

ESTAIRE, SHEILA  
UNIVERSIDAD NEBRIJA

## PRINCIPIOS BÁSICOS Y APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE TAREAS

Este trabajo se presentó en el “Encuentro Internacional de Profesores. Comunidad ELE” celebrado en Salamanca del 30 de junio al 6 de julio de 2010 y se publicará en las Actas del citado encuentro.

### BIODATA

Después de una larga experiencia como profesora y más tarde como formadora de profesores de inglés en el British Council de Madrid, Sheila Estaire comenzó en los años 90 su tarea en la formación de profesores de español como lengua extranjera. Desde entonces colabora regularmente con la Universidad Antonio de Nebrija, la Universidad de Zaragoza, el Instituto Cervantes y otras instituciones dedicadas a ELE. Últimamente también ha impartido ponencias y talleres en Estados Unidos, Alemania, Bélgica, Italia, Portugal, Grecia, India, Nepal, Israel y Marruecos. Su principal área de trabajo es el enfoque por tareas y temas asociados como la gestión y la observación de clase, campos sobre los que ha publicado numerosos artículos. Es autora de *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula* (2009, Edinumen) y de *Tareas para hacer cosas en español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, (1999, Fundación Antonio de Nebrija) y co-autora de diversas publicaciones de las editoriales Heinemann, Edinumen y Horsori.

**RESUMEN:** En los últimos años el aprendizaje mediante tareas ha ido consolidándose como una nueva forma de enseñar y aprender lenguas extranjeras. Sin embargo existen una serie de aspectos prácticos relacionados con su aplicación en los que aún se puede profundizar. En este artículo, después de una introducción breve de algunos principios básicos, se discuten posibles procedimientos para determinar las tareas que constituyen el eje de un programa, así como para organizar el proceso de enseñanza / aprendizaje.

A continuación se presentan diferentes modalidades de trabajo sobre los aspectos formales de la lengua, aspectos que es esencial tratar de forma rigurosa, minuciosa y sistemática. Este punto crucial se discute junto con una propuesta de estructura de curso que consta de dos componentes diferenciados. Por otra parte, los elementos innovadores del aprendizaje mediante tareas hacen imprescindible una gestión del aprendizaje también innovadora, aspecto que se trata en el último apartado a través de pautas metodológicas que potencian la eficacia de las tareas como instrumento de aprendizaje

**ABSTRACT:** Over recent years we have seen the consolidation of task-based learning as a new way of teaching and learning foreign languages. Nevertheless, there are a series of practical issues related to its application which are still open to further developments. In this paper, after a brief introduction of some basic principles, we discuss possible procedures for determining the tasks around which a TBL syllabus is constructed, as well as for organising the teaching / learning process.

Next, we present different ways of dealing with the formal aspects of language, aspects which it is essential to treat in a rigorous, thorough and systematic manner. This crucial point is discussed together with a proposal for a course structure consisting of two differentiated components. Furthermore, the innovative nature of task-based learning requires an equally innovative management of learning, an aspect which we discuss in the last section through methodological procedures which ensure the efficiency of tasks as a learning instrument.

## 1. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE MEDIANTE TAREAS

El aprendizaje mediante tareas, un modelo didáctico que constituye un movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo, recoge aportaciones de las últimas tres décadas provenientes de diferentes áreas, muy especialmente de estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras y de una concepción cognitiva / constructivista del aprendizaje. Partiendo de estos estudios, el aprendizaje mediante tareas se originó en la década de los 80 como un intento de acompasar el proceso de enseñanza / aprendizaje a los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE).

Resulta interesante constatar, que como señala Martín Peris (1992), ya en 1981, en su contribución al libro de Alatis et. al<sup>1</sup>, H.H. Stern “clasifica los enfoques comunicativos en dos grandes grupos, que denomina enfoques de tipo L (lingüísticos) y enfoques de tipo P (psicolingüísticos)”. Los primeros establecen el currículo a partir de un análisis del lenguaje; los segundos a partir del análisis de los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje. En palabras de Mike Breen<sup>2</sup>, “los enfoques del grupo P, dan prioridad a la ruta de aprendizaje. (.....) Hacen un análisis de necesidades de aprendizaje y de los procesos necesarios para llegar a la comunicación.” El enfoque por tareas pertenece claramente a este segundo grupo.

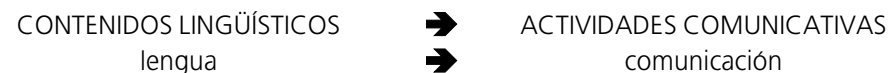
Las diferencias entre los enfoques tipo L y tipo P se podrían resumir de la siguiente forma.

<sup>1</sup> Alatis et. al. (eds.), *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. Oxford University Press, 1981.

<sup>2</sup> Citado en Martín Peris 1992

### TIPO L

En el Tipo L el currículo está regulado por la lengua. Se establece a partir de los contenidos lingüísticos resultantes de un análisis de la lengua -contenidos nociofuncionales en el caso de un enfoque comunicativo nociofuncional- que se presentan y se practican. Se diseñan actividades comunicativas con las que, a continuación, se trabajan los contenidos presentados siguiendo la secuencia didáctica PPP (presentación, práctica y producción). En resumen:



### TIPO P

En el Tipo P se parte de postulados sobre los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras y se establece el currículo de forma de favorecer estos procesos. En el caso del enfoque por tareas se utilizan las tareas que los alumnos realizarán, como eje vertebrador del proceso de aprendizaje. Son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos, que se determinan porque son esenciales para la realización de las mismas. En resumen:



Podemos observar las posiciones opuestas que ocupan los términos en las dos fórmulas. Breen 1984 señala que, “en el viaje del estudiante hacia la comunicación, la lista de contenidos tendría que constituir el punto de llegada, y no de partida”, como queda reflejado en el Tipo P.

Hagamos un poco de historia y veamos las razones que llevaron a establecer las tareas como unidad organizativa sobre las que articular

el currículo y por tanto el aprendizaje en el enfoque mediante tareas. Hasta la aparición de este enfoque, el currículo de un curso de lenguas extranjeras estaba regulado por la lengua y se especificaba a partir de una lista de contenidos lingüísticos: estructuras gramaticales en un enfoque estructural, funciones y nociones en un enfoque comunicativo nociofuncional. El cambio, a partir de la década de los 70, de un enfoque estructural a un enfoque comunicativo nociofuncional no significó en realidad un cambio radical en el tipo básico de currículo a partir del cual se organizaba la enseñanza. Siguió siendo un currículo de contenidos basado en un inventario lingüístico - diferente a los anteriores pero aún de componentes lingüísticos- de funciones y nociones. El currículo continuó por tanto estando regulado por la lengua y la enseñanza continuó estando organizada siguiendo un proceso que asumía que la lengua se aprende de forma acumulativa, en una secuencia lineal, basada en la presentación de componentes aislados de la lengua, la práctica controlada de los mismos y una producción más libre (PPP). Martín Peris (2000) explica este aspecto de la siguiente forma: "Un programa regulado por la lengua se caracteriza por asumir -de forma explícita y consciente o bien de forma implícita y sin habérselo planteado- que el aprendizaje se producirá a medida que el programa vaya suministrando los datos que desea enseñar; se caracteriza por el intento (vano intento) de acompañar el desarrollo de la interlengua al programa de enseñanza."

Long y Crookes (1992) afirman que los currículos de contenidos lingüísticos se basan en un modelo de adquisición que no se corresponde con los hallazgos de la investigación en adquisición de segundas lenguas, entre otras razones porque los modelos tradicionales presentan las formas lingüísticas de manera aislada y porque se espera que el alumno las domine casi de inmediato. Señalan que tampoco los modelos nocio-funcionales superan el problema, ya que una noción o una función no resultan más plausibles como unidad de adquisición que una estructura

gramatical. Sostienen que los procesos cognitivos de la adquisición implicados en la evolución de la interlengua hacen imprescindible, entre otros factores, un desarrollo holístico, progresivo y cíclico de la lengua, que favorezca la reestructuración de los conocimientos previos y la construcción y apropiación de nuevos conocimientos.

La atención a los procesos de adquisición indicaba, por tanto, la conveniencia de organizar la enseñanza de forma diferente. Las "tareas" como unidades holísticas sobre las que articular el currículo se presentaron entonces, en la década de los 80, como alternativa a un inventario nociofuncional, unidades que se ajustarían mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua. Siguiendo esta propuesta, por tanto, en vez de partir de un inventario lingüístico, gramatical o nociofuncional, el currículo se organiza a partir de un repertorio de tareas que los alumnos realizan en el aula (Long 1984 y 1985, Breen 1987, Candlin 1987, Nunan 1989, Long y Crookes 1992, Crookes y Gass 1993). Un sistema que permite prestar atención a tres aspectos que los hallazgos de la investigación en adquisición de lenguas extranjeras consideran cruciales para el aprendizaje:

- crear oportunidades de participación en situaciones de comunicación en las que se pongan en juego los procesos que en la vida cotidiana son necesarios para llegar a la comunicación,
- otorgar un papel primordial a la comprensión o expresión de significados en estas situaciones de comunicación,
- prestar atención a la forma durante la comunicación, punto que se discute, junto con otros aspectos referidos a la forma, en el apartado 4.

