Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas

SONSOLES FERNÁNDEZ
EOI Madrid

Vamos a celebrar el centenario de la publicación del Quijote y...
—Podíamos ir a Alcalá de Henares a visitar la casa de Cervantes...
—¿Y por qué no vemos una película sobre la vida de D. Quijote?
—No, mejor representamos nosotros un episodio del Quijote...
—O hacemos una página web como...
—...
Así puede empezar en la clase la preparación de una tarea o de un proyecto.

Resumen

No es una moda: el enfoque por tareas para el aprendizaje de las lenguas tiene ya un poso de años que lo hace adulto y aporta un bagaje de experiencia y de estudios que lo consolidan como metodología consistente y eficaz. Por su lado, el MCER[1] ha incentivado todavía más la reflexión y la práctica de este enfoque, al asumirlo no sólo como una práctica didáctica más, sino como el eje articulador de todos los aspectos implicados en el aprendizaje de las lenguas.

Es ese el planteamiento que centra nuestra reflexión y que desgranamos recorriendo las páginas del MCER; después de repasar, brevemente, cómo el "enfoque

[1] En adelante nos referiremos al Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, con las siglas MCER o con la primera palabra del título: Marco.

por tareas" se abre paso en el panorama de la didáctica de las lenguas extranjeras, nos remitimos al MCER para analizar cuidadosamente el papel que este documento le otorga. Partimos de las declaraciones programáticas del capítulo 2, donde se asume un "enfoque orientado a la acción" como perspectiva desde la que se describen, de forma integradora y coherente, los aspectos implicados en el aprendizaje de las lenguas. Seguimos deteniéndonos en los apartados que inciden en el trabajo con tareas: definición de "tarea", relación entre tareas, estrategias y textos, las tareas como respuesta a las necesidades de los aprendices para cumplir determinados propósitos comunicativos y, finalmente, papel de las tareas en la enseñanza de las lenguas. Después, en lectura interactiva con el documento y entrando en la dinámica de reflexión que ahí se propone, terminamos el artículo ofreciendo una respuesta a las cuestiones que el Marco plantea en relación con el trabajo con tareas.

1. Del enfoque comunicativo al enfoque por tareas

En los años 70, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras se abre al concepto de la lengua como medio privilegiado de comunicación y expresión personal y empieza a propugnarse una metodología orientada al desarrollo de la competencia comunicativa. Nace, así, el "enfoque comunicativo" que revoluciona el panorama didáctico, al llevar a las clases la lengua viva y las necesidades comunicativas de un público cada vez más amplio. Los métodos nocio-funcionales ofrecen una primera respuesta didáctica a esos planteamientos y empiezan a vencer la inercia de los libros y clases centrados en la abstracción del sistema y no en la práctica de la lengua de uso.

Con todo, el desarrollo de estos primeros intentos se contamina pronto por la anterior forma de hacer y las gramáticas funcionales sustituyen, en muchos casos, a las gramáticas del sistema de la lengua, descuidando el objetivo de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, objetivo que no se consigue sino a través de la puesta en marcha de procesos auténticos de comunicación. En la década de los 80, se inicia una revitalización del enfoque comunicativo, con trabajos que atienden especialmente al desarrollo de estos procesos y ya, a partir de la segunda mitad de la misma década, empieza a tomar forma como propuesta metodológica lo que ha venido a llamarse "el enfoque por tareas", enfoque que se centra en activación de los procesos orientados a la realización de tareas significativas. A partir de los años 90, la bibliografía es abundante y las aplicaciones para el aprendizaje del español no se hacen esperar[2]. Resumimos los rasgos de esa evolución metodológica:

---

[2] Ya en las II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español (Las Navas, 1987) se presentan "proyectos" que integran y dan sentido al desarrollo de las destrezas; el número 5 de Cable de abril de 1990, ofrece un dossier monográfico —todavía hoy de referencia obligada— sobre "el enfoque por tareas". Desde entonces, de una forma gradual pero decidida, no se han dejado de publicar en español estudios sobre el tema y propuestas para la clase (Ver bibliografía).

Desde un enfoque comunicativo, donde:

- El objetivo se orienta al desarrollo de la capacidad de interactuar adecuadamente en las diferentes situaciones de comunicación;
- Los contenidos giran en torno a las intenciones de habla y a las nociones o exponentes necesarios;
- La práctica de clase promueve las actividades de interacción, orientadas a la negociación de significados.

El enfoque por "tareas" da un paso más, para pasar de la teoría a la **acción**, de los contenidos a los **procesos**, del aprender cómo se hace algo (pedir una información, expresar preferencias, dar una opinión...) a hacerlo de verdad, y como consecuencia a aprenderlo de forma más real y más efectiva. Esta orientación a la acción:

- Despierta la motivación de los aprendices;
- Provoca que se activen y se desarrollen en la misma clase procesos de comunicación auténtica;
- Genera las estrategias de apropiación de los recursos lingüísticos necesarios para cumplir la tarea.

Por tanto, se acentúa la vertiente de "**acción**" y con ello se favorece especialmente la motivación, se priman los significados, que no son ahora ficticios sino reales por la tarea que les da sentido y se atiende al desarrollo de los procesos, tanto de comunicación como de aprendizaje, que de esa necesidad de comunicación se derivan.

