De las tareas al enfoque por tareas: aspectos metodológicos y programáticos

Baltasar Pena Abal
Beatriz Gradaílle Martínez
María Belén Posada Alonso
Gregorio Pérez de Obanos Romero
(Casa de España, Río de Janeiro)

1. DEFINICIÓN Y COMPONENTES BÁSICOS DE UNA TAREA

Para un primer abordaje del tema que nos ocupa resultan imprescindibles las aportaciones de Ernesto Martín Peris (2001). Según afirma este autor las primeras definiciones concebían la tarea como «la realización de cualquier actividad de uso de la lengua representativa de aquellas que se llevan a cabo fuera de ella». El término *representativas* hacía referencia a la no estricta necesidad de trasladar al aula las mismas actividades que se realizan fuera, ya que se consideraba que la comunicación en el aula tiene sus propios temas y reglas. (...) Quizá una de las definiciones más conocidas sea la de David Nunan (1996:10): «una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, reproduzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma». Martín Peris señala que las actividades de aula surgidas a partir de definiciones como la anterior sí reproducirían los mecanismos de la comunicación, ya que poseen los siguientes componentes: existe una meta comunicativa, un plan estratégico para llevarla a cabo, una imprevisibilidad de desarrollo de la interacción y una atención especial al contenido de los mensajes. Sin embargo, según este autor, tal tipo de definición, como la de Nunan y otros (Long, Breen, Richard, Platt y Webber) conciben los procesos de comunicación en el aula como si su mera puesta en práctica condujese automáticamente al aprendizaje, y esto no es así, tan simple. Por ello, presenta una reformulación de la definición de tarea: «cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella». Pero, además, estas deben poseer una serie de características: 1) debe estar estructurada pedagógicamente; 2) debe estar abierta (en su desarrollo y resultados) a la intervención activa y a las aportaciones de quienes la ejecutan; 3) requieren una atención prioritaria al contenido de los mensajes; 4) facilita al mismo tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística. (...) Cristina Escobar (Nussbaum y Bernaus, 2001: 207-232), citando a Skehan, establece cuatro características que toda tarea debe cumplir: a) debe existir una relación manifiesta con la forma de la lengua que se usa en el mundo real; b) el significado es primordial; c) existe un problema comunicativo que es preciso resolver; d) la actividad se evalúa en relación a los resultados y no en relación a la demostración de la habilidad para utilizar correctamente ciertas formas lingüísticas. De estos cuatro requisitos

se derivan una serie de implicaciones en la definición de tarea. Escobar lo resume muy claramente: a) la tarea debe ser relevante y responder a los intereses de los alumnos; b) en la tarea el mensaje ocupa un lugar fundamental, se produce un intercambio de mensajes y no solo hay una mera práctica de la lengua; c) el mensaje determina las formas lingüísticas a utilizar y no al contrario, aunque esta debe permitir también *la atención a la forma lingüística*. Este tipo de tareas es lo que Martín Peris denomina *tareas de última generación*, que otorgan la máxima importancia a la actividad mental del alumno cuando se encuentra focalizada al mismo tiempo en lo que comunica (el mensaje) y en cómo lo comunica (la corrección formal) (...) En relación con los componentes básicos de una tarea Nunan (1996:48-78) establece cuatro: *los objetivos*, *la información de entrada*, *las actividades derivadas* de esta información, *los papeles del profesor* y *del alumno* y *el contexto*. Los objetivos lo conforman los propósitos generales de la tarea y son un punto de contacto entre la tarea y el currículo general. Señala cuatro tipos de objetivos: *comunicativos*, *socioculturales*, de *aprender a aprender* y *de conciencia lingüística*. La información de entrada hace referencia a los datos que configuran el punto de partida de la tarea, es la información que organiza la tarea, que puede ser de naturaleza tanto lingüística como no lingüística. Las actividades especifican lo que el alumno hará con la información de entrada. Las papeles del profesor y alumnos, vienen determinados por la relación profesor-alumno y alumno-alumno. El contexto está configurado por las características espaciotemporales en las que se desarrolla la tarea.

