



# Universidad Nacional Autónoma de México

---

---

Facultad de Filosofía y Letras

**Tareas pedagógicas y comunicativas como material didáctico de  
apoyo en la enseñanza del español como lengua extranjera en los  
niveles B1 y B2 del MCER**

TESIS

que para obtener el título de:

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

presenta:

Karen Guadalupe Hernández Galicia

Asesora de tesis:

Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías



Ciudad Universitaria, México, D.F, 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Esta tesis está dedicada a:*

*Mi familia y amigos*

*A la Dra. Rosa Esther Delgadillo, por haberme conducido durante mi investigación*

*A la Dra. Martha Jurado y a la Mtra. Eva Campos, quienes hicieron posible que comenzara con mi*

*actividad docente*

*Al Mtro. Javier Cuétara, por haberme introducido al mundo de la lingüística*

*A mis alumnos*

*Agradecimientos:*

*Quiero agradecer a mis sinodales: el Dr. Sergio Ibáñez, a la Mtra. Gloria Estela Báez, al Mtro.*

*Javier Cuétara y a la Mtra. Eva Campos por sus valiosos comentarios y por su tiempo de*

*lectura*

# **Tareas pedagógicas y comunicativas como material didáctico de apoyo en la enseñanza del español como lengua extranjera en los niveles B1 y B2 del MCER**

## **Contenido**

Introducción .....	4
Capítulo 1 - Las tareas .....	6
1.1 Definición de tarea .....	6
1.2 Clases de tareas .....	13
1.3 Partes que componen una tarea .....	24
1.4 ¿Cómo funcionan las tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras? .....	36
1.5 ¿Cómo evaluar el funcionamiento de una tarea en la enseñanza de lenguas extranjeras? .....	52
Capítulo 2 - Las tareas en la enseñanza de ELE .....	58
2.1 ¿Cuándo y cómo usar las tareas como material didáctico de apoyo en la enseñanza de ELE? .....	58
Capítulo 3 - El profesor y el alumno en la enseñanza de ELE por medio de tareas .....	64
3.1 ¿Qué papel cumple el alumno en la aplicación de tareas en la enseñanza de ELE? .....	64
3.2 ¿En qué niveles es conveniente aplicar las tareas en la enseñanza de ELE? .....	65
3.3 Herramientas que debe poseer un alumno para poder desarrollar una tarea .....	73
3.4 Las tareas en la enseñanza de ELE: ¿un método con resultados fijos o variables? .....	79
3.5 ¿Qué papeles cumple el profesor en la aplicación de tareas en la enseñanza de ELE? .....	88
3.6 ¿Cómo diseñar una tarea? .....	94
Capítulo 4 - Propuesta de tareas .....	98
4.1 Propuesta de tareas y análisis del material .....	98
Capítulo 5 - Conclusiones .....	119
Bibliografía .....	122

## Introducción

A partir de mi experiencia como profesora de español como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, surge la necesidad de crear materiales didácticos de apoyo acordes a las necesidades de los alumnos, y que, a su vez, los pusieran en contacto con la funcionalidad del español más que con el aspecto formal, como suele hacerse en algunos contextos educativos.

Es así como surge esta propuesta de actividades y tareas para el aula de español como lengua extranjera (ELE), dirigida a estudiantes de los niveles B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

La metodología que empleo en el desarrollo de las actividades se basa en el enfoque por tareas, según la propuesta de autores como Nunan (1989), Zanón (1999) y Etaire (1999). De ahí que trate de ajustar, a partir de Peris (1999), dicho enfoque para la creación de tareas concebidas como unidad de trabajo en el salón de clases, y no como eje de una unidad didáctica, con la finalidad de que este material permita complementar las unidades o lecciones establecidas en el método de enseñanza que se emplea en el CEPE.

En la presente tesis propongo que más allá de adaptar las tareas a los temas y actividades del libro de texto (Peris: 1999), también pueden ser diseñadas con base en las necesidades inmediatas de los alumnos, con temas motivados por los mismos estudiantes a lo largo del curso. Así, la enseñanza de ELE por medio de tareas como material didáctico de apoyo tendrá un sentido más que preestablecido o estructurado en programas o lecciones: su origen partirá de la espontaneidad en la que surgen las situaciones en un salón de clases. De esta forma, todos los hechos, dudas o comentarios, incluso las conductas de los alumnos que podrían llegar a ser

penalizadas por el profesor, como llegar tarde o utilizar el celular durante la clase pueden transformarse en una herramienta útil para diseñar material de apoyo.

Esta tesis está dirigida a todos los profesores que quieran diseñar material didáctico sustentado en la enseñanza por medio de tareas, de acuerdo con las necesidades muy específicas de su grupo.

Los puntos desarrollados en este trabajo se fundamentan principalmente en la investigación bibliográfica y en la aplicación directa de tareas en un grupo de español, básico cuatro del CEPE.

En el capítulo uno expongo las definiciones que diversos autores como Nunan (1989), Estaire (1999), Zanón (1999) y Peris (1999) han propuesto acerca de las tareas y de su aplicación en la enseñanza del español. Asimismo, presento algunas clases de tareas, y planteo una definición breve sobre las tareas pedagógicas y comunicativas. También en este capítulo incluiré las partes de una tarea y la manera de evaluar su funcionamiento en el salón de clases.

En el capítulo dos reflexiono sobre cuándo y cómo un profesor de ELE puede adaptar una tarea a su enseñanza.

En el capítulo tres realizo algunas anotaciones sobre el papel del alumno y del profesor en la aplicación y en el diseño de una tarea. Además, comento la influencia de los estilos de aprendizaje en la manera en que los estudiantes desarrollan una tarea, y cómo esto implica una gran variedad de resultados.

En el capítulo cuatro hago la propuesta de algunas tareas pedagógicas, aplicadas en un grupo con un nivel entre B1 y B2 del MCER. De la misma forma, analizo el material y los resultados en el salón de clases.

Por último, las conclusiones aparecen en el capítulo cinco.

## Capítulo 1 - Las tareas

### 1.1 Definición de tarea

Las tareas pueden definirse como aquellas actividades para las cuales se utiliza la lengua en la vida cotidiana (Long: 1985)<sup>1</sup>; por ejemplo: hacer planes para salir el fin de semana, leer información sobre algún lugar o monumento, escribir una nota antes de salir, escuchar un partido de fútbol o pedir comida en un restaurante. La mayoría de estas tareas de la vida diaria tiene un principio, un fin, un objetivo y siguen un conjunto de procedimientos preestablecidos en cada caso (Estaire: 1999, p. 7).<sup>2</sup>

Las tareas en la enseñanza de LE<sup>3</sup> pueden ser las mismas o similares a las que realiza un individuo en su vida diaria, con la diferencia -entre otras- que los procedimientos previos a la realización de la tarea son diseñados y controlados por el profesor con fines de aprendizaje específicos.

Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), se denomina tarea al conjunto de actividades de lengua diseñadas con un objetivo de aprendizaje determinado. Tienen como finalidad ayudar al desarrollo de las competencias comunicativas<sup>4</sup> necesarias para que los estudiantes puedan realizar, por medio de la lengua extranjera que estudian, tareas de la vida real.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup>Apud Sheila Estaire, *Tareas para hacer cosas en español. Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Universidad Antonio de Nebrija, 1999, p. 7.

<sup>2</sup> Sheila Estaire, *Tareas para hacer cosas en español. Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, p. 7.

<sup>3</sup> Lenguas extranjeras.

<sup>4</sup> El MCER (2002) define la competencia comunicativa como la que posibilita a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. En *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), Instituto Cervantes, Madrid, 2002, versión digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p. 18.

<sup>5</sup> Utilizo la expresión “tareas de la vida real” como aquellas que ocurren fuera del salón de clases (MCER, 2002).

La enseñanza de LE por medio de tareas considera la competencia comunicativa de los estudiantes como pragmática y a la vez cognitiva. Es decir, “se contempla lo que se aprende tanto desde el punto de vista de estructuras de conocimiento organizadas, como de los procedimientos necesarios para adaptar ese conocimiento a la solución de nuevos problemas de construcción de significados (Candlin: 1984, p. 33).”<sup>6</sup> Se atiende a la diferencia que la teoría cognitiva aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras señala que existe entre el proceso por el que el conocimiento lingüístico nuevo se interioriza (conocimiento declarativo), y el proceso por el que se logra el control sobre el uso de ese conocimiento automatizado (conocimiento procedimental) (Universidad Antonio de Nebrija: 1998, p. 122).<sup>7</sup>

Las tareas representan una estrategia más del enfoque comunicativo (Zanón: 1999, p.21)<sup>8</sup> destinada a ayudar a los alumnos al desarrollo de la competencia comunicativa necesaria para utilizar la lengua en las actividades de la vida diaria. Dicha competencia abarcará a su vez otras: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (MCER: 2002, p. 19).<sup>9</sup>

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema. Además, las competencias lingüísticas de un sujeto no sólo se relacionan con el alcance y la calidad de los conocimientos (como la cantidad de vocabulario que se posea) sino también con la organización

---

<sup>6</sup> Christopher N. Candlin, *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*, en *Comunicación, lenguaje, y educación*, 1990, versión digital disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/candlin01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm), p. 33.

<sup>7</sup> *Teorías de adquisición de lenguas* (programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), Madrid, 1997, p. 122.

<sup>8</sup> Zanón, “La enseñanza del español mediante tareas”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 21.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 19



cognitiva y la manera en la que se almacenan y se utilizan estos conocimientos (MCER: 2002, p.23).<sup>10</sup>

Las competencias sociolingüísticas se refieren a los contextos socioculturales del uso de la lengua. Tiene que ver con la sensibilidad que posee el usuario de la lengua a las convenciones sociales determinadas por grupos culturales específicos (MCER: 2002, p.23).<sup>11</sup>

Las competencias pragmáticas se relacionan con el uso funcional de los recursos lingüísticos aplicado en escenarios de intercambio comunicativo (MCER: 2002, p.23).<sup>12</sup> Asimismo, tal competencia incluye a su vez otras competencias (Robles: 2006, p. 49):

- a) Competencia discursiva: capacidad del alumno de ordenar oraciones de la lengua extranjera para producir textos coherentes.
- b) Competencia funcional: uso de textos y discursos para determinada función.
- c) Competencia organizativa: tiene en cuenta esquemas de interacción y de transacción.<sup>13</sup>

Además, la competencia pragmática incluye el uso de la deixis social, como la cortesía (Robles: 2006, p. 49).

Las tareas entonces ofrecen al alumno la posibilidad de usar la lengua en contextos comunicativos reales, de tal modo que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje que les permita utilizar la lengua en cualquiera de los diversos ámbitos de su vida: público (referente a cualquier interacción social a la que los individuos está sujetos en su vida diaria); personal (relacionado con la vida familiar y las prácticas sociales individuales); profesional (concerniente

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> *Idem*

<sup>13</sup> Conceptos extraídos de Sara Robles Ávila (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del MCER*, p. 49.

al ejercicio de la profesión de los sujetos), y educativo (que integra los contextos que facilitan la adquisición y el aprendizaje de conocimientos o destrezas específicas) (MCER: 2002, p. 24).<sup>14</sup>

En la enseñanza de lenguas extranjeras por medio de tareas se atiende a la función instrumental de la lengua para que el alumno sea capaz de realizar una actividad final que actúa como motor de todo el trabajo. El alumno deberá, por lo tanto, utilizar la lengua para alcanzar un objetivo final (Zanón: 1999, p. 21).<sup>15</sup>

Por otro lado, para que un alumno de LE pueda utilizar la lengua como herramienta principal para realizar las actividades de una tarea, se deben considerar algunos puntos esenciales:

- a) La lengua no solamente es nomenclatura sino que existe un complejo proceso de codificación y decodificación de mensajes en la comunicación.
- b) En la comunicación humana intervienen diversos saberes, como competencias y habilidades, y sólo uno de esos saberes es el conocimiento del código lingüístico (Universidad Antonio de Nebrija: 1997, p. 32)<sup>16</sup>

Así, Nunan (1989: p. 11) define las tareas como “un trabajo enfocado hacia el significado, y que lleva a los alumnos a la comprensión, la producción y la interacción en la lengua [...]”<sup>17</sup>

La tarea, vista como parte del trabajo en el salón de clases, ofrece una respuesta al problema de la coherencia entre el plan pedagógico de un curso de lenguas y una visión del

---

<sup>14</sup> MCER, versión digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p. 24.

<sup>15</sup> *Idem.*

<sup>16</sup> Conceptos extraídos de *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos* (Programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), p. 32.

<sup>17</sup> David Nunan, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Edinumen, Madrid, 1999 p. 9.

aprendizaje que se basa en el desarrollo de procesos de comunicación (Santa-Cecilia, 1999, p.141).<sup>18</sup>

Zanón (1990: p. 35) define las tareas de la siguiente forma:

- a) Son actividades que representan los procesos de comunicación de la vida real.
- b) Son identificables como unidades de actividad en el aula.
- c) Son dirigidas intencionalmente para el aprendizaje de lenguas.
- d) Son diseñadas con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.<sup>19</sup>

Para Peris (1999: p. 32),<sup>20</sup> una tarea es una actividad dirigida a un aprendizaje significativo de la lengua mediante la práctica de la comunicación. Una tarea debe ser al mismo tiempo comunicativa, discente y didáctica. La tarea, según este autor, constituye una unidad de trabajo en el aula que actúa paralelamente con un conjunto de subtareas unidas coherentemente entre sí. Dichas subtareas estarán formadas por actividades que le permitirán al alumno desarrollar estrategias de aprendizaje o de comunicación.

Las subtareas de una tarea contendrán actividades de lengua que serán realizadas por los alumnos para que puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar una tarea final (Diccionario de términos clave de ELE).<sup>21</sup>

Estas actividades de lengua contenidas en las subtareas pueden capacitar a los alumnos de diversas maneras (Peris: 1999, p.35):

- a) Desde el punto de vista lingüístico: aprendizaje de determinados elementos estructurales, fonéticos, léxicos, etcétera, de la lengua.

---

<sup>18</sup> Álvaro García Santa-Cecilia, “El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 141.

<sup>19</sup> *Apud* Ernesto Martín Peris, “Libros de texto y tareas”, en Javier Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, p.35.

<sup>20</sup> Ernesto Martín Peris, “Libros de texto y tareas”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 32.

<sup>21</sup> Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, versión digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

- b) Desde el punto de vista comunicativo: aprendizaje de ciertas funciones de la lengua, de elementos del discurso, estrategias de comunicación, etcétera.
- c) Desde el punto de vista temático o sociocultural: familiarización e información acerca de diversos aspectos socioculturales relacionados con la tarea final.
- d) Desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje: desarrollo de estrategias metacognitivas, como planificación del trabajo y selección de recursos; desarrollo de estrategias cognitivas, como formulación de hipótesis, verificación, deducción, etcétera; desarrollo de estrategias socio-afectivas para crear un entorno apropiado y alentar actitudes positivas para el aprendizaje.<sup>22</sup>

La tarea final representará “la actividad de uso [representativa de las tareas de la vida real] en que consiste la globalidad de la tarea” (Diccionario de términos clave de ELE).<sup>23</sup> Es decir, las tareas finales representarán contextos específicos de comunicación en los que los alumnos podrán utilizar la lengua de manera similar a los escenarios comunicativos de la vida real: resolver un problema, escribir una carta de recomendación, dar un consejo, etcétera.

La tarea final encierra además un objetivo final visible para motivar a los estudiantes a cumplir con las subtareas previas a la realización de la tarea final; esto no significa, sin embargo, que la tarea se enfoque solamente en el resultado final; la tarea final servirá como punto de partida del diseño de la totalidad de la tarea, pero será el proceso de realización de las actividades que conducen a los estudiantes a la tarea final el que tenga mayor peso en el aprendizaje de los

---

<sup>22</sup> Conceptos extraídos y adaptados de Peris, “Libros de texto y tareas”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 34.

<sup>23</sup> Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, versión disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

alumnos, ya que las tareas se centran más en el proceso que interviene en el aprendizaje y control de la lengua que en el producto final (Zanón: 1999, p. 90).<sup>24</sup>

Las tareas aplicadas a la enseñanza de LE deberán seguir los siguientes principios generales (Santa-Cecilia: 1999, p. 82):

- a) Promoverán la práctica de procesos comunicativos en el aula.
- b) Facilitarán la práctica de situaciones reales de comunicación en el salón de clases.
- c) Responderán al criterio de integración de las destrezas lingüísticas.
- d) Promoverán la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.
- e) Deben implicar un cambio importante en la función del profesor.<sup>25</sup>

Por otra parte, desde el punto de vista de la metodología de trabajo en el salón de clases (Peris: 1999),<sup>26</sup> las tareas pueden ser consideradas desde dos principales perspectivas:

- a) Como punto de partida para la organización de la programación de una lección, de un curso completo, o de un sílabo (o programa) institucional (Estaire: 1999, p. 6).<sup>27</sup>
- b) Como unidad de trabajo en el salón de clases (Peris: 1999).<sup>28</sup>

Peris (1999) menciona al respecto:

Las tareas, independientemente de que sean las unidades del sílabo que se esté desarrollando o no, constituyen de hecho una propuesta metodológica para la concepción y realización de actividades didácticas; es decir, se las puede considerar como unidades del sílabo, o bien como unidades de trabajo en el aula. Se trata de dos características que ni son incompatibles ni van indisolublemente unidas. En cuanto a

---

<sup>24</sup> Javier Zanón y Mario Gómez del Estal, “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, en Javier Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 90.

<sup>25</sup> Álvaro García Santa-Cecilia, “El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas”, en Javier Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 82

<sup>26</sup> Peris, “Libros de texto y tareas”, en Javier Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, p.34.

<sup>27</sup> Estaire, *Tareas para hacer cosas en español. Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, p. 6.

<sup>28</sup> Peris, “Libros de texto y tareas”, en Javier Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, p.34.

unidades del sílabo, responden a unos determinados criterios en relación con el contenido de la tarea, y con la secuenciación y la gradación de diversas tareas: están sujetas a unas determinadas exigencias de coherencia externa. En cuanto a unidades de trabajo en el aula, responden a unos determinados criterios en relación con su estructura, sus componentes y las fases de su desarrollo. Están sujetas a unas exigencias de coherencia interna (p. 38).<sup>29</sup>

Como puede observarse, los principios de la enseñanza por medio de tareas pueden ser utilizados para la creación de material didáctico. Es así que en este trabajo analizo las tareas como unidades de trabajo en el salón de clases y no como eje central de una lección. De esta forma, las actividades de lengua capacitadoras (subtareas), así como la tarea final serán consideradas parte de la estructura interna de una misma tarea.

De acuerdo con lo anterior, puedo definir una tarea como un conjunto de actividades de lengua (o subtareas) que conducen al alumno a la realización de una tarea final. Las subtareas ofrecerán al alumno la posibilidad de dirigir su propio aprendizaje por medio de la reflexión y la práctica lingüística, siempre en contextos que faciliten la comunicación y la práctica real de la lengua.

## **1.2 Clases de tareas**

Las tareas, según Nunan (1989: p. 39), se justifican porque ayudan al alumno a desarrollar las habilidades que necesitará para llevar a cabo tareas comunicativas en el mundo real; es decir, más allá del salón de clases. Así, las tareas pueden clasificarse según dos criterios: criterio del mundo real y de carácter pedagógico.

---

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 38

Las tareas del mundo real se diseñan de acuerdo con las necesidades de los alumnos, analizadas previamente en un estudio de aula. Las tareas pedagógicas, por otra parte, serán seleccionadas tomando como referencia alguna teoría o modelo de adquisición de segunda lengua (Nunan: 1989, p. 39).<sup>30</sup>

La comunicación, según el MCER (2002, p. 152), es una parte fundamental de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación. Dichas actividades podrán ser ejecutadas de manera individual o en conjunto. Por ejemplo, interactuar con un empleado de una tienda, pedir algo en una oficina de gobierno, o discutir sobre un tema en específico. Esta clase de tareas puede ser modificada y aplicada en la enseñanza de lenguas con fines de aprendizaje o de evaluación. Estas tareas de la “vida real”, “finales” o “de ensayo” se eligen según las necesidades que poseen los alumnos fuera del salón de clases en cualquiera de los ámbitos: personal, público, profesional o educativo.<sup>31</sup>

Ambas clases de tareas (las de la “vida real” y las de carácter pedagógico) son comunicativas, ya que los alumnos deberán alcanzar un objetivo comunicativo por medio de la comprensión, la negociación y la expresión de significados (MCER, 2002, p.152).<sup>32</sup>

Por otro lado, Brown (2007, p. 243) considera que la enseñanza por medio de tareas distingue entre tareas meta y tareas pedagógicas. Las primeras son aquellas que los alumnos deberán realizar fuera del aula, en la vida real; las segundas, en cambio, constituirán el núcleo de la actividad en clase.

Las tareas meta no sólo utilizarán las funciones de la lengua, sino que contextualizarán el uso de la lengua en un escenario comunicativo específico. Por ejemplo, si “dar información” es

---

<sup>30</sup> Nunan, *Diseño de...* p. 39.

<sup>31</sup> MCER (versión digital), p. 152.

<sup>32</sup> MCER (versión digital), p. 152.

una función comunicativa de la lengua, una tarea meta consistirá en “dar información para conseguir un empleo” (Brown, 2007, p. 243).<sup>33</sup>

Las tareas pedagógicas contienen una serie de técnicas diseñadas para enseñar a los alumnos a desarrollar las tareas meta. Esta clase de tareas funcionarán como una simulación de las tareas meta que los alumnos realizarán sin instrucción pedagógica en la vida real (Brown, 2007, p. 243).<sup>34</sup>

Las tareas pedagógicas, según Brown (2007, p. 243), deberán incluir técnicas formales y funcionales para preparar íntegramente al alumno para realizar las tareas meta. De tal forma que en cada actividad pedagógica pueda observarse una función específica de la lengua, así como la exposición de los elementos gramaticales necesarios para que el alumno pueda usar la lengua satisfactoriamente para cumplir con dicha función en un contexto determinado.<sup>35</sup>

Las tareas pedagógicas, de acuerdo con el MCER (2002, p. 152), son aquellas en las que los alumnos deberán acceder a desarrollar situaciones ficticias en la LE para llevar a cabo tareas centradas en el significado. Estas tareas sólo se relacionan de manera indirecta con las tareas comunicativas y con las necesidades de los alumnos; además, pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes basándose en los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas.<sup>36</sup>

En cuanto a las necesidades de los alumnos, Littlewood (1981, p. 29) comenta que muchos estudiantes no tienen claras sus necesidades futuras con la lengua que están aprendiendo; por lo tanto, seguramente encontrarán mejor estímulo ante situaciones que sean de

---

<sup>33</sup> Brown, *Teaching by principles...* p. 243.

<sup>34</sup> *Idem.*

<sup>35</sup> Brown, *Teaching by...* p. 243.

<sup>36</sup> MCER (versión digital), p. 152.



importancia inmediata más que futura.<sup>37</sup> Este argumento permite considerar las tareas pedagógicas como un medio óptimo para desarrollar actividades que atiendan la inmediatez de las situaciones que surgen en un salón de clases, alentando la interacción de los alumnos por medio de actividades que no necesariamente estén relacionadas con escenarios comunicativos ficticios sino con acciones que exijan al alumno la producción de lengua para resolver problemas inmediatos (como resolver misterios, adivinanzas, acertijos, etcétera).

Las tareas pedagógicas plantean la implicación de los alumnos en una comunicación significativa; además, proyectan una dificultad, posibilidad de manipulación, y tienen resultados identificables. Pueden incluir tareas o subtareas “metacomunicativas” en las que el alumno pueda ser informado acerca de la puesta en práctica de la tarea y de la lengua que es utilizada para llevarla a cabo (MCER: 2002, p. 152).<sup>38</sup>

De acuerdo con Rivers y Temperley (1978), entre las actividades aplicadas en la enseñanza de lenguas, existe una diferencia entre aquellas relacionadas con la adquisición y las que se refieren al uso de habilidades. Hay actividades controladas en las que el alumno manipula formas fonológicas y gramaticales, y actividades de transferencia, en las que el alumno debe aplicar su recién aprendido conocimiento lingüístico en la comprensión y producción de la lengua comunicativa.<sup>39</sup> Puede decirse que las actividades pedagógicas poseen ambos tipos de actividades: de adquisición<sup>40</sup> y de uso de habilidades.

---

<sup>37</sup> William Littlewood, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, p. 29.

<sup>38</sup> MCER, versión digital, p. 152.

<sup>39</sup> *Apud* Nunan, *El diseño de tareas...*, p. 62.

<sup>40</sup> El MCER especifica que no hay una restricción específica en cuanto al uso de los conceptos de adquisición y aprendizaje de lengua. A pesar de eso, comenta que algunos autores restringen el concepto de adquisición de lengua a los conocimientos y capacidades no explícitamente enseñadas, que permiten el uso de la lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa a los textos y a la participación activa en situaciones comunicativas.

