

Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas

Julio Roca*
Marisol Valcárcel
Mercedes Verdú
Universidad de Murcia

*Correspondencia

Julio Roca

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica de la
Lengua y la Literatura
Campus de Espinardo
30100-Espinardo (Murcia)
Tel. +34 968 367 123
Fax +34 968 364 146
jrl@um.es

RESUMEN

Este artículo constituye un conjunto de propuestas para el establecimiento de un currículum por tareas para la enseñanza de idiomas modernos. En la primera parte se explicitan las bases teóricas y el marco metodológico. En la segunda y tercera parte se ofrece una clasificación exhaustiva de estrategias de aprendizaje para una L2 y un análisis de los diferentes componentes de la tarea. Por último se sugiere una serie de puntos para evaluar las tareas comunicativas.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza lengua extranjera, tareas aprendizaje, estrategias aprendizaje, características tareas, roles profesor, roles alumno.

Toward a new paradigm in modern languages teaching: Focus for tasks

ABSTRACT

The present paper is intended as a set of suggestions and criteria for the development of a task-based curriculum. In the first section a theoretical grounding accompanied by a methodological framework is offered, followed in the remaining sections by a table of learning strategies for L2 and an analysis of the different components involved in the notion of task. Finally, a check-list for task evaluation is offered.

KEYWORDS: Foreign language teaching, learning tasks, learning strategies, task characteristics, teacher roles, learner roles.

1. Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas

1.1. Bases teóricas

En el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras estamos asistiendo al surgimiento de un sistema de referencia alternativo que está, de alguna manera, modificando el proceso de toma de decisiones para la elaboración del diseño curricular. Este nuevo paradigma (Breen, 1987) se derivaría de una serie de nuevas perspectivas y planteamientos diversos sobre: a) la idea de competencia comunicativa; b) la metodología de la enseñanza; c) la planificación de la enseñanza-aprendizaje; d) la contribución del aprendiz.

a) La concepción de Hymes sobre la competencia comunicativa fue interpretada por el currículo funcional como un mero repertorio de exponentes por cada función, más que como el desarrollo de la competencia de lo que es o no apropiado. Por otra parte, su dualismo originario -competencia lingüística y competencia sociolingüística como subcomponentes de la competencia comunicativa- fue ampliado a su dimensión discursiva (Halliday & Hassan, 1976; Widdowson, 1978), lo que implicaba abandonar el nivel de frase desde el punto de vista curricular. Canale & Swain (1980) añadieron la competencia estratégica, quedando la competencia comunicativa, finalmente, como un conjunto de competencias -lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica- que interactúan en la comunicación.

Resulta difícil concebir la adquisición de estas cuatro competencias de forma aislada. Más bien parece que su desarrollo conjunto se presta más a ser organizado en términos de actividades comunicativas que integren en unidades "reales" los diferentes procesos que permiten utilizar el lenguaje con un objetivo de comunicación (Zanón, 1989).

b) El presentar la L_2 como una serie de puntos discretos, según se desprende de los currícula de tipo estructural y nocio-fundamental, para que el aprendiz los sintetice no parece estar avalado por la investigación ya que hay bastante evidencia (Félix, 1981; Hatch, 1978; Pica, 1983) en contra de la idea subyacente a tal concepción: que la adquisición de las formas de la L_2 tiene lugar de forma lineal y auditiva.

Por otra parte, la idea de "método" como constructo ha pasado a ser prácticamente irrelevante con relación a lo que ocurre en el aula. Hay estudios que demuestran como profesores formados en métodos supuestamente distintos son, sin embargo, muy similares en lo que hacen en sus clases (Swaffar et al. 1982; Long y Sato, 1983). De ahí que en la actualidad exista un alto grado de interés por estudiar los procesos de interacción que tienen lugar en el aula por sí mismos y no como reflejo de tal o cual método (Breen, 1983; Mitchell, 1980, 1985; y más recientemente Chaudron, 1988; Allwright, 1988; van Lier, 1988).

c) Las ideas, de larga tradición en educación (Dewey, 1912; Stenhouse, 1975, por ejemplo), sobre el método o el proceso de aprendizaje como contenido esencial de cualquier experiencia educativa van a jugar un papel primordial en las concepciones actuales sobre el currículo. Lo que está subyaciendo aquí es la imposibilidad de planificar el contenido educativo al margen de cómo los aprendices lo trabajarán en el aula. De ahí el carácter globalizador de las propuestas curriculares que quieran ser coherentes con este punto de partida y de ahí el uso de la "tarea" como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, diversos estudios sobre el pensamiento del profesor (Peterson et al. 1978; Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1981) muestran que las "actividades" y no los objetivos y contenidos (Tyler, 1949) son las unidades en que se basan los profesores cuando planifican sus clases. Por lo que cabe pensar que un currículo que las contemple como unidad de análisis estará en más armonía con sus procesos de pensamiento.

d) Una de las fuentes más fecundas en la búsqueda de metodologías alternativas lo ha constituido el reconocimiento de que la influencia del currículo se halla mediatizada por la participación e interpretación del aprendiz de lo que acontece en el aula. Este, consciente o inconsciente, trata de imponer "su" orden (Corder, 1981) no sólo ante el contenido a aprender para hacerlo más manejable sino que también trata de imponer sus propias estrategias (véase apartado 2) sobre la metodología de la clase. Y ésta es otra de las dimensiones que debe ser asumida por el currículo.