¿Por qué este cambio en la organización de la enseñanza? Los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras indican que aprendemos en situaciones de comunicación a través de la exposición a patrones lingüísticos utilizados en las unidades holísticas de comunicación presentes en el *input*, no a través del estudio de componentes aislados del sistema lingüístico. Esto es así porque es a través de la continua exposición a la lengua en comunicación que se desarrolla el conocimiento implícito<sup>3</sup> de la lengua, que resulta esencial para la comunicación. Prahbu 1987 subraya esta idea cuando apunta que el esfuerzo que supone resolver una necesidad comunicativa es un potente motor del aprendizaje de una lengua extranjera para la comunicación. Estos mecanismos de aprendizaje inciden sobre el desarrollo de la interlengua<sup>4</sup> mediante procesos de construcción y apropiación progresiva de nuevos esquemas de conocimiento y mediante la reestructuración de esquemas previos ya existentes, procesos correspondientes a un modelo cognitivo / constructivista del aprendizaje (Ellis 1985 y 1994, McLaughlin 1987, Byalistok 1991, Williams y Burden 1999).

Asumiendo este conjunto de ideas, el aprendizaje mediante tareas se basa en el principio de aprender para el uso a través del uso y entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábitos. Entiende, además, que un aprendizaje con un porcentaje

---

<sup>3</sup> El conocimiento implícito, que se desarrolla de forma subconsciente en situaciones de comunicación, es el conocimiento que aflora de forma automática y rápida durante la comunicación. Es por tanto, el conocimiento que subyace en nuestra habilidad de comunicarnos.

<sup>4</sup> En cada estadio de su aprendizaje, cada aprendiente posee su propio sistema específico de interlengua, que es un sistema lingüístico interiorizado, de carácter transitorio, con reglas propias que evolucionan continuamente en un proceso de construcción y reestructuración (Selinker 1972).

mayoritario de trabajo basado en situaciones de comunicación -en cualquiera de las actividades lingüísticas de la lengua<sup>5</sup>- ofrece el contexto óptimo para un desarrollo integrado de todas las dimensiones de la competencia comunicativa: estratégica, pragmática-discursiva, sociolingüística y lingüística.

Es por lo tanto como respuesta al conjunto de presupuestos teóricos que se han discutido, que se propone la "tarea" como unidad organizativa y eje vertebrador del currículo, una unidad organizativa que, como ya hemos dicho, intenta que tanto a la hora de diseñar el currículo como de llevar a cabo el proceso de enseñanza / aprendizaje se favorezcan los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje. Ellis 2003 ve la tarea como "una herramienta que permite a los alumnos implicarse en la creación de significados, y que, por lo tanto, crea las condiciones para la adquisición".

¿Qué se entiende por "tareas"? A continuación se ofrecen dos definiciones provenientes de los primeros años de este enfoque. Como se verá, la definición de Long se refiere a la tarea como componente de la vida cotidiana, mientras que Breen la define como instrumento pedagógico.

- M. Long 1985: "*(Una tarea es)* cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás (...) como rellenar un impreso, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión. En otras palabras, entendemos por "tarea" todo aquello que solemos hacer en nuestra vida diaria, en el trabajo, en el tiempo libre, o en cualquier otro momento".

- M. Breen 1989: "*(Una tarea es)* un plan estructurado para la creación de oportunidades para el desarrollo de conocimientos y

---

<sup>5</sup> Expresión, comprensión, interacción, mediación, en forma oral o escrita (MCER, 2002)

capacidades implicados en el uso de una nueva lengua durante la comunicación.”

Más de diez años más tarde, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER, 2002), ofrece la siguiente definición, cercana a la de Long, y se refiere a la tarea en los términos que aparecen a continuación en la segunda y tercera cita:

- “Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.” (p. 9)

- “La comunicación (.....) implica la realización de tareas (.....).” “..... la realización de estas tareas supone llevar a cabo actividades de lengua y necesita el desarrollo de textos orales o escritos (mediante la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación).” (p. 15)

- “Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional.” p. (155)

Por su parte, Ellis 2003 enumera las siguientes características principales de la tarea como instrumento de aprendizaje:

- Una tarea es un plan de trabajo.
- Una tarea requiere que se preste atención principalmente al significado, haciendo uso de los recursos lingüísticos disponibles.

- Una tarea requiere poner en marcha procesos de uso de la lengua que reflejen los procesos que tienen lugar en la comunicación en “el mundo real”<sup>6</sup>.

- Una tarea requiere el uso de cualquiera de las actividades comunicativas de la lengua.

- Una tarea tiene una finalidad y un resultado claramente definidos que servirán para evaluar el cumplimiento de la misma.

Las diferencias existentes entre los contextos de la vida cotidiana y los contextos didácticos, en los que hay una finalidad de aprendizaje de la lengua que generalmente no se encuentra en las tareas llevadas a cabo fuera de ese contexto, han inducido a diferentes autores a dividir las tareas de aprendizaje en dos clases: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico.

LAS TAREAS DE COMUNICACIÓN constituyen la unidad organizativa y eje vertebrador del aprendizaje y ocupan la mayor parte del programa. Son tareas en las que los alumnos utilizan la lengua extranjera en situaciones de comunicación, a través de cualquiera de las actividades de la lengua -expresión, comprensión, interacción, mediación, en forma oral o escrita- centrando su atención en el significado, en el mensaje, en su intención comunicativa. Su principal finalidad es, según Ellis 2003, “crear un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratando la lengua como una herramienta para la comunicación”, favoreciendo así el desarrollo del conocimiento implícito y la construcción de la competencia

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, los procesos de planificar, comprender o formular un mensaje, controlar el cumplimiento de la intención comunicativa.

comunicativa en todas sus dimensiones -lingüística, estratégica, pragmática / discursiva, sociolingüística (Estaire 2009).

LAS TAREAS DE APOYO LINGÜÍSTICO (denominadas en ocasiones con distintos términos, pero siempre marcando el mismo contraste con las de comunicación o comunicativas) son tareas en las que los alumnos centran su atención en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.), desarrollando así el conocimiento explícito<sup>7</sup> de la lengua. Las tareas de apoyo lingüístico desarrollan los contenidos lingüísticos<sup>8</sup> determinados por las tareas de comunicación y actúan como soporte de éstas. Centran la atención en la corrección, más que en la fluidez. En su diseño se intenta que sean significativas y que estén contextualizadas, favoreciéndose aquellas técnicas que aunque tengan como finalidad principal centrar la atención de los alumnos en la forma, les permitan trabajar con un cierto grado de "comunicatividad" (Estaire 2009). En el apartado 4 se discuten éstas y otras formas en las que se trabajan los aspectos formales en el aprendizaje mediante tareas.

Estos dos tipos de tareas se combinan y entretajan para crear las secuencias de tareas que se trabajan en el aula, desarrollando conjuntamente conocimientos instrumentales y formales de forma natural, propiciando así la adquisición de la lengua y el desarrollo de

---

<sup>7</sup> El conocimiento explícito se adquiere a través de la instrucción formal o la reflexión sobre aspectos formales de la lengua. Se refiere a conocimientos acerca de la lengua, de los cuales los usuarios y aprendientes son conscientes y que pueden verbalizar. Al contrario que el conocimiento implícito, el conocimiento explícito **no** se manifiesta de forma automática y rápida durante la comunicación. Puede, sin embargo, incidir en la construcción del conocimiento implícito ya que facilita que los aprendientes presten atención a la forma durante la comunicación (*noticing*, en términos de Schmidt 1990).

<sup>8</sup> Trabajándolos como primera aproximación, como reciclaje o como ampliación.

la competencia comunicativa. Para conseguirlo, a la hora de plasmarlas en el aula, se hace necesario encontrar diferentes formas de optimizar todo el potencial comunicativo y de aprendizaje que encierran, a través de una gestión de clase efectiva, aspecto que se trata en el apartado 5.

## 2. PROCEDIMIENTOS PARA DETERMINAR LAS TAREAS QUE CONSTITUYEN EL EJE DE UN PROGRAMA

La forma en que se determinan las tareas que constituyen el eje de un programa curricular es crucial. Presentamos a continuación dos procedimientos que pueden resultar útiles: en el primero se utilizan como guía los posibles temas a tratar en las tareas (Fig. 1), en el segundo, los ámbitos en los que los alumnos podrán o tendrán que actuar utilizando la lengua extranjera (Fig. 2).

