

Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de tareas comunicativas

Juan de Dios Martínez Agudo

*Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.*

(Fecha de recepción 09-05-2003)

(Fecha de aceptación Septiembre 2003)

Resumen

Este artículo pretende subrayar la importancia del aprendizaje basado en tareas, planteamiento o enfoque didáctico orientado a la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras. Este enfoque proporciona al alumno un contexto natural para el uso lingüístico. El carácter interactivo de las tareas ofrece numerosas oportunidades de interacción o cooperación verbal. Las tareas de aprendizaje suponen, por tanto, herramientas pedagógicas fundamentales para el desarrollo de la instrucción lingüística.

Este estudio trata de establecer aquellos rasgos distintivos que han de caracterizar a las tareas de aprendizaje lingüístico. Sin duda alguna, los criterios o rasgos destacados contribuirán a enriquecer significativamente la calidad del aprendizaje lingüístico.

Palabras claves: enseñanza mediante tareas comunicativas, criterios característicos, carácter interactivo de las tareas, calidad del aprendizaje lingüístico.

Summary

This article aims to highlight the importance of task-based learning, a didactic proposal or approach oriented towards the communicative teaching of foreign languages. This approach provides the student with a natural context for language use. The interactive character of tasks offers numerous opportunities for interaction or verbal cooperation. Learning tasks involve, therefore, fundamental pedagogical tools for the development of language instruction.

This study attempts to establish those distinctive features that should characterize language learning tasks. There is no doubt that the criteria or features analysed will contribute to enrich significantly the quality of language learning.

Key words: teaching through communicative tasks, characteristic criteria, interactive character of tasks, quality of language learning.

Enfoque por tareas *-task approach-*

Actualmente, el campo de la enseñanza de una lengua extranjera ha suscitado una enorme proliferación de modelos o enfoques de enseñanza. Las propuestas curriculares en la enseñanza de idiomas han de enmarcarse dentro de los cuatro niveles de análisis existentes: paradigma, enfoque, método y técnica. La didáctica de las lenguas extranjeras centra su atención fundamentalmente en el desarrollo de la competencia comunicativa.

En líneas generales, la lengua ha de concebirse como un instrumento de comunicación que nos permite expresar nuestras intenciones comunicativas. A finales del siglo pasado, surgieron diversos enfoques centrados en el desarrollo del proceso de comunicación, o como advierte Salazar (1999), ciertas *propuestas didácticas*, que suponían nuevos planteamientos de investigación didáctica. Uno de los principios claves del *enfoque comunicativo* de la enseñanza de una lengua extranjera o, *paradigma comunicativo* como prefiere Salazar (1999), consiste en el establecimiento de situaciones de interacción en el aula que estimulen el desarrollo de la comunicación oral. No hay que olvidar que el proceso de aprendizaje lingüístico surge fundamentalmente a partir del desarrollo de la interacción comunicativa.

Existe una indiscutible relación entre el enfoque nocional-funcional y el enfoque por tareas, no sólo por la orientación comunicativa que comparten, sino tam-

bién por las analogías subyacentes entre ambos planteamientos didácticos. Hay que tener presente que el enfoque por tareas se ha desarrollado partiendo de las aportaciones de los planteamientos funcionales aunque sus partidarios muestran cierta reticencia hacia el modelo funcionalista. Este enfoque se ha motivado partiendo de diversas propuestas (Prabhu, 1987; Long y Crookes, 1992).

La metodología de la enseñanza comunicativa apuesta por la explotación de las tareas dentro del aula de lengua extranjera. Esta enseñanza mediante tareas se consolidó enriqueciéndose de las aportaciones emanadas del modelo funcionalista "*En definitiva, la implantación del enfoque por tareas se ha debido en parte a que encontró el terreno abonado por los principios comunicativos enarbolados inicialmente por el enfoque nocional-funcional*" (Salazar, 1999:317). No hay que olvidar que este enfoque por tareas introduce un planteamiento didáctico alternativo (Parrott, 1993; Willis, 1996).

