) es siempre factible para todos los alumnos, y cada uno de ellos la realizará de forma diferenciada. Este punto está directamente relacionado con lo que se afirma a continuación en los puntos núms. 3 y 6.
- **Es realista, interesante y útil en el tema y contenido.** Los alumnos han de percibir la tarea como algo real y coherente, han de poder interesarse por ella y al mismo tiempo ser capaces de llevarla a cabo; también es necesario que, además de algo que aprender, tengan algo que decir al respecto de la tarea y algo que aportar a ella,. Por este motivo es necesario que los rasgos que señalamos en el punto 4 estén también presentes.
- **Resulta próxima** al mundo de intereses y vivencias del alumnado. Dado que se quiere provocar la comunicación en el aula, esto es, que se desea que **lo que se dice** tenga el mismo grado de importancia que el **como se dice**, los temas sobre los que trate la tarea no pueden ser lejanos al mundo de los alumnos. De otro modo, sería muy difícil que éstos se implicasen en la ejecución de la tarea y, en consecuencia, no se activarían los procesos necesarios para que se dé una verdadera comunicación.
- **Está vinculada a los objetivos** del currículo. El realismo y la coherencia que hemos citado en el punto 3 afectan también al aprendizaje y a sus objetivos. No podemos olvidar que los objetivos y procesos de comunicación que estimulan en el aula, con ser muy importantes, no son otra cosa que un mecanismo al servicio del aprendizaje.

- **Está abierta a la toma de decisiones** por parte del alumnado. Como consecuencia ineludible de lo que se ha afirmado en los puntos anteriores, los alumnos ha de verse en la situación de tener que tomar decisiones sobre el desarrollo de la tarea, tanto en lo que respecta a los aspectos comunicativos, como a los del aprendizaje.
- **Es evaluable** por el alumno que la realiza. Esta propiedad tiene relación con el desarrollo de la autonomía del aprendiente y, si bien no es una característica exclusiva del modelo de las tareas, es parte esencial del mismo. Los alumnos, en su condición de agentes de las tareas, han de ser capaces de reconocer en ellas los objetivos, procedimientos y componentes y de evaluar su correcto desarrollo.

4.4. LOS PAPELES Y LAS FUNCIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS

Todo esto conlleva un cierto cambio en los papeles que profesores y alumnos desempeñan en el proceso de aprendizaje. Este último cuadro, con el que concluimos el artículo, recoge los principales aspectos de ese cambio:

LAS TAREAS

Requieren:

- Del alumno: que sea activo, participativo, que tome la iniciativa, que tome decisiones.
- Del profesor: que organice, asesore, apoye, dirija.

Ofrecen a cada alumno:

Oportunidades de realizar un aprendizaje

- que enlaza con su nivel actual de conocimientos,
- que desarrolla sus capacidades lingüísticas y comunicativas a partir de ese nivel,
- que se efectúa conforme al estilo personal,
- que cuenta con el apoyo no solo de su profesor sino de sus compañeros.

Potencian:

La aplicación de la experiencia de aprendizaje en el aula a situaciones nuevas y semejantes:

- fomentando la autonomía en el aprendizaje,
- estimulando el uso de estrategias de comunicación y de aprendizaje.

Cuadro núm. 6

5. BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J. M., 1997: "Los textos: heterogeneidad y complejidad", *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, (F. J. Cantero, A. Mendoza, C. Romea, editores). Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura-Universitat de Barcelona. pp. 3-12.

ALONSO, R. Y P. MARTÍNEZ, 1993: "Textos y procesos en el aula de E/LE", en: Miquel, L. y N. Sans, (Eds.), 9-36.

ALLWRIGHT, R.L., 1984: "The Importance of Interaction in Classroom Language Learning", *Applied Linguistics*, 5/2, 155-171.