## PROCEDIMIENTO 1

Una herramienta para determinar las tareas que constituirán el eje del programa en cursos generales

**Paso 1.** Análisis de intereses de los alumnos

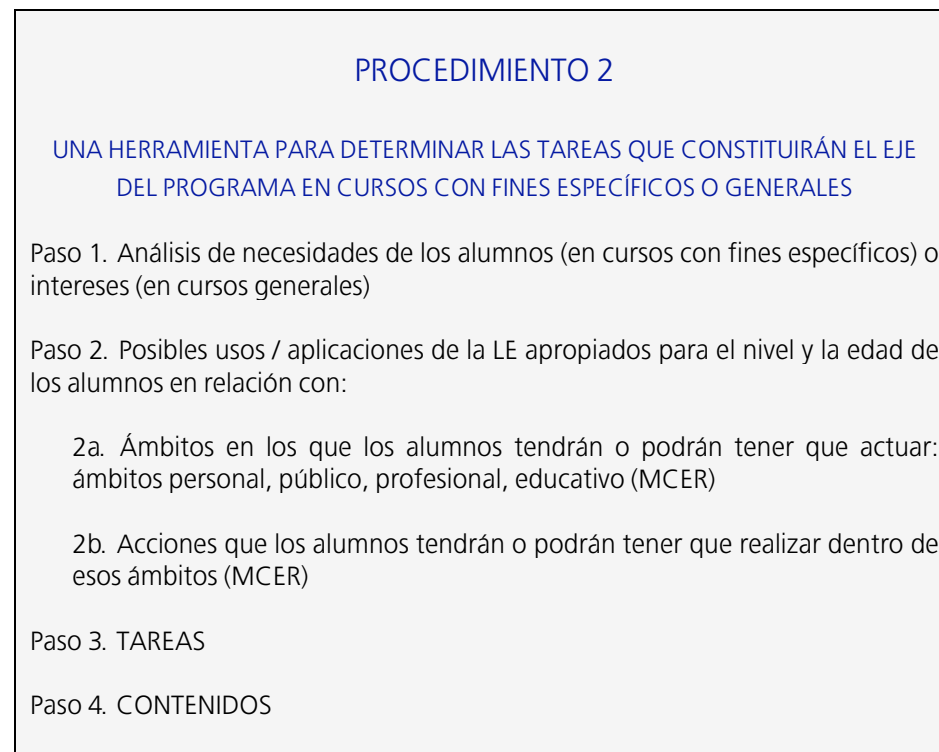
**Paso 2.** Posibles usos / aplicaciones de la lengua extranjera apropiados para el nivel y la edad de los alumnos en temas relacionados con:



FIGURA 1. El generador de temas. Estaire y Zanón 1994, Estaire 2009

Más adelante, en el apartado 3 se puede encontrar la referencia a un anexo que presenta algunos temas y tareas finales correspondientes, para diferentes niveles y edades, que sirve de ejemplo del procedimiento 1 (Figura 1) y del marco de programación que se presenta en ese apartado.

FIGURA 2. Pasos para determinar tareas a través de ámbitos de actuación



En el anexo 1 se puede ver una tabla con un ejemplo de diseño curricular que sigue el procedimiento 2 presentado en la Figura 2, con columnas para los ámbitos, acciones y tareas. Pertenece a un

estudio para el diseño curricular de una certificación inicial de español para trabajadores inmigrantes en la Comunidad de Madrid realizado por un grupo de investigación de la Universidad Antonio de Nebrija, en el que se refleja el análisis de ámbitos y acciones pero no están aún reflejadas las tareas que realizarán los alumnos. En el anexo 2 se puede ver una tabla con los contenidos parciales referidos a géneros textuales y a actividades comunicativas de la lengua, correspondientes a la certificación presentada en el anexo 1.

### 3. LA ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE MEDIANTE TAREAS

Una vez determinadas las tareas que constituyen el eje del programa de un curso, surge la necesidad de diseñar materiales didácticos que permitan incorporar en la práctica los principios sobre los que se apoya este modelo didáctico. Nunan 1989 y 2004, Estaire 1990 y 2009, Estaire y Zanón 1990 y 1994, Skehan 1996, Willis, J. 1996, Willis D. y Willis J. 2007, Lee 2000, Fernández 2001 y 2009 son algunos de los autores que han tratado este asunto.

A continuación, en la Figura 3, presentamos el procedimiento para la programación de unidades didácticas propuesto inicialmente por Estaire 1990 -desarrollado con más detalle en Estaire y Zanón 1990 y 1994 y en Estaire 2009- que ha sido ampliamente utilizado desde su publicación. Para una descripción detallada de este marco de programación y examinar una serie de ejemplos puede resultar útil consultar Estaire 2009.

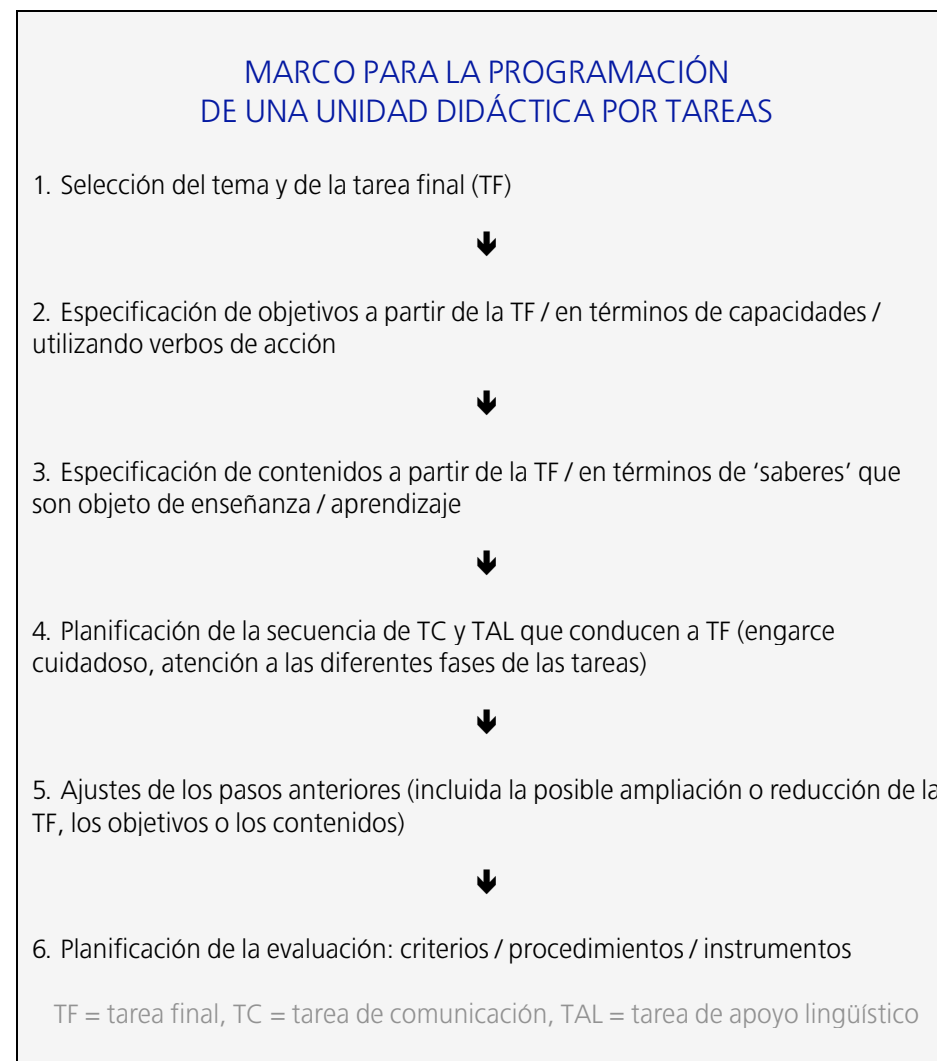


FIGURA 3. Estaire 1990, 2009, Estaire y Zanón 1990 y 1994

En el anexo 3 se pueden ver algunos ejemplos de temas y tareas finales (Paso 1) para una variedad de unidades didácticas de muy diferentes niveles y para distintas edades.



A continuación se presenta un ejemplo esquemático y parcial de los cuatro primeros pasos de una unidad didáctica de nivel A2 programada siguiendo los pasos descritos arriba en la Figura 4: tema, tarea final, objetivos, contenidos y secuencia de tareas.

► **TEMA:** Nuestro tiempo libre

► **TAREA FINAL:** Un sondeo sobre nuestro tiempo libre

¿QUÉ HACEN LOS ALUMNOS EN ESTA TF? (A2)

En los diferentes pasos de la TF los alumnos:

- (PG) Preparan un cuestionario para el sondeo, que realizarán en clase (preguntas y formulario para registrar las respuestas).

- (GG) Realizan el sondeo, circulando en el aula y entrevistando a un número mínimo prefijado de compañeros, en un período de tiempo también acordado. Registran las respuestas.

- (PG) Analizan los datos recogidos y los organizan para elaborar murales con textos escritos. Escriben los textos, elaboran los murales y los exhiben en las paredes del aula.

- (GG) Circulan, leyendo los murales de todos los grupos. Realizan una puesta en común sobre los datos recogidos. Corrigen los textos de forma colaborativa. Valoran lo realizado. *(Los textos definitivos pueden finalmente colgarse en el blog de clase.)*

PG = pequeño grupo  
GG = gran grupo

► **OBJETIVOS DERIVADOS DE LA TF** (que se ajustarán / completarán en el paso 5)

¿QUÉ CAPACIDADES NECESITAN DESARROLLAR LOS ALUMNOS PARA LA REALIZACIÓN DE LA TAREA FINAL?