Otra línea que ha contribuido sobremanera a resaltar el papel activo del aprendiz la representa el conjunto de investigaciones sobre la adquisición de la segunda lengua (por ejemplo, Krashen, 1985; Ellis, 1985), que la explican por medio de la capacidad psicológica que actúa sobre un "input" comprensible (véase apartado 3).

Como decíamos más arriba, todo este tipo de planteamientos ha confluído en la propuesta de una nueva metodología: el enfoque por tareas.

1.2. La tarea como unidad de análisis en el diseño curricular

La elección de un currículo frente a otro reside, básicamente, en la unidad de análisis empleada. En los currículos de tipo estructural y nocio-fundamental son las estructuras lingüísticas -estructuras o funciones- las que desempeñan este papel y se obtienen a modo de inventarios de puntos discretos a partir de las descripciones de los lingüistas y sociolingüistas. Lo que lleva a no asumir que *el aprendizaje de una lengua es un proceso psicolingüístico y no meramente lingüístico y que los currículos de tipo sintético -es decir, del tipo de los mencionados- dejan fuera al aprendiz* (Long y Crookes, 1989).

La tarea, sin embargo, aparte de su amplio uso en educación general (Doyle, 1983, entre otros), es una unidad de análisis viable y significativa de lo que Long (1985) considera los cuatro aspectos más importantes del diseño curricular:

a) *Análisis de las necesidades del aprendiz.* Desde este punto de vista las tareas tienen la ventaja de que, frente a las unidades de tipo lingüístico, son significativas para el alumno, con lo que se prestan más a que su selección se base en criterios de relevancia, familiaridad, frecuencia, posibilidad de generalización, etc.

b) *Definición del contenido del currículo.* Del análisis de necesidades se acotarán una serie de tareas reales que, a su vez, se clasificarán en grupos más abstractos y generales -tareas tipo- que aseguren y hagan posible la transferencia por parte del aprendiz a otras tareas reales. De estas tareas tipo se derivarán las tareas pedagógicas, que forman la base del trabajo del profesor con los alumnos.

Según esto, se podrían identificar, además, dos tipos de tareas pedagógicas: i) tareas comunicativas; ii) tareas de aprendizaje. Las primeras se centrarían en el intercambio de significados -a través del medio oral y escrito- con un propósito similar al de las actividades cotidianas de comunicación, mientras que las segundas tendrían como objetivo principal la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico (determinada regla gramatical, ciertos aspectos de la pronunciación, etc.) en relación a las demandas de las primeras. Por expresarlo gráficamente, es como si este currículo constase de dos currículos integrados.

Sin embargo, como apunta Breen (1987), el diseñador sabe que esta distinción sólo es válida en términos de planificación. Una vez que las tareas se llevan a cabo, una tarea comunicativa puede dar lugar al aprendizaje de algo nuevo o puede desvelar un problema que ha de ser tratado posteriormente en una tarea de aprendizaje. Igualmente, una tarea de aprendizaje inicialmente prevista para una tarea comunicativa o para resolver algún problema anterior de comunicación puede, a su vez, generar algún tipo de comunicación genuina entre los alumnos entre sí o entre éstos y el profesor. (Véase apartado 2 sobre estrategias de comunicación y de aprendizaje).

La secuenciación de las tareas es, quizá, uno de los temas más complicados en este tipo de currículos debido a la cantidad y variedad de criterios que se entrecruzan. Long (op. cit) aboga por la secuenciación según un orden de dificultad, pero no de dificultad lingüística sino según:

- i) el número de pasos para la ejecución
- ii) el número de elementos que intervienen
- iii) el tipo de conocimiento que presupone
- iv) las demandas cognitivas que implican
- v) el desplazamiento en el tiempo y en el espacio.

c) *La organización de oportunidades para la adquisición de la L₂.* Un enfoque por tareas es potencialmente más compatible con los procesos de adquisición de L₂, pues éstas se pueden combinar de manera que hagan que el alumno avance más deprisa a lo largo de los estudios de su interlengua, por medio del aumento en cantidad y calidad del trabajo de negociación del significado en términos de mayor reciclaje de lengua, mas "feedback", mayor elaboración y precisión, más incorporación, etc. (véase apartado 3).

d) *Las tareas pueden servir como un buen instrumento de evaluación.* A manera de tests de criterio, la competencia del aprendiz se podría determinar en función de su habilidad para llevar a cabo las tareas diseñadas por los expertos en la materia, en este caso el profesor.