El aprendizaje de lenguas se limita al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso de enseñanza de lengua planeado previamente. MCER (versión digital), p. 130.

Peris (1999, p. 32), por otro lado, hace una distinción entre tareas comunicativas y tareas de aprendizaje. Las tareas comunicativas son aquellas que estimulan la activación de los procesos comunicativos del alumno por medio de la representación de procesos de comunicación reales. Esta clase de tareas permite utilizar la lengua de manera funcional.

Las tareas de aprendizaje están conformadas por procesos de comunicación más algún procedimiento de tipo didáctico. En esta clase de tareas se establece un objetivo señalado en términos de aprendizaje, y la tarea es estructurada en diversos y sucesivos pasos previstos y planificados también desde una perspectiva didáctica. Además, deberá poseer algún tipo de control y de evaluación.<sup>41</sup>

Sheila Estaire (1999, p.7), por otra parte, describe las tareas comunicativas como unidades de trabajo en el salón de clases que:

- a) Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua.
- b) Implican a todos los estudiantes en la comprensión o producción oral o escrita.
- c) Tienen una finalidad comunicativa (usando la lengua oral o escrita). Muchas veces tienen un resultado tangible.
- d) Reproducen procesos de comunicación, orales o escritos, de la vida cotidiana.
- e) Tienen un objetivo de aprendizaje, una estructura y una secuencia de trabajo tendientes a facilitar el aprendizaje.
- f) Deben ser evaluadas desde dos perspectivas: en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

Asimismo, Estaire (1999, p. 8), señala que hay otra clase de tareas llamadas posibilitadoras, centradas en aspectos formales de la lengua. Éstas, al igual que las tareas

---

<sup>41</sup> E. M. Peris, "libros de texto y tareas", en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 32.

comunicativas, constan de un objetivo de aprendizaje, un procedimiento de trabajo y un producto de aprendizaje específico.<sup>42</sup>

Igualmente, Estaire (1999, p.56) propone la siguiente clasificación de tareas:

- a) Las que, de modo escrito u oral, se enfocan en dar o recibir información, ideas, opiniones o sentimientos.
- b) Las basadas en simulaciones del “mundo real” (lo que sucede fuera del aula).
- c) Las centradas en la obtención de información y en la interpretación de significados por medio de textos orales o escritos.
- d) Las centradas en la reflexión del sistema lingüístico y su funcionamiento como instrumento de comunicación.
- e) Las desarrolladas en torno a la concienciación de los alumnos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Por medio de esta clase de tareas se busca que el alumno construya un aprendizaje más autónomo y responsable. En estas tareas, llamadas didácticas, el aula es el “mundo real”.
- f) Las que cubren diversos aspectos, tales como: intereses y necesidades de los alumnos, recursos necesarios, objetivos, tareas a realizar, organización de las tareas, planes de trabajo, reflexión sobre el trabajo realizado, retroalimentación, evaluación, etcétera.<sup>43</sup>

El aprendizaje de una lengua extranjera puede ser de dos tipos: formal e informal. El informal, en el sentido de adquisición de Krashen (1985), se refiere a la construcción del conocimiento lingüístico de manera inconsciente e intuitiva, sin esfuerzos explícitos por parte del alumno, y se produce a través de la interacción comunicativa directa en determinadas condiciones.

---

<sup>42</sup> Sheila Estaire, *Tareas para hacer cosas en español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, p. 8.

<sup>43</sup> Sheila Estaire, “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 56.

El aprendizaje formal es el que comprende cierto tipo de actividades de estudio por parte de los estudiantes; estas actividades son realizadas por medio de un esfuerzo intencional que conduce a los aprendientes al conocimiento de diversos aspectos de la lengua, como vocabulario, estructuras gramaticales o reglas de pronunciación o acentuación (Universidad Antonio de Nebrija: 1998, p. 124).<sup>44</sup>

Ambas clases de aprendizaje no deben ser restringidas a contextos específicos de aprendizaje; es decir, el aprendizaje informal no debe ser pensado solamente fuera del salón de clases, ni el formal únicamente dentro de él. La enseñanza comunicativa de lenguas propone, por medio de diversas estrategias, que tanto el aprendizaje formal como el informal sean desarrollados en el salón de clases (Universidad Antonio de Nebrija: 1998, p. 124).<sup>45</sup> Esto quiere decir que la enseñanza formal de la lengua debe estar contextualizada comunicativamente; de tal forma que los estudiantes puedan desarrollar en el aula tanto el aprendizaje interiorizado de la lengua como el explícito o formal.

Asimismo, dentro del aprendizaje formal de la lengua se encuentra el conocimiento gramatical, que tiene dos clases: el explícito y el implícito. El primero es el que monitorea de forma consciente y permite corregir errores en la producción de la lengua. El segundo, en cambio, se trata del conocimiento inconsciente que interviene en el acto formal y real de la comunicación (del Estal y Zanón: 1999, p.76).<sup>46</sup>

El conocimiento gramatical resultará fundamental para que el alumno pueda comunicarse. No obstante, debe recordarse que la gramática debe estar condicionada por la comunicación, y no viceversa. Así, la gramática enseñada en clase debe ser “una auténtica gramática pedagógica”,

---

<sup>44</sup> *Teorías de adquisición de lenguas. Programa de formación a distancia*, p. 124.

<sup>45</sup> *Idem*.

<sup>46</sup> Mario Gómez del Estal y Javier Zanón, “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 76.

que aporte a la enseñanza formal de la lengua la pragmática, la descripción funcional y la gramática comunicativa. Además, se deberá añadir un enfoque léxico atento a las necesidades de los alumnos (Robles: 2006, p. 31).<sup>47</sup>

Gómez del Estal y Zanón (1999, p. 76) comentan al respecto: “El análisis pragmático de la lengua descubre una gramática para el alumno que surge de los usos del español en la comunicación real y que incorpora, junto a los fenómenos morfológicos o sintácticos, los fenómenos que regulan el discurso”.<sup>48</sup>

Las llamadas tareas formales, gramaticales o de apoyo lingüístico<sup>49</sup> pueden representar una herramienta útil para atender a las exigencias que implica la enseñanza de la gramática de manera funcional y comunicativa.

Se denomina tareas formales a la serie organizada de subtareas enfocadas en la adquisición de ciertos contenidos lingüísticos planeados con anterioridad. Dichos contenidos deberán estar contextualizados adecuadamente, lo que permitirá el análisis pragmático y discursivo de la lengua (Robles: 2006, p.33).

Según Robles Ávila (2006, p.33), existen dos tipos de tareas formales:

- a) Las centradas en la morfología, que son aquellas que se basan en aspectos tales como las formas irregulares de los verbos o las conjugaciones en tiempos específicos.
- b) Las centradas en el significado, que son aquellas que dependen de los usos contextuales de los valores pragmáticos y de las funciones discursivas que un determinado ítem gramatical soporta.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> Sara Robles Ávila (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia. Diseño curricular de los cursos para extranjeros de la Universidad de Málaga*, p. 31.

<sup>48</sup> Mario Gómez del Estal y Javier Zanón, “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 76.

<sup>49</sup> De acuerdo con de la división más general de tareas, puede decirse que esta clase de tareas es equivalente a las llamadas tareas pedagógicas.

Con la realización de tareas formales el alumno será motivado a reflexionar sobre los usos de las estructuras lingüísticas que está aprendiendo mediante un trabajo de observación de muestras de lengua. Con ayuda del profesor y del material que implica la tarea, se espera que el alumno deduzca la función de la lengua en diversos contextos comunicativos. A lo largo de distintas subtarefas, el estudiante deducirá las reglas gramaticales presentes en las muestras de lengua; así, se activará el conocimiento explícito de las cuestiones lingüísticas que se manejan en la tarea (Robles: 2006, p. 32).<sup>51</sup> Robles Ávila (2006, p. 32) menciona que “esta forma de abordar la gramática combina la reflexión y los usos; es decir, permite a los alumnos analizar los aspectos gramaticales metalingüísticamente como paso previo a su adquisición, y, consecuentemente, a su empleo en la comunicación.”<sup>52</sup>

El contenido lingüístico mostrado en una tarea formal debe ser presentado de tal manera que los estudiantes sientan necesidad de estudiar la estructura nueva. Así, el alumno creará curiosidad sobre los usos de la estructura gramatical y sobre sus posibles aplicaciones en la vida real. De esta forma, el alumno crea sus propias reglas y explicaciones acerca del nuevo contenido gramatical que está aprendiendo. Desde esta perspectiva, la gramática se convierte en un instrumento abierto a interpretaciones, y deja de ser solamente un conjunto de conocimientos lingüísticos que son transmitidos por el profesor (Gelabert: 2002, p. 37).<sup>53</sup>

La aplicación de tareas formales en la enseñanza de lenguas permite que el conocimiento explícito de la gramática sea manipulado, aplicado y analizado por el alumno, ya que las

---

<sup>50</sup> Sara Robles Ávila (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia...*, p. 33.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>52</sup> *Idem.*

<sup>53</sup> Ma. José Gelabert *et al.*, *Producción de materiales para la enseñanza del español*, p. 37.

actividades que conforman la tarea no son ejercicios sino contextos en los que los alumnos utilizan la lengua para obtener información útil y datos trascendentes para la comunicación.<sup>54</sup>

El conocimiento implícito gramatical de un alumno también puede ser logrado a través de la enseñanza explícita de la gramática. Sin embargo, este método es poco recomendable debido a que los conocimientos del alumno pueden convertirse en un aprendizaje mecánico y de corto plazo. Es por eso que se propone enseñar la gramática en contextos comunicativos reales por medio de los cuales la enseñanza del conocimiento explícito facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática. Así, la enseñanza explícita del conocimiento permitirá el análisis de *intake*, el monitoreo, y dará paso a los mecanismos de reestructuración del sistema gramatical (del Estal y Zanón: 1999, p. 81).<sup>55</sup>

Asimismo, existe otra posibilidad de clasificar las tareas según el modo de interacción que promuevan y de acuerdo con las repercusiones que esa interacción tenga en el aprendizaje (Nunan: 1989, p.65).<sup>56</sup>

Las tareas aplicadas en el salón de clases pueden motivar en mayor o menor medida la interacción entre los alumnos. Una tarea puede ser, por ejemplo, unidireccional, si existen vacíos de información que son necesarios despejar con información ofrecida en el *input* de la tarea misma, o bidireccional, si la información que se necesita para cumplir con la tarea la poseen distintos alumnos; de esta forma, los estudiantes se verán obligados a interactuar con sus compañeros para poder obtener información y desarrollar la tarea funcionalmente.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> Apud Nunan, *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 33.

<sup>55</sup> Mario Gómez del Estal y Javier Zanón, "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 81.

<sup>56</sup> Nunan, *El diseño de tareas...* p. 65.

<sup>57</sup> *Idem.*

Como puede observarse, las diversas posturas de los autores mencionados especifican que las tareas comunicativas representan una práctica o simulación de las tareas que el alumno realiza en su vida “real”; es decir, fuera del aula. Para algunos autores, como Brown (2007), esta clase de tareas (llamadas para él “meta”), serán efectuadas fuera del salón; no obstante, para otros, como Peris (1999) y Estaire (1999), estas tareas pueden ser desarrolladas en clase por medio de actividades que propicien la comunicación en contextos determinados, centrándose más en la función comunicativa y no en la forma.

Las tareas pedagógicas -llamadas también formales (Robles: 2006), posibilitadoras (Estaire: 2009) o de aprendizaje (Peris: 1999)-, incluirán a su vez actividades que impliquen procesos de comunicación en situaciones específicas; sin embargo, también deberán contener subtareas que preparen al alumno para la realización de una tarea final, por medio de la exposición de los elementos gramaticales necesarios para cumplir con las actividades de la tarea, de tal forma que la atención esté centrada tanto en la forma como en el contenido; además, como lo menciona el MCER (2002), también podrá haber subtareas “metacomunicativas” que le permitan al alumno analizar la lengua que está utilizando.

Con base en los criterios anteriores que ofrecen los diferentes autores para clasificar las tareas, y tomado en cuenta la similitud que existe entre ellos, considero para el desarrollo de este trabajo y para la creación del material didáctico propuesto la siguiente clasificación: tareas pedagógicas y tareas comunicativas. Las tareas pedagógicas serán aquellas que contengan actividades centradas en la forma, función y significado de la lengua; mientras que las tareas comunicativas solamente contendrán actividades enfocadas en el significado y en la función comunicativa de la lengua.



### 1.3 Partes que componen una tarea

Para Nunan (1989, p. 12), las partes que componen una tarea comunicativa son las siguientes: objetivos, información de entrada, actividades, papel del profesor, papel del alumno y dinámica.<sup>58</sup>

Wright (1987) sugiere que las tareas básicamente poseen dos elementos:

- a) La información de entrada, que puede ser proporcionada por los materiales didácticos, por el profesor o por los mismos alumnos.
- b) Una pregunta iniciadora que instruya a los alumnos sobre lo que deben hacer con los datos.<sup>59</sup>

Brown (2007, p. 243) considera que las tareas comunicativas están formadas por una meta u objetivo, un *input* programado por el profesor, técnicas, papel del maestro, papel del alumno, y evaluación.<sup>60</sup>

La información de entrada de una tarea o *input* será, después de la consigna, el estímulo del cual se derivarán las actividades de la primera subtarea. Dicha información de entrada puede ser verbal o no verbal (Nunan: 1989, p.19).<sup>61</sup> El *input* puede motivar el desarrollo de las actividades de toda la tarea o solamente de algunas subtareas. Incluso cada subtarea puede contener su propia información de entrada.

Toda la información de entrada contenida en la tarea deberá estar relacionada temática y gramaticalmente a pesar de estar repartida en distintas subtareas. Esto permitirá secuenciar las actividades de manera lógica, y facilitará los procesos de aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con el objetivo de aprendizaje de la tarea, los datos lingüísticos expuestos en el *input* podrán ser repartidos entre todas las subtareas, en diferentes momentos de la misma

---

<sup>58</sup> Nunan, *Diseño de tareas...*p. 12.

<sup>59</sup> Apud David Nunan, *Diseño de tareas...*p. 49.

<sup>60</sup> Brown, *Teaching by principles...*, p. 243.

<sup>61</sup> Nunan, *El diseño de tareas...*p. 19.

situación comunicativa en torno a la cual gira la tarea, de tal forma que la información lingüística que se pretende que el alumno conozca, analice y aprenda sea interiorizada por el alumno a través de un proceso desarrollado por medio de las distintas actividades derivadas de la información de entrada.

Siguiendo la hipótesis del *input*, de Krashen (1985), la información de entrada debe cumplir con las siguientes características (Universidad Antonio de Nebrija: 1998, p. 60):

- a) Los datos expuestos deberán ser interesantes, comprensibles y presentados en contexto.
- b) La información lingüística debe cumplir con la condición  $i+1$ . Es decir, en el *input* se podrá introducir estructuras nuevas, siempre y cuando exista un contexto lingüístico conocido por el alumno, que ayude a entender los elementos que se presentan por primera vez.
- c) El *input* debe ser rico en información referencial.<sup>62</sup>

En el caso de las tareas pedagógicas, el *input* lingüístico, además de presentarse como estímulo para el desarrollo de actividades de aprendizaje, puede también aparecer como parte de actividades metalingüísticas. Es decir, las muestras de lengua también podrán ser analizadas explícitamente por los alumnos a través de actividades diseñadas con esa finalidad.

Tanto en las tareas comunicativas como en las pedagógicas puede observarse que la información de entrada no solamente servirá para mostrar a los estudiantes formas gramaticales que deberán analizar y procesar, sino que el *input* de una tarea también funcionará como punto de partida para que el alumno manipule y utilice la lengua. Dependiendo de las exigencias cognitivas que la tarea implique, los estudiantes podrán usar la información de entrada para

---

<sup>62</sup> *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español. Programa de formación a distancia*, p. 60.

extraer información, deducir, comparar, etcétera. Al final, uno de los objetivos que se persiguen con la manipulación de la información de entrada es que el estudiante *piense* en la lengua extranjera que están aprendiendo. Esto significa que a través de los diversos procesos cognitivos que realizan los estudiantes cuando manipulan datos en la lengua que aprenden, se espera que practiquen no solamente la utilización del código lingüístico de la LE o las estrategias de comunicación, sino también que pongan en práctica procesos mentales, como la deducción o la discriminación de datos, motivados por información en la lengua extranjera que están aprendiendo. Tal vez en las primeras etapas del ejercicio de esta clase de actividades cognitivas los alumnos utilicen su lengua materna u otra lengua que dominen para realizar procesos mentales; no obstante, con la exposición continua de datos que permitan la realización de este tipo de actividades, se pretende que los estudiantes desarrollen procesos mentales que les facilite pensar en otra lengua.

Las actividades que conforman una tarea deberán estar relacionadas directamente con la información de entrada, de tal forma que el alumno sea conducido a la manipulación mental de datos por medio de procesos cognitivos.

Como menciona Lafourcade, (1967):

Si el alumno debe llevar a cabo multiplicidad de operaciones mentales para entender significados, resolver situaciones críticas y producir nuevos ordenamientos, parece razonable instruirlo en el aprendizaje de cada una de las operaciones más críticas que suelen intervenir en la elaboración de sus procedimientos cognoscitivos (p. 75).<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Lafourcade, *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, p. 75.

Considero asimismo que hay otras partes de una tarea que se deben analizar no sólo a nivel formal o estructural sino que son fundamentales para la realización de las actividades de una tarea. Una de ellas es la consigna.

De acuerdo con los objetivos, diseño e interacción de la tarea, las consignas pueden ser de tres tipos (Lafourcade: 1974, p.169):

- a) Estructuradas: el estudiante deberá atenerse a lo establecido en las prescripciones dadas.
- b) Semiestructuradas: se le permite al estudiante introducir ligeras variantes o elegir entre una serie de alternativas ofrecidas.
- c) Libres: el alumno podrá escoger por sí mismo las actividades que considere más adecuadas o representativas en relación con un objetivo dado o propuesto por él.<sup>64</sup>

Las consignas son una parte fundamental de la tarea, ya que, en gran medida, la realización exitosa de una tarea depende de su correcta lectura, interpretación y seguimiento por parte de los alumnos.

A partir del objetivo, el primer elemento al que se enfrenta realmente el alumno en la realización de una tarea no es el *input*, como puede creerse a simple vista, sino la consigna. De ella depende que el alumno entienda lo que debe hacer, cómo, en qué orden, etcétera. Si la consigna no es clara, el alumno no comprenderá lo que deberá hacer; así, la tarea no podrá ser desarrollada, a menos que el profesor tenga que volver a explicar las consignas paso por paso, y gastar el poco tiempo con el que se cuenta en un curso de lengua.

Las consignas de una tarea deben contener las instrucciones de lo que el alumno tiene que hacer en cada actividad, siempre en un contexto comunicativo.

---

<sup>64</sup> conceptos extraídos y adaptados de: Pedro D. Lafourcade, *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, p. 169.

Dichas instrucciones necesitan ser (Encina: 1994, p.55):

- a) efectivas
- b) breves
- c) claras
- d) demostrativas<sup>65</sup>

Si las instrucciones de una consigna no son efectivas, entonces el alumno no puede efectuar las actividades exitosamente. En algunos casos, los alumnos no cumplen con ninguna actividad, o realizan otras actividades no planeadas en los objetivos de la tarea o no continúan con la siguiente etapa de la tarea porque el correcto cumplimiento del paso anterior era fundamental para el desarrollo de las siguientes actividades.

Algunas de las causas que producen que las instrucciones de una consigna no sean efectivas son las siguientes:

- a) Los alumnos entienden mal o no entienden lo que deben hacer. Esto puede ocurrir cuando el nivel de lengua que se utiliza en la consigna es más elevado del que posee el estudiante o cuando la redacción de la consigna es poco clara y confusa.
- b) Las instrucciones son tan largas que los alumnos prefieren no leerlas y preguntar a otro estudiante o al profesor lo que deben hacer. Muchas veces incluso eligen descubrir lo que tienen que hacer durante el desarrollo de la tarea, o prefieren solamente copiar lo que sus compañeros hacen. Esto implica pérdida de tiempo y de concentración en la realización de la tarea.
- c) Si la consigna no posee los suficientes elementos que demuestren o ejemplifiquen al alumno cómo debe realizar las actividades que se le pide, es muy probable que el estudiante produzca resultados diferentes a los planeados por el profesor.

---

<sup>65</sup> Alonso Encina, *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo? Principios y práctica de la enseñanza del español*, p. 55.

Por otra parte, debe tomarse en cuenta que los alumnos muchas veces no saben o no quieren leer instrucciones. La mayoría de los estudiantes tiene aún la idea de que los profesores están obligados a explicar las actividades paso por paso, más de una vez; así que, siguiendo esta idea, no prestan atención a las consignas especificadas previamente en cualquier actividad. Esto representa lo que considero como uno de los mayores y más difíciles retos para los creadores de material didáctico para la enseñanza de lenguas: así como el *input* y el resto de las actividades, las consignas deberán ser también interesantes, claras y útiles para facilitar el proceso de aprendizaje.

Existen otros elementos que, en mi opinión, forman parte de una tarea (pedagógica o comunicativa) a partir de su ejecución; es decir, durante su desarrollo en clase. Estas partes, a diferencia de las ya mencionadas, como información de entrada o las consignas, poseerán una característica en común: variabilidad. Esto significa que estas partes variarán según el grupo, las circunstancias en el salón de clases, las condiciones de aprendizaje y las herramientas lingüísticas que posean y utilicen los alumnos en la realización de la tarea. Estas partes son:

- a) *Output*.
- b) Monitoreo por parte del alumno.
- c) Monitoreo por parte del profesor.
- d) Retroalimentación en pizarrón.

El *output* es la respuesta lingüística que produce un hablante, ya sea como receptor de un enunciado (cuando el hablante comprende un mensaje oral o escrito) o como emisor (al hablar o escribir) (Universidad Antonio de Nebrija: 1998, p. 53).<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español. Programa de formación a distancia*, p. 53.

El *output* de una tarea será cualquier tipo de respuesta lingüística (oral o escrita) que produzcan los alumnos durante el proceso de realización de la tarea. Dicha respuesta lingüística permitirá, por un lado, que el profesor pueda monitorear la ejecución de la lengua, y, por lo tanto, el desarrollo de su aprendizaje; además, el *output* ejecutado por el estudiante podrá, algunas veces, permitirle monitorear su propia ejecución de la lengua, solamente en el caso de que cuente con el suficiente conocimiento lingüístico para realizar tal acción. En algunas situaciones, como es en el caso de las tareas bidireccionales o en equipo, puede ser que algún integrante del equipo con un sistema lingüístico más sólido monitoree la ejecución de la lengua de alguno de sus compañeros o del resto del grupo de trabajo de acuerdo con la producción que es arrojada en el proceso del desarrollo de la tarea.

En cuanto a las tareas pedagógicas, el monitoreo puede ser directo o explícito. Esto quiere decir que dentro de la tarea, podrá haber subtareas que contengan actividades que se enfoquen directamente en el monitoreo del desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Estas actividades pueden contener desde un cuadro sencillo donde el alumno vacíe información, hasta un cuestionario con preguntas directas, que servirá para comprobar que el alumno ha entendido la información que se le ofrece en el *input*.

En el caso de las tareas comunicativas, el proceso de monitoreo resulta menos explícito que en las tareas pedagógicas. Es decir, sí habrá un monitoreo por parte del profesor y de los alumnos, como en cualquier otra actividad de lengua donde exista un proceso de comunicación, pero únicamente para rectificar que la tarea pueda ser desarrollada exitosamente. Esto significa que dentro de la tarea no habrá actividades que hagan evidente el monitoreo del *output* sino que el profesor y los alumnos deberán estar atentos a la realización correcta y lógica de la tarea como en cualquier otro escenario comunicativo de la vida real. Por supuesto que el profesor, a pesar de

que no haga evidente el monitoreo, nunca perderá de vista las herramientas lingüísticas que sus alumnos aplican en la realización de la tarea. De esta forma, los maestros siempre deben estar al tanto de cualquier error que pueda afectar la consolidación del sistema lingüístico de sus alumnos.