**OBJETIVOS** derivados de la tarea final

A lo largo de la unidad los alumnos desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde con su nivel / su interlengua, las siguientes **CAPACIDADES**:

1. Sugerir, opinar y llegar a un acuerdo sobre qué incluir en un cuestionario para utilizar en un sondeo de clase sobre su tiempo libre.
2. Elaborar la ficha para el cuestionario.
3. Entrevistar a compañeros para recoger la información requerida en el cuestionario y registrarla en la ficha.
4. Analizar y organizar los datos recogidos. Escribir un texto para un mural reflejando los datos del sondeo.
5.
  - a) Leer los murales de todos los grupos y discutir la información recogida.
  - b) Corregir los textos de forma colaborativa usando un código de corrección<sup>9</sup>.
  - c) Valorar los resultados.

PARA LA CONSECUCCIÓN DE ESTOS OBJETIVOS SE TRABAJARÁN LOS CONOCIMIENTOS INSTRUMENTALES Y FORMALES QUE SE ESPECIFICAN EN LA TABLA DE CONTENIDOS.

<sup>9</sup> Ver Estaire, S. 2000. Un código de corrección para una tarea colaborativa. En DidactiRed del Centro Virtual del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired> y en Instituto Cervantes – Ediciones SM 2006, *Didactired VI, Gestión de clase*.

## ► CONTENIDOS DERIVADOS DE LA TF

El siguiente es un listado, sin desarrollar, de posibles tipos de contenidos que se pueden especificar -contenidos necesarios para la consecución de los objetivos marcados / la realización de la tarea final.

1. Contenido nociofuncional y exponentes de funciones y nociones
2. Contenido gramatical
3. Contenido léxico
4. Contenido fonológico y ortográfico
5. Contenido relacionado con el desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua / estrategias de comunicación / tipología textual
6. Contenido pragmático y discursivo (adecuación funcional y discursiva a situaciones concretas de comunicación)
7. Contenido sociolingüístico / sociocultural
8. Contenido estratégico de aprendizaje y actitudes

## ► SECUENCIA ESQUEMÁTICA DE TAREAS QUE CONDUCEN A LA TF

TAREAS DE COMUNICACIÓN (TC)	TAREAS DE APOYO LINGÜÍSTICO
<p><b>TC1</b> Introducción de la UD y del tema: P menciona 2-3 cosas que hace en su tiempo libre y anima a los AA que puedan, a hacer lo mismo (apoyos visuales, mímica, etc.).</p>	<p>↔ Léxico: Vincular dibujos y acciones de tiempo libre</p>
<p><b>TC2</b> AA leen (en silencio) 2 textos cortos sobre el tiempo libre de 2 personas y transfieren información a una tabla.</p>	
<p><b>TC3</b> AA, en grupos de 3 o 4, realizan tarea breve de interacción oral sobre su tiempo libre.</p>	<p>↔ ¿Necesitáis más léxico para hablar sobre vuestro tiempo libre?</p>
<p><b>TC4</b> AA leen un informe sobre el tiempo libre de un grupo de personas y realizan tarea de comprensión.</p>	<p>+ (EN LOS PUNTOS APROPIADOS) Tareas para reforzar / ampliar conocimientos previos que se pondrán en juego en la TF o en las tareas intermedias (dentro del contexto temático de la UD y relacionadas siempre que sea posible con textos orales o escritos de las tareas de comunicación de la UD).</p>
<p><b>TC5</b> (video) AA ven y escuchan a una o más personas contestando preguntas de un sondeo sobre su tiempo libre, y realizan tarea de comprensión.</p>	
<p>P = PROFESOR; AA = ALUMNOS; UD = UNIDAD DIDÁCTICA</p>	<p>+ Cualquier refuerzo conveniente antes de realizar la TF</p>
TAREA FINAL	

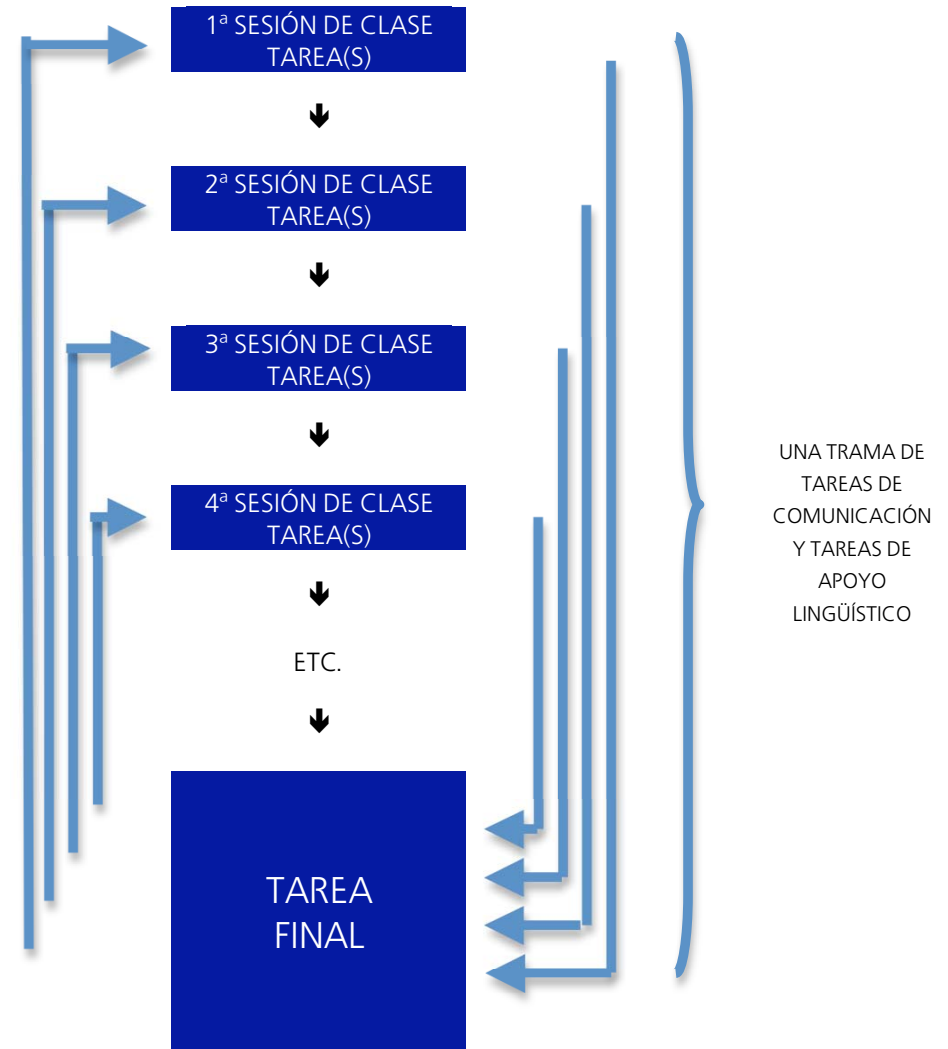
Una vez finalizado el diseño de una unidad didáctica y lista para ser llevada al aula, la unidad aparece como una trama de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico determinadas por la tarea final, que se divide en un número de sesiones de clase adecuado al contexto educativo y que culmina en la tarea final que se ha diseñado al principio del proceso de programación (ver Figura 3). Cada una de las tareas de la secuencia tiene como objetivo "alimentar" y facilitar la realización de las tareas que le siguen, muy especialmente de la tarea final, como señalan las flechas en la figura 4.

FIGURA. 4 Estructura de una unidad didáctica lista para ser llevada al aula (Estaire 2009)

TEMA

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

CONTENIDOS



Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación

#### 4. EL TRATAMIENTO DE LOS ASPECTOS FORMALES EN EL APRENDIZAJE MEDIANTE TAREAS Y UNA PROPUESTA DE ESTRUCTURA DE UN CURSO

Como ya se ha visto en apartados anteriores, en el aprendizaje mediante tareas los contenidos lingüísticos no son el punto de partida del currículo, pero una vez identificados a través del análisis de las tareas de comunicación que lo vertebran, se trabajan de forma acorde con las teorías de adquisición de lenguas extranjeras, de manera rigurosa, minuciosa y sistemática, con el fin de desarrollar el conocimiento explícito de la lengua<sup>10</sup>.

¿Qué tratamiento se da a los aspectos formales en esta propuesta? Podemos señalar cuatro modalidades diferentes. Tres de estas modalidades estarían integradas dentro de la implementación de las unidades didácticas incluidas en el programa principal. La cuarta formaría parte de un posible programa complementario.

Veamos primero las tres modalidades que serían parte del trabajo realizado durante el desarrollo de las unidades didácticas. En primer término están aquellas tareas de apoyo lingüístico con identidad propia programadas durante la fase de diseño de la unidad para acompañar a las tareas de comunicación, como parte integral de la unidad, y que se centran en los contenidos determinados por éstas (ver apartados 1 y 3).

---

<sup>10</sup> Recordemos que el conocimiento explícito no se manifiesta de forma automática y rápida durante la comunicación pero que puede incidir en la construcción del conocimiento implícito ya que facilita la atención a la forma durante la comunicación.