2. Estrategias de aprendizaje

El cambio de enfoque apuntado en el apartado anterior, que preconiza la participación activa del aprendiz en la construcción de su propio aprendizaje, ha hecho que cobren una especial relevancia los estudios sobre cómo los alumnos llevan a cabo su tarea de aprendizaje en una lengua extranjera. La evidencia de que gran parte del éxito en el aprendizaje de una lengua depende de los propios individuos, y de su habilidad para aprovecharse de las oportunidades para aprender, ha puesto de manifiesto la necesidad de prestar una especial atención a los procesos y estrategias que el alumno pone en juego a la hora de un "buen" aprendizaje, con el fin de promover su desarrollo y lograr un aprendizaje más efectivo.

Un Currículum, que reconozca que la adquisición de una lengua es un proceso de construcción creativa, tiene necesariamente que incorporar el papel de las estrategias del aprendiz en la planificación didáctica.

Este tema es además de especial interés para todo el profesorado de idiomas debido a la importancia que el nuevo Diseño Curricular Base presta a los *procedimientos* incluidos como parte de los contenidos que todo profesor tiene que integrar en su programación.

Por nuestra parte, asumimos la postura de Fernando Hernández (1989:21) de que los procedimientos son un conjunto de acciones mediadoras del proceso de aprendizaje que una vez interiorizadas por parte del alumno le van a permitir organizarse ante la información, inferir desde ella y establecer nuevas relaciones entre y a partir de los diferentes contenidos. En consecuencia, a la hora de explicitar los procedimientos, el profesor tiene que tener en cuenta aquellas estrategias que de forma directa o indirecta van a generar esquemas de acción que posibiliten al alumno a enfrentarse de una manera más eficaz a situaciones globales y específicas de su aprendizaje, le permiten realizar la incorporación selectiva de nuevos datos, o le solucionen problemas de diverso orden o cualidad. El dominio y conocimiento de estas estrategias permiten a los alumnos organizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje. En definitiva, los procedimientos serían los facilitadores del desarrollo de estrategias de aprendizaje que a su vez promueven en el alumno un aprendizaje autónomo y eficaz.

En el momento actual, y debido a la breve historia de las investigaciones empíricas llevada a cabo sobre las estrategias de aprendizaje en una L₂ (el término fue acuñado por primera vez por Selinker, 1972), no existe un acuerdo total sobre en qué realmente consisten, cuántas existen, cómo deberían ser definidas, demarcadas y categorizadas; y ni si es posible -o será posible- crear una jerarquía de estrategias validada científicamente. En general, la mayoría de autores que han

tratado este tema (Stern 1975, Bialystok 1978, Robin 1981, O'Malley et al. 1985, Faerch & Kasper 1983, Ellis 1985) distinguen los mismos tipos de estrategias, pero difieren a la hora de su clasificación debido a criterios de funcionalidad de las mismas.

Según esta funcionalidad se distinguen dos áreas principales: estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Esta distinción viene fundamentada generalmente por el hecho de considerar *el aprendizaje de una L₂ como un conjunto de procesos mediante los cuales el aprendiz descubre las reglas de L₂ (pragmáticas, semánticas, sintácticas, fonológicas) y llega gradualmente a dominarlas desarrollando así el continuo de su interlengua*, mientras que las estrategias para la comunicación *se refieren a la forma en que los aprendices utilizan su sistema de interlengua en la interacción* (Faerch & Kasper 1983a:xvii).

Esta distinción entre estrategias de aprendizaje y de comunicación nos parece inapropiada, ya que si asumimos que *el aprendizaje tiene lugar a través de la comunicación* (op. cit.) o que *la comunicación, el aprendizaje y la instrucción interactúan e influyen mutuamente* (Candlin 1983:x) no es posible determinar con qué funcionalidad utiliza el alumno las estrategias de comunicación. Sin embargo, sí es evidente que su uso viene determinado por las carencias del alumno a nivel de conocimientos, tanto en las destrezas receptivas como en las productivas, y por lo tanto nos parece más adecuado incluirlas dentro de las estrategias de aprendizaje bajo la denominación de estrategias de compensación, (Oxford, 1990).

Otro de los aspectos que también presentan problemas de precisión en este campo es el de los términos proceso y estrategias. Algunas veces se utilizan como sinónimos de operaciones cognitivas, pero a veces se utilizan para diferenciar operaciones implicadas en el procesamiento del lenguaje. Stern (1983) engloba el tema de las estrategias del aprendiz dentro de los medios con los que éste cuenta a la hora de resolver dificultades de aprendizaje. Robin (1981) considera los procesos como una categoría general de acciones que contribuyen directamente al proceso de aprendizaje, mientras que las estrategias serán acciones específicas que también contribuyen directamente a que se produzca aprendizaje. Para Ellis (1985) las estrategias son operaciones o aspectos concretos de un proceso.

El problema en todas estas distinciones reside en determinar qué conductas pertenecen al proceso y cuáles a las estrategias. O admitir que en muchos casos concurren las mismas conductas y no es fácil distinguir entre proceso y estrategias, lo cual dificulta un acuerdo, ya que una misma estrategia puede aparecer bajo los dos conceptos.