La realización de la "tarea" se convierte en unidad didáctica (ya sea subordinada a un currículo establecido o formando parte de una secuencia de tareas que atiende sólo a los intereses de los aprendices) en la que el logro de la tarea final orienta los pasos, los objetivos de aprendizaje, los contenidos y el proceso y donde la valoración de si se ha llevado a cabo la tarea y con qué grado de éxito es clave en la evaluación.

2. Enfoque adoptado por el MCER

EL Marco no duda en asumir como enfoque privilegiado, desde el que orienta toda su reflexión y todas sus propuestas, esta vertiente de acción que se concreta en la realización de "tareas". Ya desde el principio deja clara esta opción, cuando en el capítulo 2, que lleva por nombre "Enfoque adoptado", declara:

> *Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción (...).*

La lengua se aborda en el MCER no como algo abstracto objeto de especulaciones, ni como un elenco de actos de habla para aprender, sino como instrumento de socialización que nos permite llevar a cabo en conjunto las más variadas "tareas", en todos los posibles contextos en que el usuario y aprendiz se vean inmersos:

> *Este enfoque (...) considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen TAREAS (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.*

Se insiste en que las actividades de lengua y los actos de habla no tienen sentido fuera de su contexto y por tanto, añadimos nosotros, no logran ser significativos como unidades didácticas aisladas de la necesidad comunicativa que las genera; se superan así los programas centrados en los contenidos funcionales:

> *Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido.*

Enfoque integrador

Esta visión del aprendizaje y del uso de la lengua orientada a la acción es también una visión integradora de la persona, de sus diferentes competencias y formas de ser; "las tareas" no son meras acciones sin mayor implicación, sino por el contrario, en la medida en que responden a los intereses de los aprendices y a las necesidades de socialización, son el motor que activa competencias, habilidades y estrategias:

> *Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos, utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.*

El MCER organiza el aprendizaje —uso— de la lengua, en torno a este eje de acción, presentando el conjunto de aspectos que intervienen en el aprendizaje, y que luego desglosa en diferentes apartados, subordinados a la realización de las "tareas". Por tanto, las tareas no se ven aisladamente, sino integradas en un marco global de aprendizaje del que son, al mismo tiempo, eje y motor:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las ACCIONES que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las TAREAS que han de realizar.

Y añade que la forma de realizar y el logro —control— de estas "tareas" o "acciones" produce un cambio en el desarrollo de las competencias, o sea produce aprendizaje.

El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Resumimos este apartado que intentaba mostrar la postura del MCER en relación con el "enfoque por tareas", recogiendo su idea matriz e introductoria que es la de considerar la *acción*, la realización de *tareas* como el eje y la finalidad que movilizan las estrategias, los procesos, las competencias, las habilidades y los recursos necesarios para aprender y usar una lengua. Este es el enfoque que no se pierde de vista a lo largo de todo el documento y al que dedica no sólo el primer apartado de fundamentación sino varios puntos e incluso un capítulo.

3. Las "tareas" en el MCER

La palabra "tarea" procede del léxico general de la lengua y tiene un campo significativo muy amplio, por lo que se presta a muchas interpretaciones, incluida la más tradicional de "hacer las tareas o los deberes". Dentro de lo que se ha venido a llamar "enfoque por tareas" para el aprendizaje de las lenguas, la palabra ha asumido un significado algo más restringido para referirse a la realización en clase, o desde la clase, de actividades concretas, reales o verosímiles —no sólo académicas—, que se convierten en el eje de una unidad didáctica y dinamizan los procesos de comunicación.

Nos remitimos nuevamente al MCER para presentar su concepto de "tareas" En un primer acercamiento (p. 10) se refiere a "la tarea" como a una actividad concreta de la vida cotidiana:

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. Esta defi-

nición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Es aleccionador el tipo de ejemplos que se presentan en esta primera descripción; se rompe ya con las rutinas escolares y se suscita una forma de hacer abierta a la realidad y conectada con las necesidades de los aprendices y usuarios de la lengua.

En ese mismo primer capítulo, el documento dedica un apartado a cada uno de los componentes que intervienen en el aprendizaje y en el punto 2.1.5. vuelve a referirse a las tareas insistiendo en la necesidad de la realización de estas "tareas" concretas para aprender una lengua, realización que conlleva actividades de lengua y desarrollo de la competencia comunicativa. La insistencia y reiteración del Marco en estos conceptos tienen un objetivo pedagógico indudable:

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo.

4. Tareas, estrategias y textos

El MCER, después de describir en qué consiste el "enfoque de acción" para el aprendizaje de las lenguas, concretado en la realización de"tareas", y después de explicar lo que son las tareas y de dar numerosos ejemplos, dedica varios apartados a detallar la relación que se establece entre tareas, estrategias y desarrollo de las destrezas (2.1.5) y entre tareas y propósitos comunicativos (4.3).

En el primer punto (2.1.5) se nos recuerda que para llevar a cabo tareas comunicativas, el usuario tiene que realizar actividades lingüísticas de carácter comunicativo (de interacción, comprensión y expresión) en situaciones concretas; si las tareas responden al interés de los alumnos y no son ni rutinarias, ni automáticas, plantean situaciones de comunicación auténticas que les estimulan a activar y desarrollar estrategias para resolver la situación:

En la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos.

El enfoque general anteriormente descrito está claramente centrado en la acción. Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las

estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas.