En segundo término está el trabajo de atención a la forma, normalmente programado con antelación, que se realiza durante las tareas de comunicación, en sus fases de pre y post-tarea. Esta modalidad puede venir ya programada en los materiales didácticos o puede ser programada por el profesor en anticipación o respuesta a necesidades concretas del grupo. Incluye actividades tales como, en la fase de pre-tarea, previsión o activación de contenidos lingüísticos que entrarán en juego o, en la fase de post-tarea, reflexión y discusión sobre aspectos del código lingüístico que se han tratado en la tarea, resumen de los mismos o tareas de concienciación lingüística para reforzar algún contenido (Long 1991, Skehan 1996, Ellis 2003).

En tercer término están los episodios de “atención incidental” a la forma, que surgen en el curso de la comunicación (Long 1991). Estos episodios no se programan con antelación sino que surgen de forma espontánea generalmente durante la realización de una tarea de comunicación, pero que también pueden surgir durante la comunicación que podríamos llamar ‘social’ que tiene lugar en el aula. Son episodios breves, de naturaleza transitoria, que no deben interrumpir el flujo de la comunicación. En ellos los alumnos, que en el curso de la comunicación están desarrollando su papel de usuarios de la lengua como instrumento de comunicación, incorporan brevemente un paréntesis como aprendientes, durante el cual fijan su atención en determinados rasgos formales -acción denominada “noticing” por Schmidt 1990-, un aspecto de enorme importancia en el proceso de adquisición.

La cuarta modalidad se desarrollaría fuera del conjunto de unidades didácticas que constituyen la columna vertebral de un curso. Formaría parte de un posible programa de tareas complementarias que acompañaría al tronco central y en el que se trabajarían aquellos contenidos lingüísticos que necesitaran un tratamiento adicional o

diferenciado. Estaría compuesto por tareas de diversa índole que se realizarían a lo largo del curso en los momentos considerados más oportunos, independientes de las unidades didácticas. Un programa de tareas complementarias de esta naturaleza no se limitaría a los contenidos lingüísticos sino que también podría abarcar contenidos pragmáticos / discursivos, sociolingüísticos / socioculturales y aquellos relacionados con las estrategias de comunicación y de aprendizaje, en respuesta a las necesidades concretas de los grupos (Ellis 2003, Estaire 2009).

Estas cuatro modalidades garantizan un tratamiento serio y sistemático de los aspectos formales de la lengua en el aprendizaje mediante tareas, como propugnan Long 1991, Ellis 1991, Fotos y Ellis 1991, Fotos 1993, entre otros. Es interesante resaltar que las tareas de concienciación lingüística<sup>11</sup> son especialmente apropiadas para las modalidades 1, 2 (en el trabajo post-tarea) y 4.

Un curso por tareas como el que se describe en este apartado, compuesto por dos elementos: un programa principal constituido por un conjunto de unidades didácticas -que abarcaría la mayor parte del tiempo- y un programa de tareas complementarias, forma parte de una propuesta presentada en Estaire 2009 como adaptación de Ellis 2003 (capítulo 7). Esta estructura aparece esquematizada abajo en la Figura 5. Resulta interesante la propuesta de Ellis de que la proporción de tiempo dedicado al segundo componente debería aumentar a medida que los alumnos se acercan a los niveles más avanzados, cuando corren mayor peligro

<sup>11</sup> Sharwood-Smith 1981, Fotos y Ellis 1991, Fotos 1994, Loschky y Bley-Vroman 1993, Gómez del Estal y Zanón 1999. Son tareas en las que el aspecto lingüístico que se focaliza es el tema de la tarea. A través de un proceso colaborativo de descubrimiento y reflexión, los alumnos formulan hipótesis sobre los fenómenos que se estudian, y a continuación las contrastan, las confirman, reajustan o rechazan, y finalmente las aplican.

de fosilización y una “desestabilización” de su interlengua puede ser beneficiosa.

## COMPONENTE 1

PROGRAMA PRINCIPAL:

CONJUNTO DE UNIDADES DIDÁCTICAS  
compuestas por tareas de comunicación y tareas de apoyo  
lingüístico

## COMPONENTE 2

PROGRAMA DE TAREAS COMPLEMENTARIAS  
para trabajar contenidos que necesiten un tratamiento adicional o  
diferenciado

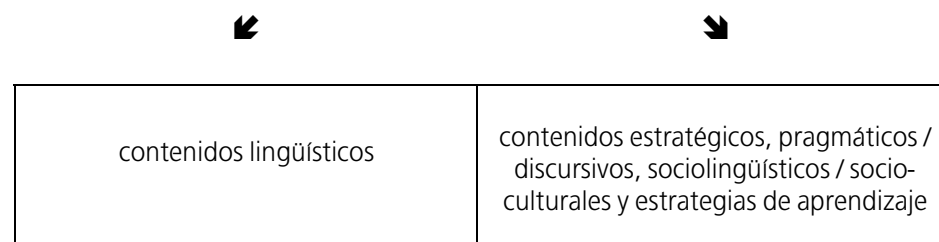


FIGURA 5. Propuesta de estructura de un curso por tareas (Etaire 2009, basado en Ellis 2003)

Como resumen de lo tratado en este apartado, presentamos a continuación las cuatro modalidades para el tratamiento de aspectos formales discutidas más arriba distribuidas entre los dos componentes de un curso propuestos en la Figura 5.

Clave: TTAL = tareas de apoyo lingüístico, TTC = tareas de comunicación, UDD = unidades didácticas

### COMPONENTE 1- Programa principal: conjunto de UDD

MODALIDAD 1 - atención a aspectos formales a través de TTAL que acompañan a las TTC como parte integral de las UDD

COMO PARTE DE LAS TAREAS DE COMUNICACIÓN DE LA UD:

MODALIDAD 2 - atención a aspectos formales en las fases de pre y post-tarea de las TTC

MODALIDAD 3 - atención incidental a la forma DURANTE las TTC y cualquier otro episodio de comunicación en el aula

### COMPONENTE 2 - Programa de tareas complementarias

MODALIDAD 4 - atención a aspectos formales a través de TTAL en el programa complementario

FIGURA 6. Distribución de cuatro modalidades de tratamiento de aspectos formales dentro de la estructura de un curso propuesta en la figura 5.

## 5. ASPECTOS METODOLÓGICOS QUE POTENCIAN EL APRENDIZAJE MEDIANTE TAREAS

Finalmente necesitamos reflexionar sobre diversos aspectos metodológicos que, al plasmar en el aula los materiales diseñados por tareas, potencien su eficacia como instrumentos de aprendizaje, garantizando una aplicación óptima de los principios que subyacen el aprendizaje mediante tareas. Los elementos innovadores de este hacen absolutamente imprescindible una gestión del aula también innovadora, que preste atención a una serie de aspectos no siempre tenidos en cuenta en el aula de lenguas extranjeras.

La gestión del aula trata sobre la forma de crear las condiciones óptimas para el aprendizaje a través de la interacción entre: a) los alumnos y el profesor como agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje que desempeñan un amplio abanico de funciones complementarias<sup>12</sup>, b) los materiales didácticos y la forma en que alumnos y profesor interactúan con ellos, y en tercer término, c) el aula como lugar de trabajo y contexto social<sup>13</sup>. La organización del trabajo en el aula, una responsabilidad que recae principalmente sobre el profesor, debe basarse en una reflexión sobre cómo facilitar el proceso de aprendizaje en el que están inmersos los alumnos.

El tipo de aprendizaje que se tiene como meta en un enfoque por tareas se podría resumir como un aprendizaje:

- que está orientado a la acción, al desarrollo de la capacidad de los alumnos de hacer cosas a través de la lengua extranjera en cualquiera de las actividades comunicativas de la lengua;

<sup>12</sup> Allwright 1984 señala que “ya no estamos hablando de profesores que enseñan y aprendices que aprenden, sino de todos contribuyendo a la gestión del aprendizaje de todos”.

<sup>13</sup> “El aula es un entorno social en el que profesores y alumnos constituyen una comunidad que lleva a cabo actividades que conducen al aprendizaje de una lengua.” (Masats 2001: 173).

- que tiene como objetivo la construcción de la competencia comunicativa: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica;
- que considera central el desarrollo paralelo e integrado de los conocimientos formales y los conocimientos instrumentales;
- que, asumiendo aportaciones de la investigación sobre la adquisición de lenguas, considera como herramienta indispensable para el aprendizaje la participación en actos de comunicación, en los que la expresión o comprensión de significados sea primordial y en los que se reflejen los procesos comunicativos que tienen lugar en la comunicación en la “vida real”;
- que, asumiendo teorías cognitivas/constructivistas, subraya el papel de los alumnos como agentes activos de su aprendizaje.

Un aprendizaje, pues, que realizan los alumnos como agentes activos, con el apoyo firme del profesor y de los materiales didácticos por tareas, en un aula con un clima que fomenta el proceso de aprendizaje (Estaire 2009).