Este enfoque por tareas ha de enmarcarse dentro del paradigma comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera puesto que este reciente planteamiento persigue fundamentalmente el impulso de la capacidad de comunicación. Este modelo ha suscitado diversos métodos, de entre los cuales habría que destacar el método procesual de Breen y Candlin (1980) y el método de Long y Crookes (1992). Actualmente, dentro del campo de la enseñanza de idiomas extranjeros, subyace el paradigma procesual, surgido

a partir de la aparición del enfoque por tareas, el cual se centra en el desarrollo del proceso de comunicación. No hay que olvidar que el fin primordial del aprendizaje lingüístico ha de situarse dentro de la esfera de la comunicación (Salazar, 1999).

Cabe destacar que se ha recurrido a las tareas como unidades de investigación en la adquisición de segundas lenguas (Crookes y Gass, 1993). Ciertamente las perspectivas psicolingüísticas han contribuido a impulsar el interés por las tareas dentro del aula de lengua extranjera. Se proclama que la adquisición lingüística se desarrolla fundamentalmente a través del proceso de interacción y negociación entre los hablantes. Sin duda, las tareas propician tal interacción e intercambio, desarrollando el conocimiento lingüístico.

Por último, hay que añadir que el diseño de tareas por parte del docente evidencia su visión o enfoque personal del aprendizaje de una lengua extranjera (Williams y Burden, 1999). Esta planificación por tareas refleja sus propias percepciones o creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de las tareas se desarrollará, sin duda, el proceso de aprendizaje lingüístico.

Enseñanza mediante tareas

Antes de proseguir, resulta conveniente aclarar esa errónea identificación realizada entre *tarea* y *actividad* ya que la actividad constituye uno de los componentes que conforman la tarea. Las ac-

tividades envuelven las acciones que realizan los estudiantes con el fin de *promover* el aprendizaje y la adquisición lingüística. No hay que olvidar que las actividades derivan de las tareas. Cada tarea plantea una determinada situación de aprendizaje. La ejecución de tareas conlleva un uso comunicativo de la lengua. Tal y como advierten Davies y Pearse (2000), una tarea constituye una actividad encaminada hacia un producto o resultado, por ejemplo, la solución de un problema.

Las tareas envuelven acciones o actividades encaminadas a alcanzar un objetivo concreto de enseñanza y aprendizaje (Richards y Lockhart, 1998), propiciando la organización de las clases. Constituyen un plan de trabajo estructurado para impulsar el desarrollo del aprendizaje lingüístico. Dicho de otro modo, sirven para profundizar en el proceso de aprendizaje lingüístico (Williams y Burden, 1999). Las tareas comunicativas permiten la interacción o contacto del estudiante con la lengua objeto de estudio, posibilitando el procesamiento de la misma, así como la producción comunicativa. Mediante las tareas se aportan nuevas experiencias de aprendizaje.

La interpretación de Breen (1987:23) esclarecerá sustancialmente la comprensión de la esencia de las tareas "*cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades*

resultantes para los que realizan la tarea". Inicialmente, toda tarea de aprendizaje ha de establecer, sin duda, un objetivo, precisándose la dinámica de la clase. Las tareas persiguen determinados objetivos. Incluyen una serie de actividades que especifican la acción que ha de desarrollar el estudiante. Ciertas tareas pueden cubrir más de un objetivo. De igual forma, resulta muy interesante también la concepción de Prabhu (1987:24) quien concibe la tarea como "Una actividad que requería que los alumnos consiguieran un resultado a través de algunos procesos de pensamiento y que permitía a los profesores controlar y regular ese proceso".

El aprendizaje basado en tareas -*Task-based learning*- fue concebido para estimular el interés del estudiante, desafiándole a utilizar la lengua extranjera. Este enfoque intenta ofrecer un *contexto natural* para el uso de la lengua (Larsen-Freeman, 2000). Las tareas plantean la posibilidad de que el estudiante exprese sus propias ideas y opiniones, empleando sus recursos lingüísticos disponibles, logrando un mayor grado de dominio y fluidez comunicativa en tanto se practican (Hedge, 2000).