2. LA EVOLUCIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO: MODELOS PEDAGÓGICOS SURGIDOS A PARTIR DE LA TAREA

Tras algunos años de experiencia en la enseñanza de lenguas siguiendo los postulados del *enfoque comunicativo* surgen las primeras voces críticas sobre aspectos metodológicos y curriculares derivados de su aplicación. Zanón y Hernández (1990: 6-10) nos presentan las principales críticas a las primeras versiones de la aplicación del enfoque comunicativo, agrupadas en lo que se denomina *enfoque nociofuncional*. En primer lugar, señalan, no se ha producido una reflexión profunda sobre cómo se construye la competencia comunicativa en el aula. Esta falta de reflexión ha terminado afectando a dos aspectos fundamentales en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas: al concepto mismo de actividad comunicativa en el aula y al diseño de las unidades didácticas en los textos. En el primer aspecto, argumentan, porque se ha confundido esta competencia comunicativa con la actividad de *simulación de la actuación lingüística*. La enseñanza de la lengua no puede reducirse al dominio de los *contenidos lingüísticos* necesarios para la comunicación sino que debería incorporar también el dominio de los *procesos de comunicación* en esa lengua, entendidos éstos como conocimientos de carácter instrumental que se manifiestan a través de la negociación del significado en la interacción comunicativa. (...) Zanón y Hernández comentan la necesidad de reproducir ambos componentes en la actividad comunicativa. Esta labor conlleva, al menos, la creación en la clase de una situación en que se haga necesaria una *intención comunicativa real*, no simulada. No basta con crear una situación se-

mejante a la realidad y exponer el funcionamiento de los contenidos apropiados (estructuras, nociones y funciones), hay que crear un contexto de comunicación donde la información deba manipularse con un fin concreto, ya que la idea de procesamiento de la información implica necesariamente *hacer cosas* con esos contenidos. Todas estas ideas nos llevan a la inclusión de la tarea en la clase como eje y motor del proceso de aprendizaje. (...) Como ya hemos mencionado, el surgimiento del concepto de tarea no solo tiene implicaciones metodológicas sino también curriculares. Para Zanón (1990) la separación entre contenidos y metodología en el enfoque comunicativo provocó la imposibilidad de planificar (seleccionar y secuenciar) los contenidos al margen de la manera en que los aprendices los trabajan en la clase (procedimientos y procesos) Esta ausencia de un currículo integrador llevó a muchos autores (Breen, Candlin, Stern, Richard, Johnson o Nunan, entre otros) a utilizar la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje. A pesar de que la cantidad de propuestas que han utilizado las tareas como solución a los desajustes que presentaba el enfoque comunicativo son muchas, en los últimos años ha acabado por prevalecer el llamado *enfoque por tareas*, que supone una posición moderada entre romper con la organización por contenidos (adoptando las tareas como unidades de organización curricular) y concebir la tarea como un simple complemento a un programa nociofuncional. La propuesta de autores como Nunan, Zanón o Martín Peris es compatibilizar el desarrollo de un currículo de tareas con unos contenidos institucionales ya existentes, integrando estas en cursos de lengua ya estructurados y en el diseño de libros: las tareas se conciben como planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final, cada unidad didáctica, en la que se incluyen otras tareas, se organiza en torno a la elaboración de la tarea final, las diferentes unidades didácticas acaban conformando el libro. (...) Long y Crookes (1992:27-52) han estudiado los diferentes diseños curriculares que pueden darse teniendo en cuenta los modelos pedagógicos que se articulan alrededor de la tarea. Afirman que en el *enfoque por tareas* el sílabo se centra en cómo tiene que enseñarse la lengua (más en el proceso de aprendizaje que en la materia) adoptando la tarea como unidad alrededor de la cual se organiza. Así pues, el contenido del sílabo se basa en el análisis de los componentes de la lengua a ser aprendidos (estructura, noción, función, palabra, tema y situación) (...) Presentan el modelo de la enseñanza basada en las tareas, el programa por tareas, defendiéndolo y señalando que es el que más visos tiene de prosperar en las próximas décadas. El modelo asume, avalado por numerosas investigaciones, el uso pedagógico de tareas y otras actividades que centren la atención del alumno en aspectos del código necesarios para la consecución de esta. Por tanto, la programación se centra en el análisis de las necesidades comunicativas de los alumnos, expresadas a través de la tarea y su aplicación en la clase. La complejidad o simplicidad de la programación no residirá en la aplicación de los criterios formales tradicionales sino en una serie de aspectos inherentes en la tarea: el número de pasos para su consecución, el número de soluciones posibles, la cantidad y tipo de lenguaje requerido para su realización, el tiempo necesario, etc. La gradación y secuenciación también deberán estar presentes en este modelo de programación,