Para demostrar cómo se entraman estos elementos —tareas, estrategias y textos—, aspecto que nos orienta para la programación de unidades didácticas por tareas, el MCER vuelve sobre los ejemplos citados anteriormente y desgrana esa relación; si observamos los pasos descritos, vemos que forman parte de nuestro quehacer cotidiano y son de sentido común, aunque ese sentido común se pierde con frecuencia en la clase, en aras de objetivos metapedagógicos:

De esta manera, alguien que tenga que mover un armario (tarea) puede intentar empujarlo, desmontarlo en piezas para transportarlo con mayor facilidad y después volver a montarlo, llamar a un profesional para que lo mueva o rendirse y convencerse a sí mismo de que el armario puede esperar hasta el día siguiente, etc. (todas las estrategias). Dependiendo de la estrategia adoptada, la realización (o la evitación, el aplazamiento o la redefinición) de la tarea puede implicar o no una actividad de lengua y un procesamiento de texto (leer instrucciones para desmontar algo, realizar una llamada telefónica, etc.). De igual modo, un escolar que tiene que traducir un texto de una lengua extranjera (tarea) puede ver si ya existe una traducción, puede pedir a un compañero que le enseñe lo que ha hecho, puede utilizar un diccionario, puede intentar deducir algún significado basándose en las pocas palabras o estructuras que conoce, puede discurrir una buena excusa para no presentar este ejercicio, etc. (todas las posibles estrategias). Para todos los casos previstos aquí, habrá necesariamente una actividad de lengua y un procesamiento de texto (traducción o mediación, negociación verbal con un compañero de clase, excusas escritas o verbales dirigidas al profesor, etcétera).

La consecución de la tarea, insiste el Marco, requiere que el aprendiz se haga con los recursos lingüísticos necesarios y para ello será preciso realizar actividades de lengua y aplicar estrategias dirigidas al aprendizaje.

La relación entre estrategias, tarea y texto depende del carácter de la tarea. Esto puede estar principalmente relacionado con la lengua, es decir, puede que requiera en gran medida actividades de lengua, y las estrategias aplicadas se relacionan principalmente con estas actividades (por ejemplo, leer y comentar un texto, completar un ejercicio de «rellenar huecos», dar una charla, tomar notas durante una presentación). Puede, asimismo, incluir un componente lingüístico; es decir, las actividades de lengua son sólo una parte de lo que se requiere y las estrategias aplicadas se relacionan también, o principalmente, con otras actividades (por ejemplo, cocinar siguiendo una receta).

5. Tareas, necesidades y propósitos comunicativos

Desde los primeros ensayos del enfoque comunicativo, el análisis de necesidades comunicativas de los aprendices ha presidido la programación didáctica. En los métodos nocio-funcionales, del análisis de estas necesidades (buscar un permiso de trabajo, realizar una entrevista, socializar en una reunión, presentar un informe, intercambiar correspondencia, etc.) se extraen las funciones (o propósitos comunicativos) y a partir de esas funciones se organizan las programaciones; cada unidad gira en torno a una o más de ellas y se aportan situaciones diferentes donde se puedan practicar. En el enfoque por tareas, continúan siendo claves el análisis de necesidades comunicativas y la descripción de funciones o propósitos que de ahí se derivan, pero, ahora, la necesidad comunicativa —la tarea— está presente en la clase de cada día y se convierte en el eje de la unidad didáctica; para llevar a cabo cada tarea es necesario saber cumplir las funciones que implica y hacerse con los recursos lingüísticos necesarios. Se podría decir que en los métodos nocio-funcionales, al llegar a la clase, se había olvidado la "necesidad comunicativa" y todo se subordinaba a las funciones programadas de antemano, mientras que en el enfoque por tareas, ésta no se olvida y los propósitos comunicativos se subordinan siempre a la necesidad comunicativa concreta:

> *Los actos de comunicación con uno o más interlocutores los realiza generalmente el usuario de la lengua con el fin de satisfacer sus necesidades en una situación dada.*

En este apartado (4.3) el MCER ejemplifica dando un listado largo de las tareas que se realizan en los diferentes ámbitos de interés para los aprendices (personal, público, profesional y académico) e incluye otras que se derivan de la vertiente lúdica y estética de la persona y de la lengua:

> *En el ámbito personal, la intención puede ser la de entretener a un visitante mediante el intercambio de información relativa a la familia, los amigos, lo que le gusta o no le gusta, la comparación de experiencias y actitudes, etcétera.*
> *En el ámbito público, la intención suele ser la de realizar transacciones tales como comprar ropa de buena calidad a un precio razonable.*
> *En el ámbito profesional, la intención puede ser la de comprender nuevas regulaciones y sus consecuencias para los clientes.*
> *En el ámbito educativo, la de contribuir a un juego de roles o a un seminario, o la de escribir un artículo sobre un tema especializado para un congreso o una publicación, etcétera.*

Y se remite al *Threshold Level* (1990) para ofrecer otros ejemplos de posibles tareas relacionadas con el ámbito profesional y personal:

Buscar permisos de trabajo, preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo, leer anuncios de puestos de trabajo, escribir cartas de solicitud y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a preguntas referidas a ello, informar de un accidente y realizar una reclamación a la compañía de seguros; hacer uso de las prestaciones de la asistencia social; participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etcétera).

La formulación de una tarea puede coincidir con la de la función o funciones implicadas; si la necesidad es, por ejemplo, felicitar a alguien el día de su cumpleaños, la tarea es la misma "felicitar a un compañero..." y la función tendría también la misma expresión. En tareas o proyectos más complejos, las funciones se pueden diversificar: para "hacer un escrito solicitando una ayuda o una información", se cumplen propósitos comunicativos como saludar, presentarse, justificar el pedido o plantear la situación, solicitar, agradecer y despedirse; estas funciones serían los objetivos de aprendizaje (nuevos o retomados) que se desprenden de la tarea pretendida.