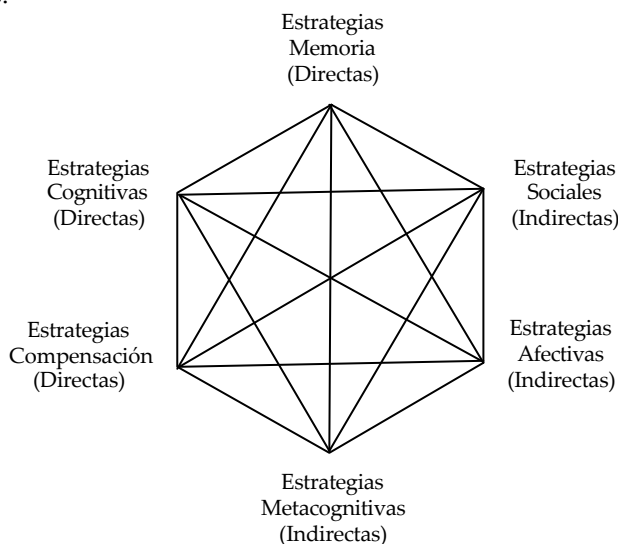
De entre todos los modelos que nos ofrece la bibliografía vamos a centrarnos en el trabajo realizado por Rebecca Oxford (1990), por ser uno de los más recientes y de mayor claridad expositiva, a la vez que recoge, aunque con una clasificación y terminología diferente, todos los aspectos tratados por los demás estudiosos del tema.

Las características que Oxford atribuye a las estrategias como promotoras del aprendizaje son (Oxford, 1990:9):

1. Contribuyen al objetivo principal: la competencia comunicativa.
2. Estimulan a los alumnos a ser más autónomos.
3. Cambian el rol del profesor, que pasa de ser dirigista a colaborador del proceso de aprendizaje del alumno.
4. Se orientan a la solución de problemas.
5. Son acciones específicas tomadas por el aprendiz.
6. Implican muchos aspectos del aprendiz, no tan sólo el cognitivo.
7. Ayudan al aprendiz de forma directa o indirecta.
8. No son siempre observables.
9. A menudo son procesos conscientes.
10. Pueden ser enseñadas.
11. Son flexibles.
12. Se ven influidas por una gran variedad de factores.

En la clasificación que ofrecen Rubin (1981) y Oxford (1990) se distinguen dos grandes grupos de estrategias: *directas e indirectas*. En el primer grupo se sitúan aquellas estrategias que el alumno utiliza para trabajar con la lengua misma en una variedad de tareas y situaciones específicas. En el segundo grupo se sitúan aquellas estrategias que el alumno utiliza para la organización general de su aprendizaje.

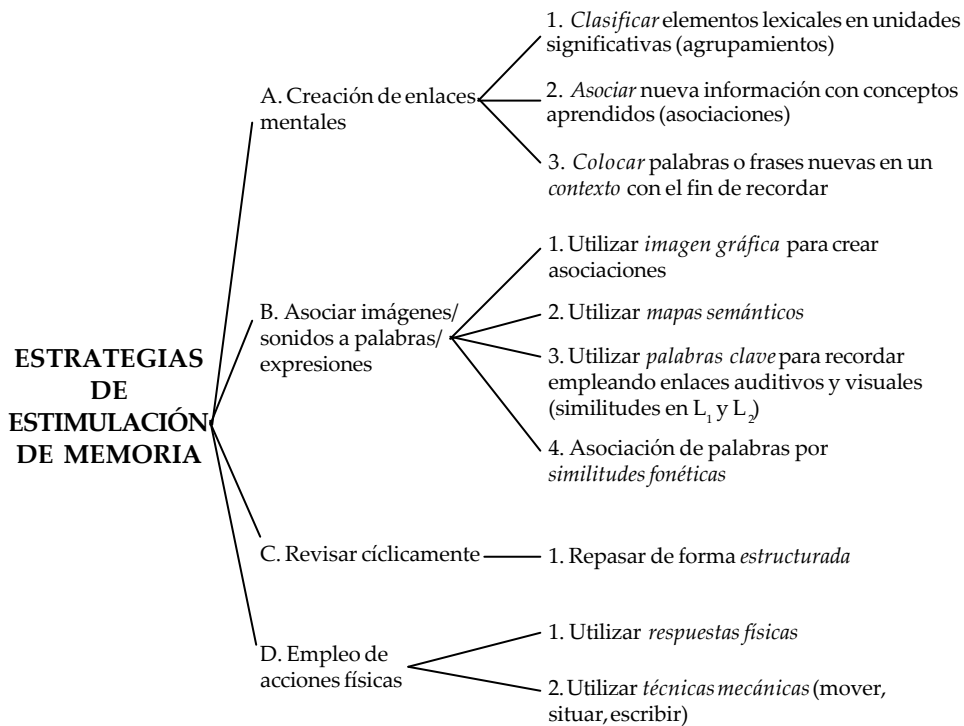
Este tipo de clasificación no implica que las estrategias de aprendizaje se puedan tratar como compartimentos estanco, ya que tanto las estrategias directas como las indirectas se apoyan las unas en las otras, tal y como muestra el gráfico, y no se concibe un aprendizaje autónomo y eficaz sin la concurrencia de ambos grupos de estrategias.