así como también otros factores primordiales como son: la cantidad y calidad de lengua usada en las actividades; la inclusión de los diferentes tipos de tareas y la metodología en el aula para el desarrollo de la interlengua de los alumnos. Los propios autores son los primeros en reconocer que hay mucho trabajo por hacer en este campo y muchas son las dificultades que giran en torno a la unidad de análisis de la programación: la tarea. Estos problemas que vienen determinados por aspectos como: la dificultad en diferenciar los tipos de tareas (*tareas finales* y *tareas posibilitadoras*), de determinar la complejidad de realización de la tarea, de establecer criterios de gradación y secuenciación de las mismas, etc. Aspectos todos estos que, posteriormente, autores como Skehan, Zanón, Hernández, Staire o Martín Peris han ido abordando hasta llegar a configurar lo que actualmente se conoce por *enfoque por tareas*.

3. EL ENFOQUE POR TAREAS: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y PROGRAMÁTICOS

3.1 Introducción

En esta sección pretendemos repasar los aspectos más importantes del enfoque por tareas en lo concerniente a la programación, selección y secuenciación del contenido (qué se enseña/aprende) y a la metodología (cómo se enseña/aprende) (...) Rod Ellis (2003:206) presenta un esquema completo de los componentes que integran el diseño de un curso basado en el enfoque por tareas. Su sílabo incluye, lógicamente, la especificación de los temas que lo conforman; para ello, debemos clasificar las tareas según su tipo, su contenido temático y, por supuesto, su secuenciación, usando unos criterios para su gradación, dependiendo del nivel de dificultad para el alumno. Asimismo, paralelamente a todo esto, es imprescindible atender también a los contenidos lingüísticos: las formas y las funciones del lenguaje a fin de incorporarlos al diseño del sílabo. Este último componente a tener en cuenta supone la atención a la forma lingüística por parte del alumno en un currículo que se centra en la práctica significativa del sentido, propia de toda práctica comunicativa. Como ya hemos mencionado en la sección anterior, hay numerosos estudios empíricos que tratan de demostrar la necesidad de hacer compatible *la atención a la forma* con los procesos cognitivos que se activan en la adquisición de la L2. Skehan (1996) considera la enseñanza de segundas lenguas basada en el enfoque por tareas como un intento válido de conciliar el gran dilema en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas: cómo compaginar la necesidad de incentivar de forma natural los procesos de aprendizaje con presentar estos de un modo pedagógico. Skehan hace un recorrido por los principales estudios de investigación que analizan el aprendizaje mediante las tareas y, basándose en ellos, llega a la conclusión de que no es posible confiar en que un trabajo en el aula mediante tareas conllevará automáticamente al desarrollo de la interlengua del aprendiz; más bien se hace necesario «diseñar actividades que se centren en la forma lingüística sin perder la función de la tarea como motivadora de la comunicación en el aula y como