En lo concerniente al carácter interactivo de las tareas (Legutke y Thomas, 1991; Nunan, 1998), hay que señalar que éstas suscitan el desarrollo de diversos tipos de interacción dentro del aula. Sin duda, las tareas ofrecen numerosas oportunidades de interacción comunicativa, estimulando un uso interactivo de la len-

gua que contribuirá a impulsar las habilidades discursivas. No hay que olvidar que el proceso de aprendizaje lingüístico surge fundamentalmente a través del desarrollo de la interacción. Dicho de otro modo, la interacción constituye un proceso clave implicado en el aprendizaje de la comunicación. Hay que destacar también la importancia de las relaciones comunicativas que se mantienen entre el docente y los discentes durante la ejecución de las tareas de aprendizaje lingüístico. Las características interactivas de las tareas han merecido especial atención para la investigación.

Ha de establecerse una negociación de significado entre los interlocutores quienes se acogerán a todos los recursos lingüísticos disponibles, asumiendo riesgos con tal conocimiento y empleando estrategias comunicativas. Tal y como advierten Candlin y Murphy (1987), las tareas plantean el aprendizaje lingüístico bajo la forma de una negociación de una resolución de un problema entre el conocimiento ya disponible y las nuevas entradas de información. Lynch (1996) subraya la importancia de las *tareas de negociación -negotiation tasks-*, basadas en el desarrollo de la interacción. Estas tareas conducentes a la negociación del significado practican o desarrollan aquellas estrategias que los discentes necesitarán para resolver aquellos problemas que tienen lugar durante el proceso de comunicación (Lynch, 1996). Mediante las tareas de interacción se propicia, sin duda, la iniciativa comunicativa. Obviamente, el aula de lengua extranjera ha de

promover de forma constante la práctica comunicativa.

Como ya se ha podido deducir, las tareas suponen herramientas pedagógicas fundamentales para el desarrollo de la instrucción lingüística. Esta alternativa didáctica, o *actividad pedagógica* (Nunan, 1998), basada en la práctica comunicativa en el aula, tiene presente los aspectos procesuales implicados en el desarrollo de la comunicación, aportando nuevos planteamientos sobre la dinámica del aula. La tarea supone una herramienta didáctica básica que ha de explotarse eficazmente con el fin de impulsar la construcción del aprendizaje lingüístico. Este componente básico de la planificación curricular constituye una herramienta de trabajo fundamental para el docente, desprendiendo diversas posibilidades metodológicas. Las tareas constituyen unidades básicas de planificación y acción que han de integrarse indudablemente en la dinámica del aula.

El enfoque por tareas incluye aspectos claves tales como las intenciones y actitudes, el contexto y la situación, la evaluación de la satisfacción de los objetivos del intercambio (Salazar, 1999). Las tareas han de establecer claramente los objetivos que se persiguen, posibilitando el desarrollo de un sentido de rendimiento por parte de los estudiantes (Davies y Pearse, 2000). Al mismo tiempo, esta enseñanza mediante tareas valora determinados factores claves tales como la autonomía de aprendizaje y el análisis de necesidades lingüísticas, con-

firmándose así su interés prioritario por el alumno. Hay que añadir que los análisis de necesidades desprenden indudablemente diversas implicaciones pedagógicas.

Secuenciación y graduación de la dificultad de las tareas

La estructuración y secuenciación del plan de trabajo basado en tareas de aprendizaje suscita ciertos problemas. La enseñanza mediante tareas ha de plantearse necesariamente la siguiente cuestión: el establecimiento y la precisión de los criterios que hay que adoptar para seleccionar y secuenciar las tareas (Hedge, 2000).

El enfoque por tareas exige al docente una cierta renovación pedagógica. La aplicación de este planteamiento didáctico a todas las condiciones de enseñanza envuelve una enorme complejidad, resultando desaconsejable en determinados contextos de aprendizaje (Salazar, 1999). Hay que advertir que la graduación de las tareas resulta una labor extremadamente compleja. Ha de considerarse el grado de complejidad de las mismas ya que cada alumno evidencia un cierto grado de competencia y confianza comunicativa. Las tareas de aprendizaje pueden despertar una mayor o menor estimulación motivacional en el alumnado. Sin duda, han de estimular el interés del alumno, aportándoles sentido. Cada tarea supone una serie de exigencias cognitivas que se someterán a la capacidad de procesamiento disponible. Las

tareas han de secuenciarse de modo lógico y coherente. Por regla general, la graduación de las actividades ha de establecerse conforme a las exigencias cognitivas y de actuación lingüística que se requieren del alumno (Nunan, 1998). Por tanto, estas exigencias han de incrementarse gradualmente.