Interrelación entre estrategias directas e indirectas (Fuente: R. Oxford)

2.1. Estrategias directas

Las estrategias directas se subdividen a su vez en: a) *estrategias de estimulación de memoria*, que ayudan a recordar y recuperar la nueva información; b) *estrategias cognitivas*, que ayudan a comprender y producir la lengua; y c) *estrategias de compensación*, que ayudan a resolver los problemas de comunicación debido a la falta de conocimientos. Las *estrategias de estimulación de memoria* reflejan unos principios muy simples, tales como: poner asociaciones, revisar cíclicamente, etc. Pero para que se produzca aprendizaje el alumno tiene que trabajar con materiales y actividades significativas para él. Estas estrategias ayudan al alumno a almacenar vocabulario y luego recuperarlo cuando lo necesite para la comunicación.

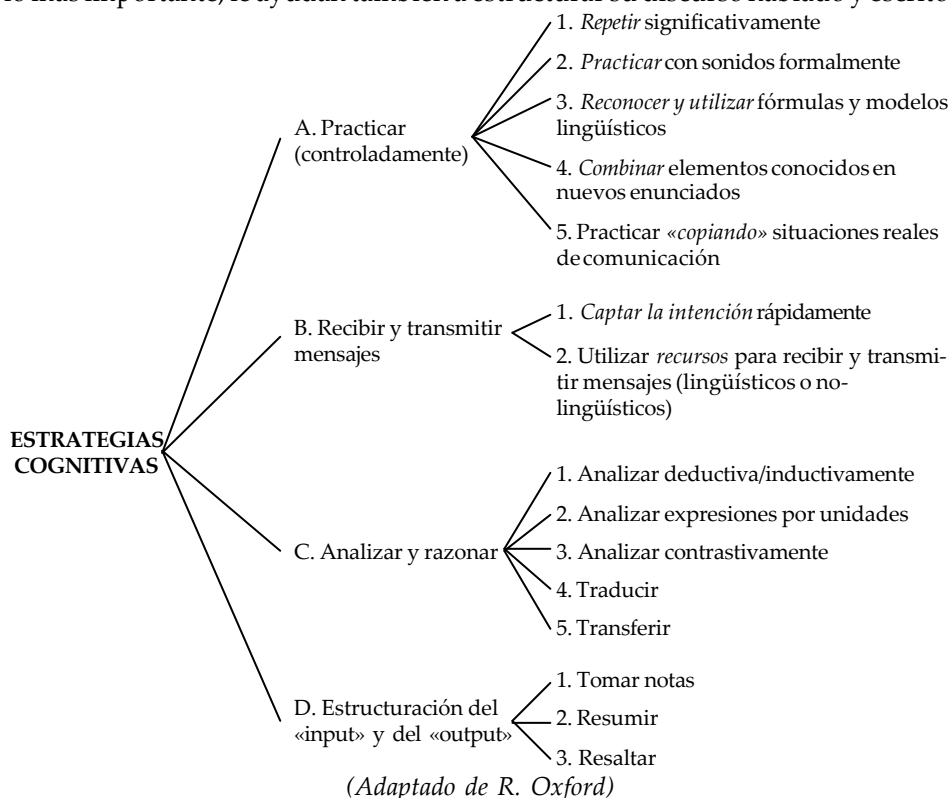


Las *estrategias cognitivas* son esenciales en el aprendizaje de una nueva lengua. Son muy variadas y van desde repetir a analizar expresiones, a resumir. Dentro de su variedad estas estrategias se unifican por una función común: el alumno manipula o transforma la lengua que aprende. Las estrategias para *practicar*, entre las que se incluyen: repetir, practicar los nuevos sonidos de la lengua, reconocer y utilizar fórmulas y modelos lingüísticos, combinar elementos conocidos para producir enunciados distintos o más largos, y practicar la lengua "copiando" situaciones