posibilitadora de la adquisición de la lengua objeto». Los principales objetivos de la enseñanza mediante el enfoque por tareas se centran en la adquisición por parte del alumno de tres aspectos: *la precisión lingüística*, *la reestructuración de la interlengua* y *la fluidez*. De este modo, realiza un detallado análisis de las relaciones que se establecen entre estos tres componentes en los procesos cognitivos del aprendiz. La conclusión general es que los alumnos no poseen la suficiente capacidad para atender simultáneamente a los tres componentes. Por ello, afirma que deben tomarse decisiones sobre hacia dónde debemos priorizar la atención: hacia el aprendizaje o hacia la comunicación. Desconsiderando el tradicional sistema de la *presentación-práctica-producción*, que vinculaba la presentación a la reestructuración de la interlengua, la práctica a la precisión y la producción a la fluidez, Skehan defiende el enfoque por tareas, puesto que puede alcanzar el objetivo de la reestructuración y la fluidez proporcionando oportunidades de interacción significativa, pero tampoco desatendiendo el objetivo de la precisión formal. Para conseguir tal fin, a diferencia de la concepción linear que el modelo presentación-práctica-producción presenta de las unidades del lenguaje, el enfoque por tareas requiere una *revisión cíclica* y *constante* de la atención a los tres objetivos, manipulando la atención bien hacia la reestructuración, la precisión o la fluidez para que se produzca una adquisición equilibrada de los tres componentes. Llegados a este punto, Skehan nos ofrece un modelo de sílabo (secuenciación de tareas) y de metodología (realización de tareas) cuyas líneas principales desarrollaremos más adelante.

3.2 La programación en el enfoque por tareas

Tal como hemos señalado, tanto Zanón (1990:25-26) como Martín Peris (1999) defienden la misma idea: adaptar los contenidos nociofuncionales a las virtudes que supone la tarea como unidad de trabajo en el aula; por tanto, esta acaba convirtiéndose en *unidad de proceso*, sobre el que se articula un nuevo tipo de sílabo: *el sílabo de procesos*. En palabras de este último autor, esta nueva concepción del sílabo pretende superar al *sílabo de contenidos* (ya sean éstos estructurales o nociofuncionales) Como unidad de proceso incorpora los elementos propios de todo currículo: los contenidos, los objetivos, la evaluación y la metodología. Además, como Zanón, está convencido de la idoneidad de utilizar las tareas en la enseñanza sin renunciar a las ventajas de un libro de texto convencional, adaptándolas a un sílabo preestablecido de tipo nociofuncional, siguiendo las premisas del enfoque comunicativo. En este sentido, entiende que tareas y libro de texto son complementarios en la medida en que: 1) el libro de texto supone una fuente de *input* para la tarea; 2) el libro de texto supone una referencia, un apoyo lingüístico que se necesita para la realización de la tarea; y 3) el libro es una ocasión, un pretexto para las tareas. De acuerdo con estas ideas defiende la autonomía de profesor y alumnos de hacer un uso del libro, adaptándolo a las características y circunstancias del grupo. El propio Martín Peris (2001) desarrolla todos estos temas, aportando otras ideas pertinentes sobre la programación mediante el enfoque por tareas. Los contenidos lingüísticos vienen exigidos por la tarea que se haya

decidido realizar, puesto que es posible prever una serie de contenidos (léxicos, morfosintácticos y nociofuncionales), mediante el uso de los cuales los alumnos podrán realizar la tarea. Así pues, es posible la inclusión de éstos en una programación. De hecho, el dominio de estos contenidos es una condición necesaria para expresarse en la lengua meta, pero no es la única. La realización de la tarea permite también el dominio de los procesos de comunicación, de ahí la diferencia importante con los currícula de contenido, en los de procesos el recorrido va de las actividades a la lengua, en este modelo de programación los contenidos se presentan globalmente en expresiones, según su funcionalidad.