Tareas lúdicas

Nos es grato que el Marco no olvide la importancia que juega en nuestras vidas la vertiente lúdica y estética; posiblemente no responda al nivel de subsistencia, pero sí al de existencia y de ahí se derivan "tareas" que, por empatía, pueden ser más o tan motivadoras como las que responden a las necesidades básicas. La presencia de estos aspectos lúdicos y estéticos colabora, además, al conocimiento de la cultura del otro país: costumbres, tradiciones y creaciones. El Marco enumera una serie de actividades que fácilmente se convierten en "tareas" más o menos complejas:

Lúdicas:

- Juegos de lengua de carácter social, juegos de tablero y de cartas (las palabras cruzadas, el juego de la oca, etc.); charadas, mímica, etcétera.
- Actividades individuales: pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, etc.); juegos de televisión y radio, etcétera.
- Juegos de palabras: anuncios publicitarios, por ejemplo: "Disfruta la fruta", titulares de periódicos, por ejemplo, distintas reacciones ante la llegada del euro: "Las dos caras de la moneda", pintadas, o sobre otros temas como "La contaminación no te da respiro".

Estéticas:

— Cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etcétera.)
— Volver a contar y escribir historias, etcétera.
— Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etcétera.
— Representar obras de teatro con guión o sin él, etcétera.
— Presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etcétera.

Desde el Marco no se pueden listar todas las posibles tareas, por lo que el documento incita *a los profesionales a reflexionar sobre las necesidades comunicativas de los alumnos de los que son responsables*, e incluso a que los mismos aprendices expresen *sus necesidades comunicativas como un aspecto más de su propia reflexión y de su independencia*.

6. Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua

A pesar de la insistencia, a lo largo del documento, en los conceptos relacionados con el enfoque de acción y la realización de tareas, el MCER dedica, además, todo un capitulo al tema (Cap. 7). Este capítulo tiene tres apartados: Descripción de las tareas, La realización de la tarea y La dificultad de la tarea.

El primer apartado (7.1) sintetiza reflexiones expresadas anteriormente, pero que por su carácter de resumen son de lectura aconsejable. Se insiste en los siguientes puntos:

- Las tareas —de la "vida real", "finales" o "de ensayo"— se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo.
- La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas, en un ámbito concreto, con un objetivo claramente definido y un resultado específico.
- La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas.

Ejemplos: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un obser-

vador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita, etcétera.

- La realización de tareas "de la vida real" conlleva el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, para lo que se pueden prever tareas posibilitadotas o pedagógicas.
- Las tareas de carácter pedagógico son comunicativas, ya que pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales), son, además, relevantes, plantean una dificultad superable y tienen resultados identificables, aunque no inmediatamente.
- Las tareas posibilitadoras guardan relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado, manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección.
- La intervención del alumno en la elección, el control y la evaluación de la tarea, que puede ser una parte fundamental de la tarea misma, es positiva tanto para la motivación como para el progreso en el aprendizaje.

Los otros dos puntos de este capítulo 7 se centran en aspectos prácticos ligados a la realización de las tareas en contextos pedagógicos. Se nos recuerda en primer lugar que en toda tarea se activan —o se deben activar— las competencias del aprendiz, sus conocimientos del mundo y experiencias de vida, los conocimientos socioculturales, lingüísticos y pragmáticos, su saber hacer y su competencia estratégica. El éxito en la realización de una tarea conlleva contar con todo ese bagaje y ayudar a que se vaya actualizando en cada momento; de esa forma, el nuevo conocimiento se construye sobre el anterior y en el proceso, el esfuerzo se concentra en las formas o contenidos nuevos.

La dificultad de las diferentes tareas tiene que ver con los factores cognitivos, afectivos y lingüísticos que intervienen en las competencias del alumno; es necesario valorar no sólo la gradación de los recursos lingüísticos que exige la tarea, sino también hay que tener en cuenta los aspectos cognitivos (la familiaridad con la tarea, las destrezas que intervienen y la capacidad para procesar los diferentes pasos) y los afectivos (la autoestima, la motivación, el estado físico o emocional y la actitud de apertura a lo diferente). Una tarea lingüísticamente mas complicada puede resultar asequible si se han controlado bien los aspectos cognitivos y afectivos y estos facilitan el trabajo. La preparación pedagógica de las tareas conlleva la adecuación de las condiciones y restricciones de realización al grupo concreto, dosificando el apoyo que se proporciona, la complejidad lingüística, el registro, el número de participantes, el nivel de la respuesta, etcétera.

7. Opciones y respuestas

Dentro de la filosofía del Marco de encuadrar los temas y suscitar después la reflexión del usuario, al final de cada punto se plantean una serie de cuestiones cuya respuesta lleva a la definición de opciones y a la concreción de los presupuestos previos *en las diferentes situaciones de aprendizaje. Los usuarios del "Marco" pueden tener presente y, en su caso determinar...* es la frase que encabeza las preguntas al final de cada apartado y que estimula a dar una respuesta.

En relación con las "tareas" encontramos también un listado de preguntas (ver especialmente en los apartados 4.3, 6.4.4 y Cap.7); desde aquí, siguiendo las sugerencias del documento, vamos a intentar responder, aunque sea brevemente, a esas cuestiones para compartir nuestra reflexión con los compañeros que "se enganchan" con las tareas.