El monitoreo, tanto por parte del profesor, como de los alumnos, será el que permita la retroalimentación en pizarrón. En las tareas comunicativas puede existir menos retroalimentación en pizarrón que en las tareas pedagógicas; en éstas los alumnos se sienten en confianza para preguntar dudas gramaticales, ya que durante el desarrollo de esta clase de tareas todas las actividades conducen a la enseñanza y al aprendizaje explícito de aspectos formales de la lengua. En la realización de las tareas comunicativas, en cambio, se pretende desde el principio que los alumnos se centren más en el significado que en la forma, así que los alumnos pueden a veces comunicarse con una estructura más descuidada; y si tienen dudas gramaticales, son pocos los alumnos que se atreven a plantearlas frente al grupo, pues la contextualización en el salón de clases que implica la realización de una tarea comunicativa es más práctica e inmediata que pedagógica y pausada. Aun así, cuando los alumnos, por medio del monitoreo, se dan cuenta de que no realizan la estructura gramatical correcta o suficiente para comunicarse, piden al profesor que haga una retroalimentación en el pizarrón. Esta retroalimentación, a diferencia de las tareas pedagógicas, puede llegar a ser menos planeada y más espontánea. Incluso a veces los alumnos piden retroalimentación no al profesor sino a sus mismos compañeros. En este caso, el profesor puede escuchar las dudas que surgen entre los estudiantes, y dar una explicación en pizarrón para todo el grupo.

Otras de las partes más reconocibles de una tarea son las llamadas subtareas. Éstas pueden contener actividades y ejercicios gramaticales cuya función es preparar al alumno para cumplir con la tarea final.



Nunan (1989, p. 23) clasifica las actividades que conforman una tarea de la siguiente forma:

- a) Actividades de comprensión.
- b) Actividades de producción.
- c) Actividades de análisis de la lengua.<sup>67</sup>

Las actividades de comprensión y de producción son las encargadas de capacitar lingüísticamente al alumno por medio de la práctica de las diversas destrezas lingüísticas: escuchar, leer, escribir y hablar. Así, una vez que el estudiante haya ejercitado cada una de las destrezas de manera aislada, será más eficiente su desempeño en un proceso comunicativo en el salón de clases o fuera de él.

En el caso de las tareas pedagógicas, las actividades de comprensión y de producción pueden contener ejercicios de aprendizaje formal de la lengua; mientras que en las tareas comunicativas estarán enfocadas solamente en el significado.

Las actividades de análisis de la lengua podrán ser de dos tipos: metacomunicativas y metalingüísticas.

Las tareas comunicativas pueden contener actividades metacomunicativas por medio de las cuales los alumnos son informados de las funciones comunicativas de las formas lingüísticas que están aprendiendo. Éstas podrían significar una estrategia útil para algunos estudiantes cuyo aprendizaje es desarrollado con más facilidad cuando conocen más de los contextos posibles en los que pueden aparecer las formas lingüísticas que están utilizando en ese momento.

Las tareas pedagógicas pueden contener tanto actividades metacomunicativas como metalingüísticas. Las metalingüísticas permitirán al alumno analizar con más detalle aspectos

---

<sup>67</sup> Nunan, El diseño de tareas..., p. 23.

formales de la lengua cuyo aprendizaje podría resultar complicado o confuso. Ésta es una herramienta útil para aquellos alumnos que consolidan su aprendizaje con el análisis detenido de la estructura de la lengua que están estudiando. Normalmente estos alumnos poseen una sensibilidad para el análisis lingüístico más desarrollada que el resto de sus compañeros.

Al igual que la tarea misma, cada subtarea contiene sus propios elementos:

- a) Objetivo.
- b) Consigna o instrucciones.
- c) *Input* (a partir de la segunda subtarea, puede o no contenerlo).
- d) Actividades.
- e) Desarrollo.
- f) *Output*.
- g) Respuesta.
- h) Monitoreo por parte del alumno.
- i) Monitoreo por parte del profesor.
- j) Retroalimentación en pizarrón. (Puede o no contenerla).
- k) Evaluación.

Cada subtarea deberá partir de un objetivo previamente estructurado de acuerdo con el objetivo de la tarea final que funciona como motor de toda la tarea. De esta manera, la actividad o actividades contenidas en cada tarea serán diseñadas lógicamente de tal modo que los estudiantes conozcan, comprendan y pongan en práctica los conocimientos y habilidades lingüísticas que necesitarán para realizar la tarea final.

Asimismo, cada subtarea deberá contener instrucciones claras de lo que el alumno tiene que hacer en cada paso; ya sea que estén contenidas en una consigna, o que aparezcan

brevemente para indicar al alumno acciones mínimas, como completar espacios en blanco, unir columnas o comentar algo con sus compañeros.

Es importante que las consignas o instrucciones de cada subtarea especifiquen la relación que poseen las actividades de toda la tarea entre sí, de tal manera que los estudiantes no vean las actividades de cada subtarea de manera aislada, sino como un trabajo secuenciado y con un objetivo de aprendizaje en común.

El desarrollo de las actividades de cada subtarea implicará una respuesta, ya sea productiva (*output* oral o escrito) o receptiva (comprensión escrita o auditiva). Tanto las respuestas productivas como receptivas permitirán el monitoreo por parte del profesor y de los alumnos. En el caso de la respuesta productiva, el monitoreo partirá del uso de la lengua que los estudiantes aplican en la realización de las actividades, y en cuanto a la respuesta receptiva, tendrá su punto de partida en la ausencia o presencia de respuesta lingüística de los estudiantes ante un estímulo escrito, oral o visual. Si la respuesta de los estudiantes es nula o insuficiente, entonces la retroalimentación en pizarrón será enfocada en aspectos lingüísticos contenidos en la información de entrada (en el caso de textos orales y escritos) a la que se enfrentan los alumnos, ya que el monitoreo indicará que el problema radica en la falta de comprensión de la información de entrada, y no en la producción lingüística de los alumnos. En cambio, si el monitoreo indica que la respuesta ante el estímulo resulta coherente con la información de entrada y suficiente comunicativamente, entonces la retroalimentación en pizarrón podrá enfocarse en errores cometidos en la producción, y no en la comprensión.

La evaluación de cada subtarea tiene una importancia fundamental para la secuenciación de la tarea. Cada subtarea tiene que estar diseñada de manera que el profesor y los alumnos consideren necesaria la resolución correcta de las actividades contenidas en cada subtarea para

que la tarea sea completada con éxito. Esto derivará en la evaluación constante de los resultados de los alumnos en cada actividad. Lo que se busca es que los alumnos se pregunten en cada actividad: “¿con mi desempeño en la comprensión y producción en esta actividad, puedo seguir avanzando a los siguientes pasos?” Es un objetivo ambicioso y difícil de conseguir, ya que los estudiantes muchas veces no se encuentran motivados o interesados en otro tipo de aprendizaje que no sea el tradicional con ejercicios mecánicos de repetición o en la enseñanza totalmente centrada en el profesor. No obstante, resulta ideal que las actividades contenidas en cada subtarea estén organizadas en un orden secuencial que vaya de menor a mayor exigencia lingüística. De forma tal, que la segunda subtarea no pueda ser completada si la primera subtarea no se ha comprendido y realizado correctamente, y si la segunda subtarea no se ha completado, la tercera no pueda ser desarrollada, etcétera. Es importante entonces que la información lingüística que los alumnos necesitan para completar cada subtarea esté repartida lógicamente en cada paso, dependiendo de la secuencia del proceso de aprendizaje que el profesor tenga planeado para sus alumnos. Además, es necesario que todas las subtareas estén relacionadas lingüística y temáticamente para que el alumno encuentre un sentido al trabajo que está realizando, y así mantenga el interés para llegar hasta la tarea final.

En efecto, como puedo resumir de acuerdo con las especificaciones anteriores, el *input* es una parte fundamental, que autores como Nunan (1989), Wright (1987) y Brown (2007) destacan como necesaria dentro de la estructura de una tarea. He comentado que la organización lógica de la información de entrada con respecto a las actividades que se derivan de ella es de gran importancia para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que es en la realización secuencial de las actividades donde los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar

estrategias para interiorizar los elementos gramaticales que el profesor ha establecido como parte de los objetivos de la tarea.

De la misma forma, he señalado la importancia de otros elementos de una tarea que son esenciales para que los alumnos puedan cumplir exitosamente con las actividades planeadas. Uno de ellos son las consignas, la cuales deberán cumplir con ciertas características, como creatividad, efectividad, brevedad y claridad (Encina: 1994).

He considerado igualmente otras partes de una tarea que ofrecen resultados variables durante la efectuación de las actividades; éstas son el *output*, el monitoreo (por parte del profesor y del alumno) y la retroalimentación en el pizarrón.

Además menciono uno de los elementos más reconocibles de una tarea, tanto estructural como funcionalmente: las subtareas, que a su vez contienen sus propias partes (objetivo, consignas, *input*, actividades, desarrollo, *output*, respuesta, monitoreo, retroalimentación en el pizarrón y evaluación), tomando en cuenta que la realización de cada subtarea implica un proceso de aprendizaje en sí mismo.

#### **1.4 ¿Cómo funcionan las tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras?**

Como ya lo he mencionado con anterioridad, tanto las tareas comunicativas como las pedagógicas promueven el uso de la lengua en contextos comunicativos. Esto quiere decir que ambas clases de tareas poseen actividades comunicativas por medio de las cuales se le exige y motiva al alumno a utilizar la lengua que está aprendiendo para comunicarse.

Dichas actividades necesitan reunir determinadas características derivadas del proceso de comunicación (Sánchez: 1992, p. 405):

- Deben tener como fundamento la transmisión de contenido relevante para los interlocutores.
- Subordinan los aspectos formales de la lengua al contenido.
- Incentiva la participación entre dos o más personas.
- Preferentemente, motivará a los interlocutores a desarrollar una acción concreta, como resolver un problema.<sup>68</sup>

Las actividades de comunicación dentro de una tarea pueden considerarse a su vez actividades de aprendizaje, si se considera que “las actividades de aprendizaje son situaciones reales o simuladas seleccionadas para que el sujeto estructure nuevos comportamientos o consolide los ya existentes, de acuerdo con lo previsto en los objetivos de la unidad (Lafourcade: 1967, p.165).”<sup>69</sup>

Los conocimientos que los alumnos desarrollan a través de actividades de aprendizaje pueden ser conscientes o no (MCER: 2002, p. 23).<sup>70</sup> De manera que cualquier clase de tarea, pedagógica o comunicativa, mientras motive el uso de la lengua en situaciones comunicativas podrá facilitar el aprendizaje de la lengua, desarrollando así las competencias lingüísticas de los alumnos. En el caso de las tareas comunicativas, las competencias lingüísticas serán desarrolladas mediante un aprendizaje no explícito. Esto significa que el alumno desarrollará competencias lingüísticas por medio de la práctica directa de actividades comunicativas, sin que intervengan actividades metalingüísticas destinadas a la reflexión y al aprendizaje consciente de la lengua, como en el caso de las tareas pedagógicas.

---

<sup>68</sup> Aquilino Sánchez, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, p. 405.

<sup>69</sup> Pedro D. Lafourcade, *Planteamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, p. 165.

<sup>70</sup> Marco Común Europeo de Referencia (versión digital), disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p. 23.

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, así como otras dimensiones de la lengua como sistema. Además tienen que ver con la organización cognitiva y la manera en que se acomodan estos conocimientos en la mente (MCER: 2002, p. 25).<sup>71</sup>

Estas competencias se ponen en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua desarrolladas en un contexto comunicativo, en las cuales intervienen (MCER: 2002, p.24):

- a) la comprensión
- b) la expresión
- c) la interacción
- d) la mediación<sup>72</sup>

Las actividades de lengua que conforman una tarea implican que el alumno, primero, comprenda la información contenida en las consignas. Así, una vez que el estudiante sepa lo que tiene que hacer, continuará con la comprensión del *input*.

En la mayoría de los casos, la comprensión de las consignas involucra un proceso menos complejo que el que interviene en la comprensión del *input*, ya que suele ser en la información de entrada donde estarán los datos que le servirán al alumno para cumplir con las actividades de la tarea; por lo tanto, el alumno deberá realizar procesos cognitivos más complejos para lograr no sólo comprender sino manipular los datos contenidos en el *input*.<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>72</sup> MCER (versión digital), p. 24.

<sup>73</sup> A partir de ahora sólo me referiré al proceso que realiza el estudiante para comprender *input* oral o escrito, ya que los procesos cognitivos que los alumnos utilizan para manipular la lengua del *input* verbal es más complejo y útil para los objetivos de aprendizaje que persigue la enseñanza por medio de tareas. No obstante, esto no significa que la información de entrada no verbal no sea útil en una tarea.

El concepto de *input* (o información de entrada) en la enseñanza de lenguas se refiere a toda aquella muestra lingüística con significado que el aprendiente escucha o ve que es utilizada en un contexto comunicativo para transmitir un mensaje (VanPatten: 1996, p. 7).

Esta información de entrada será filtrada por el aprendiente, y solamente una parte del *input* pasará a ser parte de su sistema lingüístico. A esta parte del *input* que ha sido procesada durante la comprensión del texto oral o escrito se le llama *intake* (VanPatten: 1996, p. 7).<sup>74</sup>

El *intake* es, según Zanón (1999, p.75), “la parte del *input* que es seleccionada por el alumno mediante la atención y que es objeto de reflexión, repetición, memorización, análisis, hipótesis, etcétera. Es decir, son las partes del *input* que son trabajadas mentalmente.”<sup>75</sup>

El *input* de una tarea consistirá en la muestra de lengua diseñada para que contenga la información necesaria para ser utilizada en la realización de las actividades de lengua que conforman la tarea.

La primera condición para que el alumno comprenda la información de entrada será que posea el nivel de lengua extranjera suficiente para que pueda entender, por medio del contexto, la mayor parte de la información ofrecida en el *input*.

En el caso del *input* escrito, de acuerdo con la perspectiva *top-down*,<sup>76</sup> el alumno utilizará sus conocimientos de los sistemas grafofónico, sintáctico y semántico de la lengua como base para predecir el significado de lo que está leyendo. Además, confirmará las predicciones

---

<sup>74</sup> Bill VanPatten, *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, p. 7.

<sup>75</sup> Javier Zanón, “Tareas formales para la enseñanza de la gramática del español”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 75.

<sup>76</sup> Según esta perspectiva (Carrel, 1988), se le llama *top-down* a la información que posee el alumno antes de leer el texto, tanto información lingüística como conocimientos del mundo y experiencias que le servirán al alumno a comprender el texto que lee. *Apud* José Gelabert *et al*, *Producción de materiales en la enseñanza del español*, p.8



relacionándolas con sus experiencias pasadas y con sus conocimientos de la lengua (Carrel, 1988).<sup>77</sup>

A los nuevos conocimientos que el alumno obtenga después de haber comprendido el texto se le llamará *bottom-up* (Gelabert, 2002, p. 27).<sup>78</sup> Esta nueva información que el estudiante adquiere después de la lectura, sólo puede ser lograda si el *input* cumple con la condición *i+1* establecida en la hipótesis del *input* de Krashen (1985). De esta forma, la información lingüística nueva que es introducida en el *input* de acuerdo con los objetivos de aprendizaje representaría (junto con el nuevo conocimiento del mundo, si es que lo hay), la parte *+1*.

Por otra parte, las actividades que conforman las tareas, pedagógicas y comunicativas, facilitarán la activación de estrategias de comprensión de lectura, ya que la tarea conducirá a alumno no sólo a leer el texto sino a *utilizar* la lengua contenida en el *input* para desarrollar diversas actividades que exigen procesos mentales, como la deducción o toma de decisiones. De ese modo, el alumno no sólo descodificará el mensaje del texto sino que convertirá en útil la información contenida en él.

Para Brown (2007, p. 244), las clases de textos que pueden ser utilizados como *input* de una tarea pueden provenir de una gran variedad de fuentes auténticas: discursos, conversaciones, textos narrativos, tiras cómicas, entrevistas, descripciones orales, juegos, adivinanzas, fotografías, cartas, poemas, direcciones, invitaciones, diarios, canciones, directorios telefónicos, menús, etcétera.<sup>79</sup>

Sin duda los textos auténticos (no modificados por el profesor) pueden ser utilizados para la realización de una tarea. No obstante, el profesor deberá tener en cuenta que a pesar de que los

---

<sup>77</sup> *Idem.*

<sup>78</sup> José Gelabert *et al*, *Producción de materiales...*, p. 27.

<sup>79</sup> Brown, *Teaching by principles...*, p. 244.

textos contengan la información lingüística que se desea utilizar para la realización de la tarea, se debe tener especial cuidado con todo el contenido lingüístico presente en el texto, ya que, si el contenido no corresponde a los conocimientos lingüísticos de los estudiantes, es probable que los objetivos de aprendizaje de la tarea no sean alcanzados.

Por otro lado, es importante recordar que en el desarrollo de una tarea es más significativo el proceso que lleva a cabo el estudiante al utilizar la información de entrada para realizar actividades de lengua; así, no es esencial que los textos sean auténticos, pero sí es necesario que lo que los alumnos hagan con la lengua así como los procesos a los que someten los textos orales y escritos sean auténticos (Candlin y Edelhoff: 1982).<sup>80</sup>

Dependiendo si es *input* oral o escrito, el alumno comprenderá los textos<sup>81</sup> de la siguiente forma:

Tipos de comprensión de textos escritos (Robles: 2006, p.51):

- a) Literal. Las actividades derivadas del *input* se resolverán o desarrollarán directa y explícitamente del texto.
- b) Reorganización. La información que se requiere para realizar las actividades será obtenida de diversas partes del texto.
- c) Inferencia. La lectura del texto no es literal. El alumno deberá aplicar diversas estrategias cognitivas para obtener información del *input*, ya sea deducción, analogías, discriminación de datos, etcétera.
- d) Predicción. El alumno deberá sacar conclusiones acerca de la continuación o final del texto.

---

<sup>80</sup> Apud Nunan, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, p. 49.

<sup>81</sup> Utilizaré el concepto de *texto* como es definido en el MCER: “El término texto se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian”, MCER, versión digital disponible en disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p. 95.

- e) Evaluación. El alumno expresará un juicio global sobre algunos aspectos del texto.
- f) Respuesta personal. Las actividades derivadas del texto serán realizadas de acuerdo con los sentimientos personales de los alumnos acerca del texto.<sup>82</sup>

La comprensión de textos orales se desarrolla mediante dos tipos de procesos (Gelabert, 2002: p.10):

- a) Automático (inconsciente). El alumno filtra la información que reconoce con base en los conocimientos lingüísticos que ya posee.
- b) Consciente (dirigido). Las actividades exigen al alumno que busque información específica dentro del texto. De esta manera, el estudiante enfoca su atención en determinadas partes del *input*.<sup>83</sup>

Una vez que el alumno haya comprendido la mayor parte del *input*, estará listo para procesar cierta información y hacerla parte de su sistema lingüístico. Depende del estudiante cuáles serán las estructuras lingüísticas que formarán parte de su *intake*; no obstante, al ser la tarea un conjunto de actividades controladas, el *intake* del alumno también puede ser dirigido y controlado hacia determinados objetivos gramaticales previamente planeados por el profesor.

Ahora bien, ¿cuál es la intención de dirigir el *intake* de los estudiantes? La respuesta es la siguiente: de acuerdo con las palabras de VanPatten (1996, p. 10): “*intake are the data made available for further processing once the input has been processed*”,<sup>84</sup> se espera que la información lingüística que el profesor desea que sus alumnos aprendan, conozcan o practiquen

---

<sup>82</sup> Conceptos extraídos y adaptados de Sara Robles Ávila (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera...*, p. 51.

<sup>83</sup> Gelabert *et al*, *Producción de materiales para la enseñanza del español*, p. 10.

<sup>84</sup> El *intake* es la información que se convierte en disponible para procesos futuros una vez que el *input* ha sido procesado. (Traducción propia), VanPatten, *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, p. 10.

por medio de la tarea sea procesada y transformada en *intake*, para que más adelante pueda ser utilizada en la realización de las actividades:

- a) Que conforman la tarea (pedagógica o comunicativa).
- b) Que conforman la tarea final (de una tarea pedagógica o comunicativa).
- c) Que el alumno realiza dentro y fuera del salón de clases.

El momento en que será utilizado el *intake* dependerá de la evolución de las competencias lingüísticas que cada alumno tenga. Incluso en la realización de la misma tarea, habrá alumnos que utilicen la información lingüística nueva para cumplir con las actividades de la primera subtarea, y habrá otros que utilizarán exitosamente la estructura hasta la tarea final. Incluso algunos alumnos lograrán usar la información de su sistema lingüístico hasta que se enfrenten con una situación comunicativa fuera del salón de clases.

Con base en los objetivos de aprendizaje de una tarea (estructurar o consolidar conocimientos), el profesor podrá decidir qué clase de tarea utilizará para dirigir el proceso de *intake* de ciertas estructuras lingüísticas previamente establecidas.

En el caso de las tareas pedagógicas, el profesor será capaz de dirigir el *intake* de sus alumnos por medio de:

*1. Actividades de input estructurado.* Esta clase de actividades ofrece la oportunidad de procesar una forma dentro de una situación controlada. Están diseñadas de tal forma que el alumno dependa de las formas gramaticales para comprender el significado. El objetivo principal es que los estudiantes presten atención a los datos gramaticales contextualizados y que los procese. Esto ayudará a mejorar el *intake* (González: 2012, p. 105).<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Cecilia González, “Una alternativa en la enseñanza/ aprendizaje del pretérito y copretérito”, en *Investigación y enseñanza de lenguas. Andanzas y reflexiones*, p. 105.

Una actividad de *input* estructurado enfoca al estudiante hacia la comprensión de la forma gramatical contenida en el *input*, pero no lo obliga a producirla. La idea es que el estudiante preste atención al mecanismo gramatical introducido en el *input*, lo procese, y al mismo tiempo se oriente hacia el contenido (González: 2012).<sup>86</sup> Este tipo de actividades puede estar contenido en la tarea pedagógica en actividades como unir columnas, ordenar un texto, escribir verdadero/falso, etcétera.

Una vez que los alumnos hayan procesado las estructuras gramaticales previamente establecidas por el profesor, los estudiantes podrán realizar actividades posteriores dentro de la misma tarea en las que se les exija a los alumnos producir lengua con la nueva información lingüística que han incorporado a su sistema.<sup>87</sup>

2. *Actividades metalingüísticas.* Por medio de este tipo de actividades, se podrá ofrecer a los alumnos el análisis detallado de los aspectos gramaticales contenidos en el *input* que el profesor desea que los alumnos conviertan en *intake*.

3. *Actividades que promuevan el uso de la información contenida en el input.* La tarea puede contener actividades que sólo conseguirán ser realizadas si el alumno utiliza datos específicos del *input* para desarrollarlas. Estos datos estarán estructurados con las formas gramaticales que se espera que formen parte del *intake* del estudiante.

En cuanto a las tareas comunicativas, la estrategia principal que será utilizada para conducir y consolidar el *intake* de los alumnos será el desarrollo de actividades que promuevan el uso y la manipulación cognitiva de la información del *input*. Este objetivo será más fácilmente

---

<sup>86</sup> *Idem.*

<sup>87</sup> Hay que tomar en cuenta que las actividades de *input* estructurado no son una condición necesaria para que los alumnos realicen posteriormente actividades donde producen lengua. Una tarea pedagógica puede incluso contener solamente actividades en las que los alumnos tendrán que producir lengua. La rapidez del proceso de aprendizaje varía con cada grupo.

alcanzado si la tarea implica una situación que involucre un alto nivel de participación comunicativa. De ese modo, los estudiantes se interesarán más en situaciones donde puedan observar la importancia de lo que están haciendo y aprendiendo (Littlewood: 1981).<sup>88</sup>

Es importante señalar que se recomienda que las tareas comunicativas sean utilizadas principalmente para la consolidación de conocimientos, y no para su estructuración. Uno de los objetivos que se persiguen con esta clase de tareas es que los estudiantes confirmen sus hipótesis lingüísticas que se han formulado durante su aprendizaje, utilizando la lengua en contextos que exigen la utilización de los contenidos lingüísticos que han convertido en *intake* desde actividades de aprendizaje previas.

Las tareas comunicativas podrán representar los posibles escenarios comunicativos que ocurrirían fuera del salón de clases; así, esta clase de tareas será una manera más directa de probar la “efectividad” de la información lingüística que los alumnos han transformado en *intake*.

Por otra parte, debe considerarse que muchas veces, a pesar de que la intención sea dirigir al alumno hacia el aprendizaje de ciertas estructuras, el estudiante desvía su atención hacia otros elementos del *input*. Si bien no puede impedirse que los estudiantes realicen los procesos mentales que ellos crean más convenientes para su aprendizaje, sí es posible reducir las distracciones, de tal forma que los alumnos centren su atención en las estructuras que han sido planeadas por el profesor. Algunas acciones que el profesor podría seguir para dirigir con más éxito el *intake* de sus estudiantes serían las siguientes:

- Diseñar el contenido de la información de entrada con base en las herramientas lingüísticas de los alumnos. Esto involucra una investigación previa de las fortalezas y necesidades de cada grupo. El profesor deberá asegurarse de que la mayor parte de los

---

<sup>88</sup> W. Littlewood, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, p.25.

contenidos lingüísticos del *input* sean dominados por sus alumnos, de tal forma que los estudiantes solamente se cuestionen acerca de la nueva información lingüística presentada en el *input*.