3.3 Tipos de tareas: secuenciación y gradación de tareas

Tanto para Martín Peris (2001:7-9) como para Zanón y Hernández (1990:16-17) las tareas se conciben como *espacios de comunicación* que permiten superar las deficiencias del modelo nociofuncional, que solo conseguían simular la comunicación, al contemplar únicamente los contenidos, las formas y las funciones que se dan en esta. Contemplar también los procesos implica *hacer cosas* con esos contenidos: crear situaciones en las que la información debe manipularse con un fin concreto. Por otra parte, las tareas se llevan a cabo mediante la cooperación e interacción entre los alumnos, que usan la lengua que están aprendiendo para realizarla. Se estructura en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, determinados por criterios pedagógicos y por la propia tarea. Y, además, toda tarea se concibe con contenidos y resultados abiertos, aunque se puedan prever dependerán de los procesos y contenidos que cada grupo de alumnos aplique en interacción. (...) Ahondando en la descripción el mismo autor (1999: 3) señala que las tareas poseen una triple característica: «son actividades comunicativas, discentes y didácticas al mismo tiempo». Las tareas en este modelo pedagógico son: a) actividades comunicativas, en la medida que presentan procesos de comunicación; b) actividades de aprendizaje, en la medida que esos procesos van acompañados de otros procedimientos de tipo didáctico (la fijación de un objetivo, la estructuración en fases, el establecimiento de algún tipo de evaluación o control, etc.); y c) actividades significativas, en la medida que es un *aprendizaje* no memorístico o mecánico sino *efectivo*, dado que la tarea se inserta en unidades relevantes y ya establecidas. (...) Llegados a este punto, nos parece interesante destacar las aportaciones de Skehan (1996:51-53), que establece una clasificación de las tareas según promueva más los objetivos ya mencionados: la *fluidez*, la *reestructuración de la interlengua* o la *precisión* en la producción lingüística. Su sugerencia es que la enseñanza/aprendizaje por tareas debería trabajar en torno a un constante *ciclo de análisis y síntesis* mediante la manipulación de la *atención al contenido* y *a la forma*. Para ello, debe basarse en una serie de principios básicos. 1) Debe proporcionar un efectivo equilibrio entre fluidez, corrección y precisión. Al priorizar la fluidez nos centramos en la importancia del contenido en la producción, al priorizar la precisión nos centramos en la forma (el análisis de reglas, la corrección, etc.). Aunque es complicado atender a ambas prioridades simultáneamente una serie de tareas, con una apropiada dificultad proporcionará al aprendiz la oportunidad de centrar-

se en ambos aspectos. 2) Debe ofrecer oportunidades de que se produzca la reestructuración de la interlengua del aprendiz a medida que la tarea se va realizando. (...) Además, la tarea debe secuenciarse en tres fases consecutivas: 1) la *pretarea* (otros autores, como Martín Peris, la denominan *tarea facilitadora*) 2) *la tarea*, propiamente dicha (*tarea final*) y 3) *la postarea*. Vamos a analizar con más precisión cada una de las tres fases. De acuerdo con Skehan la pretarea tiene como objetivo presentar las posibilidades para que la reestructuración de algún aspecto de la lengua se produzca (bien porque se incorporen nuevos elementos, bien porque se reajusten los elementos ya existentes). Dos son las funciones de la pretarea: a) establecer, implícita o explícitamente, el objetivo lingüístico de la tarea, enseñando o destacando los aspectos de la lengua que son relevantes para la realización de la tarea; b) facilitar al aprendiz la activación de los procesos cognitivos necesarios para que pueda aprender muestras de lengua más complejas y mayor precisión en su uso. (...) Durante la tarea, se debe poner especial cuidado a la hora de establecer la apropiada dificultad para el nivel de lengua del grupo de alumnos. Quien diseña la tarea y, en último caso, el profesor deberá considerar estos factores para ajustar su dificultad al nivel de lengua del grupo. En su desarrollo se deberá poner especial cuidado en equilibrar la precisión con la fluidez. (...) Finalmente pasamos a la postarea. Para Skehan se podría subdivir esta fase en dos: en la primera se les pide a los alumnos que representen el producto final resultado de la tarea. Este es el momento de centrarse en el proceso de análisis: reorientando el trabajo hacia los objetivos de reestructuración y precisión, es la hora de la corrección de errores, por parte de los compañeros y del profesor. Por otra parte, hay una segunda subfase, la de analizar la secuenciación de las tareas posteriores. Lo principal es relacionar una tarea con otra, en una progresión que permita el aprendizaje. En este sentido, Skehan defiende la idea de repetir el tipo de tarea pero también de presentar grupos de tareas, que denomina *paralelas,* que serían aquellas que son similares en algunos aspectos a otras pero, al mismo tiempo, contienen elementos nuevos que captan el interés del alumno. (...) Como podemos observar este autor ha presentado un esclarecedor marco teórico que hace viable compaginar aspectos programáticos y metodológicos a la hora de aplicar las tareas en el aula. El hecho de disponer de instrumentos de análisis de las tareas nos permite trabajar estas como unidades de programación, conformando un sílabo. (...) Amén de Skehan, otros autores han presentado sus aportaciones sobre estos aspectos del enfoque por tareas. Zanón y Hernández (1990:17) señalan la importancia de la organización de los contenidos lingüísticos de la programación en forma de *unidades didácticas,* unidades de programación con, al menos, cuatro fases diferenciadas, que básicamente se corresponden a las ya mencionadas. (...) Posteriormente, Martín Peris (1999:31-33) y (2001:17-18) desarrolla con más detalles todos estos temas. Para este autor la tarea, como actividad, posee una triple característica: comunicativa, de aprendizaje y significativa, y para que esta actividad, eminentemente comunicativa y significativa, mantenga su función didáctica es necesario articularla en una serie de fases o pasos, con una doble función: por un lado, contribuir a preparar mejor la ejecución del producto final (capacitación para la comunicación) y, por otro, promover más eficazmente el aprendizaje. A