Las cuestiones que plantea el Marco se pueden agrupar en torno a estos puntos:

1. Tareas útiles y significativas para los alumnos. Criterios de selección.
2. Cómo adaptar las tareas para adecuar el nivel de dificultad al nivel de los alumnos.
3. Cómo capacitar al alumno para cumplir esas tareas.
4. Relación entre tareas centradas en el significado y las experiencias de aprendizaje centradas en la forma.
5. Evaluación de las tareas.
6. Desarrollo de programas orientados a la acción

7.1 Tareas útiles y significativas para los alumnos. Criterios de selección

El primer punto ofrece un enunciado programático: *Cuáles son los criterios para seleccionar tareas útiles y significativas para el alumno y proporcionar un objetivo estimulante, pero a la vez realista y asequible, que implique al alumno tanto como sea posible y le permita diferentes interpretaciones y resultados*

En nuestra experiencia la elección de esas tareas "útiles, significativas y estimulantes que impliquen al alumno" se ha apoyado en el análisis de las necesidades e intereses del grupo meta. Tanto si es la tarea la que guía los objetivos comunicativos, como si son los objetivos los que delimitan el campo de elección de la tarea, ésta debe responder a las necesidades lingüísticas, intereses, motivaciones del grupo meta. Para ello pensamos primero en ámbitos amplios motivadores y a partir de ahí "negociamos" con los alumnos la tarea:

- Situaciones de interés para el grupo concreto. Por ejemplo, en el caso de estudiantes adolescentes y jóvenes: intercambios escolares, amigos, excursiones, visitas, conciertos, programas de TV, acercamiento a determinados personajes (cantantes, deportistas, pintores, escritores...), fiestas, etcétera.

- Las propias motivaciones de los alumnos al acercarse al español (conocer gente nueva, la música, el baile, las relaciones amistosas, profesionales, una estancia de estudios, el trabajo,...).
- Temas generales: la moda, la contaminación, las mujeres y los hombres en la sociedad actual, el reparto del trabajo, la validez del propio programa de estudios, etcétera.
- Aspectos del programa (desde objetivos comunicativos, a temas culturales, acercamiento a la literatura,...).
- Una actividad sugerida en clase, un acontecimiento en la ciudad, etcétera.

Existe una amplia literatura sobre necesidades, intereses y tareas significativas, hay ya abundante material que sale al encuentro de esas necesidades y vamos teniendo cada uno de nosotros un conocimiento suficiente de nuestros alumnos, lo que nos permite prever posibles tareas útiles y significativas para nuestro curso. A la hora de concretar el trabajo para un grupo determinado, la atención a las características del conjunto y de cada uno de sus componentes, la solicitud para que expresen sus intereses y la escucha de sus sugerencias nos permite dar con las tareas o proyectos más adecuados. En el caso de alumnos adolescentes que estudian la lengua extranjera en la enseñanza reglada, el reto es mayor, ya que hay que crear una motivación que ellos no suelen aportar; en estos casos el trabajo con tareas que salgan al encuentro de sus gustos y en las que se sientan protagonistas es la mejor forma de incentivar una motivación, que, como se sabe, es clave en el aprendizaje de las lenguas. Tareas que han dado óptimos resultados con este tipo de alumnos giran en torno a los intercambios escolares, excursiones, visitas, conciertos, celebraciones, fiestas, la música, el baile, las relaciones amistosas, profesionales, una estancia de estudios, el trabajo, encuestas sobre el comportamiento de la juventud en temas que les atañen, representaciones teatrales, un acontecimiento en la ciudad, etcétera.

Para que esa tarea sea, además, realista y asequible valoramos con los alumnos si es factible, si se puede realizar en un tiempo real, si se tiene o se puede conseguir el material necesario y si es apropiada para el nivel del grupo concreto. Es importante que se llegue a realizar la tarea final prevista, lo que se logrará mejor si hemos realizado una temporalización cuidadosa, aunque flexible, de cada uno de los pasos.

7.2 Cómo adaptar las tareas para adecuar el nivel de dificultad al nivel de los alumnos.

El apartado 7.3 del MCER describe pormenorizadamente los parámetros que pueden graduar el nivel de dificultad de una tarea: después de referirse a los aspectos cognitivos, afectivos y lingüísticos, se detiene en explicar cómo se pueden manipular los factores que intervienen en las tareas de expresión y de comprensión para

adecuar el nivel de dificultad. Se refiere, en las tareas de interacción y expresión, al apoyo de contextualización y de preparación lingüística que se puede proporcionar, a la mayor o menor presión de tiempo, al grado de predicción de la tarea, al nivel de ruido y al número y características de los de participantes (forma de hablar, canal utilizado, empatía, colaboración,...). En relación con las tareas de comprensión, analiza el grado de apoyo y preparación antes de enfrentarse con los textos, las características del texto sobre un tema conocido o no y en un género más o menos familiar, la coherencia, la claridad y organización, la presentación, la longitud y sobre todo el interés que tenga para los alumnos. Sin embargo, la dificultad no radica tanto en el texto como en la respuesta que se espera: en un texto complejo se puede necesitar apenas localizar una información muy concreta, o, por el contrario, tener que deducir los implícitos o segundos sentidos o los diferentes matices de las opiniones que se versan.