-Limitar el uso de nuevo vocabulario en el *input*, con el objeto de mantener la atención en la asociación forma-significado (González: 2012, p. 107)<sup>89</sup> y evitar que los alumnos se distraigan buscando el significado de nuevas palabras. Además, es común que los estudiantes sientan frustración y piensen que no comprenden nada del texto cuando se enfrentan a un número considerable de vocabulario nuevo. Esto puede reducir la motivación y provocar distracción en el aprendizaje.

-Resaltar la información lingüística destinada a ser procesada, por medio de recursos tipográficos o imágenes.

- Tener un objetivo de aprendizaje bien establecido. Es decir, el profesor debe conocer los límites de los conocimientos gramaticales que serán consolidados o estructurados en la tarea, de modo que en cada tarea se trate un aspecto gramatical a la vez.

Uno de los principios esenciales de la enseñanza por medio de tareas es promover el aprendizaje significativo. El objetivo que se persigue es que los conocimientos lingüísticos que son procesados durante el desarrollo de la tarea sean interiorizados en el sistema lingüístico del alumno para que puedan ser utilizados en contextos comunicativos dentro y fuera del salón de clases.

Peris (1999, p. 31) menciona al respecto: “El aprendizaje significativo consiste en el proceso mediante el cual el nuevo material de aprendizaje se pone en relación con las unidades relevantes y ya establecidas de la estructura cognitiva del sujeto y se inserta en ellas.”<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> González, “Una alternativa en la enseñanza/ aprendizaje del pretérito y copretérito”, en *Investigación y enseñanza de lenguas...*, p. 107.

<sup>90</sup> Peris, “Libros de texto y tareas” en Javier Zanón, *La enseñanza del español mediante tareas*, p.31.

Existen dos condiciones necesarias para que el aprendizaje sea significativo (Peris: 1999, p. 31):

- a) Que el contenido sea potencialmente significativo (susceptible de incorporarse a las unidades cognitivas ya existentes).
- b) Que el alumno posea una actitud favorable para aprender.<sup>91</sup>

¿Cómo lograr entonces que el aprendizaje por medio de tareas sea significativo? Primero, conociendo las características de los alumnos.

Ya he mencionado que el conocimiento de las herramientas y necesidades lingüísticas de los alumnos es un requisito básico para diseñar el contenido de la información de entrada, no obstante, además de esto, es importante que el profesor tenga una idea por lo menos general acerca de los intereses y forma de vida de sus alumnos. Esto permitirá que el profesor pueda diseñar tareas con temas que resulten interesantes para los estudiantes. Así, los alumnos tendrán más motivación para realizar la tarea y para aprender.

Otra de las tácticas más importantes para lograr un aprendizaje significativo es el desarrollo de actividades que promuevan la interacción: “para que una actividad propicie comunicación real, tiene que provocar una forma de relación real entre el alumno (hablante) y la lengua (Universidad Antonio de Nebrija: 1997, p. 89).” La primera condición para que este efecto se produzca es la integración de las cuatro grandes destrezas lingüísticas: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión oral<sup>92</sup>

En el caso de la interacción oral, los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se procesa lo que dice el interlocutor, el oyente comienza a planear la

---

<sup>91</sup> *Idem.*

<sup>92</sup> *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos.* (Programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), p. 89.



respuesta sobre la base de una hipótesis de la naturaleza del enunciado, su significado e interpretación. Además, el discurso que interviene en la interacción oral es acumulativo; es decir, los participantes de la interacción, conforme avanza la comunicación, van generando expectativas e intereses que permiten que la comunicación fluya (MCER: 2002, p.94).<sup>93</sup>

En cuanto a la interacción escrita, por ejemplo por medio de correspondencia escrita, correo electrónico, etcétera, los procesos de comprensión y de expresión no se encuentran superpuestos sino diferenciados. Esto significa que los participantes del proceso de comunicación no obtienen una respuesta inmediata a su discurso, con excepción de la comunicación producida a través de vías electrónicas, como el *chat* (MCER, 2002, p.94).<sup>94</sup>

Lafourcade (1974) menciona acerca de la interacción:

El sujeto puede interactuar en diversos planos con sus referentes: cognoscitivo, afectivo y psicomotriz. La manera de hacerlo, condicionada por cualquiera de los dos componentes de la interacción configura que la misma se presente como de *dominación*, cuando el referente se impone y determina la naturaleza y dirección de la relación (sea por su propia intención, sea por la incapacidad del sujeto para operar con lo que el referente ofrece) o como *libre gestión* cuando es el propio sujeto el que fundamentalmente la crea, define y conduce (p. 68).<sup>95</sup>

Las tareas promueven ambas clases de interacción: de dominación y de libre gestión. De dominación, porque la interacción será controlada por un objetivo de aprendizaje concreto, y de libre gestión, porque los alumnos tendrán que aplicar sus propias habilidades comunicativas para poder interactuar.

Mediante la interacción, los alumnos tendrán más oportunidades de interiorizar en su sistema lingüístico nueva información, ya que se verán obligados a comunicar significados que

---

<sup>93</sup> Versión digital, p. 94.

<sup>94</sup> *Idem*.

<sup>95</sup> Lafourcade, Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior, p. 68.

están más allá de sus recursos lingüísticos, lo cual estimulará el desarrollo de procesos psicolingüísticos de gran importancia para el aprendizaje de una nueva lengua (Gelabert: 2012, p.8).<sup>96</sup>

Esto significa que mediante la interacción, el alumno puede utilizar estructuras gramaticales de la lengua sin tener conocimiento explícito sobre ellas (Zanón: 1999, p.81).<sup>97</sup>

La interacción impuesta en una tarea puede desarrollar en los alumnos los procesos mentales necesarios para construir conocimiento implícito (conocimiento mental de las reglas de la LE) de la lengua de la siguiente forma: por medio del procesamiento del *intake*, los alumnos serán capaces de incorporar nuevos datos a su sistema lingüístico (interiorización de información lingüística). Esto permitirá que exista una reestructuración del sistema lingüístico de la LE del alumno, dando paso al contraste de las hipótesis que se había formulado el estudiante acerca de la LE con las nuevas hipótesis que han permitido la interiorización de la nueva información lingüística. Este contraste de hipótesis se puede llevar a cabo mientras el alumno esté en contacto con nueva información sobre las muestras lingüísticas que ha analizado. Esto puede producirse mediante la producción de la lengua extranjera; es decir, el alumno verifica los efectos de aplicar sus hipótesis cuando se comunica en la LE (Zanón: 1999, p. 81).<sup>98</sup>

De igual manera, la interacción permite que los alumnos construyan estrategias para controlar futuros procesos de comunicación.

Por otro lado, una de las formas de controlar dichos procesos de comunicación es desarrollando estrategias de mediación. Las estrategias de mediación son aquellas que los integrantes de un proceso de comunicación utilizarán en caso de que existan dificultades para

---

<sup>96</sup> Gelabert, *Producción de materiales para la enseñanza del español*, p. 8.

<sup>97</sup> Javier Zanón, “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 81.

<sup>98</sup> *Idem*.

comunicarse directamente (MCER, 2002, p. 94)<sup>99</sup>. Por ejemplo, los alumnos, durante la interacción, pueden tomar notas, repetir o solicitar información. Incluso cuando los alumnos buscan palabras en el diccionario para entender mejor o cuando preguntan por el significado en su lengua materna a otro compañero representa y activa las estrategias de mediación.

Otra estrategia para controlar el proceso de comunicación es la negociación de significados, que consiste en la construcción del mensaje por parte de los integrantes que participan en la interacción. En el caso de la interacción oral, el hablante va adaptando la forma del discurso a las necesidades del oyente, siempre en función del contexto comunicativo en el que se desarrolla la interacción (Universidad Antonio de Nebrija: 1997, p. 120).<sup>100</sup>

Según la hipótesis interactiva de Allwright (1984), la adquisición de una LE es más efectiva cuando los estudiantes tienen oportunidades para negociar los significados cada vez que existan dificultades en la comunicación. Tal negociación obligará a que los alumnos se pongan en contacto con los datos lingüísticos de la LE que aprenden, a los que deberán prestar atención, utilizarlos, e integrarlos a su sistema lingüístico de la LE (Universidad Antonio de Nebrija: 1998, p. 127).<sup>101</sup>

Por otro lado, Doughty y Pica (1986) argumentan que la negociación de significados es mayor en las actividades en las que el intercambio de información es esencial, y no opcional. Así, cuando las actividades de una tarea sólo pueden ser realizadas cuando lo alumnos comparten

---

<sup>99</sup> Versión digital, p. 94.

<sup>100</sup> *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. (Programa de formación a distancia de la universidad Antonio de Nebrija), p. 120.

<sup>101</sup> *Apud Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. (Programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), p. 127.

información, la negociación de significados puede representar una herramienta muy útil para interiorizar nuevos conocimientos lingüísticos en el sistema de los alumnos.<sup>102</sup>

Asimismo, las tareas no sólo pretenden desarrollar los procesos de control en los procesos de comunicación sino también en el control del aprendizaje.

Según Ellis (1990), el conocimiento de una lengua extranjera avanza mediante dos procesos mentales:

- a) El proceso de automatización: convertir una habilidad en rutina por medio de la práctica.
- b) Procesos controlados: se produce un almacenamiento de la nueva información a corto plazo. Se requiere de una atención activa hacia una sola secuencia. De esta manera, la información se transfiere al almacenamiento de largo plazo (Universidad Antonio de Nebrija: 1998, p. 62).<sup>103</sup>

Uno de los objetivos más ambiciosos de la enseñanza de LE por medio de tareas no es la automatización de conocimientos lingüísticos sino la automatización del uso de estrategias que permitan el control de los alumnos sobre su propio aprendizaje. De esta manera, las tareas representan procesos controlados de transferencia y manejo de información lingüística que facilitarán a los estudiantes herramientas para automatizar su aprendizaje, y, posteriormente, y de acuerdo con las estrategias de cada alumno, aprender nueva información lingüística o reestructurar información previamente conocida por el estudiante.

Como ya se ha visto, uno de los puntos principales que he querido enfatizar en este apartado es la posibilidad de dirigir el *intake* de los estudiantes por medio de las actividades

---

<sup>102</sup> Apud Nunan, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, p. 27.

<sup>103</sup> Apud *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. (Programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), p. 62.

controladas contenidas en una tarea. He comentado que para lograr dicho objetivo es necesario que primero el alumno comprenda las consignas, para que, una vez que entienda lo que debe hacer, pueda manejar adecuadamente la información de entrada para realizar las actividades derivadas de ella. De esa forma, cuando el alumno utiliza correctamente los elementos gramaticales incluidos en el *input* para cumplir con las actividades comunicativas de una tarea, el estudiante tendrá más oportunidad de aprender significativamente nueva información lingüística.

### **1.5 ¿Cómo evaluar el funcionamiento de una tarea en la enseñanza de lenguas extranjeras?**

La evaluación del funcionamiento de una tarea como herramienta de aprendizaje de LE puede darse en diferentes momentos:

- a) En la consigna.
- b) En la información de entrada.
- c) En la realización de cada subtarea.
- d) En la realización de la tarea final.

De la misma forma, la tarea puede ser evaluada a partir de:

- a) La comprensión lingüística de los alumnos.
- b) La producción lingüística de los alumnos (basada en un objetivo de aprendizaje concreto).
- a) Las estrategias utilizadas por los alumnos en la realización de las actividades.
- b) El interés y las reacciones de los alumnos durante el desarrollo de la tarea.

A su vez, el funcionamiento de una tarea puede ser evaluado por:

- a) El profesor.
- b) Los alumnos.

Lo primero que el profesor debe evaluar será el funcionamiento de las consignas: “¿fueron lo suficientemente claras para que los alumnos pudieran seguir las instrucciones?, ¿los alumnos tuvieron dificultad para entender las consignas?, ¿eran muy largas o muy cortas?, ¿el vocabulario fue el adecuado?, ¿los alumnos desarrollaron la tarea sin necesidad de explicar nuevamente las instrucciones?”

Una vez que el profesor haya evaluado el funcionamiento de las consignas, proseguirá a evaluar la información de entrada. En el caso del *input* verbal: “¿el contenido fue interesante y adecuado para los alumnos?, ¿supe introducir adecuadamente la información lingüística que estaba previamente considerada en los objetivos de aprendizaje de la tarea?, ¿se trató solamente un tema gramatical a la vez?, ¿el vocabulario produjo distracciones?, ¿fue suficiente la información contenida en el *input* para que los alumnos pudieran realizar las actividades de la tarea?”

Posteriormente, el profesor puede evaluar el funcionamiento de la tarea a partir del desarrollo de las actividades contenidas en cada subtarea. Uno de los elementos que se deberá evaluar en cuanto a las actividades será la secuenciación y distribución lógica de las actividades de la tarea: “¿las actividades fueron secuenciadas correctamente?, ¿las actividades se realizaban secuencialmente de forma natural?, ¿los alumnos respetaron el orden de las actividades?”

Asimismo, el profesor puede realizar una evaluación con base en los resultados lingüísticos (de comprensión, de producción o ambos) que los alumnos ofrecen en cada actividad.

En relación con las tareas pedagógicas, la evaluación puede partir de los resultados que explícitamente son expuestos en actividades destinadas al monitoreo del aprendizaje. De esta manera, también los alumnos podrán evaluar constantemente su desempeño en el desarrollo de la tarea. En cuanto a las tareas comunicativas, la evaluación de la producción o comprensión

lingüística de cada subtarea será implícitamente monitoreada por el profesor, de acuerdo con los resultados expuestos en el proceso directo de comunicación, o por el alumno, de acuerdo con los conocimientos previos que posee sobre la LE.

Si el profesor decide realizar la evaluación de una tarea pedagógica en el desarrollo de las actividades contenidas en las subtareas, debe tomar en cuenta que incluso en un mismo grupo puede haber estudiantes que resuelvan siempre las actividades con mayor rapidez, o hay alumnos que encuentran ciertas actividades muy fáciles para ellos porque están más familiarizados con la información lingüística contenida en la tarea o porque han comprendido rápidamente su uso, y deciden no realizar las actividades. Si algún alumno no cumple con las actividades de las subtareas, el profesor deberá analizar cuidadosamente la causa: ¿el estudiante no *quiso* hacer las actividades o no *pudo* hacerlas? La respuesta dependerá de la información previa que el profesor posea sobre cada uno de sus alumnos. De esta manera, la evaluación de la funcionalidad de la tarea podrá ser más exacta.

Por otro lado, cuando un alumno decide no cumplir con la tarea completa, especialmente en el caso de las tareas pedagógicas que contienen actividades de aprendizaje formal de la lengua, muchas veces solamente cumple con la tarea final. Entonces, el profesor también podrá realizar una evaluación a partir de la tarea final.

Si el maestro observa que la tarea resulta fácil para ciertos alumnos, entonces podrá evaluar directamente la comprensión y la producción de la tarea final. No obstante, si hay alumnos que el profesor opina que no poseen el suficiente nivel lingüístico para que no hayan realizado las actividades de las subtareas porque eran “fáciles” para ellos, y estos alumnos realizan la tarea final, entonces deberá ser muy cuidadoso en el momento de evaluar, ya que muchas veces los alumnos solamente copian los resultados de otros compañeros o, en el caso de

las actividades en equipo, son otros los alumnos que realizan la totalidad de las actividades.

Es por eso que las subtareas que contienen actividades de interacción inmediata son de gran ayuda para la evaluación de las tareas; así, el profesor podrá observar con más detalle el proceso de aprendizaje de sus alumnos, ya que incluso en las actividades contenidas en las subtareas en las que la evaluación puede estar basada directamente en los resultados expuestos, puede ocurrir que los alumnos solamente copien mecánicamente los resultados.

De ese modo, si el profesor observa que la producción lingüística de los alumnos no es suficiente para la evaluación del funcionamiento de la tarea, debe recordar que la tarea es una herramienta de aprendizaje que implica el uso de estrategias para desarrollar los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje autónomo de una LE; así, la evaluación deberá partir también de las estrategias utilizadas por los alumnos en la realización de las actividades que exige la tarea, desde analizar qué hace el alumno para comprender el *input*, ya sea verbal o no verbal, hasta la manipulación de la información de entrada durante la realización de las actividades. Es decir, se debe observar, por ejemplo, qué hace el alumno para deducir, para comparar o para utilizar los datos del *input* en el desarrollo de las actividades: ¿escribe notas en su cuaderno?, ¿hace dibujos, esquemas, planos?, ¿pregunta a sus compañeros, al profesor?, ¿analiza las imágenes o los datos detenidamente?, ¿revisa apuntes, su libro de texto?, ¿lee u observa más de una vez la información de entrada?, ¿reflexiona en silencio?, ¿utiliza el diccionario, traductor, internet?, ¿no hace nada?

Si el alumno no utiliza ninguna estrategia para realizar la tarea puede significar que el alumno, por algún motivo, no considera la realización de la tarea como útil para su aprendizaje. Así, el estudiante puede mostrar poco interés en leer las consignas con atención (o decide no leerlas totalmente), o esperará a que sus compañeros tengan una respuesta para después poder



copiarla, o durante las actividades que exigen interacción no realizará ningún esfuerzo por negociar significados o para mejorar la comunicación.

Que una tarea no promueva el uso de estrategias para los alumnos dependerá de diversos factores: es poco interesante para los alumnos, es muy fácil o muy difícil cognoscitivamente, puede ser también muy larga o con instrucciones y consignas difíciles de comprender.

En todo caso, el maestro deberá evaluar la tarea no como material didáctico independiente de los alumnos sino en relación directa con el uso que los estudiantes hacen de ese material. De ese modo, para que el profesor pueda hacer una evaluación más objetiva de la tarea, será recomendable que las tareas se apliquen no en las primeras horas de clase sino en cuanto el profesor ya tenga una idea, por lo menos general, de cada uno de sus alumnos, de sus necesidades, intereses, nivel de lengua, etcétera.

Además, como las actividades de una tarea pretenden impulsar el desarrollo de estrategias de control en un proceso comunicativo, el profesor deberá evaluar los métodos de mediación y negociación de significados que el alumno utiliza durante la interacción. Si el alumno no utiliza ninguna estrategia de control en su interacción, entonces el profesor deberá cuestionarse la validez de la interacción dentro del contexto de las actividades; es decir, si las actividades motivaron o no de forma natural la interacción entre los alumnos, de tal forma que los estudiantes estuvieran motivados a comunicarse en un contexto que promoviera naturalmente dicha comunicación.

Por último, el profesor deberá analizar el tiempo requerido para la realización de la tarea: “¿el tiempo que tomó la realización de la tarea fue el que esperaba?, ¿cuánto tiempo tardaron los alumnos en realizar cada actividad?” A partir de esta información, el maestro podrá tomar nota acerca de las dificultades cognitivas y las exigencias gramaticales que implican las actividades

para cada uno de los alumnos, siempre considerando factores externos, como distracciones o falta de motivación para la realización de las actividades por parte de los estudiantes.

Retomando los puntos anteriores, puede decirse que una tarea puede ser evaluada de acuerdo con la funcionalidad del contenido y de las actividades de una tarea en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Los resultados no sólo deberán analizarse con el *output* proveniente de las actividades, sino también con las respuestas de los alumnos ante la tarea, y con las estrategias utilizadas durante su realización. Estos aspectos son evaluados no sólo en la totalidad de la tarea sino en cada una de las partes que la conforman.

## Capítulo 2 - Las tareas en la enseñanza de ELE

### 2.1 ¿Cuándo y cómo usar las tareas como material didáctico de apoyo en la enseñanza de ELE?

El profesor de ELE que trabaja en una institución debe enseñar a sus alumnos con base en un programa derivado de un currículo en específico. Un currículo es (García Santa-Cecilia, 1995):

un marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes [...] (p.8).<sup>104</sup>

Según Fernández (2011, p. 9), existen dos clases de currículo que definirán si el programa curricular puede adaptarse o no al contexto determinado de cada salón de clases: el currículo abierto o analítico y el currículo cerrado o sintético. Si la institución determina sus programas con base en un currículo sintético, el profesor deberá cumplir con los objetivos de aprendizaje sin la posibilidad de modificarlos; en cambio, si el profesor trabaja con un currículo analítico, planificará sus clases adaptando el currículo a cada situación.<sup>105</sup>

Un profesor puede adaptar o modificar un programa de acuerdo con las necesidades específicas que los alumnos tengan a lo largo del curso. Así, puede enseñar todos los contenidos

---

<sup>104</sup> Op. Cit., en Sonsoles Fernández, *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER*, 2011, p. 8. (Versión digital, disponible en: <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>)

<sup>105</sup> *Ibidem*, p. 9

gramaticales que especifica el programa, pero puede modificar el orden en que enseñará esos contenidos, dependiendo el ritmo de avance de sus alumnos y de los problemas que vayan surgiendo a lo largo del curso.

De ese modo, los maestros pueden retomar aspectos vistos en otras clases o reforzar destrezas que encuentren todavía no fortalecidas en sus alumnos (Fernández, 2011)<sup>106</sup>. Así es como las tareas pueden aplicarse en el salón de clases como material de apoyo, diseñadas con base en las necesidades de los alumnos.

La elección de la clase de tarea que podrá servir de apoyo al aprendizaje dependerá del nivel de conocimientos de los alumnos y de sus necesidades específicas. El docente podrá elegir los objetivos de aprendizaje y la clase de tarea que diseñará de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Si el maestro observa que la mayoría de los alumnos durante la realización de actividades previas contenidas en la lección<sup>107</sup> puede producir en contextos aislados determinada forma lingüística o que es capaz de conceptualizar mentalmente su uso, pero tiene problemas para utilizarla en situaciones comunicativas, entonces el maestro podrá crear una tarea comunicativa que permita contextualizar comunicativamente el contenido lingüístico que le causa problemas a sus alumnos.

Asimismo, si el profesor considera que sus estudiantes necesitan analizar nuevamente la estructura gramatical porque no ha sido comprendida suficientemente, entonces podrá optar por

---

<sup>106</sup> Sonsoles Fernández, *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER*, 2011, p. 8. (Versión digital, disponible en: <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>)

<sup>107</sup> Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (versión digital), por lección (o unidad didáctica) se entiende al conjunto de acciones pedagógicas que el profesor emprende con el fin de que los estudiantes aprendan en el salón de clase. Estas acciones pueden consistir en explicaciones, ejemplos, material de apoyo, etcétera.

una tarea pedagógica en la que se estudiará nuevamente, paso por paso, la estructura lingüística utilizada en situaciones comunicativas.

Las tareas pedagógicas contendrán actividades de análisis detallado de la lengua (metalingüísticas) que servirán para desarrollar las estrategias de estructuración de la información lingüística, ya que, como mencionan del Estal y Zanón (1999, p.83), “las actividades de concienciación gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, la representación mental o regla de los mismos”.<sup>108</sup>

Estas actividades de análisis lingüístico mostrarán de manera explícita la información lingüística para ejercitar en los alumnos las estrategias necesarias para desarrollar el conocimiento gramatical implícito que monitoreará inconscientemente los futuros procesos comunicativos de los alumnos (Zanón y del Estal: 1999, p.76).<sup>109</sup>

Una tarea puede integrarse a un curso de ELE como material didáctico de apoyo sin descuidar las características esenciales de la enseñanza por medio de tareas:

- a) prioridad al proceso de aprendizaje
- b) atención en la forma y en el significado
- c) desarrollo de las destrezas comunicativas
- d) la lengua como un instrumento de comunicación

---

<sup>108</sup> Javier Zanón y Mario Gómez del Estal, “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, en Javier Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 83.

<sup>109</sup> Javier Zanón y Mario Gómez del Estal (1999) ofrecen la siguiente definición: se le llama conocimiento gramatical explícito al que es consciente, y monitorea, dirige y corrige errores en la producción. El conocimiento gramatical implícito no es consciente, y es el que interviene en el acto formal y real de la comunicación. En Sheila Estaire, “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo”, en Javier Zanón, (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 76.

En la tarea vista como material didáctico de apoyo, a pesar de que los contenidos estén motivados por el programa de clase y no por la tarea misma, seguirá siendo una unidad de trabajo en el salón de clases en la que se dan simultáneamente (Peris: 2004):

- a) procesos de uso de la lengua y de su aprendizaje
- b) procesos de análisis de unidades formales de la lengua, y la integración de éstas por medio de actividades integradoras.
- c) atención simultánea al contenido y a la forma. <sup>110</sup>

Por otra parte, hay que tomar en cuenta que los profesores que trabajan en una institución tienen la presión de cumplir con un programa de enseñanza en un tiempo determinado. Se debe escoger bien el material de apoyo para que no se desperdicie tiempo valioso con actividades que no resultarán funcionales para el aprendizaje. Por lo tanto, debe analizarse cuidadosamente cuáles son las partes del programa que serían más adecuadas para ser enseñadas o introducidas por medio de tareas. Esto dependerá de las características del grupo, de sus necesidades e intereses.