Hay que destacar que la complejidad cognitiva requerida para ciertas tareas, así como el número de pasos a seguir, la ausencia de contexto, la falta de ayuda, la exigencia de corrección gramatical y la disponibilidad de tiempo representan algunos factores que hay que tener presente para determinar la complejidad de una tarea (Brindley, 1987). En cuanto a la presentación de un texto, hay que señalar que su longitud y densidad (abundancia de datos), su presentación confusa, la escasez de pautas contextuales y el desconocimiento del contenido suponen algunos rasgos que determinan la complejidad de una tarea (Brindley, 1987). Por regla general, esta complejidad viene determinada por el tipo de respuesta del alumno (Nunan, 1985). Al mismo tiempo, la secuenciación en la presentación de la información también determinará la dificultad de una tarea (Anderson y Lynch, 1988). La complejidad característica de cada tarea de aprendizaje exige un determinado nivel de capacidad lingüística, indispensable para su desarrollo. Por otro lado, la sensación de inseguridad del estudiante ante la tarea, su estado de desmotivación, su falta de experiencia previa, su incapacidad para aprender al ritmo impuesto, su

incompetencia lingüística y la ausencia de conocimientos culturales necesarios constituyen algunos factores implicados a la hora de precisar la dificultad de una tarea (Brindley, 1987).

Tareas de interacción comunicativa

El diseño de las tareas comunicativas ha de precisar hasta qué punto resulta necesario centrarse en la forma lingüística (Nunan, 1998). Por regla general, las tareas han de centrarse en el significado, en el resultado y no en las formas lingüísticas (Hedge, 2000). De igual forma, estas tareas de aprendizaje han de estar forzosamente contextualizadas. Hay que añadir que las actividades de simulación no desprenden el mismo grado de eficacia didáctica para cada uno de los estilos de aprendizaje del alumnado (Salazar, 1999). Sin duda alguna, la enseñanza a través de escenarios garantiza una cierta dinámica de interacción en el aula de lengua extranjera. No hay que olvidar que el proceso de aprendizaje lingüístico surge fundamentalmente a partir del desarrollo de la interacción comunicativa.

Especial atención merecen la tareas de interacción oral. Las tareas comunicativas contribuyen a agilizar las habilidades comunicativas, las destrezas interactivas, consolidándose, por consiguiente, ciertas habilidades como la autonomía de aprendizaje. Antes de proseguir, resulta conveniente aludir a la interpretación de Nunan (1998:10) quien concibe la tarea comunicativa como *“una parte*

del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma". Estas tareas han de estimular la participación activa del alumno durante el desarrollo de la interacción comunicativa. Tales actividades de interacción comunicativa exigen una cierta improvisación y creatividad lingüística. Al mismo tiempo, han de satisfacer las necesidades comunicativas del alumnado.

Los docentes tendemos a diseñar, planificar, secuenciar y controlar las tareas de aprendizaje sin posibilitar ninguna alternativa didáctica procedente del alumnado. El diseño de tareas propuesto exclusivamente por el profesorado se plantea en el enfoque de Prabhu (1987). No obstante, resulta conveniente realizar inicialmente un análisis de necesidades respecto a aquellas tareas que el alumnado probablemente necesitará desempeñar en el entorno real (Skehan, 1998). Por tanto, han de considerarse las propuestas didácticas realizadas por el alumnado con el fin de satisfacer, en mayor o menor medida, sus intereses y necesidades lingüísticas. El alumnado ha de participar necesariamente en el diseño o selección de las tareas de aprendizaje lingüístico. Esto puede suponer para algunos una ruptura en las barreras jerárquicas existentes dentro del aula al asumir el alumno una cierta responsabilidad en la planificación del aprendizaje. Obviamente, se impulsará en cierta medida la interacción en el aula siempre

y cuando se tomen en consideración sus expectativas de aprendizaje lingüístico. El alumno ha de asumir necesariamente un papel activo al gestionar la construcción de su propio proceso de aprendizaje lingüístico, implicándose directamente en la dinámica de la clase. Al mismo tiempo, los docentes han de estimular su interés hacia la tarea de aprendizaje que se va a desarrollar en la clase.