Para responder a esta segunda cuestión, nos remitimos, pues, al apartado 7.3 del MCER; desde aquí intentaremos apenas ejemplificar cómo se puede llevar a cabo la adecuación de una tarea a diferentes niveles.

Una tarea recurrente y motivadora es felicitar a los compañeros en el día del cumpleaños, o para el Año nuevo o con ocasión del nacimiento de un hijo, etc. Los objetivos de aprendizaje de esta tarea irían en la línea de la expresión de deseos y felicitaciones. Si se lleva a cabo con alumnos de un nivel A1, por ejemplo, la tarea final podría consistir en enviarse las felicitaciones, poniendo la dirección y escribiendo fórmulas propias para estas ocasiones o, aprovechar las felicitaciones que ofrecen diferentes portales de Internet, modificando el texto para personalizarlo; en este caso los recursos lingüísticos están muy controlados y se limitan a expresiones de felicitación *(Muchas felicidades, Feliz Año Nuevo, Feliz y* (otro adjetivo) *Año Nuevo, Enhorabuena*) a expresiones de deseo (*te /os /le/les deseo*) y al léxico elegido entre lo que se desea (determinante + nombre + adjetivo) *mucha paz, un trabajo bueno, paz, dinero y amor, muchos amigos* ... La dinámica arranca de la motivación por la situación concreta en la clase —el primer cumpleaños, las fiestas—; a partir de ahí, se buscan modelos y se trabaja sobre ellos, se puede decidir si nos felicitamos todos a todos o lo sorteamos en secreto, se incita a hacer una felicitación con un toque personal, se escriben (dibujan, imprimen, etc.) se envían se reciben, se leen y se exponen o se guardan.

A partir de un nivel A2, entre los recursos lingüísticos se puede empezar a utilizar que + *presente de subjuntivo* + ..., con verbos de uso frecuente: *que lo pases muy bien, que tengas un año maravilloso, que te toque la lotería, que encuentres un novio rico*...; (recordamos que las formas del presente de subjuntivo son fáciles y estas expresiones son de uso diario). En este nivel, los textos serán más largos y complejos, ya no es necesario apoyarse tanto en el modelo y se puede suscitar una expresión más amplia y personal (Ver S. Fernández, 2001:163-170).

Cuando se trabaja con tareas, la motivación y el entusiasmo nos lleva con frecuencia a complicar el proceso y a convertirlo en proyectos[3]; justamente una forma

de graduar la dificultad es comenzar con tareas abarcables en poco tiempo, donde se limitan los objetivos y se controlan los recursos; incluso si se quiere llevar a cabo un proyecto es importante dividirlo en tareas para controlar mejor la programación y el grado de dificultad de cada unidad.

7.3 Cómo capacitar al alumno para cumplir esas tareas

La respuesta a esta cuestión nos lleva a incidir en el proceso de aprendizaje de la lengua; las tareas como meta de las unidades didácticas incentivan la motivación, clave para el éxito, recogen situaciones de interacción auténtica, trabajan con materiales de la vida real, integran las destrezas, desarrollan las estrategias personales, ya que el alumno se siente más protagonista y ofrecen un resultado de acción lo que moviliza todos los recursos. Repasamos, pues, brevemente el proceso de aprendizaje, concretándolo en una unidad didáctica orientada a la acción o realización de "tareas".

Una vez valorado el nivel de dificultad superable en relación con la tarea elegida, se pueden prever los pasos, los objetivos y contenidos, los materiales, las dinámicas de clase y la temporalización.

- Como primer paso conviene que se actualicen y enriquezcan los conocimientos y experiencias con relación al tema; si la tarea responde al interés de los alumnos es porque conocen ya bastante sobre ese punto y es importante trabajar sobre esa base.
- A partir de ahí, se crea la necesidad de realizar lo que se pretende utilizando la nueva lengua y se realiza un intento. En ese intento se empiezan a formar hipótesis y se deduce qué es lo que hace falta aprender para llevar a cabo la tarea. Así, los alumnos toman conciencia de lo que se va a aprender, lo que favorecerá todo el proceso.
- Se empieza a trabajar sobre modelos cercanos, auténticos o verosímiles, lo que permite ir desarrollando la comprensión de los mensajes; se dirige la atención a la forma de llevar a cabo los pasos de la tarea concreta (exponentes funcionales y estructuras gramaticales previstas).
- Se realizan ensayos controlados, próximos todavía a los modelos, desarrollando las estrategias de expresión.
- Dedicamos el tiempo necesario a la "forma" en un proceso de formación de hipótesis, observación, descubrimiento, práctica, conceptualización, ensayo y

[3] Dentro del este enfoque, la diferencia entre "tarea" y "proyecto" radica en la mayor envergadura de éste último que puede integrar una serie de "tareas intermedias", programables cada una como una unidad didáctica y todas encaminadas a la consecución de la "tarea final" del proyecto.

corrección; todo ello sobre estructuras adecuadas a la tarea y con actividades de comprensión, interacción, repetición, juegos y estrategias personales de interiorización y de recuperación.

A partir de ahí, seguramente los alumnos ya están capacitados para realizar ensayos de la "tarea" de forma más libre y personal, ensayos susceptibles de mejora antes de que se convierta en "tarea final".