Por otro lado, cuando los alumnos analizan la gramática y se cuestionan acerca de ella, surgen muchas preguntas, como en qué otros contextos se utilizan ciertas estructuras o cuáles son las excepciones del patrón de conjugación, etcétera. Es entonces cuando el profesor deberá observar las necesidades específicas de su grupo para después adaptar o crear los materiales didácticos de apoyo que ayuden a eliminar las dudas más frecuentes de sus alumnos.

El profesor podrá luego elegir diseñar una tarea comunicativa para que el alumno practique las estructuras gramaticales que ha analizado previamente pero que no ha entendido su uso lo suficiente como para utilizarlas en otros contextos comunicativos.

---

<sup>110</sup> Martín Peris, “Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en *Revista electrónica de didáctica*, no. 0, marzo, 2004, versión disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3)

Resultará entonces conveniente que el profesor diseñe una tarea ajustada a las necesidades específicas de su grupo. De estos factores dependerá el tamaño, objetivos, información de entrada, número de subtareas, tema, y la tarea final que motive el uso de la determinada forma gramatical que causa problemas al grupo.

Como puede observarse, a diferencia de la aplicación de tareas como eje central de un programa o unidad didáctica, en donde el contenido lingüístico de aprendizaje no se define de antemano sino que se deriva de la tarea que se quiere realizar (Peris: 1999, p. 34)<sup>111</sup>, en la utilización del modelo de tareas como unidad didáctica de apoyo en el salón de clases, sí será posible que la tarea sea diseñada de acuerdo con cierto contenido lingüístico definido previamente.

Habrán formas gramaticales que deben ser enseñadas, de acuerdo con los contenidos especificados por el programa, que resulten más complicados para su enseñanza y para su aprendizaje. Los alumnos entonces necesitarán todo el material didáctico disponible para practicar en contexto estas estructuras que representan los problemas más frecuentes.

Por ejemplo, muchos de los alumnos rusos, a pesar de poseer un nivel B1, siguen prescindiendo del verbo *ser* en su discurso oral; algunos alumnos japoneses o coreanos encuentran muy difícil colocar el verbo en medio de la oración y no al final; también algunos alumnos coreanos pueden encontrar muy difícil el uso de las conjunciones o de los pronombres relativos que sirven para unir oraciones; para otros será un problema comprender algunos tiempos verbales, como el copretérito, o algún modo, como el subjuntivo.

Muchas de las necesidades del alumnado pueden ser previstas por el profesor, gracias al conocimiento de ciertas características especiales que posee el español; no obstante, es

---

<sup>111</sup> Peris, “Libros de texto y tareas”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 32.

recomendable diseñar las tareas como apoyo didáctico una vez que se hayan analizado las necesidades muy específicas de cada grupo, ya que los grupos pueden ser muy diferentes, así como sus necesidades y sus dudas.

Por otro lado, ¿hay estructuras gramaticales que merecen más atención? A pesar de que hay aspectos formales del español o características que se consideran difíciles para su aprendizaje<sup>112</sup>, los objetivos de aprendizaje de las tareas dependen principalmente de las necesidades concretas de los alumnos. Puede haber grupos que tengan dificultades para aprender, por ejemplo, los usos del copretérito, pero quizá para algún grupo sea un tema que no cause ningún problema; entonces el profesor no perderá tiempo en diseñar y aplicar una tarea para un tema que no causa dificultades en sus alumnos.

Resumiendo los aspectos anteriores: un maestro puede utilizar una tarea como material didáctico de apoyo si los objetivos de aprendizaje coinciden con los establecidos por el programa que especifica el contenido de su curso. Además, de acuerdo con las necesidades y con el ritmo de aprendizaje de sus alumnos, el profesor tiene la posibilidad de crear una tarea pedagógica si lo que desea es que sus alumnos se enfoquen en cierta estructura lingüística, o una tarea comunicativa, si considera que los estudiantes únicamente necesitan practicar determinados elementos gramaticales en un escenario comunicativo, sin enfocarse conscientemente en la forma.

---

<sup>112</sup> como el artículo, concordancia entre género y número, el verbo ser y estar, algunos tiempos verbales, como el pretérito y el copretérito, el modo subjuntivo, los pronombres relativos, etcétera.



## **Capítulo 3 - El profesor y el alumno en la enseñanza de ELE por medio de tareas**

### **3.1 ¿Qué papel cumple el alumno en la aplicación de tareas en la enseñanza de ELE?**

En la aplicación de tareas como material didáctico de apoyo, los alumnos cumplen los papeles siguientes:

1. Representan el punto de partida para la creación de las tareas. De acuerdo con el análisis de clase que el profesor realice, los objetivos de aprendizaje de las tareas, pedagógicas o comunicativas, partirán de las necesidades específicas que los alumnos posean.
2. Realizan la tarea. A pesar de que el profesor intervenga en la aplicación de una tarea, por medio de las instrucciones, retroalimentación individual o en pizarrón, son los estudiantes los que realizan las actividades utilizando sus propias estrategias de aprendizaje y de comunicación; así como es el alumno el que impone su propio ritmo de aprendizaje y operaciones cognitivas en cada actividad.
3. Son responsables de su propio aprendizaje. Como menciona el MCER (2002, p. 102), “los alumnos son, finalmente, las personas implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias para realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas”.

No obstante, aun cuando de que las tareas estén diseñadas para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo, si los alumnos no están motivados para aprender, las tareas funcionarán únicamente como actividades realizadas de manera mecánica, sin repercusiones en el aprendizaje futuro del estudiante. Es por eso que podría decirse que es en los

alumnos en donde recaer la mayor responsabilidad del éxito que tengan las tareas en el proceso de aprendizaje de ELE.

### **3.2 ¿En qué niveles es conveniente aplicar las tareas en la enseñanza de ELE?**

Si se toma en cuenta que un texto “es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso (MCER: 2002, p. 20)”,<sup>113</sup> resultará ideal que sea a los alumnos con nivel entre B1 y B2 del MCER a los que pueda aplicárseles tareas en un curso de ELE, ya que a partir del nivel B1, el estudiante (MCER, 2002):

es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; [además], es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal (p. 34).

Por otro lado, en el nivel B2 el alumno (MCER, 2002):

es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. [Además], puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones (p. 34).<sup>114</sup>

Los alumnos que han alcanzado un nivel B1 en su aprendizaje de ELE, comprenderán y producirán lengua no sólo a nivel de frase u oración<sup>115</sup> sino a nivel textual. Los estudiantes que

---

<sup>113</sup> MCER, versión digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p. 20.

<sup>114</sup> MCER, versión digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p. 34.

<sup>115</sup> En los niveles A1 Y A2 (usuario básico) los alumnos no tienen suficientes herramientas lingüísticas para realizar una tarea, partiendo del hecho de que los alumnos que poseen este nivel sólo comprenden y producen lengua a nivel frase u oración (nivel A1), o comprenden y producen textos muy sencillos como anuncios publicitarios, menús, horarios y cartas personales breves (nivel A2) (MCER, 2002, P. 38). En este caso, el nivel de comprensión y de producción de textos breves que posee un alumno con nivel A2 no es suficiente para la manipulación de contenido lingüístico en la realización de las actividades de lengua que exige una tarea, ya que durante el desarrollo de una tarea, el alumno no sólo comprende y produce lengua sino que tiene que utilizar estrategias para utilizar el contenido

posean a partir del nivel B1 podrán realizar tareas que impliquen la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación (MCER, 2002) de unidades de lengua en acción (orales o escritas) que sobrepasen los límites de la oración o del enunciado (Universidad Antonio de Nebrija: 1997, p. 120);<sup>116</sup> es decir, podrán manipular la mayoría de los datos lingüísticos contenidos desde la consigna hasta la información de entrada para realizar actividades de lengua implicadas en el desarrollo de la tarea.

Dichas actividades de lengua supondrán “el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea (MCER:2002, p. 19)”.<sup>117</sup> De ese modo, si recordamos que la competencia lingüística que interviene en la comunicación abarca los conocimientos léxicos, fonológicos, sintácticos, y otros aspectos de la lengua como sistema (MCER: 2002, p. 23)<sup>118</sup>, resultará necesario que los estudiantes posean más de un nivel A2 para poder procesar y manipular la información de entrada con dimensiones y características lingüísticas a nivel textual, de acuerdo con el contenido lingüístico delimitado en el programa que siga el profesor de un curso de ELE.

Así, independientemente del contenido lingüístico que sea parte de los objetivos de aprendizaje de la tarea, y del nivel de la competencia lingüística que posean los alumnos en

---

lingüístico de la información de entrada para procesar la información, manipularla, y utilizarla en actividades que impliquen la comunicación y la interacción.

El MCER (versión digital) señala que el alumno del nivel A1 “es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas (p. 34).” En cuanto al estudiante del nivel A2 el MCER menciona que “es capaz de comprender frases de expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, etc. (P. 34)”. Así, será hasta el nivel B1 cuando sería conveniente que el profesor pueda aplicar tareas como material de apoyo.

<sup>116</sup> *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos. Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), p. 120.

<sup>117</sup> MCER, versión digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p. 19.

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 23.

determinado momento del curso de ELE, será conveniente que cuando los alumnos realicen una tarea, ya hayan alcanzado el nivel B1 para que sean capaces de comprender y producir lengua a nivel textual.

De ese modo, mientras la realización de una tarea suponga llevar a cabo actividades de lengua mediante la comprensión, la expresión y la interacción o mediación de textos orales o escritos (MCER: 2002, p. 25)<sup>119</sup>, resulta importante mencionar que el MCER (2002) especifica que en el nivel B1 los alumnos “escriben textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal (MCER: 2002, P. 71)”<sup>120</sup> y que en el nivel B2 los alumnos “escriben textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluado información y argumentos procedentes de varias fuentes (MCER: 2002, P. 71)”<sup>121</sup>.

En cuanto a la expresión oral en general, el MCER (2002, p. 68), explica que los alumnos con nivel B1 “pueden llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos”. Asimismo, los estudiantes con nivel B2 serán capaces de realizar “descripciones y presentaciones sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo”<sup>122</sup>.

Es importante resaltar el hecho de que los alumnos que han alcanzado el nivel B1 ya son capaces de producir y comprender lengua de manera lineal, no aislada.<sup>123</sup> Es decir, los estudiantes

---

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>120</sup> *Cfr.*: en el nivel A1 los estudiantes (MCER, 2002, p. 71): “escribe frases y oraciones sencillas y aisladas”.

<sup>121</sup> *Cfr.*: en el nivel A2 los alumnos (MCER, 2002, p. 71): “escriben una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como ‘y’, ‘pero’ y ‘porque’”.

<sup>122</sup> MCER, versión digital, p. 68.

<sup>123</sup> *Cfr.*: en el nivel A1 los estudiantes (MCER, 2002, p. 68): pueden “expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares”. Y en el nivel A2, los alumnos son capaces de: “hacer una descripción o presentación

podrán producir y comprender no sólo oraciones o frases aisladas sino discursos con oraciones e ideas cohesionadas, con sentido a nivel textual. Esto facilitará el manejo de la lengua contenida en la información de entrada de una tarea, y permitirá que los alumnos puedan participar en actividades de comunicación y de interacción, aspecto fundamental durante el desarrollo de una tarea.

Así, una de las características representativas del nivel B1 es la capacidad que tienen los estudiantes de mantener por sí solos una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: ofrecer y pedir opiniones en debates informales entre amigos, expresar de manera comprensible la idea principal de lo que quiere decir, poder mantener una conversación de manera espontánea y autónoma<sup>124</sup> que trate de temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (MCER: 2002, p. 39)<sup>125</sup>, y sostener los puntos principales de su discurso, aunque a veces haga pausas para realizar cierta planificación y corrección gramatical y léxica (MCER: 2002, P. 46).<sup>126</sup>

De igual forma, en las actividades de una tarea que promueven la interacción intervienen otros aspectos, como:

1. *La capacidad que tienen los alumnos para argumentar*: será recomendable que las tareas sean aplicadas cuando los alumnos sepan cómo mantener una conversación por medio de la argumentación. Así, los alumnos tendrán la oportunidad de practicar sus conocimientos lingüísticos en un contexto comunicativo real e inmediato. De esa manera, los estudiantes no sólo

---

sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una lista breve de frases y oraciones sencillas”.

<sup>124</sup> *Cfr.*: en el nivel A2, los alumnos pueden comunicarse con interacciones sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Además, son capaces de realizar intercambios sociales muy breves; sin embargo, por lo general no son capaces de comprender lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismos (MCER, 2002, P. 39).

<sup>125</sup> MCER, versión digital, p. 39.

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 46.

interactuarán mecánicamente utilizando contenidos lingüísticos preestablecidos, sino que ellos mismos tendrán la oportunidad de marcar los límites y dimensiones de su interacción con sus propias ideas y argumentos acerca de un tema específico.

No obstante, no debe perderse de vista que las actividades de una tarea estarán diseñadas de tal forma que los alumnos puedan ser guiados para utilizar los contenidos lingüísticos especificados en los objetivos de aprendizaje, siempre en contextos que faciliten que los estudiantes puedan utilizar libre y creativamente la lengua, de acuerdo con sus propias opiniones y experiencias del mundo.

A partir del nivel B1, los alumnos podrán realizar actividades que promuevan la interacción y la argumentación con más eficacia, ya que, en este nivel, los estudiantes “ofrecen breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones; [además], desarrollan argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo (MCER: 2002, p. 69)”. De igual forma, en el nivel B2 los estudiantes pueden desarrollar argumentos con más claridad y amplitud, y pueden defender sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Además, son capaces de construir cadenas argumentales razonadas y explicar su opinión sobre un tema, proponiendo las ventajas y desventajas de varias opciones (MCER: 2002, p. 69).<sup>127</sup>

2. *La capacidad que posee el alumno para saber enfrentar y resolver, por medio de la lengua, problemas cotidianos:* las actividades de lengua de una tarea pueden girar en torno a problemas cotidianos ficticios que el alumno tendrá que resolver mediante la interacción.

El MCER (2002, p. 46) especifica que otra de las características principales del nivel B1 es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos, como, por

---

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 69.

ejemplo, enfrentarse a situaciones en el transporte público, en agencias de viajes, plantear quejas en alguna institución, tomar la iniciativa en una entrevista, saber cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir en una discusión, etcétera.<sup>128</sup> De esta manera, los alumnos que ya hayan alcanzado el nivel B1 tendrán más herramientas para resolver por medio de la interacción problemas cotidianos ficticios muy parecidos a los que acontecen fuera del salón de clases.

*3. La capacidad que poseen los alumnos para monitorear su participación durante la interacción:* a partir del nivel B1 los alumnos comienzan a acumular más conocimiento implícito de la lengua que les permitirá durante la interacción poder monitorear tanto la participación de su interlocutor como la de ellos mismos. Así, una vez que los estudiantes hayan alcanzado el nivel B1 ya habrán desarrollado un nuevo nivel de consciencia de lengua que facilitará la corrección de errores en la producción y en la comprensión de discursos orales y escritos. Además, los alumnos serán capaces de tomar nota sobre los errores frecuentes y podrán realizar un seguimiento consciente del discurso para localizarlos (MCER: 2002, p. 47). Esto podrá agilizar el ritmo de la interacción y facilitará que, por medio del monitoreo de la corrección personal y mutua entre los participantes de la interacción, se desarrollen los procesos cognitivos que ayudarán a la reestructuración e interiorización de nueva información lingüística.

Por otro lado, a partir del nivel B1 los estudiantes desarrollan estrategias de compensación que serán de gran utilidad en el caso de que durante la interacción no sepan alguna palabra o frase exacta para poder expresarse. En el caso de un estudiante con nivel B1, utilizará estrategias, como adaptar una palabra de su lengua materna y pedir confirmación, o definir las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que desea expresar. Los estudiantes de

---

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 46.

nivel B2 podrán recurrir a la perífrasis o circunloquios cuando tiene alguna carencia de vocabulario o estructura (MCER: 2002, p. 73).<sup>129</sup>

En cuanto a la comprensión de textos (orales y escritos), los alumnos que poseen un nivel B1 ya tienen los suficientes conocimientos lingüísticos para poder identificar por el contexto palabras [y estructuras] desconocidas en temas relacionados con temas de su interés y de su especialidad (MCER: 2002, p. 80); de esta manera, “extrapolan del contexto el significado de palabras desconocidas y deducen el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar (MCER: 2002, p. 80). Asimismo, los estudiantes con nivel B2 “utilizan una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales y comprobar la comprensión utilizando claves contextuales (MCER: 2002, p. 80)”.

Así, la información lingüística (nueva o conocida) contenida en el *input* de una tarea pedagógica, y la información de entrada de una tarea comunicativa podrá ser procesada y comprendida por los alumnos con más rapidez, ya que los estudiantes con un nivel a partir de B1 podrán deducir el contenido lingüístico que no conozcan por medio del contexto y de sus conocimientos de la lengua adquiridos con anterioridad.

Por otra parte, ¿sería conveniente aplicar tareas como material de apoyo con alumnos que tengan nivel C1 y C2? Como ya lo he mencionado, los alumnos en el nivel B1 y B2 sí producen y comprenden lengua a nivel textual, y pueden interactuar independientemente, pero todavía tienen problemas con los procesos de control de la lengua que utilizan para comunicarse. Así, en estos niveles todavía puede guiárseles acerca de cómo aprender y utilizar la lengua, a diferencia de los

---

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 73.



niveles C1 y C2 en los que los alumnos ya tienen más desarrollados los procesos de control sobre la lengua que utilizan en la interacción y en el uso general de la lengua.

En los niveles C1 y C2, los alumnos ya producen discursos (orales y escritos) claros, fluidos, y bien estructurados, “con lo que demuestran un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión (MCER, 2002, p. 41)”. Además, a partir del nivel C1, el estudiante puede expresarse “con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de estrategias de evitación o duda (MCER: 2002, p. 48)”.<sup>130</sup>

En cambio, en los niveles B1 y B2, los estudiantes, a pesar de que demuestran un control gramatical relativamente alto, y no obstante que sean capaces de producir fragmentos de discurso con un ritmo uniforme, todavía pueden dudar más que en los niveles C1 Y C2 mientras buscan estructuras o expresiones durante la producción de lengua oral o escrita (MCER: 2002, p. 41).<sup>131</sup>

Así, resultaría más conveniente aplicar tareas como material de apoyo con alumnos que posean los niveles B1 y B2, ya que en estos niveles los alumnos todavía pueden ser guiados con más facilidad para desarrollar procesos de control en el aprendizaje y en el uso de la lengua que están aprendiendo.

Quizá en los niveles C1 y C2 resulte aburrido para los alumnos realizar una tarea, ya que, en estos niveles, los estudiantes tienen más desarrolladas estrategias de control para aprender y utilizar nuevo contenido lingüístico en situaciones comunicativas. Por lo tanto, tal vez no necesiten de la conducción que implica el desarrollo de una tarea. De ese modo, las actividades

---

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 41

de aprendizaje que realizan los alumnos de este nivel deberán ser más directas en cuanto al manejo de la información de entrada y las actividades de lengua que implique.

### **3.3 Herramientas que debe poseer un alumno para poder desarrollar una tarea.**

Para que un alumno pueda realizar una tarea (comunicativa o pedagógica) exitosamente, será recomendable que posea preparación desde los siguientes puntos de vista (Peris: 1999, p.32)<sup>132</sup>:

1. Temático o sociocultural.
2. Comunicativo.
3. Lingüístico.
4. Del alumno.<sup>133</sup>

*1. Punto de vista temático o sociocultural.* El alumno tendrá más oportunidad de relacionarse afectivamente con el tema de la tarea siempre y cuando:

- a) el tema de la tarea sea parte de su conocimiento y experiencia del mundo.
- b) el profesor haya observado en clases previas que los alumnos están interesados y familiarizados con el tema del que trata la tarea.
- c) el profesor ofrezca el contexto suficiente previo a la realización de la tarea.

En general, si las tareas como material de apoyo se diseñan según las necesidades, intereses y características de cada grupo, los alumnos ya estarán familiarizados con el tema de la tarea sin necesidad de que el profesor realice tantas actividades previas de contextualización.<sup>134</sup> El maestro, entonces, primero observará las características de sus alumnos, y después elegirá los temas que pudieran interesar a los estudiantes, de acuerdo con las observaciones que el profesor

---

<sup>132</sup> Como ya lo he mencionado brevemente en el capítulo 2.

<sup>133</sup> Peris, "Libros de texto y tareas", en *La enseñanza del español...*, p. 32.

<sup>134</sup> Contrario a lo que pasa la mayoría de las veces con las actividades de los libros de texto o materiales didácticos impresos, cuyos temas no están determinados según las características de cada grupo en específico.

recoja de actividades anteriores, de comentarios o peticiones personales de los alumnos para tratar algún tema determinado.

Por otra parte, el conocimiento sociocultural que será recomendable que el alumno posea para realizar la tarea es uno de los aspectos que integran su conocimiento del mundo. Sin embargo, a diferencia de otra clase de conocimientos que tienen que ver con la experiencia previa del estudiante, la información sociocultural que el alumno tenga puede ser distorsionada por prejuicios y estereotipos (MCER: 2002, p. 103).<sup>135</sup> Por eso que es esencial que el profesor proporcione a los estudiantes la información pertinente acerca del contexto sociocultural relacionado con la tarea, de tal manera que puedan actuar comunicativamente lo más cercano posible a la realidad en la que se desarrollaría la tarea fuera del salón de clases.

2. *Punto de vista comunicativo.* Para que los estudiantes lleven a cabo actividades comunicativas, deben integrarse a las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas<sup>136</sup> las siguientes competencias generales del individuo: el saber, que se refiere al conocimiento general del mundo,<sup>137</sup> al conocimiento sociocultural y a la consciencia intercultural;<sup>138</sup> el saber hacer, referente a las destrezas y a las habilidades de los alumnos;<sup>139</sup> el saber ser, que se define como la competencia existencial, relativa a las actitudes, las motivaciones,

---

<sup>135</sup> MCER, versión digital, p. 102.

<sup>136</sup> Explicadas con más detalle en el capítulo 2.

<sup>137</sup> Derivado de la experiencia, de la educación o de las fuentes de información (MCER: 2002, p. 102).

<sup>138</sup> La consciencia intercultural de un estudiante incluye la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. Además, tiene que ver con la sensibilidad cultural y la capacidad de utilizar e identificar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas (MCER: 2002, p. 105).

<sup>139</sup> Las destrezas y habilidades de los estudiantes incluyen: las destrezas sociales, que se refieren a la capacidad de actuar de acuerdo con la clase de convenciones establecidas por la sociedad; destrezas de la vida, que se tratan de la capacidad de llevar a cabo acciones de la vida diaria, como bañarse, vestirse, cocinar, etc.; destrezas profesionales, referentes a la capacidad de realizar acciones especializadas que se necesitan para realizar actividades en el trabajo; y destrezas de ocio, que tienen que ver con la capacidad de realizar las acciones necesarias para las actividades realizadas en el tiempo libre, como practicar algún deporte, realizar trabajos de arte o tener alguna afición, como fotografía o jardinería (MCER: 2002, p. 105).

los valores y creencias de los estudiantes; y el saber aprender<sup>140</sup> (Diccionario de términos clave de ELE).<sup>141</sup>

Asimismo, para que los alumnos puedan interactuar en procesos de comunicación, deberán poner en práctica la competencia estratégica que definen Canale y Swain (1980) como la búsqueda de estrategias para manipular la comunicación; por ejemplo, el uso de perífrasis cuando no se recuerda alguna palabra, pedir que repitan información o corregir errores cometidos en el discurso oral o escrito (Universidad Antonio de Nebrija: 1997, p. 35).<sup>142</sup>

3. *Punto de vista lingüístico*. La competencia lingüística de los alumnos incluye a su vez las siguientes competencias<sup>143</sup> (MCER: 2002, p. 110):

a) La competencia léxica, concerniente al conocimiento del vocabulario de una lengua y a la capacidad para utilizarlo (MCER: 2002, p. 110).

Los estudiantes que realicen una tarea deberán poseer, como parte de su sistema lingüístico, vocabulario productivo (que el alumno entiende y produce), y no sólo vocabulario receptivo (que el alumno sólo entiende, pero no produce) (Robles: 2006, p. 36).<sup>144</sup> Esto facilitará la interacción libre y creativa de los alumnos en las actividades comunicativas de una tarea.

b) La competencia gramatical, que puede definirse como “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos (MCER, 2002, p. 112).”