El profesor de lenguas extranjeras ha de crear constantemente actividades de clase, adaptando y modificando los materiales con los que trabaja. Existe la errónea creencia de que existe un método ideal para cualquier entorno y situación de aprendizaje. La selección de las tareas refleja las creencias del profesorado respecto a la enseñanza-aprendizaje ya que, tal como advierten Williams y Burden (1999:193), "las tareas son un vehículo para la personalización de las actitudes y las filosofías del profesor". Normalmente se tiende a planificar la actividad docente a base de la dinámica de las tareas o actividades.

La cuestión de la adaptabilidad merece una especial atención ya que las tareas han de adaptarse a las condiciones reales del entorno de aprendizaje. Al mismo tiempo, las tareas comunicativas han de ser apropiadas para el nivel de competencia del alumnado. Estas han de ser motivadoras a fin de captar su interés, estimulando su participación activa en la dinámica de la clase. Las actividades propuestas han de promover la cooperación en grupos, incentivándose el desarrollo de la interacción comunicativa.

Método

Informantes

Para el presente estudio participaron 50 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, matriculados en el tercer curso de la titulación universitaria de Maestro-Especialidad de lengua extranjera. Sus edades están comprendidas entre los 20 y 22 años. La inmensa mayoría de los sujetos encuestados son chicas. Sus impresiones sobre las características que han de reunir una adecuada tarea de aprendizaje

confirmarán la validez y el valor de la enseñanza mediante tareas.

Instrumentos y procedimientos

A fin de perfilar la caracterización de las tareas de aprendizaje, recurriremos al cuestionario de Nunan (1998) el cual trata de establecer los criterios que han de reunir una adecuada tarea de aprendizaje. Los sujetos encuestados tuvieron que precisar el grado de relevancia de cada uno de los criterios incluidos en el presente cuestionario.

CUESTIONARIO SOBRE LA “BUENA” TAREA DE APRENDIZAJE

¿Cuál es su opinión?

Ponga un círculo alrededor del número apropiado que sigue a cada uno de los criterios según la siguiente escala:

- 0 – esto no es una característica de una buena tarea
- 1 – esta característica puede darse, pero es opcional
- 2 – esta característica es bastante importante
- 3 – esta característica es muy importante
- 4 – esta característica es esencial

Las buenas tareas deberían:

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 1. permitir que el alumno manipule y practique determinados aspectos de la lengua | 0 / 1 / 2 / 3 / 4 |
| 2. permitir al alumno que practique en clase las habilidades comunicativas que necesitará en el mundo real | 0 / 1 / 2 / 3 / 4 |
| 3. activar los procesos psicológicos y psicolingüísticos del aprendizaje | 0 / 1 / 2 / 3 / 4 |
| 4. ser adecuadas para grupos heterogéneos | 0 / 1 / 2 / 3 / 4 |
| 5. implicar al alumno en la resolución de un problema y llegar a una conclusión | 0 / 1 / 2 / 3 / 4 |

6. basarse en material auténtico o natural	0 / 1 / 2 / 3 / 4
7. implicar al alumno en compartir información	0 / 1 / 2 / 3 / 4
8. requerir el uso de más de una macrodestreza	0 / 1 / 2 / 3 / 4
9. permitir que el alumno piense y hable sobre la lengua y el aprendizaje	0 / 1 / 2 / 3 / 4
10. incentivar las habilidades referidas a aprender a aprender	0 / 1 / 2 / 3 / 4
11. establecer objetivos claros que concreten lo que el alumno podrá hacer como resultado de haber participado en la tarea	0 / 1 / 2 / 3 / 4
12. utilizar la comunidad como fuente de recursos	0 / 1 / 2 / 3 / 4
13. proporcionar al alumno la posibilidad de decidir lo que hace y el orden en que lo hace	0 / 1 / 2 / 3 / 4
14. animar al alumno a que asuma riesgos	0 / 1 / 2 / 3 / 4
15. requerir que el alumno practique, reescriba y pule sus esfuerzos anteriores	0 / 1 / 2 / 3 / 4
16. permitir que el alumno participe en la planificación y en el desarrollo de la tarea	0 / 1 / 2 / 3 / 4
17. incluir un medio para evaluar el éxito u otros aspectos de la tarea	0 / 1 / 2 / 3 / 4