7.4 Relación entre tareas centradas en el significado y las experiencias de aprendizaje centradas en la forma

En el punto anterior ya se aludía a este aspecto, cuando, en el proceso descrito para capacitar al alumno para cumplir las tareas, nos referíamos a la atención a la forma. Estamos lejos de aquellas clases que llevaron a Krashen a separar aprendizaje de adquisición, ya que lo que se aprendía no servía para comunicarse. Desde un enfoque comunicativo, y más desde un trabajo por tareas, la necesidad de expresar significados estimula la búsqueda de los recursos formales que mejor los transmitan; en este enfoque, el trabajo sobre la forma no es endogámico, no es sólo para aprender unas estructuras determinadas, sino para expresar unos significados, para hacer algo concreto con esos recursos.

Supuesto ese objetivo, está demostrado que centrar la atención en los aspectos formales que se van a necesitar agiliza el proceso de formación - contraste de hipótesis y que la práctica formal ayuda a que el conocimiento explícito pueda pasar a ser conocimiento implícito (Byalistok, 1992). En un aprendizaje natural esa atención también se da, aunque de una forma más aleatoria y sobre todo más inconsciente, pero con la gran ventaja de se estar expuesto constantemente a los datos de la lengua y de tener que interaccionar constantemente con esos datos, lo que provoca que los mecanismos de aprendizaje estén todo el tiempo recibiendo y procesando lengua; en la clase y más cuando la nueva lengua se aprende fuera del país donde se habla, el tiempo es muy limitado y limitada es también la exposición a los datos, por lo que proporcionar modelos en torno a lo que se quiere hacer, dirigir la atención a las formas lingüísticas que se van a necesitar y favorecer la práctica sobre esas formas son las actividades —tareas posibilitadoras— que van a facilitar la realización de la tarea final prevista.

La atención a la forma, así entendida, se subordina a la tarea y se lleva a cabo con los recursos más usuales en esa situación; en el desarrollo, lo que creemos más eficaz es el proceso cognitivo al que ya hemos aludido en el punto anterior, que provoca la formación de hipótesis, dirige la atención hacia los recursos concretos en los modelos y lleva al descubrimiento, primero, y a la manipulación formal después. El cifrado o conceptualización de un uso o del funcionamiento concreto de una estructura ayuda en el proceso de aprendizaje, siempre que sea coherente y se limite al

punto que se trabaja. Si, por ejemplo, se están formulando recomendaciones para preparar una actividad y trabajamos con la estructura "deberías..., tendríamos que..." puede ser el momento de estudiar las formas del condicional y de conceptualizar que estas formas se pueden usar para cumplir esa función, pero no es el momento de trabajar sobre otros usos del condicional.

No queremos terminar este punto sin referirnos al tratamiento de los errores, trabajo que tiene sus momentos específicos, especialmente, cuando la atención está focalizada en la forma. De entre las técnicas que se pueden llevar a cabo para la corrección de los errores, queremos resaltar aquí las que llevan a la toma de conciencia de los propios errores y al posterior desarrollo de estrategias personales de superación[4]. Estas actividades posibilitadoras, de carácter pedagógico, con la atención en la forma, deben ser, como apunta el MCER, también comunicativas *(opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata).*

7.5 Evaluación y autoevaluación de las tareas

La evaluación y autoevaluación dentro de un proyecto son continuas y son también finales. Atendemos en primer lugar a la evaluación continua o formativa, integrada en el proceso de aprendizaje. Las formas de llevar a cabo esta actividad de evaluación formativa son tan variadas como las mismas actividades de aprendizaje y cada vez que se plantea una nueva adquisición, la actividad evaluadora y autoevaluadora deben estar presentes. Las responsabilidades asumidas dentro del grupo, las puestas en común y los contactos que se prevén a lo largo de la tarea favorecen el ir tomando el pulso del trabajo, de las dificultades y de los logros y dan la posibilidad de reorientarlo en tiempo real, siempre que sea necesario.

El MCER, dentro de su filosofía de potenciar la autonomía del alumno, propugna la autoevaluación tanto diagnóstica, como de los procesos y de los logros. Para ello es necesario que los alumnos conozcan los objetivos y que los criterios de evaluación sean transparentes. Al plantear la puesta en marcha de una tarea, hemos subrayado la importancia de este primer momento en que los aprendices toman conciencia de lo que necesitan aprender para conseguir realizar la tarea prevista.

---

[4] Nos remitimos a las propuestas publicadas sobre este tema; se puede consultar bibliografía en un trabajo nuestro en *Carabela*, 47, pp. 133-150.

Al final, lo que se valora es la realización de la propia tarea, el grado de satisfacción, lo que se ha aprendido a hacer con la lengua, (objetivos comunicativos), lo que se es capaz de expresar y comprender (contenidos sobre "actividades comunicativas") las palabras, formas, frases nuevas (contenidos lingüísticos), lo que se sabe en relación con... (aspecto sociocultural), cómo se ha aprendido, (componente estratégico), el mayor o menor uso de la lengua meta y los aspectos que se pueden mejorar en el proceso y en los resultados. Para ayudar a los alumnos a autoevaluarse se pueden proporcionar unas parrillas o cuestionarios específicos o sugerir una serie de puntos clave para un diario de clase.