---

<sup>140</sup> El saber aprender hace referencia a la capacidad que tienen los alumnos de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos siempre que sea necesario (MCER, 2002, p. 107).

<sup>141</sup> Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, versión digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

<sup>142</sup> *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. (Programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), p. 35.

<sup>143</sup> La competencia lingüística necesaria para realizar una tarea dependerá del nivel en el que se aplique la tarea y del momento específico del curso de lengua en el que los alumnos realicen la tarea.

<sup>144</sup> Robles Ávila (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del MCER*, p. 49.

Los recursos gramaticales de una lengua determinada son la representación abstracta del conocimiento lingüístico interiorizado que el usuario posee acerca de la forma y contenido de las oraciones de la lengua (Universidad Antonio de Nebrija: 1998, p. 104).<sup>145</sup> Así, la competencia gramatical de un alumno es la capacidad de comprender y producir significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con dicho conocimiento lingüístico. Esta competencia incluye, por ejemplo, los conocimientos morfológicos y sintácticos de una lengua (MCER: 2002, p. 112).

c) La competencia semántica, que está relacionada con la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno de los recursos léxicos, gramaticales (categorías, estructuras y procesos gramaticales), y pragmáticos (MCER: 2002, P. 115).

d) La competencia fonológica, que supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de: los sonidos de una lengua (fonemas) y su realización en contextos específicos (alófonos), de los rasgos distintivos que distinguen a los fonemas, como sonoridad, nasalidad, oclusión o labialidad y de la composición fonética de las palabras y de las oraciones (acentos, entonación y ritmo) (MCER: 2002, p. 115). La competencia fonológica de un alumno resulta esencial en la realización de una tarea en la medida en la que los estudiantes puedan entender y darse a entender durante una actividad que exija la interacción verbal.

e) La competencia ortográfica, que “supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos que componen los textos escritos (MCER: 2002, p. 116).” Esta competencia incluye el conocimiento de la correcta ortografía de las palabras, de los signos de puntuación, de abreviaturas y signos no alfabetizados, como la arroba (MCER: 2002, p. 116).

---

<sup>145</sup>*Teorías de adquisición de lenguas* (programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), p. 104.

Estos conocimientos, mientras no afecten la interpretación y el sentido de los textos escritos que intervienen en las actividades comunicativas de una tarea, en general no impedirán el desarrollo ni la continuidad de la tarea.

f) La competencia ortoépica, que tiene que ver con la capacidad de los alumnos para articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita (Diccionario de términos clave de ELE)<sup>146</sup>.

Esta competencia también intervendrá en el éxito que los alumnos tengan en las actividades interactivas, ya que muchas veces los estudiantes, antes de interactuar verbalmente, deciden escribir el texto que producirán durante la interacción, o eligen basar su participación en alguna frase o estructura contenida en la información de entrada de la tarea, en el libro de texto o en sus apuntes personales; de ese modo, si el alumno sabe cómo articular correctamente sus ideas, la interacción será más fluida, sin necesidad de repetir frases o de producir distracciones.

La competencia lingüística del alumno le permitirá poder actuar en diferentes momentos de la tarea para:

- a) Comprender las consignas.
- b) Comprender la información de entrada.
- c) Utilizar los datos contenidos en el *input* para realizar las actividades formales y de interacción.
- d) Cumplir con la tarea final (escrita y oral).

En el caso de las tareas comunicativas, el alumno deberá, si no dominar, por lo menos conocer y comprender el uso de todas las estructuras gramaticales contenidas en las consignas, en la información de entrada y en las actividades, a diferencia de una tarea pedagógica, en la que el

---

<sup>146</sup> Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, versión digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

alumno aún no integra a su sistema lingüístico todas las estructuras lingüísticas contenidas en la información de entrada y en las actividades.

4. *Punto de vista del alumno.* La capacidad de aprender que muestra un estudiante tiene varios componentes; por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales<sup>147</sup>, y las destrezas de estudio<sup>148</sup>, de descubrimiento y de análisis<sup>149</sup> (MCER: 2002, p. 107).<sup>150</sup>

Un estudiante de ELE con un nivel B1 o más ha desarrollado estrategias de aprendizaje de lengua en diferentes momentos de su vida:

- a) Cuando aprendió su lengua materna.
- b) En el caso de que haya aprendido anteriormente otra (s) lengua (s).
- c) Al estar en contacto continuo con muestras de lengua en contextos comunicativos fuera del salón de clases.
- d) Durante su aprendizaje autónomo de ELE o en cursos anteriores, y durante el curso de ELE en el que se encuentra. Por medio de estrategias que ha desarrollado de manera autónoma y por su aprendizaje guiado (a través de actividades previas, libros de texto, diccionarios, explicaciones del profesor, etcétera).

---

<sup>147</sup> Que incluyen: la capacidad de distinguir y producir secuencias desconocidas de sonidos, y la capacidad de convertir una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos (MCER, 2002, p. 107).

<sup>148</sup> Se refiere a la capacidad de hacer un uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje en determinadas situaciones de enseñanza; por ejemplo, mantener atención cuando se presenta información nueva, comprender la intención de las tareas que son asignadas, saber colaborar y trabajar en pareja y en equipo, hacer uso rápido y activo de la lengua aprendida, saber utilizar material de aprendizaje autónomo, como manuales de gramática o diccionarios, saber reconocer las cualidades y deficiencias que se tiene como alumno, saber identificar metas y necesidades y encontrar el camino para conseguir los objetivos de aprendizaje establecidos individualmente (MCER, 2002, P. 108).

<sup>149</sup> Estas destrezas tienen que ver con la capacidad que tiene el alumno para adaptarse a nuevas experiencias lingüísticas y socioculturales, ejerciendo otras competencias, como analizar, observar, memorizar o inferir datos que ofrece la situación específica de aprendizaje. Además, estas destrezas están relacionadas con la capacidad que posee el alumno de buscar, encontrar, comprender y transmitir información nueva (MCER, 2002, p. 108).

<sup>150</sup> MCER, versión digital, p. 107.

Además de la preparación previa desde los puntos de vista anteriores, los alumnos deberán estar motivados para aprender y para realizar la tarea, y tener confianza en sí mismos para poder realizar las actividades y para interactuar (Nunan: 1989, p. 67).<sup>151</sup> Los alumnos podrán motivarse si:

- a) La tarea es interesante (en cuanto al tema y al contenido).
- b) Previo a la realización de la tarea, conocen los objetivos de aprendizaje que alcanzarán.

Como puede observarse, la preparación de los alumnos desde los puntos de vista sociocultural, comunicativo, lingüístico y del alumno -tomando en cuenta su capacidad de aprendizaje- es necesaria para que los alumnos sean capaces de realizar actividades que impliquen la comunicación, así como para ser susceptibles a desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, y para estructurar y aprender nueva información lingüística.

### **3.4 Las tareas en la enseñanza de ELE: ¿un método con resultados fijos o variables?**

Por medio de tareas, como menciona Peris (2004, p. 20), se trata de activar una serie de procesos mentales que tienen un elevado grado de imprevisibilidad;<sup>152</sup> así, los resultados que arrojará la aplicación de tareas en una clase de ELE variarán de acuerdo con:

*1. Las habilidades cognoscitivas de cada alumno.* Se refiere a los modos eficaces que los alumnos aplican para operar la información: efectuar inferencias, deducir, evaluar, comparar, etcétera (Lafourcade: 1974, p. 71).<sup>153</sup>

---

<sup>151</sup> Nunan, *Diseño de...* p. 67.

<sup>152</sup> Martín Peris, “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en *Revista electrónica de didáctica*, no. 0, marzo, 2004, versión disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3)

<sup>153</sup> Lafourcade, *Planteamiento, conducción y evaluación...*, p. 71.



Para un estudiante, una tarea puede resultar sencilla o complicada, según el grado de familiaridad que el alumno tenga con el tipo de tarea y con las operaciones mentales que exija. Dependerá además de la manera como el estudiante aborde los distintos tipos de géneros textuales y el tema en torno al cual gire la tarea (MCER: 2002, p. 153).<sup>154</sup>

Asimismo, la capacidad de controlar el número de pasos (y sus respectivas operaciones cognitivas) y la capacidad de saber relacionarlos entre sí será distinta en cada estudiante (MCER: 2002, p. 153). Habrá alumnos que realicen las distintas subtareas de manera aislada, sin estar conscientes de la relación que guardan entre ellas ni de los objetivos finales de aprendizaje, y que, no obstante, desarrollen procesos de aprendizaje con cada paso que efectúen. Así como también algunos alumnos, conscientes de la relación que hay entre los pasos de una tarea, decidan elegir para su realización sólo aquellos que consideren importantes para su aprendizaje.

Por otro lado, una tarea puede resultar fácil en cuanto al contenido lingüístico, pero cognoscitivamente complicada o viceversa: fácil en cuanto a los procesos mentales que implique su realización, pero con un contenido gramatical más complejo (Nunan: 1989, p. 28).<sup>155</sup> De tal forma que dependiendo de las capacidades cognoscitivas de los alumnos y del nivel de conocimientos gramaticales que posean los alumnos, habrá quienes tengan problemas en diversos momentos de la tarea, de acuerdo con sus propias características: algunos tardarán más en resolver actividades de inferencia o comparación, por ejemplo, pero las estructuras gramaticales nuevas las podrán analizar y adecuar a su sistema con más rapidez, y habrá otros que infieran o deduzcan datos con más rapidez, pero adquieran con más lentitud nueva información lingüística

Así, algunos estudiantes tendrán problemas de comprensión en la información de entrada, en la consigna o en ciertas actividades formales, mientras que para otros representará un mayor

---

<sup>154</sup> MCER, versión digital, p. 153.

<sup>155</sup> Nunan, *Diseño de...* p. 28.

esfuerzo la comparación de datos o las respuestas que impliquen inferencias. Esto puede muchas veces impedir que la tarea se realice, o simplemente que sea más lento su desarrollo.

2. *El modo de percibir y estructurar la información de cada alumno.* Tiene que ver con los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante y con el ritmo de avance en su aprendizaje (Lafourcade: 1974, p. 71).<sup>156</sup>

Según Knowles (1982) existen diversos estilos cognitivos de aprendizaje:

a) Estilo de aprendizaje concreto. Los alumnos que poseen esta forma de aprendizaje utilizan métodos activos y directos para captar y procesar información. Están interesados en la información que tiene un valor inmediato.

b) Estilo de aprendizaje analítico. A esta clase de estudiantes les gusta resolver problemas y disfrutan investigando ideas y estableciendo principios por sí mismos. Estos alumnos prefieren una presentación lógica y sistemática de los datos y de la nueva información que se les muestra para aprender por sí solos.

c) Estilo de aprendizaje comunicativo. Los estudiantes con este estilo de aprendizaje optan por un enfoque social de aprendizaje; es decir, necesitan las aportaciones y la participación interactiva de otras personas. Además, disfrutan y aprenden más de las actividades grupales o en equipo.

d) Estilo de aprendizaje basado en la autoridad. Estos alumnos necesitan tener instrucciones claras y saber exactamente lo que están haciendo. Generalmente necesitan que alguien dirija su aprendizaje.<sup>157</sup>

---

<sup>156</sup> Lafourcade, *Planteamiento, conducción y evaluación...*, p. 71.

<sup>157</sup> *Apud* Jack C. Richards, Charles Lockhart, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, New York, Cambridge University Press, 1998, p. 24.

En cuanto a la realización de una tarea, los estilos de aprendizaje <sup>158</sup>están relacionados con los diferentes procesos y estrategias implicados en el manejo de la información lingüística a la que se enfrentan los alumnos en el *input* y en las actividades que conforman la tarea, tanto para integrar nuevo conocimiento a su sistema lingüístico como para reajustar información o para el manejo de información lingüística ya conocida.

Del estilo de aprendizaje de un estudiante dependerá el ritmo de avance en su aprendizaje, y, por lo tanto, según como sea el ritmo en su avance, <sup>159</sup> así será la forma y velocidad en que los estudiantes realicen las actividades que requiere una tarea. Por ejemplo, el estudiante que basa su aprendizaje en la autoridad, no querrá avanzar por sí mismo en las actividades de la tarea sino que esperará a que el profesor le explique paso por paso en cada subtarea qué es lo que debe hacer y cómo. Este tipo de alumno normalmente no lee con atención las consignas porque espera las instrucciones directas del profesor, y muchas veces no realiza las actividades porque piensa que él mismo no puede dirigir su aprendizaje, y que, si lo hace, tal vez no obtenga buenos resultados. De este modo, para esta clase de estudiantes resulta esencial el continuo monitoreo del profesor durante todas las actividades, de tal forma que el alumno no pierda la confianza y pueda realizar la tarea con éxito.

En el caso de los alumnos con estilo de aprendizaje comunicativo, las actividades que exigen la interacción o la participación activa de una pareja o un equipo motivarán el rápido avance en su aprendizaje, y, por lo tanto, la tarea será desarrollada con rapidez e interés.

Las tareas que impliquen la inferencia de datos, la comparación o la deducción de reglas gramaticales resultarán ideales para que los estudiantes con estilo de aprendizaje analítico resuelvan la tarea con entusiasmo y rapidez; ya que, para ellos, realizar las actividades de las

---

<sup>158</sup> Un alumno puede tener uno o más estilos de aprendizaje.

<sup>159</sup> Independientemente de factores como falta de motivación en el alumno, distracciones o rechazo hacia la tarea.

subtareas significará una oportunidad para formular sus propias hipótesis y para ponerlas en práctica directa en actividades que exigen la comunicación.

Las actividades de una tarea pedagógica que involucren ejercicios formales o las explicaciones gramaticales que alienten el análisis metalingüístico de los estudiantes permitirán que los alumnos con estilo de aprendizaje concreto avancen rápidamente en las actividades de una tarea, ya que éstos observarán en la realización de la tarea un motivo concreto y bien dirigido para avanzar en su aprendizaje.

Sin duda alguna, los alumnos podrán tener uno o más estilos de aprendizaje; de esta manera, cada estudiante buscará sus propias estrategias para aprender español durante la realización de la tarea de acuerdo con su propia manera de percibir y utilizar la información lingüística. Algunos lo harán de manera consciente; otros, no.

Por otra parte, es importante señalar que el estilo de aprendizaje se deriva también de la experiencia educativa que el alumno posee (Nunan: 1995)<sup>160</sup>.

3. *Personalidad de cada estudiante.* La personalidad de los alumnos está directamente relacionada con su estilo de aprendizaje (Nunan: 1995).<sup>161</sup> Tiene que ver con las actitudes o pautas de reacción que toma un alumno frente al trabajo o frente a las actividades que realiza durante su aprendizaje. Estas actitudes pueden ser favorables o desfavorables (Lafourcade: 1974, p. 71).<sup>162</sup>

Las actitudes positivas o negativas también pueden ser dirigidas hacia los profesores, los compañeros de clase, materiales didácticos, y hacia la misma lengua que el alumno está

---

<sup>160</sup> *Apud Principios metodológicos de los enfoques comunicativos.* (Programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), p. 56.

<sup>161</sup> *Idem.*

<sup>162</sup> Lafourcade, *Planteamiento, conducción y evaluación...*, p. 71.

aprendiendo (Candlin: 1990)<sup>163</sup>, incluyendo la cultura o el país en el que el estudiante está aprendiendo español.

La personalidad también influirá en los comportamientos que, a través de la práctica se transforman en respuestas automáticas; es decir, en hábitos de trabajo (Lafourcade: 1974, p. 71).<sup>164</sup> Así, una tarea puede ser desarrollada de múltiples maneras: organizadamente, por partes, incompleta, etcétera, dependiendo de los hábitos de estudio y de trabajo que el alumno ha adquirido a lo largo de su vida como escolar.

De acuerdo con la personalidad, también variarán los intereses de los alumnos. A pesar de que las tareas sean diseñadas a partir de los intereses del grupo, resultará casi imposible cumplir con las expectativas del grupo en su totalidad. Normalmente habrá algún o algunos alumno que no expresen durante el curso sus intereses o que difieran del resto de sus compañeros debido a su ocupación, manera de ser o gustos propios. Será tarea del profesor intentar diseñar tareas que se acoplen a las necesidades e intereses de la mayoría de sus alumnos, ya sea diseñando tareas en diferentes momentos para los distintos intereses de un mismo grupo o tratando de elegir temas que sean neutrales pero que a la vez llamen la atención de todos los estudiantes. Por ejemplo, si en un mismo grupo donde la mayoría son estudiantes universitarios hay un alumno que se dedica al sacerdocio, quizá a este último no le parecerá del todo interesante realizar una tarea que se trate de una discusión entre amigos acerca de una fiesta de graduación o una discusión de pareja por teléfono. El profesor deberá, en este caso, ser neutral en cuanto a los temas que tratará en las tareas, y elegir temas que impliquen más la participación de los alumnos sin entrar en una discusión ideológica o en opiniones personales; por ejemplo, resolver un misterio, alguna

---

<sup>163</sup> Christopher N. Candlin, *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*, en *Comunicación, lenguaje, y educación*, 1990, p. 1, versión digital disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/candlin01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm)

<sup>164</sup> Lafourcade, *Planteamiento, conducción y evaluación...*, p. 71.

discusión sobre temas relacionados con la institución o la ciudad donde están estudiando, etcétera; es decir, temas que permitan la participación de todos los alumnos y que involucren una importancia inmediata.

El MCER (2002, p. 21) nombra competencia existencial a la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver con la autoimagen y con la visión que tienen los alumnos de los demás, y con la voluntad de interactuar socialmente.<sup>165</sup>

Así, dependiendo de los factores de personalidad de un estudiante, como el optimismo, la introversión, la extroversión, el miedo, la desconfianza, la mentalidad abierta o cerrada, la apertura hacia otras culturas y hacia personas desconocidas, la espontaneidad, el autocontrol, la autoconciencia y la seguridad en sí mismo (MCER: 2002, p. 106),<sup>166</sup> las actividades de comunicación de una tarea o las de interacción serán desarrolladas con respuestas muy diversas. De modo que habrá alumnos que puedan discutir por mucho tiempo exponiendo sus propios argumentos y debatiendo, y que, incluso, den más importancia al diálogo que a las actividades formales de la tarea; así como también habrá estudiantes que apenas intercambien algunas líneas previamente escritas y que continúen sin mayor conversación con las siguientes actividades de la tarea.

4. *Las habilidades de comunicación de cada alumno* (Lafourcade: 1974, p. 71).<sup>167</sup> El ritmo de avance de las actividades de una tarea dependerá no sólo de los estilos de aprendizaje de los alumnos y de su manera de estructurar y utilizar la nueva información sino también de lo

---

<sup>165</sup> MCER, versión digital, p. 21

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>167</sup> Lafourcade, *Planteamiento, conducción y evaluación...*, p. 71.

desarrolladas que tengan sus diferentes destrezas lingüísticas que facilitan la comunicación: comprensión escrita, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

Cada alumno tiene fortalezas y debilidades en la nueva lengua que está estudiando. Por ejemplo, algunos estudiantes entienden con más facilidad las conversaciones de hablantes nativos, pero les cuesta mucho trabajo participar en una conversación o formular una pregunta sencilla al profesor. También hay alumnos cuya comprensión de lectura es mayor a su comprensión auditiva, o existe el caso de los estudiantes que tienen un nivel elevado en su producción escrita, pero la competencia ortoépica que poseen llega a causar problemas cuando leen un diálogo con un compañero o realizan lecturas en voz alta.

Así, el ritmo de avance en las actividades dependerá también de las fortalezas y debilidades lingüísticas de los alumnos; algunos estudiantes demorarán más en las actividades de interacción oral, quizá porque no comprendan lo que su compañero les dice o porque uno de ellos no sabe cómo expresar sus ideas o simplemente no puede articular bien los sonidos del español, aunque su estructura discursiva sea la correcta. Otros alumnos tal vez tarden más en comprender la información de entrada si se trata de un texto escrito, pero, gracias a la interacción con sus compañeros avanzan rápidamente en el desarrollo de la tarea.

5. *Condicionamiento sociocultural* (Lafourcade: 1974, p. 71).<sup>168</sup> El condicionamiento sociocultural también se encuentra ligado a los estilos de aprendizaje de los alumnos (Nunan: 1995)<sup>169</sup>, y, por consiguiente, está relacionado con las actitudes de rechazo o aceptación hacia una tarea y con el ritmo de avance de las actividades.

---

<sup>168</sup> *Idem.*

<sup>169</sup> *Apud Principios metodológicos de los enfoques comunicativos.* (Programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), p. 56.

La condición sociocultural de un alumno tiene que ver con las creencias personales, valores sociales, ideologías, ocupación, posición económica, nivel de estudios, condiciones de vida, edad, etcétera, así como con las creencias que tiene del aprendizaje y de la educación (Lafourcade: 1974, p. 71).<sup>170</sup> Por ejemplo, si un alumno está acostumbrado a que la educación debe estar basada totalmente en lo que el profesor enseña, tal vez rechazará una tarea en la que él mismo deba realizar actividades de acuerdo con su ritmo y con las respuestas inmediatas que surgen durante la interacción o la discusión de datos.

6. *El nivel de motivación de cada estudiante* (Lafourcade: 1970, p. 71). La motivación de un estudiante para realizar una tarea puede analizarse desde diversas perspectivas:

a) Partiendo desde el hecho de que cada alumno posee diversos motivos para aprender la lengua que está estudiando; de ese modo, la motivación de cada estudiante será distinta (Universidad Antonio de Nebrija: 2007, p. 57).<sup>171</sup>

b) Independientemente de los motivos que se tengan para estudiar una nueva lengua, la tarea como actividad puede resultar motivadora o no para el aprendizaje de cada estudiante, ya sea por la forma o por el contenido.

Además, los estudiantes pueden tener diversas opiniones acerca de lo que deben aportar a la tarea, sobre las exigencias que involucra la realización de las actividades, y asumirán diferentes posturas sobre la situación o el momento en el que van a realizar la tarea (Nunan: 1989, p. 14).<sup>172</sup> Es decir, los alumnos también podrán juzgar si el momento en que el profesor decide que los alumnos desarrollen una tarea es pertinente o no para su aprendizaje. De ese modo, los

---

<sup>170</sup> Lafourcade, *Planteamiento, conducción y evaluación...*, p. 71.

<sup>171</sup> *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. (Programa de formación a distancia de la Universidad Antonio de Nebrija), p. 57.

<sup>172</sup> Nunan, *Diseño de...*p. 14.



estudiantes también pueden tener una actitud de rechazo o de aceptación para el desarrollo de la tarea.

c) La motivación para realizar una tarea dependerá también de la disposición necesaria para llevar a cabo la tarea, tanto fuera como dentro del salón de clases (Nunan: 1989, p. 40).<sup>173</sup> Si el estudiante considera que en su vida diaria podría realizar una tarea similar a la que está desarrollando, entonces efectuará la tarea con más interés, y el proceso de aprendizaje será más efectivo.

Puede entonces observarse que de acuerdo con las habilidades, conocimientos, maneras de aprender y con la personalidad de los alumnos, los resultados que implica a realización de una tarea serán variables no sólo en cuestión con el *output* lingüístico de cada actividad sino también con el ritmo de avance, con las estrategias utilizadas y con la respuesta de aceptación o rechazo que tengan los alumnos hacia la tarea.

### **3.5 ¿Qué papeles cumple el profesor en la aplicación de tareas en la enseñanza de ELE?**

Dependerá de los contextos en los que los profesores trabajan para determinar el grado de libertad que un maestro tiene para preparar su propias estrategias de enseñanza (Richards y Lockhart: 1994)<sup>174</sup>. Si el docente trabaja en una institución que le consiente dirigir sus clases de acuerdo con las necesidades concretas de su grupo y que le permite diseñar su propio material didáctico, aparte de utilizar algún material establecido, como un libro de texto, entonces, en el caso de la

---

<sup>173</sup> Nunan, *Diseño de...* p. 40.

<sup>174</sup> Richards, Lockhart, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, p. 95.

aplicación de una tarea como material de apoyo a la enseñanza de ELE, los papeles de un maestro podrían ser los siguientes:

1. *Seguidor de un programa establecido.* Aun cuando el profesor tenga libertad para poder modificar el programa de la institución donde labora,<sup>175</sup> los contenidos que deberá cubrir en un determinado tiempo, especificados por el programa, deberán servir de guía principal - independientemente de las necesidades específicas de los alumnos- para delimitar los objetivos de aprendizaje de una tarea.

2. *Analista de necesidades* (Richards y Lockhart: 1994)<sup>176</sup>. Para que un profesor pueda diseñar material didáctico adecuado para sus alumnos, será recomendable que observe las características de éstos para saber qué temas resultaría interesantes tratar durante su aprendizaje, para lo cual es necesario obtener información acerca de las preferencias de sus alumnos por medio de diversas estrategias, como charlas de calentamiento antes de comenzar la clase, preguntas directas acerca de su rutina diaria, sobre sus experiencias, sobre su ocupación, etcétera. Además, muchas veces resulta natural que los estudiantes hablen por ellos mismos durante la clase sobre los temas que les apasionan o sobre los que les gustaría saber más.