Tabla 1: Cuestionario sobre la “buena” tarea de aprendizaje (Nunan, 1998: 140-41)

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados obtenidos establecen, conforme a su grado de importancia, los diversos criterios que ha de cumplir cada tarea de aprendizaje lingüístico. Partiendo de la observación de los datos, se

aprecian las diferentes creencias de los profesores en formación encuestados respecto a esta cuestión. La siguiente tabla incluye los datos porcentuales obtenidos respecto al grado de relevancia de cada uno de los rasgos característicos de las tareas:

	0-No	1-Opcional	2-Bastante Importante	3-Muy Importante	4-Esencial
Característica 1	0.00%	2.94%	29.41%	41.18%	26.47%
Característica 2	0.00%	0.00%	8.82%	38.24%	52.94%
Característica 3	2.94%	8.82%	38.24%	41.18%	8.82%
Característica 4	0.00%	2.94%	32.35%	47.06%	17.65%
Característica 5	14.71%	0.00%	0.00%	44.12%	41.18%
Característica 6	0.00%	2.94%	8.82%	35.29%	52.94%
Característica 7	0.00%	0.00%	26.47%	52.94%	20.59%
Característica 8	0.00%	8.82%	35.29%	35.29%	20.59%
Característica 9	0.00%	0.00%	29.41%	58.82%	11.76%
Característica 10	0.00%	5.88%	20.59%	64.71%	8.82%
Característica 11	0.00%	5.88%	44.12%	41.18%	8.82%
Característica 12	0.00%	2.94%	47.06%	41.18%	8.82%
Característica 13	2.94%	23.53%	32.35%	32.35%	8.82%
Característica 14	2.94%	5.88%	20.59%	55.88%	14.71%
Característica 15	0.00%	5.88%	26.47%	35.29%	32.35%
Característica 16	0.00%	17.65%	26.47%	44.12%	11.76%
Característica 17	0.00%	8.82%	38.24%	32.35%	20.59%

Tabla 2: Datos porcentuales de cada uno de los criterios o características de las tareas de aprendizaje.

Centrándonos exclusivamente en los apartados 3 y 4, es decir, considerando únicamente los parámetros «Muy importante» y «Esencial», se aprecian las diferentes impresiones de estos profesores en formación respecto a la caracterización de las tareas de aprendizaje lingüístico.

Se pueden extraer una serie de conclusiones muy interesantes respecto a la naturaleza de las tareas de aprendizaje lingüístico. Tomando inicialmente como referencia sólo el valor «Esencial», se

advierte que las características 2, 6, 5 y 15 resultan los criterios, conforme al valor porcentual obtenido, que pueden considerarse imprescindibles en una tarea.

Un criterio fundamental, característica n° 2, que ha de presidir el diseño de cualquier tarea de aprendizaje es que propicie el amplio despliegue de las habilidades comunicativas del alumnado dentro del contexto del aula. Las tareas han de posibilitar que el alumno pueda llegar a desenvolverse con una cierta sol-

tura y confianza en cualquier circunstancia comunicativa que se desarrolle fuera del entorno escolar. Para alcanzar tal fin se han de proporcionar constantemente oportunidades reales de comunicación oral en el aula a fin de agilizar el desarrollo de su espontaneidad comunicativa. Concretamente, se ha de impulsar la práctica o ejercitación de las habilidades conversacionales en el aula con la finalidad de consolidar gradualmente su competencia comunicativa.