7.6. Desarrollo de programas orientados a la acción

El Marco nos recuerda en reiteradas ocasiones que lo que ofrece no es un programa, sino una referencia y que la concreción de los currículos corresponde a los responsables de cada situación escolar (pp. 47 y 48). Por ello, si se quieren seguir las indicaciones de este documento, al preparar los currículos y las programaciones concretas, lo primero que habría que hacer, creemos nosotros, sería desarrollar el enfoque de acción, adoptado por él. Ello conlleva no sólo la previsión de las posibles "tareas" significativas para el público meta, sino, sobre todo, un planteamiento en que la acción, la interacción comunicativa esté privilegiada, haciendo que las "actividades y estrategias comunicativas" —de expresión y comprensión orales y escritas—, constituyan el primer y principal apartado del capítulo de los contenidos[5] . Normalmente, los programas presentan, después de los fines y objetivos, los contenidos distribuidos en varios apartados: funcionales, gramaticales, socioculturales y, en algunos casos, estratégicos; el desarrollo de las destrezas se suele plantear, apenas, al formular los objetivos específicos y en las orientaciones didácticas que acompañan al currículo; aunque parezca apenas una cuestión de organización del programa, creemos que es importante subrayar la vertiente de que aprender una lengua es aprender a utilizarla y que por ello no sólo los objetivos sino también los contenidos deben incidir en "la acción", en los procesos de la interacción comunicativa. Para ese primer apartado de contenidos, la descripción pormenorizada que realiza el MCER de las "actividades comunicativas" supone una ayuda valiosísima, además de posibilitar la homologación de niveles que se pretende desde la Comunidad Europea [6].

---

[5] Esta ha sido nuestra opción al llevar a cabo una propuesta curricular reciente (Fernández, 2003)

[6] En el currículo de lenguas extranjeras del Ministerio de Educación y Ciencia, publicado en 1995, se dio un gran paso al incluir entre los contenidos, no sólo las nociones, sino también los procedimientos y las actitudes. En ese currículo, los contenidos se encuadran en cuatro bloques, de los cuales los dos primeros se refieren a la comunicación oral y escrita, el tercero a la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje y el cuarto a los aspectos socioculturales; en cada bloque se tienen en cuenta los tres apartados señalados de nociones, procedimientos y actitudes y al sugerir al profesor una posible integración de los contenidos, se ejemplifica partiendo de los procedimientos o actividades centradas en el proceso. Se tiende así un puente entre los programas de contenidos y los programas de procesos.

8. Conclusión

El Marco nace con voluntad de ofrecer una referencia transparente en todo lo que se refiere al aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Para ello presenta un todo coherente, organizado y estructurado, donde cada uno de los aspectos implicados se interrelaciona con los demás y todos se presentan claramente entramados. Como punto de vista desde donde se plantea ese conjunto, el documento se decide claramente por un enfoque orientado a la acción que integra todas las capacidades y recursos de la persona: esa es la perspectiva desde la que se leen los niveles de desarrollo y los elencos de actividades comunicativas, de ámbitos, de estrategias y de textos; todos esos puntos obedecen a la necesidad de desarrollar una competencia comunicativa lingüística que permita "llevar a cabo las tareas que se han de realizar". Resulta evidente, pues, el estímulo que el MCER proporciona a la didáctica de las lenguas para que oriente su quehacer hacia la realización de "tareas" significativas.

En la descripción de las "tareas" el documento se refiere a todas las acciones que el usuario o el aprendiz tienen que hacer habitualmente y también a aquellas actividades previas —de carácter pedagógico— que posibilitan la realización de la tarea final determinada. Después, incita a los profesionales de la enseñanza a que concreten para su ámbito los presupuestos planteados, a que respondan a las necesidades de sus alumnos con "tareas" realizables en cada situación y a que las adapten al grupo de alumnos a las que van dirigidas.

Desde aquí e interaccionando con el documento, hemos respondido, para terminar y de forma breve, a algunas de las cuestiones que el Marco plantea, ofreciendo, así, una experiencia y una respuesta más al fecundo y motivador tema del trabajo con tareas.

9. Bibliografía

BIALYSTOK, E. (1992), "Un modelo teórico del aprendizaje lenguas segundas", en J. MUÑOZ LICERAS (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 177-192.

BREEN, M. P. y CANDLIN, C. M. (1980), "The Essentials of Communicative Curriculum in Language Teaching", *Applied Linguistics*, 1, pp. 90-112.

CANDLIN, C. y MURPHY, D. (Eds.), (1987), *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

CANDLIN, C. (1990), "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.

CONSEJO DE EUROPA, (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC y Anaya.

DI PIETRO, R. J. (1987), *Strategic Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.

ESTAIRE, S. (1990), "La programación de unidades didácticas, a través de tareas", *Cable*, 5, pp. 28-39.

FERNÁNDEZ, S. (1996), *Tareas y proyectos. Español, lengua extranjera*. Cuadernos de Roma, Roma, Consejería de Educación.

—(Coord.) (2001), *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen.

—(2003), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia*. Desarrollo por tareas, Madrid, Edinumen.

KRAMSCH, C. (1984), *Interaction et Discours dans la Classe de Langue*, Paris, Hatier.

LONG, M. (1985), "The Design of Classroom Second Language Acquisition towards Task-based Language Teaching", en K. HILTENSTAM Y M. PIENEMANN (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Londres, Multilingual Matters.

MARTÍN PERIS, E. (2004), "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *RedELE*, 0, www.sgci.mec.es/redele/revista/martin/htm

NUNAN, D. (1989) (trad. española 1998), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press.

PRAHBU, N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.

RIBÉ, R y VIDAL, N. (1993), *Project Work Step by Step*, Oxford, Heinemann.

ZANÓN, J. (1990), "Los enfoques por tareas para las enseñanzas de las lenguas extranjeras", *Cable*, 5, pp. 19-27.

ZANÓN, J. (Coord.) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.