Asimismo, el maestro deberá analizar cuáles son las necesidades de sus alumnos de acuerdo con su edad, profesión, ideologías, nivel educativo, etcétera. Además de considerar los motivos por los que los estudiantes están aprendiendo español.

Es muy importante que el maestro observe todos estos factores para poder diseñar el material didáctico adecuado para cada grupo, analizando incluso la personalidad de los alumnos.

---

<sup>175</sup> En cuanto a el orden cronológico de los temas, el ritmo de avance en el curso, etc., de acuerdo con las circunstancias específicas de su grupo.

<sup>176</sup> Richards, Lockhart, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, p. 95.

Aparte de los intereses, el profesor podrá saber cuáles son las fortalezas y debilidades lingüísticas de sus alumnos a partir del análisis constante de su producción y comprensión lingüística. De esta forma, cuando el profesor decida crear una tarea como material de apoyo, ya tendrá dos herramientas indispensables para su diseño: los temas que podrían ser de interés y los objetivos de aprendizaje que deberán alcanzar con la realización de la tarea.

El profesor podrá saber el momento en el que es pertinente aplicar una tarea gracias a:

- a) El análisis continuo del ritmo de avance en el aprendizaje de sus alumnos.
- b) El contexto que se genera en su grupo a lo largo del curso. Esto quiere decir que los alumnos y el profesor durante las clases ya habrán mantenido diálogos acerca de las formas gramaticales sobre las que existen dudas, acerca de los intereses, de los gustos, etcétera. O, en su caso, el profesor ya habrá observado las deficiencias, necesidades e intereses de sus estudiantes por medio de actividades previas de producción y comprensión, así como también por medio de la interacción profesor/alumno, y alumno/alumno.

Resultará entonces ideal que el maestro utilice una tarea para que los estudiantes aprendan y practiquen la lengua por medio de una actividad que trata sobre temas ya conocidos por todos los alumnos. Es decir: a lo largo del curso, y motivado por la convivencia diaria, entre los profesores y los alumnos surge un ambiente de familiarización por el cual todos los integrantes de grupo, incluso aquellos que casi nunca interactúan con el resto del grupo, conocen, en la mayoría de los casos, las ocupaciones, los gustos, los desagradados, los intereses, los pasatiempos, relaciones personales u opiniones sobre diversos temas culturales o políticos de los miembros del grupo. De modo tal, que será conveniente crear una tarea que hable de un tema ya conocido y discutido en clases anteriores.

Por ejemplo, si durante el curso el maestro observa que los alumnos en vez de poner atención están utilizando celulares o computadoras para revisar alguna red social como el *facebook*, entonces, en vez de penalizar simplemente y prohibir la utilización de aparatos electrónicos, podrá brevemente hablar sobre el fenómeno del *facebook*, sugerir un debate sencillo acerca del tema, y quizá, dependiendo del tema gramatical que estén tratando en ese momento, el maestro pueda diseñar una tarea para futuras clases que hable acerca del *facebook*. De esta forma, los alumnos ya estarán familiarizados acerca del tema de la tarea, y desarrollarán las actividades con base en los diálogos y conclusiones a las que habían llegado con el resto del grupo en clases anteriores.

El maestro deberá estar atento a las oportunidades que le permitan crear materiales didácticos acordes con los temas que debe cubrir de acuerdo con el programa. El caso del *facebook* sería conveniente, por ejemplo, en el caso de que el profesor esté enseñando el tema del subjuntivo, si quiere que sus alumnos expresen opiniones acerca de esta red social, o para practicar el copretérito, si desea que los alumnos describan cómo era la vida antes de que aparecieran las redes sociales como el *facebook*.

Otro ejemplo podría ser el siguiente: un alumno llega tarde, y el maestro, en lugar de llamarle la atención o no dejarlo entrar, le pregunta el motivo de su tardanza. La mayoría de las veces, como sucede en las grandes ciudades como el D.F, el alumno responderá que el tráfico le ha impedido llegar a tiempo. En ese caso, el profesor podrá conducir una pequeña plática acerca de la vida en las grandes ciudades, o de la impuntualidad y sus causas, etcétera. Claro que no todas las situaciones serán adecuadas para entablar un diálogo o adaptarlas a alguna actividad de aprendizaje; esto resulta cuando el tema gramatical que se está viendo en el momento facilite las circunstancias, y dependiendo del momento de la clase en el que sucedan. Las clases de lenguas

tienen esta ventaja en comparación con otras áreas de aprendizaje: casi cualquier motivo o acontecimiento puede ser utilizado para que el alumno aprenda gramática y se comunique.

3. *Elector de material didáctico*. El profesor podrá elegir cuál será la clase de material didáctico útil para las necesidades de sus alumnos. Así como puede diseñar una tarea, también podrá adecuar como material de apoyo una canción, un corto, una película, algún artículo periodístico, etcétera.

4. *diseñador de material didáctico*. El profesor de ELE está consciente de que no todo el material didáctico preestablecido por libros de textos o manuales es el adecuado o suficiente para las necesidades de sus estudiantes, así que deberá diseñar su propio material de apoyo que se adapte al contexto específico de su grupo.

5. *diseñador de tareas*. Si se desea aplicar una tarea como material de apoyo, será recomendable que sea el profesor quien la diseñe, ya que es él quien conoce los intereses, el ritmo de aprendizaje y las necesidades de su propio grupo.

6. *Aplicador de las tareas*.

a) Guía. El maestro será el encargado de dirigir la realización de las actividades que conforman una tarea. No obstante, se deben tomar en cuenta algunas consideraciones: cuando un profesor aplica una tarea en el salón de clases, debe estar consciente de que las tareas están diseñadas con base en los procesos de aprendizaje y no en los métodos de enseñanza (Zanón: 1999, p.82).<sup>177</sup> Así, el maestro deberá apreciar que el alumno será quien dirija realmente su aprendizaje cuando desarrolla una tarea.

Estaire, (1999, p. 25) considera que uno de los requisitos necesarios para que una tarea pueda ser ejecutada con éxito consiste en que el profesor modifique ciertas actitudes y creencias

---

<sup>177</sup> Zanón, “La enseñanza del español mediante tareas”, en *La enseñanza del español...*, p. 82.

sobre la lengua y sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas<sup>178</sup>, tales como considerar que él, como maestro, representa el eje de atención en el momento en que los estudiantes cumplen con alguna actividad en clase. De ese modo el profesor puede caer en el error de dirigir todos los pasos de la tarea, incluyendo aquellos que exigen ejercicios cognoscitivos y que implican el uso de la lengua en la resolución de un problema.

El profesor deberá limitarse entonces a dar seguimiento al desarrollo de la tarea, siempre al tanto de aquellos estudiantes que necesitan de una instrucción continua acerca de lo que tienen que hacer.

b) Monitor. Por medio del monitoreo de la respuesta de los alumnos durante las actividades de una tarea, el maestro deberá estar alerta ante posibles desvíos en el aprendizaje del alumno (Gelabert: 2002, p. 58).<sup>179</sup> De esa forma, tiene herramientas para motivar la retroalimentación en pizarrón, individual o por equipo.

Es importante mencionar que, a pesar de que en el enfoque por tareas el alumno es el protagonista en los procesos de aprendizaje (Santa-Cecilia: 1999, p.141),<sup>180</sup> no está consciente de ello durante el desarrollo de una tarea, y desde su perspectiva, el profesor es el que representa el eje central de su aprendizaje. Así, a pesar de que las tareas tengan como objetivo desarrollar los procesos de aprendizaje autónomo de los alumnos, son pocos los estudiantes que toman la iniciativa para estructurar y planear sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría de los alumnos están acostumbrados a aprender siguiendo instrucciones y actividades establecidas por

---

<sup>178</sup> Estaire, *Tareas para hacer cosas en español. Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, p. 25.

<sup>179</sup> Ma. José Gelabert *et al*, *Producción de materiales para la enseñanza del español*, p. 37.

<sup>180</sup> Álvaro García Santa-Cecilia, “El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas”, en *La enseñanza del español mediante tareas*, p. 141.

los profesores y por los materiales de enseñanza, como los libros de texto (MCER: 2002, p. 102).<sup>181</sup>

### **3.6 ¿Cómo diseñar una tarea?**

Algunos puntos que un profesor puede tomar en cuenta para el diseño de una tarea son los siguientes:

1. Analizar y tomar nota acerca de las características, intereses y necesidades lingüísticas de los alumnos.
2. Identificar una estructura gramatical que cause problemas a los alumnos.
3. Determinar el grado de dificultad que representa la estructura gramatical para los alumnos, y definir si se necesita que sólo la practiquen comunicativamente o si necesitan una reconceptualización acerca de su uso. De ese modo, el profesor podrá elegir el uso de una tarea comunicativa o de una tarea pedagógica.
3. Pensar en una tarea final en la que los alumnos podrían utilizar comunicativa y funcionalmente la estructura gramatical que les causa problemas.
4. Preguntarse ¿con qué tema puedo relacionar la tarea final que quiero que mis alumnos realicen? ¿Qué tema podría resultar interesante para todos mis alumnos, o, por lo menos, qué tema podría resultar, si no interesante para todos, por lo menos adecuado para todo el grupo?
5. Definir el contexto espacial-temporal y la situación específica en la que será desarrollada la tarea (Zanón: 1995).<sup>182</sup> Una vez que se hayan establecido estos elementos, se redactarán las

---

<sup>181</sup> MCER, versión digital disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p. 102.

consignas adecuadas que pondrán al alumno en contexto, previo a la realización de las actividades.

6. Una vez que ya se tiene en mente la tarea final, la contextualización de la tarea y el tema, surgirán los siguientes cuestionamientos: ¿por medio de qué pasos previos mis alumnos desarrollarán las herramientas suficientes para cumplir con la tarea final (Estaire: 1999, p. 13)?<sup>183</sup>  
¿Qué destrezas lingüísticas será necesario que los alumnos trabajen para poder comunicarse y desarrollar métodos de aprendizaje significativo? ¿Qué necesitan saber mis alumnos para poder cumplir con la tarea final?

De estos planteamientos surgirá el número de pasos previos a la tarea final; es decir, el número de subtareas. Asimismo, serán definidas las destrezas que se manejarán en cada subtaska: comprensión escrita, auditiva o producción oral o escrita.

5. Elegir la naturaleza del *input* en torno al cual girarán todas las actividades de la tarea: *input* escrito, auditivo, visual (Zanón: 1995).<sup>184</sup>

Elegir y distribuir la información de entrada de tal forma que motive naturalmente actividades que impliquen la práctica formal de la lengua (en el caso de las tareas pedagógicas), y la práctica comunicativa por medio de la interacción, la comprensión y la producción.

Las actividades de cada subtaska serán organizadas secuencialmente no sólo por su complejidad, determinada por la información de entrada, los alumnos y el contexto de realización

---

<sup>182</sup> Javier Zanón, “La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14 Enero Marzo de 1995, Páginas 52/67, versión digital disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_42/a\\_639/639.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639/639.htm)

<sup>183</sup> Estaire, *Tareas para hacer cosas en español...*, p. 13.

<sup>184</sup> *Idem.*



de la actividad, sino también por la lógica que implica el tema y por los diversos tipos de aprendizaje (Nunan: 1989, p. 129).<sup>185</sup>

La dificultad de las actividades será determinada según el tipo de respuesta de los alumnos (Nunan: 1989, p. 137):

Comprensión:

- escuchar/leer sin respuesta
- escuchar/leer/ respuesta no verbal
- escuchar/leer/respuesta verbal

Producción:

- escuchar/leer/repetir/ copiar
- escuchar/leer/ejercicio de repetición
- escuchar/leer/respuesta con significado

Interacción:

- escuchar/leer/ensayar
- escuchar/leer/juego de roles
- escuchar/leer/ resolver problemas o llegar a una conclusión.<sup>186</sup>

Por otro lado, el contenido del *input* deberá ser claro, adecuado al nivel de los estudiantes, contextualizado y centrado en una sola estructura lingüística (González: 2012, p. 105).<sup>187</sup>

Además, los datos ofrecidos en la información de entrada deberán facilitar al alumno el desarrollo de procesos cognitivos al manipular la información, como deducir, discriminar datos, comparar, etcétera.

---

<sup>185</sup> Nunan, *Diseño de...* p. 129.

<sup>186</sup> *Ibid.*, p. 137.

<sup>187</sup> Cecilia González, “Una alternativa en la enseñanza/ aprendizaje del pretérito y copretérito”, en *Investigación y enseñanza de lenguas. Andanzas y reflexiones*, p. 105.

6. Es importante recordar que el profesor deberá redactar, antes de cada actividad, instrucciones claras, ejemplificativas, y redactadas con un nivel de complejidad adecuado a los estudiantes.

## Capítulo 4 - Propuesta de tareas

### 4.1 Propuesta de tareas y análisis del material

Tarea #1:



#### <sup>1</sup> ¡La separación!

Instrucciones:

**1.** Trabaja con un compañero. Imaginen juntos la siguiente situación:

Ustedes han sido compañeros de departamento por dos años. Los primeros meses se llevaban muy bien, pero con el tiempo se han dado cuenta que hay muchas diferencias entre ustedes. Últimamente han tenido muchas discusiones y no han podido solucionar sus problemas. Cada uno de ustedes tiene una personalidad muy distinta a la de su compañero. A continuación leerán cómo es su personalidad. Uno será el compañero de departamento “A”, y el otro será el compañero de departamento “B”. Una vez que elijan quién es cada uno, lean **con atención** solamente el cuadro que les corresponda. Después de leer cada quien el perfil de su personalidad, coméntenlo con su compañero. Posteriormente, lean juntos el número **2** y sigan las instrucciones.

<b>Compañero de departamento A</b>	<b>Compañero de departamento B</b>
<p>Tú eres una persona muy tranquila. Te gusta disfrutar las tardes silenciosas y los ambientes relajados. Normalmente prefieres estar solo sin que nadie te moleste. La única compañía que realmente disfrutas es la del perro que tú y tu compañero de departamento compraron. No te gusta mucho cocinar, prefieres comer en restaurantes. Te encanta leer novelas de detectives y cómics. Adoras el cine de arte y el teatro. Te fascinan las cosas antiguas y tradicionales de todo el mundo. Te gusta mucho vivir en el pasado, y eres poco aficionado a las cosas nuevas. Casi no te gustan los cambios ni los lugares nuevos. No acostumbras mudarte mucho porque te gusta mantenerte estable en un solo lugar. Eres una persona muy limpia, y te gusta tener todo en orden. Siempre sabes en dónde estás porque tienes un sentido de orientación muy bueno, pero te gusta viajar poco.</p>	<p>Eres una persona muy extrovertida. Te encantan las fiestas y salir con tus amigos. Casi siempre escuchas música en un volumen muy alto. Amas a los animales y a las plantas. Te fascina viajar, pero tienes un sentido de orientación muy malo. Acostumbras mudarte porque no puedes estar en un lugar por mucho tiempo. Tienes muchos libros porque te encanta leer. Adoras las novelas románticas y fantásticas. Además, eres un amante de los cómics. Te gusta jugar a veces por las tardes videojuegos y juegos de mesa con tus amigos. Te encantan las caricaturas y las películas de acción. Amas cocinar en casa porque casi no te gusta salir a comer a restaurantes. No eres una persona muy ordenada. No te preocupas mucho por la limpieza de tu casa.</p>

2. Después de tener muchas discusiones entre ustedes, han decidido que ya no pueden vivir juntos. Antes de decidir quién se quedará en el departamento y quién se va, deben saber qué hacer con las cosas que han comprado juntos durante los dos años de convivencia en el departamento. A continuación leerán una lista de las cosas que adquirieron juntos. Léala con atención. Después, pasen al número 3 y sigan las instrucciones.

### **Cosas que compraron juntos:**

-Taquito, el perro salchicha -camita donde se duerme Taquito -plato de comida de Taquito -platos de cerámica china -cuatro vasos -tenedores, cucharas, cuchillos -edición especial del cómic de Batman -Libro de aventuras de *Sherlock Holmes* -Libro de *Romeo y Julieta* -un sillón -una mesa pequeña -dos sillas y un banco -alfombra -espejo del baño -cortinas de Bob esponja del baño -lámpara portátil -casa de campaña -reloj de pared -mapa de la Ciudad de México -estéreo con bocinas -juegos de mesa -lámpara de la sala -figuras de porcelana -florero -librero de madera -cinco cobijas -tres juegos de video -mantel tejido a mano -plantas -película *El padrino* -un sofá/cama -vino tinto chileno de 1995 -horno de microondas -cazuelas -dos sartenes -condimentos -libro de recetas de cocina -tarjeta de descuento para el restaurante “La esquina del sabor” -escoba -cubeta -recogedor -televisión -reproductor de películas -tarjeta de descuento para el cine

3. Ahora cada uno debe elegir las cosas con las que prefiera quedarse. De **acuerdo con la información del cuadro que describe su personalidad**, deberán saber elegir los objetos correctos para cada uno. Cada uno de ustedes deberá saber cómo argumentar con su compañero para poder dividir las cosas. Antes de comenzar a elegir, observen los ejemplos de cómo tiene que ser la estructura de sus argumentos. Después de leer los ejemplos, lean las instrucciones del número 4.

-Ejemplo:

Compañero de departamento A:

“Es **mejor** que yo **me quede** con los platos de cerámica porque a mí me gustan las cosas tradicionales de otros países.”

-Puedes utilizar otros verbos en tus argumentos:

“Es preferible que tú **tengas** los libros de Sherlock Holmes porque a ti te gustan las historias de detectives.”

“Es mejor que tú **conserves** la televisión porque estás más tiempo en la casa.”

--¿Observas cuál es la estructura del argumento?:

Es + adjetivo + <b>QUE</b> + verbo conjugado en presente de subjuntivo + razón por la que quiero quedarme con el objeto.
--

4. Ahora, cada uno de ustedes elija los objetos que desean tener (de acuerdo con la información del cuadro del número 1). Deben argumentar su elección, utilizando la estructura del ejemplo. Escriban **sus propios argumentos**, y después discutan entre ustedes siguiendo la misma estructura. Deben llegar a un acuerdo. Posteriormente, sigan las instrucciones del número 5.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Ahora que han llegado a un acuerdo, necesitan organizarse mejor para planear la separación de la mejor manera posible. Completen el siguiente cuadro que les ayudará a planear mejor las cosas.

Cosas con las que yo me quedaré	Cosas con las que mi compañero se quedará	Razón
-Platos de cerámica china	-Juegos de video	<p>-Porque a mí me gustan las cosas tradicionales de otros países.</p> <p>-Porque a él le gusta jugar con sus amigos.</p>

6. Por último, presenten al resto del grupo el acuerdo al que llegaron juntos. Expliquen qué cosas eligió cada quién y por qué.

**-Análisis del material:**

Se trata de una tarea pedagógica diseñada para trabajar en parejas. Está formada por cinco subtareas que llevan al alumno hacia la tarea final: tomar la decisión de cómo dividir objetos personales con un compañero de departamento, por medio de la argumentación y la expresión de opiniones, para poder comentar al grupo los resultados.

El objetivo gramatical de la tarea es la práctica del subjuntivo para expresar opiniones.

El paso número uno consiste en la consigna. Los alumnos son ubicados en el contexto en el que serán desarrolladas las actividades. Además se informa al alumno lo que tiene que hacer con la siguiente actividad.

A continuación se presenta el *input* en forma de texto descriptivo. Con esta información de entrada los alumnos podrán realizar en actividades siguientes operaciones mentales como la deducción y la comparación.

Posteriormente, el estudiante lee otra consigna que explica la situación en la que se llevan a cabo las demás actividades.

Después puede observarse más *input* con información relevante para el cumplimiento de las actividades siguientes. El *input* de esta subtask está relacionado directamente con el de la primera parte de la tarea. De tal forma que los estudiantes deberán comprender y utilizar toda la información de entrada que se les presenta para poder realizar las actividades de todas las subtareas. Esta vez los estudiantes deberán trabajar en pareja para poder deducir y comparar por medio de la interacción.

Puede reconocerse que es una tarea pedagógica porque antes de que los alumnos interactúen y argumenten, existe una subtask que ofrece una explicación (en este caso muy sencilla) de la estructura de los argumentos que deberán utilizar para comunicarse.

La tarea también cuenta con una subtarea que implica el monitoreo directo de la producción de los alumnos. Se trata de un cuadro que los estudiantes deberán llenar con información extraída de sus procesos de deducción y comparación. Está diseñado para observar de manera más fácil si los alumnos están realizando correctamente o no los procesos cognitivos que implican las actividades.

**-Características de los alumnos que realizaron la tarea:**

La tarea fue aplicada en un grupo del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, de nivel básico cuatro (equivalente entre el B1 y B2 del MCER) conformado por 16 alumnos de distintas nacionalidades: australiana, francesa, coreana, rusa y estadounidense. La mayoría de los alumnos tenían entre veinte y treinta años, universitarios o recién egresados de la carrera o posgrado. Solamente un alumno tenía más de treinta años, y trabajaba.

**-Contexto de la clase que justificó la aplicación de la tarea:**

En clases anteriores una alumna expresó las inconveniencias que representaba tener un compañero de departamento. Como la mayoría del grupo estaba conformada por alumnos universitarios, con excepción de un estudiante que ya era padre de familia, se facilitó el diálogo acerca de las ventajas y desventajas de vivir con alguien. Al mismo tiempo, pude percatarme de que los alumnos, a pesar de ya conocer el uso del subjuntivo para expresar opiniones, no utilizaban esta estructura cuando formulaban sus opiniones. Así, decidí realizar una tarea que tratara sobre una problemática con un compañero de departamento, y que, a la vez, sirviera para conceptualizar nuevamente el uso del subjuntivo con una función en particular.



### **-Aplicación de la tarea:**

Para finalizar el tema del subjuntivo especificado por el programa del curso, decidí aplicar esta tarea para que los alumnos recordaran y utilizaran uno de los usos del subjuntivo que más trabajo representaba para la mayoría.

Después de contextualizar a los alumnos acerca del tema de la tarea, la mayoría del grupo siguió mostrando interés en el tema. Yo estaba consciente de que el estudiante mayor al resto de los alumnos daría una respuesta neutral ante la actividad, aspecto que no interfirió para que realizara la tarea.

Posteriormente, dividí al grupo en parejas y repartí las hojas impresas. Al principio tuve que repetir las instrucciones de la primera consigna más de una vez porque los estudiantes, al ver tan larga la consigna, y al notar que la actividad consistía en más de una hoja, algunos alumnos decidieron no poner atención y no leer ni siquiera las instrucciones de la primera parte. Sólo algunos estudiantes leían en silencio las instrucciones.

Después de insistir en que debían leer con atención cada una de las instrucciones, comenzaron a trabajar en equipo.

### **-Desarrollo de la tarea:**

Sólo los alumnos que comenzaron a leer las instrucciones en el momento en el que lo indiqué, leyeron con atención las demás consignas y resolvieron las actividades en orden. El resto del grupo continuamente me preguntaba qué es lo que tenía que hacer porque no querían leer las consignas.

En cuanto a la interacción, los alumnos que más hablaban en las clases, preferían no escribir sus argumentos y decidían argumentar verbalmente de forma inmediata. Los estudiantes

más tímidos, en cambio, sólo escribieron sus argumentos pero no intercambiaron sus opiniones. En ambos casos intervine para explicar que debían completar la actividad con producción escrita y también oral.

En general, la mayoría de los alumnos ignoró el cuadro de recolección de datos y pasaba a la argumentación y toma de decisiones de manera inmediata. En este caso, no fue necesario el monitoreo por medio de este cuadro sino que pude observar el desempeño de los alumnos durante su interacción oral. Así, el cuadro me sirvió principalmente para monitorear los resultados de los alumnos que no interactuaban pero que completaban la tarea en orden y en silencio.

La retroalimentación en pizarrón fue exigida por algunas parejas que tenían duda acerca de cómo expresar sus preferencias. En ese caso, recordamos el uso de algunos verbos de emoción, como gustar, encantar, fascinar, etcétera.

#### **-Discusión de resultados:**

Aspectos positivos:

- Los estudiantes comprendieron, relacionaron y utilizaron eficazmente la información de entrada para realizar procesos cognitivos y para argumentar.
- La tarea promovió naturalmente la interacción.
- El tema de la tarea motivó su realización, incluso para el alumno que en ese momento no tenía compañero de departamento.
- Durante la tarea final, los alumnos utilizaron correctamente la estructura gramatical especificada en los objetivos.