estos pasos Martín Peris los denomina *subtareas*. En realidad, son *tareas intermediarias* (tareas posibilitadoras o pretareas, en términos de Zanón y Skehan), que capacitan para la consecución de la final. Sin embargo, esta clasificación debe completarse, según el autor, desde, al menos, tres puntos de vista. Podemos dividir las tareas de acuerdo a tres criterios: a) por el objetivo que persiguen; b) por su estructura y extensión; y c) por su autonomía con respecto a otras. Según el objetivo que persiguen, las tareas pueden clasificarse en cuatro campos: tareas que buscan la comunicación lingüística; aquellas que se centran en la forma lingüística; las que persiguen contenidos temáticos y socioculturales; y, finalmente, aquellas que persiguen el aprendizaje de la lengua, en general. Una segunda distinción es la que se deriva de su estructura y extensión, aquí nos encontramos con *tareas sencillas* (constan de una sola tarea) y *complejas* (engloban varias sencillas) Y por su autonomía tenemos las *tareas finales* (cuando representan el final de un ciclo y dan paso a otra tarea) y las *capacitadoras* (conforman etapas previas a la final) y dentro de estas últimas tenemos las *previas* y las *derivadas* (consecuencia de la evaluación de la final) (...) La preparación para la realización de la tarea final consiste, alternativa o simultáneamente, en la capacitación del alumno, desde el punto de vista lingüístico (aprendizaje de elementos gramaticales y léxicos) y desde el punto de vista comunicativo (aprendizaje de contenidos nociofuncionales, de estrategias comunicativas, de elementos del discurso, etc.), desde el punto de vista sociocultural (aprendizaje de aspectos socioculturales) y desde el punto de vista discente (desarrollo de estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas) Todos estos aspectos y contenidos se llevan a cabo por medio de las tareas previas o capacitadoras.(...)

BIBLIOGRAFÍA

Ellis, Rod, 2003, *Tasked-Based language and teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Escobar, Cristina, 2001, «La organización de la enseñanza», en Nussbaum y Bernaus, *Didácticas de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*, Madrid, Síntesis Educación.

Long, Michael, y Crookes, Graham, 1992, «Three approaches to task-based syllabus design», *Tesol Quartely*, 26/1.

Martín Peris, Ernesto, 1999, «Libros de texto y tareas», en Zanón, J., *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

— 2001, «Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives?», *Llengua y Us*, 21 y 22, versión en español en www.difusion.com.

Nunan, David, 1996, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press.

Skehan, Peter, 1996, «A framework for the implementation of task-based instruction», *Applied Linguistics*, 17/1.

Zanón, Javier, 1990, «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cable*, 5, pp. 19-27.

Zanón, Javier, y Hernández, M., 1990, «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», *Cable*, 5, pp. 12-19.