Vemos que la autenticidad del material empleado, característica nº 6, contribuirá a ilustrar situaciones reales de uso lingüístico, lo cual favorecerá la contextualización del conocimiento. Cabe añadir que estos materiales o recursos constituyen productos culturales valiosos que familiarizan al alumno con la realidad social en la que se enmarca la lengua. Sin duda alguna, su autenticidad o naturaleza real suscitará una enorme fascinación e interés en el alumnado, estimulando su afán de conocimiento y participación. Podría afirmarse que este tipo de materiales desprende probablemente una cierta dosis motivacional que propiciará la implicación directa y activa del alumno en la dinámica del aula.

Igualmente, las tareas de aprendizaje han de favorecer la implicación activa del alumnado en la resolución de problemas, animándoles a que alcancen una solución o conclusión. El alumno ha de percibir su implicación activa y directa en la dinámica del aula, ha de sentirse el verdadero protagonista de su proceso de

aprendizaje, pudiendo controlar su propio progreso lingüístico. El hecho de hacerle copartícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje le reforzará considerablemente su autoestima y confianza. Además, este rasgo, característica nº 5, propiciará el proceso de búsqueda activa y de descubrimiento del conocimiento por parte del alumno, desarrollándose su creatividad y autonomía de aprendizaje.

Otro criterio fundamental de las tareas de aprendizaje lingüístico, característica nº 15, se orienta hacia el logro de la perfección lingüística resultado lógico de la constante práctica emprendida. El alumno ha de llegar a dominar tal conocimiento a través de la experimentación de una constante práctica que le supondrá un enorme esfuerzo. El conocimiento objeto de estudio ha de ser aplicado y practicado constantemente con el fin de garantizar su correcta adquisición o interiorización en la mente del hablante.

A continuación, analizaremos aquellos rasgos de las tareas que se considerarán "Muy importantes" para estos maestros en formación. De igual modo, destacaremos los cuatro criterios preferentes, características nº 10, 9, 14 y 7, encuadradas dentro de este apartado o parámetro. El orden viene determinado por los porcentajes obtenidos.

La característica nº 10 promueve el desarrollo de la autonomía de aprendizaje, es decir, incentiva la habilidad de aprender a aprender. Tal autonomía conlleva la adquisición por parte del alumno de ciertas estrategias de aprendizaje

que le facilitarán considerablemente su adquisición del conocimiento. El alumno ha de familiarizarse, conforme a sus preferencias de aprendizaje, con el modo más idóneo de procesar o asimilar la información lingüística puesto que cada alumno aprende de un modo diferente y a un ritmo también distinto. La experimentación de esta sensación de autonomía de aprendizaje reforzará considerablemente su autoestima y confianza.

Las tareas de aprendizaje han de propiciar también que el alumno reflexione o indague acerca del sistema lingüístico objeto de estudio, así como de las secuencias de desarrollo de su propio proceso de aprendizaje (característica n° 9). Este rasgo o criterio contribuye en cierto modo a estimular el desarrollo de su conciencia y/o competencia metalingüística. De igual modo, las tareas han de posibilitar diversas experiencias de intercambio de opiniones o creencias respecto al nivel de complejidad de determinadas áreas de la lengua o de la correspondiente dificultad de su aprendizaje. Esta posibilidad contribuirá a la identificación de aquellos problemas de aprendizaje lingüístico más habituales.

La característica n° 14 resulta fundamental para garantizar la plena participación activa del alumnado en la dinámica del aula al estimularse su intención o

voluntad de asumir constantemente riesgos lingüísticos en ese afán de conocimiento o dominio lingüístico. El hecho de asumir constantemente riesgos lingüísticos innecesarios sin ningún tipo de temor o angustia contribuirá a potenciar significativamente el desarrollo de su espontaneidad comunicativa al sentirse el alumno lo suficientemente confiado para intervenir libremente a la hora de expresar sus opiniones o creencias. La experimentación de esta supuesta libertad expresiva conlleva una cierta automatización en el habla derivada de su relativa confianza comunicativa.