Para conseguir estos objetivos podemos indicar una serie de puntos importantes a los que, como profesores, necesitamos prestar atención:

- ▶ Comprensión de los fundamentos y comprensión del porqué de:
  - Las teorías de adquisición de lenguas extranjeras.
  - Las teorías cognitivas / constructivistas del aprendizaje que subyacen el aprendizaje mediante tareas: el papel de la actividad mental constructiva del alumno, inmerso en un proceso continuo de construcción, reestructuración y apropiación de

conocimientos, lo que le convierte en agente activo de su propio aprendizaje (Ellis 1985 y 1994, McLaughlin 1987, Bialistok 1991, Skehan 1998, Williams y Burden 1999).

- Las teorías sobre la construcción de la competencia comunicativa: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica.

▶ Reflexión sobre nuestro trabajo realizada desde la perspectiva de los alumnos, de los procesos psicolingüísticos que siguen en su aprendizaje. Necesitamos reflexionar sobre cómo se aprende una lengua extranjera y las necesidades que estos procesos crean a los alumnos, para así poder apoyarles eficazmente y ayudarles a aprender -una perspectiva del trabajo en el aula centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje.

▶ Identificación de aspectos metodológicos sobre los cuales reflexionar, tener en cuenta y poner en práctica. Entre ellos:

- El papel del profesor: estructuración, organización y gestión del aprendizaje, creación de condiciones óptimas para el aprendizaje, por ejemplo, la creación y mantenimiento de un clima y una forma de trabajo que motiva, desarrolla y fomenta en los alumnos una actitud de implicación, participación activa, iniciativa, contribución al trabajo del aula, responsabilidad, esfuerzo, atención a lo que se está realizando. Este nuevo perfil de los alumnos, muy diferente al desempeñado en la enseñanza tradicional, marca la necesidad de que el profesor les ayude a tomar conciencia de este cambio y a empezar a ejercer unas funciones que normalmente no han desarrollado en el aula, potenciando su implicación y participación en decisiones relacionadas con el trabajo de clase y estimulando actitudes y estrategias de aprendizaje que les permitan ser más

responsables y autónomos como aprendientes. Todo esto implica asimismo un entrenamiento del profesor en una forma de trabajar centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje.

- El papel del alumno como agente activo de su propio aprendizaje: responsabilidad, autonomía, uso de estrategias de aprendizaje, actitud de implicación, participación activa, iniciativa, contribución al trabajo del aula, responsabilidad, esfuerzo, atención a lo que se está realizando. Unos alumnos que sean capaces de actuar de esta forma estarán en condiciones de trabajar eficazmente con los materiales didácticos mediante tareas.

- Atención a la dinámica de grupos; a los diferentes modelos de participación de los alumnos (en parejas o pequeños grupos, trabajo individual o en gran grupo) y su aplicación, seleccionando el modelo más apropiado en cada momento.

- Consideración del aula como contexto social de comunicación y aprendizaje: implicaciones.

- Atención a las diferentes fases de las tareas y los diferentes tipos de trabajo que se pueden realizar en la fase de pre-tarea, de ejecución de la tarea, y de post-tarea. El valor de este trabajo y la importancia de llevarlo a cabo de forma eficaz.

- Explotación máxima del potencial comunicativo de las tareas de comunicación; temporalización y ritmo de trabajo.

- Tratamiento riguroso de los contenidos lingüísticos: diferentes modalidades (ver apartado 4).

- Tratamiento serio de los contenidos relacionados con las otras subcompetencias comunicativas y con las estrategias de aprendizaje, siguiendo un plan de atención riguroso, sistemático y sostenido que otorgue a cada una de ellas un peso específico.

- Tratamiento diferenciado del error: cuales, cuando y como tratar los errores.

- Formas de evaluar el aprendizaje mediante tareas: criterios, instrumentos y procedimientos acordes con los principios que subyacen este enfoque.

Es difícil familiarizarse con todos los aspectos mencionados en este apartado y ponerlos en práctica en un plazo corto de tiempo. No es conveniente precipitarse, por lo contrario, es aconsejable establecer prioridades y centrarse en ellas sistemáticamente, unas pocas a la vez. Los cambios encaminados a la aplicación eficaz del aprendizaje mediante tareas llevan tiempo y requieren una gran dosis de reflexión y determinación. La paciencia y el optimismo son también ingredientes bienvenidos, como siempre sucede frente a la innovación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALATIS, J.E., H.B. Altman, P.M. Alatis (eds.). 1981. *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. Oxford: Oxford University Press.

ALLWRIGHT, D. 1984. "The importance of interaction in classroom language learning". En *Applied Linguistics* 5:156-171.



BARALO, M., ESTAIRE, S. 2011. *Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español específico para trabajadores inmigrantes*. Universidad de Alcalá (en imprenta).

BIALYSTOK, E. 1991. *Communication Strategies: a cognitive perspective*. Cleveland, Multilingual Matters.

BREEN, M. 1989. "The evaluation cycle for language learning tasks". En R.K. Johnson (ed.): *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

BREEN, M. 1987. *Contemporary paradigms in syllabus design. Language Teaching*, vol. 20, 2-3. En línea en "El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos", Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm)

BREEN, M. 1984. "Process syllabuses for the language classroom". En Brumfit, C. (ed.) *General English syllabus design*. Oxford, Pergamon Press.

CANDLIN, C. 1987. "Towards task-based language teaching". En Candling & Murphy (eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall y en línea en "El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos", Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm)

CONSEJO DE EUROPA 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya y <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

CROOKES, G. and S. GASS (eds.) 1993. *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

ELLIS, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. 1991. *Second Language Acquisition and Language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

ELLIS, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ESTAIRE, S. 2009. *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid, Edinumen.

ESTAIRE, S. 1999. *Tareas para Hacer Cosas en Español: Principios y Práctica de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras mediante Tareas*, Madrid: Colección Aula de Español, Universidad Antonio de Nebrija.

ESTAIRE, S. 1990. "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *Cable*, 5 y en *redELE*, revista 1 <http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/estaire.shtml>

ESTAIRE, S. y J. ZANÓN. 1994. *Planning Classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.

ESTAIRE, S. y J. ZANÓN. 1990. *El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8 y en "El enfoque por tareas: de la fundamentación

teórica a la organización de materiales didácticos”, en línea, Centro Virtual Cervantes:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm)

FERNÁNDEZ, S. (coord.) 2001 y 2009. *Tareas y Proyectos en Clase*. Madrid: Edinumen. Capítulos 6 y 15 en línea, Centro Virtual Cervantes:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm)

FOTOS, S. 1994. “Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks”. *TESOL Quarterly* 28: 323-351.

FOTOS, S. 1993. “Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction”. *Applied Linguistics* 14: 385-407.

FOTOS, S. y ELLIS, R. 1991. “Communicating about grammar: a task-based approach”. *TESOL Quarterly* 25: 605-628.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. 1999. “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español”. En Zanón J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

LEE, J. 2000. *Tasks and Communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill.

LONG, M. 1991. “Focus on form: a design feature in language teaching methodology”, en K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (eds.) *Foreign Language research in crosscultural perspective*: 39-52. Amsterdam: John Benjamins.

LONG, M. 1985. “A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training”, en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.

LONG, M. 1984. “The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards task-based language teaching”, en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), *Instructional and Social Implications of Second Language Acquisition Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. Reseña en línea en Centro Virtual Cervantes:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm)

LONG, M. y CROOKES G. 1992. “Three approaches to task-based syllabus design”. *TESOL Quarterly* 26/1:27-56.

LOSCHKY, L Y BLEY-VROMAN, R. 1993. “Grammar and task-based methodology. En Crookes y Gass 1993 (eds.).

MARTÍN PERIS, E. 2000. “La enseñanza centrada en el alumno”. *Frecuencia-L* 13, Madrid: Edinumen y en:

<http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/ELE.htm>

MARTÍN PERIS, E. 1992. “La enseñanza mediante tareas”. En De Miguel Martínez, E. *Relatorio del taller 10: Aprendizaje y enseñanza del español LE en la enseñanza secundaria y la educación de adultos*. Salamanca: Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa :18-19.

MASATS, M.D. 2001. “La gestión de la comunicación en el aula”. En Nussbaum y Bernaus (eds.), *La Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.

McLAUGHLIN, B. 1987. *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.

NUNAN, D. 2004. *Task based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. 1989. *Task design for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (Versión en español, CUP. 1996)

PRAHBU, N. S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

SCHMIDT, R. 1990. "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11:129-58.

SELINKER, L. 1972. *Interlanguage*. IRAL 3: 209-231.

SHARWOOD SMITH, M. "Consciousness-raising and the second language learner". *Applied Linguistics* 2: 159-168.

SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

SKEHAN, P. 1996. "A framework for the implementation of task-based instruction". *Applied Linguistics* 17: 38-62. Reseña en línea en Centro Virtual Cervantes:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm)

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILLIS, D. and WILLIS J. 2007 *Doing task based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIS, J. 1996. *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.