Aspectos negativos:

- Los alumnos consideraron que la actividad era muy larga.

-Los estudiantes que no leyeron las consignas con atención no realizaban las actividades en orden y no cumplían con todos los pasos. De ese modo, durante su interacción no utilizaban la estructura especificada en las instrucciones.

-Algunos alumnos no querían interactuar verbalmente con su compañero. Sus argumentos eran demasiado cortos.

***¡Necesito un consejo!***

1.

Anita Romero es la encargada de la sección de consejos de la revista *Psicología en movimiento*. Por más de veinte años, los lectores de la revista le han escrito para pedirle consejos para resolver sus problemas. La revista tiene mucha fama gracias a los excelentes consejos que ella le da a la gente que le escribe.

A continuación leerás el caso de don Jacinto, un hombre de 84 años con un peculiar problema. Lee con atención la carta que el señor Jacinto le escribió a Anita Romero.

Querida Anita Romero:

He leído su sección por más de quince años. Siempre me ha fascinado la forma en que aconseja a los demás cuando no saben qué hacer. En esta ocasión, decidí escribirle yo mismo porque quiero pedirle un consejo.

Mi nombre es Jacinto Hernández. Tengo 84 años, y solamente tengo un sueño: saltar en paracaídas. Mi familia y mi doctor me lo han prohibido porque dicen que puede ser peligroso para un hombre de mi edad. Mi esposa dice que puede darme un ataque al corazón, o que puedo caerme y morirme de una forma muy fea. Sé que quizá tengan razón, pero siempre he soñado con hacerlo, y no quiero morirme sin antes cumplir mi sueño. Toda mi vida fui un cobarde, pero ahora he decidido que nunca más me faltará el valor para hacer las cosas que me propongo. ¿Usted qué opina, Anita? Yo sé que me dará el mejor de los consejos. Sinceramente, estoy desesperado. Los días pasan, me vuelvo más viejo, y me da miedo morirme antes de cumplir mi sueño.

Espero ansiosamente su respuesta.

3



2.

Es un caso muy especial, ¿no es cierto? Ahora lee la respuesta que Anita Romero le escribió a don Jacinto.

Estimado don Jacinto:

Primero, me alegra mucho que sea un lector tan fiel de nuestra revista. Se lo agradezco con todo el corazón. Segundo, ¿saltar en paracaídas? Es una decisión muy atrevida, sobre todo cuando ya no somos unos jóvenes con toda la fuerza y salud que antes teníamos. Permítame decirle que admiro mucho su decisión, y estoy segura de que podrá lograrlo. Solamente déjeme decirle algunos consejos:

- 1) **Si** alguien **salta** en paracaídas, **necesita** estar seguro de tener un buen estado de salud.
- 2) **Si** alguien **decide** saltar en paracaídas, **consulta** antes a un buen médico.
- 3) **Si está** decidido a saltar, **tome** en cuenta que es muy importante tener autocontrol y seguridad en sí mismo.
- 4) **Si toma** la decisión de saltar, **coméntelo** con su familia. Seguramente llegarán a un acuerdo.
- 5) **Platique** antes con una persona experimentada en el paracaidismo **si tiene** el deseo de saltar.
- 6) **Si salta** en paracaídas, **deberá** ser valiente y **tendrá** que mantener la calma. Cuando esté en el aire, no podrá arrepentirse.
- 7) **Si salta** en paracaídas, **necesitará** equipamiento de muy buena calidad.
- 8) **Si salta** desde una gran altitud, **va a necesitar** ropa muy abrigadora.
- 9) **Va a tener** problemas **si decide** saltar en días con mucho viento. ¡Cuidado con eso!

Por ahora es todo lo que puedo decirle, señor Jacinto. Yo espero que usted tenga un estado de salud muy bueno, y también deseo que su familia entienda que es muy importante para usted cumplir con sus sueños. Debe tener mucha paciencia, y sobre todo, confianza en sí mismo.

Le envío un gran abrazo.

3.

a) ¿Observas cuál es la estructura de los consejos de Anita Romero?

Si observas bien, en los nueve consejos que Anita le da a don Jacinto, siempre hay una oración subordinada que comienza con la palabra **Si**...+ un verbo conjugado en presente de indicativo:

-**Si saltas** en paracaídas....

A estas oraciones se les llama **condicionales** porque expresan una *condición* que es necesaria para que suceda lo que se dice en la oración principal:

Si **salta** desde una gran altitud, / **va a necesitar** ropa muy abrigadora

oración subordinada

oración principal

b) Vuelve a leer los consejos número 1 y 2 que da Anita Romero a don Jacinto. ¿En qué tiempo están conjugados los verbos de la oración principal?

Se utiliza el presente de indicativo para expresar acciones que son habituales:

-Si alguien **decide** saltar en paracaídas, **consulta** antes a un buen médico.

c) Lee los consejos número 3 y 4. ¿Qué forma tienen los verbos de la oración principal?

Se utiliza el imperativo también para dar consejos:

-Si **está** decidido a saltar, **tome** en cuenta que es muy importante tener autocontrol y seguridad en sí mismo.

¿Qué sucede con el consejo número 5? Observa que el orden de las oraciones no cambia el significado.

-**Platiqué** antes con una persona experimentada en el paracaidismo si **tiene** el deseo de saltar.

- si **tiene** el deseo de saltar, **platiqué** antes con una persona experimentada en el paracaidismo.

d) Lee los consejos número 6, 7, 8 y 9. ¿En qué tiempo verbal están conjugadas las acciones?

Se utiliza el futuro simple y el futuro perifrástico para indicar las acciones que pueden suceder si la acción de la oración condicional se cumple.

- Si **salta** en paracaídas, **necesitará** equipamiento de muy buena calidad.

- Si **salta** desde una gran altitud, **va a necesitar** ropa muy abrigadora.



**-Análisis del material:**

Se trata de una tarea pedagógica diseñada para trabajar de forma individual. Está formada por cuatro subtareas que preparan al alumno para la realización de la tarea final: dar consejos a un adolescente que desea tatuarse el nombre de su novia en un brazo. El objetivo gramatical de la tarea es la práctica del uso del primer condicional del español.

La primera parte está formada por la consigna que ubica al alumno en el contexto en el cual realizará la tarea, junto con la instrucción primera de leer la información de entrada en torno a la cual girará el resto de las actividades. En el caso de esta tarea, el *input* es más extenso, y contiene, en la siguiente parte, información lingüística que servirá para el análisis metalingüístico de las actividades posteriores. Esta tarea no exige procesos cognitivos complejos, solamente la estructuración directa de la información de entrada, y a continuación se le pide al alumno que utilice las estructuras que ha aprendido para cumplir con la tarea final.

**-Contexto de la clase que justificó la aplicación de la tarea:**

En la clase anterior a la aplicación de la tarea, los alumnos y yo mantuvimos una conversación acerca de los deportes extremos. Para algunos eran apasionantes, algunos otros los consideraban muy peligrosos, y otros alumnos nunca habían practicado alguno, pero deseaban hacerlo algún día. Al mismo tiempo, el tema gramatical que correspondía de acuerdo con el programa era el primer condicional. Durante las actividades del libro de texto pude observar que los alumnos no comprendían bien la estructura, y no podían utilizarla durante la interacción con sus compañeros. Decidí entonces crear una tarea que les permitiera contextualizar comunicativamente el uso de esa estructura con un tema que les pareciera interesante.

**-Aplicación de la tarea:**



Después de recordar el tema de la clase anterior, a los alumnos les pareció graciosa la manera en que la actividad introduce el tema del paracaidismo, y aceptaron con interés la tarea. Una vez que entregué las hojas impresas, los estudiantes leyeron con atención la consigna y la primera parte de la información de entrada.

**-Desarrollo de la tarea:**

Los alumnos leyeron con atención las consignas y la información de entrada. No obstante, consideraron que la contextualización del uso de esta estructura era muy escasa, y pidieron más contextos de uso. Fue así que expliqué nuevamente en el pizarrón, con ayuda del análisis metalingüístico de la tarea, y con más detalle, el uso del primer condicional. La interacción se propició con todo el grupo, e, incluso, algunos alumnos comenzaron a ofrecer consejos al señor que deseaba aventarse en paracaídas. Algunos alumnos tomaron con humor la situación de la tarea, y algunos sólo se mantuvieron neutrales y concentrados en la forma de la estructura.

Posteriormente, y después de una retroalimentación amplia en el pizarrón, repetí la instrucción que conducía a la tarea final. Nuevamente los alumnos se interesaron en el caso que estaba relacionado con la actividad, y muchos de ellos se entusiasmaron con la tarea.

**-Discusión de resultados:**

Aspectos positivos:

-El tema de la tarea motivó el aprendizaje de los alumnos.

-En la producción de la tarea final, los alumnos utilizaron correctamente la estructura gramatical especificada en los objetivos.

Aspectos negativos:

-La información de entrada era muy larga. Los alumnos tardaron mucho en leerla y analizarla.

-El contexto en el que es usado el primer condicional no es suficiente para que los alumnos comprendan su uso.

-La tarea misma no promueve la interacción suficiente para que los alumnos practiquen el primer condicional en contextos comunicativos.

## Tarea # 3:

### ¿Por qué fue la discusión?

4



#### 1. Lee con atención.

Ellos son Carlos y Anne. Carlos es mexicano, y Anne es de Estados Unidos. Se conocieron hace un mes en una fiesta y desde entonces comenzaron a salir. Anne no habla perfectamente el español, pero casi siempre logra comunicarse bien con Carlos. Todo parecía muy bien, hasta que el día de ayer tuvieron una discusión muy fuerte.

Lo que sucedió fue lo siguiente: por la mañana Carlos habló por teléfono con Anne y le dijo que la vería en la noche para ir a casa de unos amigos. Al parecer, Carlos no llegó a tiempo al lugar que le dijo a Anne que llegaría, porque Anne esperó más de media hora, y Carlos nunca llegó. Después de eso, Carlos llamó a Anne muchas veces, pero ella no quería contestar porque estaba muy enojada. Después de algunas horas, Anne por fin decidió contestar el teléfono. Ella le dijo a Carlos que estaba muy molesta porque nunca llegó a la cita que tenían planeada. Carlos argumentaba que ella estaba equivocada, que él sí llegó, pero que ella no estaba, y así comenzaron a discutir sin parar. Al final no llegaron a un acuerdo y sólo decidieron terminar su corta relación.

Tu trabajo esta vez será descubrir cuál fue la causa del problema. Para eso, deberás leer con atención algunas pistas. Sigue las instrucciones.

#### 2. Primero leerás la transcripción de la llamada telefónica que tuvieron Carlos y Anne ayer por la mañana. Pon atención en todos los detalles. Después responde algunas preguntas.

- **Carlos:** Hola, Anne. ¿Cómo estás?

- **Anne:** ¡Hola, Carlos! Bien, gracias. ¿Qué planes tenemos para hoy?

- **Carlos:** Te quiero invitar a una fiesta. ¿Qué te parece?

- **Anne:** ¡Me encantaría ir! ¿A qué hora nos vemos?

- **Carlos:** Nos vemos **por** ahí de las siete.

- **Anne:** Perfecto. ¿En dónde?

- **Carlos:** ¿Qué piensas si nos vemos **por** el café al que siempre vamos?

- **Anne:** ¡Muy bien! Te veo en la noche.

- **Carlos:** Claro. Te marco entonces antes de vernos.

- **Anne:** ¿Para qué? Ya tenemos todo planeado. Te veo en la noche.

- **Carlos:** ¿Ah, sí? Bueno... yo decía....está bien. Te veo en la noche. ¡Bes

**Responde:**

1. ¿A qué hora le dijo Carlos a Anne que se verían?
2. ¿En dónde le dijo Carlos a Anne que se verían?

¿Sabes qué significa la preposición **por** en el caso de los ejemplos anteriores?

Observa:

La preposición **por** puede significar proximidad de tiempo o lugar. Ejemplos:

1) Vivo **por** Ciudad Universitaria.

(Vivo CERCA de Ciudad Universitaria; por ejemplo, Copilco).

2) La obra de teatro empieza **por** ahí de las cinco de la tarde.

(No sé exactamente la hora, pero sé que empieza APROXIMADAMENTE a las cinco de la tarde).

**3. Ahora leerás la transcripción de un mensaje de voz que tenía Carlos en su celular el día de ayer a las 7:00 pm, pero que él nunca escuchó.**

**-Anne:** Hola, Carlos, soy Anne. ¿Por qué no me contestas? En fin... sólo quiero decirte que ya estoy aquí sentada en el café donde me dijiste que nos veríamos. Llegué a la hora que me dijiste, y... bueno, sólo quería decirte eso. Te espero. Hasta pronto.

**4. Lee ahora un mensaje de voz que tenía Anne en su celular el día de ayer a las 7:40 pm, pero que ella nunca escuchó.**

**-Carlos:** Hola, Anne, soy Carlos. ¿Por qué no me contestas? Hace un rato escuché el timbre de mi teléfono, ¿eras tú? No podía contestar porque estaba manejando. Bueno... Estoy aquí donde acordamos, en la esquina. Te espero. Muchos besos.

**5. Ahora lee la conversación que tuvieron por teléfono Carlos y Anne ayer a las 11:00 pm.**

-**Carlos:** vaya, por fin me contestas. Tú eres la que me dejó plantado, y no me contestas.

-**Anne:** ¿Qué significa dejar plantado?

-**Carlos:** Que me dejaste esperando y nunca llegaste a la cita.

-**Anne:** ¡¿Yo?! ¡Tú fuiste el que no llegó!

-**Carlos:** Eres una mentirosa. Yo sí llegué. Te llamé muchas veces, pero nunca contestaste.

-**Anne:** estaba muy enojada. Todavía lo estoy. Por eso no te quería contestar. Solamente contesté para decirte que fuiste muy grosero. Además me dices mentirosa. Pienso que es mejor que ya no salgamos más.

-**Carlos:** ¡A mí no me importa! Por mí está bien. No me gusta salir con mentirosas. Mejor dime que no me contestabas porque estabas con alguien más. Eres una mentirosa. ¡Hasta nunca!

**5. Lee nuevamente todas las pistas. ¿Ya sabes cuál fue la causa del problema? Discute con tu compañero tu respuesta.**

**6. ¿De qué otra manera pudo expresar Carlos las siguientes frases?**

Nos vemos **por** ahí de las siete.

---

Nos vemos **por** el café al que siempre vamos.

---

**7. Ahora que ya sabes otro de los usos de la preposición *por*, escribe junto con tu compañero un diálogo para ponerse de acuerdo a dónde saldrán este fin de semana. Escriban por dónde se verán, la hora aproximada y la ubicación aproximada del lugar a donde irán.**

### **-Análisis del material:**

Se trata de una tarea pedagógica diseñada para trabajar en parejas. Está conformada por seis subtareas que preparan al alumno para la tarea final: expresar en un diálogo la preposición *por* con el significado de cercanía.

La primera parte está constituida por la consigna que ubica al alumno en el contexto en el cual realizará la tarea. Además, se le presenta al estudiante la problemática en torno a la cual giran las actividades.

La parte inicial de la información de entrada es un diálogo, del cual los estudiantes deberán extraer información para resolver algunas preguntas posteriores. Los procesos cognitivos que exige la resolución de las preguntas no son complejos.

El análisis metalingüístico acerca del uso de proximidad de la preposición *por* servirá a los alumnos para poder resolver el problema que se les ha planteado a los alumnos desde el comienzo: ¿cuál fue la causa de la discusión?

Para finalizar, los alumnos deben aplicar sus conocimientos para escribir su propio diálogo.

### **-Contexto de la clase que justificó la aplicación de la tarea:**

A pesar de que para otros grupos con el mismo nivel que éste, el uso de proximidad de la preposición *por* no había resultado problemático, para la mayoría de alumnos de este grupo sí representó una dificultad. Es por eso que decidí diseñar una tarea que implicara este uso de la preposición en un contexto comunicativo específico.

La tarea está relacionada con la discusión de una pareja, tema que en más de una ocasión surgió en el salón de clases.

**-Aplicación de la tarea:**

Cuando expliqué que la tarea trataría sobre los malos entendidos que podemos llegar a tener con nuestra pareja, algunos alumnos se identificaron y tuvieron interés por realizar las actividades. Sobre todo aquellos estudiantes que tenían pareja cuya lengua materna era distinta a la de ellos.

**-Desarrollo de la tarea:**

A pesar de que la tarea fue pensada para trabajar en parejas, los alumnos no tuvieron respuesta ante esta instrucción de trabajar con un compañero; así que decidí que dos alumnos leyeran en voz alta los diálogos, y que, cada quien, después de haber escuchado y leído la información de entrada, resolviera las preguntas y leyera el resto de las instrucciones.

**-Discusión de resultados:**

Aspectos positivos:

-El tema de la tarea motivó el aprendizaje de los alumnos.

-En la producción de la tarea final, los alumnos utilizaron correctamente la estructura gramatical especificada en los objetivos.

Aspectos negativos:

-La tarea no motivó naturalmente la interacción.

-Los objetivos de aprendizaje de la tarea no eran tan complejos para haber implementado una tarea: el tiempo de realización de la tarea fue muy largo, y los alumnos comprendieron el uso de la preposición *por* de inmediato, desde la primera parte de la tarea.

## Capítulo 5 - Conclusiones

1) En este trabajo se han abordado varios criterios para la definición de una tarea, de lo cual se puede concluir que:

a) Las tareas representan una herramienta para la enseñanza de aspectos gramaticales de la lengua en un contexto comunicativo. Por medio de una tarea pedagógica los estudiantes tendrán la oportunidad analizar información lingüística y ponerla en práctica en situaciones comunicativas reales. No obstante, debe recordarse que la finalidad de la enseñanza de la gramática por medio de tareas no es precisamente que el alumno domine los aspectos gramaticales delimitados en los objetivos de la tarea sino que el estudiante aprenda a desarrollar estrategias de análisis lingüístico que posteriormente le serán de utilidad para su futuro aprendizaje.

b) Con las tareas aplicadas a la enseñanza de ELE se pretende ayudar al alumno a pensar en español y a utilizar la lengua para cumplir con actividades que implican la interacción y el control en el aprendizaje. Asimismo, por medio de una tarea se le puede enseñar a un estudiante a desarrollar estrategias que le permitan dirigir su aprendizaje hacia elementos específicos que puedan intervenir en su desempeño lingüístico durante un escenario comunicativo.

2) En cuanto a la adaptación del modelo de tareas para la creación de material didáctico de apoyo, las conclusiones son las siguientes:

Aspectos positivos:

a) Las tareas sí pueden ser adaptadas como material didáctico de apoyo para el profesor. Una tarea, vista como unidad de trabajo en el salón de clase, puede contener una estructura reconocible conformada por una serie de actividades estructuradas secuencialmente de acuerdo con objetivos de aprendizaje específicos.



b) El profesor puede adaptar el contenido lingüístico y temático de las tareas de acuerdo con las características y necesidades específicas de su grupo. De esta manera, el aprendizaje puede llegar a ser más significativo para los estudiantes.

c) Con las tareas el alumno no analiza la lengua de manera aislada, sino que tendrá la oportunidad de utilizar el análisis lingüístico como parte de sus estrategias para realizar actividades de lengua.

d) Las tareas pueden ser adaptadas a los objetivos del programa que sigue el profesor.

e) Las tareas pueden representar una estrategia para dirigir el proceso de *intake* que los alumnos realizan durante su aprendizaje.

Aspectos negativos:

f) No todos los aspectos gramaticales justifican la creación y aplicación de una tarea. Una tarea puede adaptarse para la enseñanza de estructuras gramaticales que resulten más complejas para los alumnos; por ejemplo, el uso del subjuntivo para expresar opiniones. No obstante, la enseñanza de la gramática por medio de tareas representa a su vez dos aspectos: para algunos alumnos es conveniente que los objetivos de aprendizaje de las actividades sean tan específicas (por ejemplo, expresar sus opiniones acerca de quién debería quedarse con las cosas del departamento), ya que de esta forma pueden enfocarse en algo concreto. Sin embargo, para otros estudiantes, las actividades de una tarea no ofrecen los suficientes contextos de uso para poder entender la estructura gramatical, por lo que consideran su realización como una pérdida de tiempo.

3) Con respecto a la aplicación en el salón de clases de las tareas propuestas:

a) La creación y aplicación de tareas pedagógicas resultó favorable de acuerdo con los objetivos gramaticales del programa que seguí durante el curso.

b) El ritmo de avance del curso no me permitió la creación de tareas comunicativas. Considero que esta clase de tareas pueden ser puestas en práctica en el salón de clases una vez que se han cubierto los objetivos gramaticales del programa en su totalidad; de otra forma, puede ser que el tiempo con el que dispone un profesor durante un curso no sea suficiente para crear tareas comunicativas.

c) Ya que sólo utilicé tareas destinadas para un solo grupo, sería necesario observar con otros alumnos los resultados y la efectividad de una tarea.

## Bibliografía

BROWN, H. Douglas, *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*, Pearson Education, 2007.

BREEN, Michael P., “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, pp. 50-64, 1996 [versión digital disponible en:

<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador>.

[VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo\\_id=680](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador&seccion=8&articulo_id=680), fecha de consulta:

20/marzo/13].

CANDLIN, Christopher N., *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*, en *Comunicación, lenguaje, y educación*, 1990 [versión digital disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/candlin01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm),

fecha de consulta: 20/marzo/13].

CONTIJOCH, Ma. del Carmen y LUSNIA, Karen Beth, *Investigación y enseñanza de lenguas. Andanzas y reflexiones*, UNAM, México, 2012.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes* [versión digital disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm), fecha

de consulta: 15/abril/13].

ENCINA, Alonso, *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo? Principios y prácticas de la enseñanza del español*, Edelsa, Madrid, 1994.

ESTAIRE, Sheila, *Tareas para hacer cosas en español. Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

FERNÁNDEZ Sonsoles, *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER*, Suplementos, marcoELE, num. 12, 2011, p. 8 [versión digital disponible en:

<http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>, fecha de consulta: 15/marzo/13].

\_\_\_\_\_, *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*, Edinumen, Madrid, 2003 [versión digital disponible en:

[http://books.google.com.mx/books?id=7dWcRFs9u4gC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=7dWcRFs9u4gC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false), fecha de consulta: 15/marzo/13].

GELABERT, Ma. José, BENÍTEZ, Pedro, BUESO, Isabel, *Producción de materiales para la enseñanza del español*, Arco/libros, Madrid, 2002.

INSTITUTO CERVANTES, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, Madrid, 2002 [versión digital disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), fecha de consulta: 07/septiembre/13].

JOHNSON, Keith, *Designing language teaching tasks*, Palgrave Macmillan, New York, 2003.

LAFOURCADE, Pedro D., *Planteamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

LITTLEWOOD, William, *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, New York, Cambridge University Press, 1981.

MÚGICA, Nora (comp.), *Estudios de lenguaje y enseñanza de la lengua*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2006.

NUNAN, David, *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid, 1989.

PERIS, Martín, “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en *Revista electrónica de didáctica*, no. 0, marzo, 2004 [versión digital disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martín.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martín.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3), fecha de consulta: 15/abril/13].

RICHARDS, Jack y LOCKHART, Ch., *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, 1994.

ROBLES Ávila, Sara (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Diseño curricular de los cursos para extranjeros de la Universidad de Málaga*, Universidad de Málaga, 2006.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Sociedad General Española de Librería, S.A, Madrid, 1992.

SELINKER, Larry, *Second language acquisition. An introductory course*, Routledge, Taylor & Francis Group, New York, 2008.

VANPATTEN, Bill, *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey, 1996.

ZANÓN, Javier, *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid, 1999.

\_\_\_\_\_, “La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 1997, pp. 52-67 [versión digital disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_42/a\\_639/639.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639/639.htm), fecha de consulta: 25/mayo/13].

**Manuales:**

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA, *Teorías de adquisición de enseñanza de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español. Programa de formación a distancia*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1998.

\_\_\_\_\_, *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos. Programa de formación a distancia de Español como Lengua Extranjera*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1997.

## Índice de imágenes:

Imagen 1:

Tomada de

<<http://www.dreamstime.com/couple-yell-point-fight-in-argument-thumb27174048.jpg>>, fecha y hora de consulta: 29/marzo/13, 1:51 pm.

Imagen 2:

Tomada de <[galeria.dibujos.net](http://galeria.dibujos.net)>, fecha y hora de consulta: 30/marzo/13, 3:54 pm.

Imagen 3:

Tomada de <[ceibalpadres.elpais.com.uy](http://ceibalpadres.elpais.com.uy)>, fecha y hora de consulta: 30/marzo/13, 4:10 pm.

Imagen 4:

Tomada de <<http://www.dreamstime.com/funny-couple-in-bed-thumb23995287.jpg>>, fecha y hora de consulta: 04/abril/13, 7:59 pm.