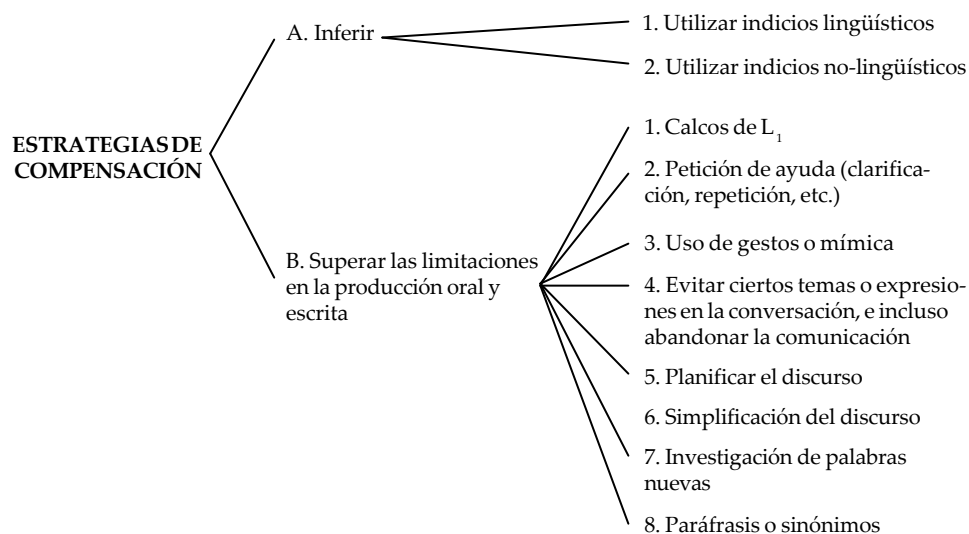
reales, son de una gran importancia para alcanzar una competencia lingüística. Las estrategias para *comprender y transmitir mensajes*, como son el captar la idea general rápidamente o ser capaz de reconocer los aspectos más relevantes del mensaje o saber utilizar recursos, lingüísticos y no-lingüísticos, que ayudan tanto a la recepción como a la transmisión de significados, son absolutamente necesarias para alcanzar una buena competencia comunicativa.

Las *estrategias de analizar y razonar* ayudan al alumno a comprender cómo funciona la nueva lengua que está aprendiendo y también a avanzar de forma progresiva en sus estadios de interlengua. En este grupo de estrategias se incluyen las de razonar inductiva y deductivamente, que ayudan a inducir una regla a partir de situaciones específicas o a aplicar una regla general en diferentes situaciones; analizar contrastivamente, comparando elementos (sonidos, vocabulario, gramática) de la nueva lengua con elementos de la lengua materna para determinar similitudes y diferencias; traducir o encontrar equivalencias entre palabras, frases y expresiones entre L₁ y L₂; y transferir, o aplicar conocimientos, de una lengua a otra (palabras, conceptos, estructuras).

El alumno necesita para comprender mejor el "input", tanto a nivel oral como escrito, *estructurarlo* en unidades factibles de ser utilizadas por él. Las estrategias que le preparan para esa estructuración, tales como tomar notas, resumir o resaltar lo más importante, le ayudan también a estructurar su discurso hablado y escrito.



Las *estrategias de compensación* capacitan al alumno para utilizar la nueva lengua, tanto a nivel de comprensión como de producción, a pesar de las limitaciones de su interlengua. Estas estrategias se agrupan en torno a las destrezas receptivas y a las productivas. Para las primeras el alumno debe hacer uso de la *inferencia*, para descubrir significados desconocidos o no comprendidos con claridad, apoyándose en el contexto inmediato y en su propio conocimiento del mundo. Para esto se puede apoyar tanto en *indicios lingüísticos* como no-lingüísticos. Para la producción oral y escrita, el alumno puede hacer uso de múltiples estrategias que la mayoría de los autores clasifican en torno a las ocho enumeradas en el cuadro que ofrecemos.



(Basado en Oxford, 1990)

2.2. Estrategias indirectas

Las estrategias de este segundo grupo van dirigidas principalmente al desarrollo del aprendizaje autónomo y cooperativo, requisitos ambos necesarios si queremos que el alumno aprenda a construir su propio aprendizaje. Este grupo se subdivide en:

a) *Estrategias metacognitivas*, que ayudan al aprendiz a regular su propio conocimiento y a planificar, evaluar y controlar su aprendizaje. Aprender estrategias vinculadas al propio control del aprendizaje significa adecuar los esfuerzos, descubrir los propósitos que inicialmente se habían planteado y reflexionar sobre los factores que inciden en el progreso en la tarea de aprendizaje. Utilizar estrategias para la revisión de la tarea y del aprendizaje realizado significa poder modificar los objetivos propuestos y señalar otros nuevos, de forma que el análisis que ha

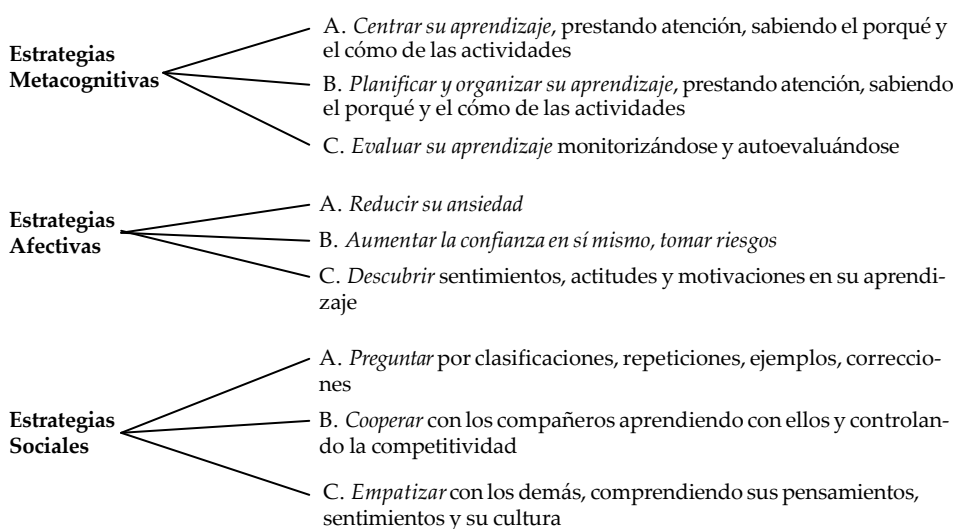
derivado de una actividad de aprendizaje sirva para construir otras con valor significativo en la siguiente situación (Hernández, F. 1989:22).