- BANGE, P., 1992: "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)". *AILE*, 1, 53-85.
- BYRAM, M. Y FLEMING, M., 1998: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CAMBRA, M., 1998: "El discurso en el aula", en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (A. Mendoza Fillola, Coord.). Barcelona, SEDLL / ICE de la UB / Horsori.
- CANDLIN, C., 1990: "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya. 2003. (<http://cvc.cervantes.es>).
- DE BEAUGRANDE, R. A. Y DRESSLER, W. U., 1972: *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. (1997).
- DOLZ, J., A. PASQUIER, Y J.-P. BRONCKART, 1992: "L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?", *ÉLA, Revue de Didactologie des langues-cultures*, 92, 23-37.
- EGUILUZ, A. Y J. EGUILUZ, 1997: "De los procesos a las tareas: el concepto de tarea", *Frecuencia- L*, 6, 9-15.
- ESTAIRE, S. Y J. ZANÓN, 1990: "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- ESTEVE, O., 2001: "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico", en *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, pp. 61-82, (Instituto Superior de Formación del Profesorado), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Colección "Aulas de verano".
- FERNÁNDEZ, S. (COORD.), 2001: *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ, S., 2003: *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Edinumen.
- FOLEY, J., 1991: "A psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching", *Applied Linguistics*, 12/1.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. 1995: *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, A., E. MARTÍN PERIS, M RODRÍGUEZ Y T. SIMÓN, 1997: *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.
- GOMBERT, J-É., 1996: "Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue", *Aile*, 8, 41-55.
- HAWKINS, E. W., 1999: "Foreign Language Study and Language Awareness", *Language Awareness*, 8/3, 124-142.
- INSTITUTO CERVANTES, 1994: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.
- JAMES, C. Y P. GARRETT (EDS.), 1992: *Language Awareness in the Classroom*. Harlow: Longman.
- KOWAL, M. Y SWAIN, M., 1994: "Using collaborative Language Production tasks to promote students' language awareness". *Language Awareness*, Vol. 3, núm. 2, 73-93.
- KRAMSCH, C., 1984: *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- LANTOLF, J. P., (ed.), 2000: *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J.P., 2001: "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural, en *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, pp. 82-95, (Instituto Superior de

Formación del Profesorado), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Colección "Aulas de verano".

LEGUTKE, M. Y H. THOMAS, 1991: *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.

LLOBERA, M. ET AL., 1995: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

LLOBERA, M., 1995: "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: Siguán, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación". Barcelona: Horsori.

LONG, M. & CROOKES, G., 1992: "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly*. 26/1, 27-57.

MARTÍN PERIS, E., 1997: "Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras: Criterios para el análisis de los materiales didácticos", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. (Fco. José Cantero, Antonio Mendoza y Celia Romea, editores). Publicacions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 1997.

MARTÍN PERIS, E., 1999: "Libros de texto y tareas", en: Zanón, J. (Comp.): *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

MARTÍN PERIS, E., 2000: "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta", *Frecuencia L*, 13, pp. 3-30.

MARTÍN PERIS, E., 2001: "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera" *Carabela* 50, pág. 103-137.

MARTÍN PERIS, E. (COORD), 2003: *Diccionario de términos clave en ELE*, Madrid: Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es>

MUÑOZ, CARMEN (ED.), 2000: *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel lingüística.

NUNAN, D., 1989: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

NUSSBAUM, L. Y TUSÓN, A., 1996: "El aula como espacio cultural y discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17 pp 14-21. (www.quadernsdigitals.net)

NUSSBAUM, L., 1995: "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacomunicativa", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 1995, pp. 33-41.

PEKAREK-DOEHLER, S., 2000: "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives", *Aile*, 12, 5-26.

SKEHAN, P., 1993: "A Framework for the Implementation of Task-Based Learning". IATEFL Annual Conference Report. Plenaries. Swansea. pp.17-25.

SLAGTER, P., 1979: *Un nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

TRÉVISE, A., 1993: "Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2: Modes d'observation, modes d'intervention", *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 38-50.

VAN DIJK, T. A., 1977: *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.

VAN LIER, L., 1996: *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, Londres: Longman.

VAN LIER, L., 2002: "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas", en *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, (J.M. Cots y L. Nussbaum eds.), Lleida, Ed. Milenio.

VÁZQUEZ LÓPEZ, M., 1996: "Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas", en *Didáctica del español como lengua extranjera* (Miquel, L. y Sans, N, eds.). Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre.

WENDEN, A. 1991: *Learner Strategies for Learner Authonomy*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

VILLANUEVA, M^a. L. Y NAVARRO, I, 1997: *Los estilos aprendizaje de lenguas*. Castelló, Universitat Jaume I. Col.lecció Summa. Filologia/6.

WILLIAMS, M. Y R. L. BURDEN, 1999: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

ZANÓN, J. Y M. J. HERNÁNDEZ, 1990: "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *CABLE*, 5, pp. 12-19.

ZANÓN, J., 1990: "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *CABLE*, 5, pp. 19-27.

ZANÓN, J. (COMP.), 1999: *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid, Edinumen.