FECHA DE ENVÍO: DÍA 15 DE ABRIL DE 2011

## ANEXO 1

DOCUMENTO PARCIAL PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE UNA CERTIFICACIÓN INICIAL DE ESPAÑOL PARATRAabajadores INMIGRANTES Grupo LAELE <sup>14</sup>					
ÁMBITOS EN QUE LOS APRENDIENTES NECESITARÁN DESENVOLVERSE	ACCIONES  QUE LOS APRENDIENTES TENDRÁN O PODRÁN TENER QUE REALIZAR DENTRO DE ESOS ÁMBITOS	TAREAS			
		CL	CAV	EIE	IEO <sup>15</sup>
ÁMBITO PERSONAL  - Identificación personal    - Otros aspectos	Comprender preguntas relativas a la identificación e identificarse: nombre, edad, nacionalidad, lugar y fecha de nacimiento, estado civil, sexo, profesión / oficio, dirección, teléfono, etc. ; dar y comprender los datos de otra persona				
	Rellenar formularios sencillos con datos personales				
	Dar, solicitar y comprender información sobre temas personales propios o de otras personas: familia, tiempo que lleva en España, idiomas que habla, aficiones, habilidades, estudios / formación				
	Dar, solicitar y comprender información sobre actividades cotidianas propias o de otras personas (rutinas, alimentación, compras, ocio, etc.)				
	Comprender y redactar anuncios muy sencillos relacionados con el ámbito personal ( <i>p.e. ofreciendo algo en venta</i> )				
ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIALES	Relacionarse socialmente de forma sencilla: utilizar y comprender fórmulas de saludo, de despedida, fórmulas de tratamiento, normas de cortesía (agradecimiento, petición, disculpa)				

<sup>14</sup> El Grupo LAELE de investigación en Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE de la Universidad Nebrija es el responsable del diseño curricular para esta certificación. Las investigadoras principales del Grupo son Marta Baralo, Susana Martín Leralta y Sheila Estaire. Se ha contado con el apoyo de Rosario Guerra y de un destacado grupo de expertos en evaluación y en enseñanza de español a inmigrantes. El Grupo LAELE pertenece a la Red Grupo I+D, INMIGRA07, que integra cuatro grupos de investigación en torno a cuestiones sociolingüísticas y terminológicas relacionadas con la inmigración. La investigación que sustenta este trabajo ha sido financiada por la Consejería de Inmigración de la Comunidad de Madrid, por la Consejería de Educación y por la Fundación Antonio de Nebrija.

<sup>15</sup> <sup>1</sup> CL = comprensión lectora, CAV = comprensión auditiva / audiovisual, EIE = expresión e interacción escrita, IEO = interacción y expresión oral

ÁMBITOS	ACCIONES	TAREAS			
		CL	CAV	EIE	IEO
ÁMBITO LABORAL - Información general - Búsqueda de trabajo y cursos de formación  - Carteles informativos e instrucciones en el trabajo	Dar y comprender información sobre su oficio / profesión, lugar de trabajo, acciones, herramientas y ropa de trabajo, posibles riesgos laborales, horarios, derechos y obligaciones laborales, etc.; la de otras personas				
	Desenvolverse en la búsqueda de trabajo: - comprender anuncios con ofertas de trabajo, utilizar bolsas de empleo - comprender requisitos para un trabajo - rellenar ficha de solicitud de empleo - redactar un anuncio muy sencillo solicitando trabajo - realizar gestiones pertinentes en instituciones relacionadas con el empleo; comprender gestiones realizadas por otros - rellenar un CV; explicar a alguien su CV y ampliar datos; comprender datos de otras personas - desenvolverse de forma sencilla en una entrevista de trabajo - comprender / solicitar información sobre el trabajo ofertado; pedir aclaraciones - comprender y negociar condiciones laborales (contrato, salario, horario, vacaciones, etc.) - comprender derechos y obligaciones laborales; pedir aclaraciones - solicitar y comprender información sobre cursos de formación laboral; solicitar cursos de formación; rellenar ficha de solicitud				
	Comprender letreros y anuncios escritos breves				
	Comprender carteles u hojas informativas del ámbito laboral (p.e. sobre prevención de riesgos laborales); pedir aclaraciones				
	Solicitar, comprender y dar instrucciones sobre funcionamiento de una herramienta, un aparato, o sobre cómo realizar una tarea, etc.				

ÁMBITOS	ACCIONES	TAREAS			
		CL	CAV	EIE	IEO
ÁMBITO ADMINISTRATIVO - Instituciones y documentos - Gestiones - Letreros, carteles, anuncios	Identificar oficinas, centros de apoyo al inmigrante, otras instituciones relevantes				
	Solicitar, dar y comprender información sobre oficinas, centros de apoyo al inmigrante, otras instituciones relevantes y sobre las gestiones que se realizan en ellos				
	Identificar documentos necesarios para gestiones relevantes				
	Solicitar, comprender, dar información sobre la obtención y utilización de documentos relevantes; pedir aclaraciones				
	Desenvolverse de forma sencilla en instituciones del ámbito administrativo <i>(p.e. tramitar tarjeta de residencia, permiso de trabajo, tarjeta de desempleo, solicitar asesoría laboral, social o jurídica, solicitar y comprender derechos y obligaciones de los residentes extranjeros); comprender a otras personas en este contexto</i>				
	Solicitar, comprender y dar instrucciones sobre cómo y dónde realizar una gestión, etc. en el ámbito administrativo; pedir aclaraciones				
	Rellenar ficha de solicitud en el ámbito administrativo				
	Comprender letreros y anuncios escritos breves del ámbito administrativo				
	Comprender carteles u hojas informativas <i>(p.e. requisitos para una gestión, instrucciones para realizar una gestión, información de un centro de apoyo al inmigrante / ONG / oficina de servicios de extranjería / oficina de asesoría laboral, social o jurídica / INEM, etc.); pedir aclaraciones</i>				
	ÁMBITO PÚBLICO - Entorno - Servicios públicos - Letreros, carteles, anuncios	Solicitar, comprender y dar información sobre su entorno (barrio, población, equipamientos, etc.)			
Solicitar, comprender y dar información sobre localización de un sitio					
Solicitar, comprender y dar información sobre la forma de llegar a un sitio andando, en transporte público, etc.					
Desenvolverse de forma sencilla en los servicios públicos más relevantes (transporte, servicios sanitarios, educativos, deportivos, culturales, bancos, correo, policía, etc.; horarios, requisitos, funcionamiento, reglamentos, etc.) p.e. <i>solicitar abono transporte, tramitar tarjeta sanitaria, pedir cita en centro de salud, desenvolverse en la visita al médico, realizar transferencia bancaria / envío postal / denuncia policial</i>					
Solicitar, comprender y dar instrucciones sobre cómo y dónde realizar una gestión, etc. del ámbito público					
Comprender letreros y anuncios escritos breves del ámbito público					
Comprender anuncios orales breves del ámbito público <i>(p.e. en el metro)</i>					
Comprender carteles u hojas informativas del ámbito público <i>(p.e. instrucciones o reglamento para utilización de un servicio, requisitos para una gestión, información de un centro educativo, cultural, deportivo o sanitario, campaña de vacunación o prevención); pedir aclaraciones</i>					

ÁMBITOS	ACCIONES	TAREAS			
		CL	CAV	EIE	IEO
ÁMBITO PÚBLICO	Solicitar, comprender y dar información sobre temas relacionados con la vivienda (búsqueda, alquiler, precio, contrato, tipos, características, objetos domésticos, .....)				
- Vivienda	Desenvolverse en la búsqueda de vivienda <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprender anuncios de oferta de vivienda, utilizar bolsas de vivienda</li> <li>- comprender requisitos para alquilar una vivienda</li> <li>- realizar gestiones pertinentes para alquilar una vivienda</li> <li>- rellenar ficha de solicitud de vivienda</li> <li>- redactar un anuncio muy sencillo solicitando vivienda (alquilar, compartir)</li> <li>- comprender / solicitar información sobre una vivienda; pedir aclaraciones</li> <li>- comprender y negociar condiciones de alquiler (precio, forma de pago, contrato, elementos incluidos / no incluidos, etc.)</li> <li>- comprender derechos y obligaciones de los inquilinos; pedir aclaraciones</li> </ul>				
- Medios de información y comunicación	Desenvolverse de forma básica con los medios de información y comunicación más relevantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprender mensajes electrónicos, notas o cartas breves y sencillos, que aluden a actividades cotidianas, temas personales, al ámbito laboral, público o administrativo</li> <li>- darles una respuesta sencilla a través del mismo medio</li> <li>- comprender información sencilla en radio, TV, Internet</li> </ul>				
- Información general	Solicitar, comprender y dar información sobre horas, días de la semana, meses, estaciones del año, año				
	Solicitar, comprender y dar información sobre el tiempo atmosférico, clima				
	Deletrear y comprender deletreo (nombres, calles, etc.)				
	Decir y comprender números cardinales (teléfono, código postal, edad, fecha de nacimiento, precios, etc.); número ordinales hasta 10º (p.e. la 2ª a la derecha)				

Baralo y Estaire, 2011

## ANEXO 2 Contenidos parciales referidos a géneros textuales y a actividades comunicativas de la lengua para el diseño curricular de una certificación inicial de español para trabajadores inmigrantes (ver Anexo 1)