b) *Estrategias efectivas*, que ayudan a desarrollar la autoconfianza en el alumno, reduciendo su ansiedad ante situaciones difíciles, y animándole a tomar riesgos, haciéndole consciente de que también puede aprender de sus propios errores. Asimismo estas estrategias le ayudan a descubrir sus sentimientos, actitudes y motivaciones hacia el aprendizaje, lo que le facilitará tomar decisiones ante su propio aprendizaje, factor esencial en un aprendizaje constructivista. En definitiva, estas estrategias le ayudan a implicarse activamente en su proceso de aprendizaje, reconociendo sus propias limitaciones y ayudándole a superarlas.

c) *Estrategias sociales*, que ayudan al alumno a formular cuestiones en situaciones confusas, lo cual implica aprender a establecer hipótesis y a hacer verificaciones de su propio aprendizaje. Asimismo estas estrategias ayudan al alumno a trabajar y a aprender cooperativamente con otros, aumentando su interacción, aprendiendo con ellos y reduciendo su competitividad, al mismo tiempo que desarrolla una actitud comprensiva hacia los problemas de los demás.

Como ya apuntábamos al principio de este apartado, uno de los problemas en el campo de las estrategias es la falta de investigaciones empíricas que ofrezcan una clasificación validada, ya que, como apunta Skehan (1989:95), únicamente se puede afirmar que acabamos de empezar en este campo y que se tendrá que estudiar las diferentes estrategias en las diferentes condiciones de aprendizaje antes de que se pueda ofrecer una generalización formal sobre la enseñanza de este área. Sin embargo, las pocas investigaciones hechas siguen comprobando que las estrategias ayudan al alumno a tomar control de su aprendizaje.

ESTRATEGIAS INDIRECTAS



(Basado en Oxford, 1990)

3. Tareas: Definición y componentes

Tomando como base a Nunan (1989), una tarea comunicativa se podría caracterizar como una actividad (o conjunto de actividades) de aprendizaje cuyo objetivo es que los alumnos transmitan significados dentro de un contexto situacional apropiado, y que implica que los alumnos tienen que aprender, manipular, producir o interactuar en la lengua objeto de aprendizaje en propósitos comunicativos. Esta(s) tarea(s) deberá(n) tener elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana y tener un sentido de finalización.

Candlin (1987) sugiere que las tareas requieren un *"input"*, o material que se le suministra a los alumnos, para que trabajen con él; unas *acciones* o subtareas que son realizadas por los alumnos; unos *roles* que especifican las relaciones entre los participantes en la tarea; un *"setting"* u organización, que se refiere al tipo de agrupamientos que conlleva la tarea, y al lugar donde ésta se desarrolla; una *monitorización* o revisión de la tarea durante su desarrollo; unos resultados, que son los objetivos de la tarea; y un *feedback* que sería la evaluación de la tarea.

3.1. Objetivos

Los objetivos expresan las intenciones que hay detrás de cualquier tarea de aprendizaje, y son el vínculo de unión entre una teoría curricular y la práctica docente; por lo tanto deben responder, aunque a veces no de forma explícita, a una opción sobre la naturaleza del lenguaje y a unos principios de aprendizaje.

Así, por ejemplo, un currículum que organiza la enseñanza en torno a tareas de aprendizaje, asume que los procedimientos y estrategias que el alumno va a utilizar para asimilar los contenidos deben ser integrados dentro de unos procesos de aprendizaje (Breen, 1984). También asume la función comunicativa del lenguaje -aprender a decir algo para algo-, a la vez que se especifica cómo el alumno va a realizar ese aprendizaje.

Los objetivos de una tarea de aprendizaje están en estrecha relación con los resultados que se espera que los alumnos consigan con esa tarea. Estos objetivos pueden estar formulados en términos de desarrollo de las capacidades con respecto a:

- a) destrezas lingüísticas,
- b) procedimientos para desarrollar esas destrezas (estrategias directas e indirectas), y
- c) reflexión sobre la lengua.

Estos objetivos no son en absoluto excluyentes entre sí, sino complementarios en cualquier tarea de aprendizaje que asuma que, tanto los procedimientos como los contenidos son partes integrantes del proceso de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, hay que considerar que una misma tarea puede tener objetivos así como resultados diferentes, y que éstos pueden estar englobados en las sucesivas actividades conducentes a la tarea final.