Por último, la característica n° 7 plantea la necesidad de negociación de la información entre los alumnos, promoviendo así el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Se ha de incentivar el intercambio de información dentro del contexto del aula mediante el establecimiento de oportunidades reales de interacción comunicativa. El hecho de compartir información enriquecerá considerablemente la calidad del aprendizaje lingüístico.

El siguiente gráfico recopila los datos porcentuales asignados a cada uno de los criterios o rasgos característicos de las tareas de aprendizaje lingüístico, apreciándose la escala de valor de los mismos.

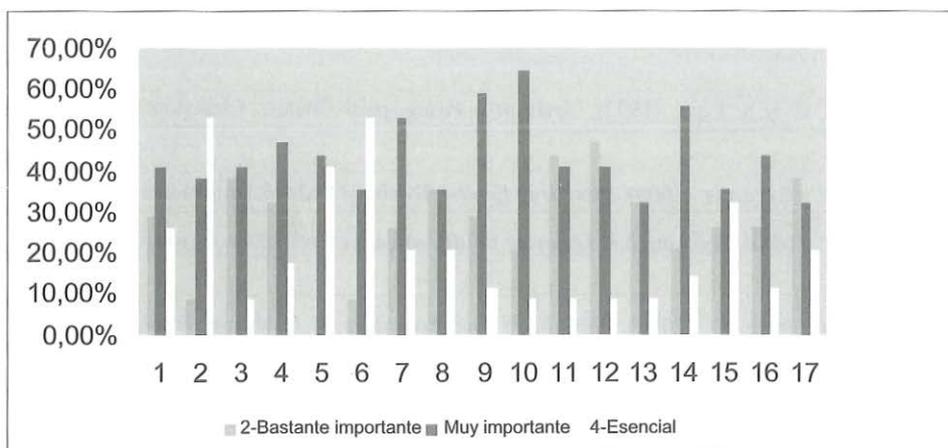


Gráfico 1: Relación contrastiva de las diferentes características de las tareas de aprendizaje lingüístico tomando como referencia exclusivamente los valores positivos.

Valoraciones finales

Las tareas de aprendizaje han de concebirse como herramientas básicas para la planificación docente. El enfoque por tareas se asienta fundamentalmente sobre el paradigma comunicativo, impulsándose, por consiguiente, la enseñanza comunicativa de las lenguas. Este enfoque pretende proporcionar al alumno un contexto natural para el uso lingüístico

(Larsen-Freeman, 2000). Además, las tareas ofrecen numerosas oportunidades de interacción o cooperación verbal. Este artículo trata de establecer aquellos rasgos claves que han de caracterizar a las tareas de aprendizaje lingüístico. Sin duda, los criterios o rasgos analizados contribuirán a enriquecer significativamente la calidad del aprendizaje lingüístico.

Referencias bibliográficas

- Anderson, A. y T. Lynch, (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, M. (1987). "Learner contributions to task design". En N. C. Candlin y D. F. Murphy (eds.). *Language Learning Tasks*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs N. J.
- Breen, M. y Ch. Candlin. (1980). "The essentials of communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics* 1/2: 89-112.
- Brindley, G. (1987). "Factors affecting task difficulty". En D. NUNAN. *Guidelines for the Development of Curriculum Resources for the Adult Migrant Education Program*. National Curriculum Resource Centre: Adelaida.

- Candlin, Ch. y D. F. Murphy. (eds.). (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Crookes, G. y S. Gass. (1993). *Tasks in a Pedagogical Context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, P. y E. Pearse. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, M. y H. Thomas. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Long, M. H. y G. Crookes. (1992). "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly*, 26/1, pp. 27-56.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1985). *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. National Curriculum Resource Centre: Adelaida.
- Nunan, D. (1998). *El Diseño de Tareas para la Clase Comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parrott, M. (1993). *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. y Ch. Lockhart. (1998). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salazar, V. (1999). "El enfoque por tareas como búsqueda de un curriculum centrado en el alumno". En M. S. SALABERRI (ed.) *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Skehan, P. (1998). "Task-based instruction". *Annual Review of Applied Linguistics: Foundations of Second Language Teaching. Volume 18*.
- Williams, M. y R. L. Burden. (1999). *Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.