GÉNEROS TEXTUALES	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA
<p>COMPRESIÓN LECTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anuncios, letreros, carteles, hojas informativas (ámbito laboral, administrativo, público o personal)</li> <li>• Texto biográfico, descriptivo o informativo (ámbito personal y laboral)</li> <li>• Correo electrónico, SMS, nota o carta breve y muy sencillo (ámbito laboral, administrativo, público o personal)</li> </ul> <p>COMPRESIÓN AUDIOVISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación informal cara a cara (ámbito personal/público)</li> <li>• Conversación transaccional cara a cara (ámbito administrativo y laboral)</li> </ul> <p>EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario o documento con datos personales (ámbito administrativo, público, laboral)</li> <li>• Anuncio ofertando o solicitando algo (ámbito laboral, público o personal) Correo electrónico, nota o carta breve y muy sencillo (ámbito laboral, público o personal)</li> </ul>	<p>ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN LECTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender textos muy breves y sencillos en anuncios y letreros que se pueden encontrar en las situaciones más corrientes (ámbito laboral, administrativo, público o personal), reconociendo palabras clave y frases muy básicas.</li> <li>• Comprender la idea principal de un cartel u hoja de carácter informativo / instruccional, identificar información específica e inferir algún dato que no está presente en el enunciado.</li> <li>• Identificar información específica contenida en textos escritos breves y sencillos con vocabulario muy frecuente, de carácter biográfico, descriptivo o informativo que aluden a situaciones laborales, actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, estudios).</li> <li>• Comprender la idea principal de un mensaje breve y sencillo, transmitido a través de un correo electrónico, un SMS, una nota o una carta, que aluden al ámbito laboral, administrativo, público o personal; identificar información específica contenida en el mensaje.</li> </ul> <p>ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN AUDIOVISUAL (COMPRESIÓN COMO OYENTE)</p> <p>En discursos que sean sencillos, y que estén transmitidos con relativa lentitud, con articulación clara, con algunas redundancias y con las suficientes pausas que ayuden a asimilar el significado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender las ideas principales</li> <li>• Extraer datos concretos (entre ellos, un número de teléfono, el deletreo de un nombre, instrucciones sobre cómo llegar a un sitio y documentación mencionada en la conversación)</li> <li>• Inferir datos que no están presentes en los enunciados, a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos.</li> </ul> <p>ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rellenar un formulario sencillo del ámbito administrativo, público o laboral con los datos personales incluidos en un cuadro (nombre, apellidos, lugar y fecha de nacimiento, dirección, NIE, etc.)</li> <li>• Redactar un anuncio muy sencillo ofertando o solicitando algo (ámbito laboral, público o personal):             <ul style="list-style-type: none"> <li>- ofrecer la información solicitada</li> <li>- cumplir los fines funcionales</li> <li>- manifestar adecuación al género textual</li> </ul> </li> <li>• Responder, utilizando el mismo género textual, a un correo electrónico, una nota o una carta breve (ámbito laboral, público o personal):             <ul style="list-style-type: none"> <li>- cumplir los fines funcionales</li> <li>- manifestar adecuación al género textual</li> <li>- utilizar frases y oraciones breves y sencillas, enlazadas con conectores muy básicos</li> </ul> </li> </ul>



GÉNEROS TEXTUALES	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA
<p>INTERACCIÓN Y EXPRESIÓN ORAL</p> <p>- Conversación cara a cara</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o sobre datos personales y experiencia e intereses laborales</li> <li>o sobre aspectos relacionados con una profesión (representada en una lámina) tales como horario laboral, acciones, herramientas de trabajo utilizadas, posibles riesgos laborales, buenas prácticas en el trabajo</li> <li>o sobre su experiencia laboral en relación con aspectos tales como horario laboral, acciones, herramientas de trabajo utilizadas, posibles riesgos laborales, buenas prácticas en el trabajo</li> <li>o sobre instituciones/oficinas del ámbito administrativo-laboral y centros de apoyo a las actividades del trabajador inmigrante, documentos pertinentes para algunas de las gestiones que se realizan en estas instituciones, su experiencia personal en relación con algunos de los puntos anteriores</li> </ul> <p>- Monólogo sostenido breve: descripción de una lámina representativa del ámbito laboral, de empleo y trabajo.</p>	<p>ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN Y EXPRESIÓN ORAL (INCLUYENDO COMPRENSIÓN ORAL EN INTERACCIÓN)</p> <p>- En CONVERSACIÓN CARA A CARA con un examinador actuando como un interlocutor cooperativo que hablará despacio y con claridad, sin modismos ni frases hechas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en las fases iniciales de una entrevista de trabajo muy sencilla</li> <li>• Identificar ciertos aspectos relacionados con una profesión (representada en una lámina)</li> <li>• Identificar instituciones/oficinas del ámbito administrativo-laboral y centros de apoyo a las actividades del trabajador inmigrante como agente social (representados en una lámina), explicar su función así como algunas gestiones que se realizan en los mismos</li> <li>• Identificar documentos pertinentes para algunas de esas u otras gestiones, explicar su función y los procedimientos para su obtención</li> <li>• Referirse a su experiencia personal en relación con algunos de los puntos discutidos anteriormente</li> </ul> <p>-En MONÓLOGO SOSTENIDO breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir brevemente una escena relacionada con el ámbito laboral/de empleo y trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizando una pronunciación y entonación que no impiden la comprensión</li> <li>- manteniendo un discurso en que las dudas, pausas y breves silencios son evidentes, pero no impiden la comunicación.</li> <li>- utilizando enunciados breves, sencillos, aislados que hacen uso de un repertorio de vocabulario y estructuras gramaticales básico y que producen un discurso adecuadamente organizado, con suficiente cohesión y coherencia</li> <li>- proporcionando los datos personales, laborales y administrativos requeridos por el examinador, cumpliendo así los fines funcionales</li> <li>- haciendo uso de estrategias compensatorias tanto para la comprensión como para la producción.</li> <li>- utilizando fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para establecer contactos sociales básicos.</li> <li>- utilizando un registro formal adecuado al género textual (una prueba en un contexto formal).</li> </ul> </li> </ul>

Baralo y Estaire, 2011

## ANEXO 3

### Algunos ejemplos de temas y tarea finales para muy diferentes niveles y edades

**COMERCIO JUSTO** - Realizar murales sobre “comercio justo” o escribir textos para el blog de clase.

**SEGURIDAD VIAL** - Elaborar un almanaque con consejos de seguridad vial. Presentarlo a otros grupos. (Más adelante, montar una campaña).

**MEDIO AMBIENTE** – Escribir decálogo con medidas para preservar el medio ambiente.

**EL TRABAJO DE LA CASA** – Sondeo sobre cómo se reparte el trabajo de la casa en las familias de los alumnos.

**UN ACONTECIMIENTO MISTERIOSO** – Relatar acontecimientos misteriosos de forma oral o escrita. Compartirlos y discutirlos.

**SUEÑOS** – Relatar sueños de forma oral o escrita. Compartirlos y discutirlos.

**SERES EXTRATERRESTRES** – Dibujar y describir seres extraterrestres. Compararlos y discutirlos. (Más adelante, utilizarlos para inventar historias).

**ROBOTS QUE NOS SIMPLIFIQUEN LA VIDA** – Dibujar y describir robots. Comparar sus prestaciones y discutirlos.

**¿LOS PINGÜINOS TIENEN PELO? ¿Y LOS OSOS?** – (Primaria) Presentar oralmente descripciones e información encontrada en diferentes recursos sobre la vida y costumbres de pingüinos y osos.

**LOS LIBROS QUE LEEMOS** – Presentaciones orales o escritas, seguidas de discusión.

**SURREALISMO: DALÍ, GARCÍA LORCA Y BUÑUEL** - Elaborar un dossier sobre Dalí, García Lorca y Buñuel como representantes del surrealismo en España.

**NUESTROS DATOS** – Cada alumno (nivel A1) comienza a elaborar una ficha en soporte papel o electrónico con información sobre sí mismo cubriendo los datos que ha desarrollado en la UD. En sucesivas UUD, agrega otros datos que vayan estando a su alcance. Podrá ampliarse con datos sobre amigos, familiares, etc. (Las fichas sirven para explotaciones varias.)

**ALIMENTOS SALUDABLES** – (Primaria/Secundaria) En cada puesto del supermercado montado en la clase, cada pareja compra un producto saludable para la comida o la merienda de ese día (p.e. frutería/verdulería, carnicería, pescadería, ultramarinos, caja para cobrar a la salida) Discusión sobre lo que han comprado: ¿es saludable?

**UN DEBATE** – Se establece un tema de debate y la forma en que será llevado a cabo. Según sus necesidades, cada grupo (B2+) se DOCUMENTA con la ayuda de textos impresos, vídeo, Internet, etc. y elabora un GUIÓN de apoyo para utilizar durante el debate. Se realiza el DEBATE, durante el cual los alumnos toman notas. Cada grupo hace un RESUMEN del debate, algunos en forma de ARTÍCULO para la revista del centro o página web de la clase, otros de forma oral grabada como si fuera para un PROGRAMA RADIOFÓNICO. Si existen los medios también podría ser grabado en vídeo como si fuera para un PROGRAMA DE TV.