Es importante a la hora de especificar los objetivos, que éstos estén claros, tanto para el profesor como para el alumno, ya que de ello dependerá el éxito o fracaso de la tarea.

Otro aspecto importante a considerar en la planificación de los objetivos, y por lo tanto en los resultados de la tarea, es el grado de participación e implicación que han tenido los alumnos con respecto a su planificación. Esto no significa que sean ellos los que decidan la planificación, implementación y evaluación de un programa de lengua, pero sí que se tengan en cuenta sus intereses y motivaciones, tanto al seleccionar el input como en el desarrollo de la tarea, y que sean conscientes del por qué, y el cómo, y que vean la conveniencia de ello, todo lo cual les llevará a participar más activamente en la construcción de su propio aprendizaje (Breen, 1987; Nunan, 1988).

3.2. Input

Entendemos por input los datos suministrados a los alumnos y que constituyen el punto de partida de una tarea. En un aula donde la lengua se usa con fines comunicativos, el input puede derivar del uso de materiales auténticos y pedagógicos, entendiendo por auténticos los que no han sido modificados con fines específicos para ser usados en el aula, como sucede con los materiales pedagógicos, y entre los que se pueden incluir cartas, periódicos, facturas, fotografías, programas, horarios de trenes y autobuses etc. (Hover, 1986, y Morris y Stewart-Dore, 1984, para materiales auténticos centrados en la escritura).

Tanto los materiales auténticos como los pedagógicos pueden ser ampliamente utilizados en el aula, aunque aquéllos que abogan por el uso de materiales auténticos (entre ellos Porter y Roberts, 1981) aducen que la mejor forma de desarrollar una destreza particular, con vistas a su uso en situaciones extraescolares, es practicar esa destreza en el aula, y con el mismo tipo de materiales auténticos, ya que los materiales pedagógicos, especialmente el material que se presenta de forma oral, aportan una serie de rasgos que los hacen diferentes de los auténticos, como son, entre otros, una entonación muy marcada, repetición estructural, frases cortas bien formadas, toma de turnos claramente delimitada, ritmo lento, contenido muy formal, etc.

Lo que verdaderamente importa con relación al input es cómo el profesor lo va a hacer asequible a sus alumnos, dependiendo de las tareas y subtareas que se diseñen, y cómo lo va a decodificar el alumno aplicando sus estrategias directas.

Otros factores que facilitan, o dificultan, la adquisición del input, cuando está orientado hacia la práctica de las destrezas receptivas especialmente, son:

La complejidad del texto que se presenta, que vendrá marcada por factores gramaticales, tales como la simplicidad de las frases, y por otros como la longitud del texto, frecuencia de uso de vocabulario, velocidad en los textos orales y número de hablantes implicados, estructuración y claridad del discurso, etc.

Otro factor es el *tipo de apoyo* que se ofrece al lector u oyente, que aporta igualmente mayor o menor grado de dificultad textual; las actividades acompañadas de soporte contextual, visual o escrito, como encabezamientos, subtítulos, fotografías, dibujos, tablas, etc, son, generalmente, más fácilmente procesables; también ayudan a la aplicación de las estrategias de estimulación de la memoria, como puede ser la de asociar imágenes, sonidos, etc.

El *tipo de texto* es otro factor que también afecta la dificultad del input. Como sugieren Brown y Yule (1983), las descripciones son, en general, más sencillas que las instrucciones, las cuales, a su vez, son más simples que las narraciones. Las subtareas conducentes a la finalización de tareas, como son las discusiones, expresar opiniones y actitudes, resolución de problemas, etc., son bastante más complejas y requieren el uso de estrategias cognitivas más complejas también.

3.3. Subtareas

Utilizaremos aquí el término "subtarea", que otros, (por ejemplo Nunan) llaman actividades, para referirnos a los pasos previos que van a conducir a la realización de una tarea completa. Al diseñar o seleccionar las distintas subtareas, que lleven a completar una tarea, hay que tener en cuenta varios aspectos:

a) La graduación

Igual que al diseñar un curso por tareas hay que tener en cuenta cómo se van a graduar esas tareas, atendiendo a razones de dificultad, motivación, frecuencia de uso, etc., cada una de las tareas deberá seguir una serie de pasos (o subtareas), cuya gradación afectará al orden en que se presentan las palabras, significados, estructuras, funciones del lenguaje, etc., y también a si dichas subtareas están orientadas hacia la adquisición o el uso de destrezas, siguiendo la definición tradicional entre actividades de práctica controlada, en las que se manipula con las formas gramaticales y fonológicas, y actividades de transferencia, en las que los alumnos tienen que aplicar su dominio de esas formas lingüísticas para la comprensión y producción de lengua comunicativa. Esta distinción, desafortunadamente, no es siempre fácil (Rivers y Temperley, 1978). Otros factores que afectan la graduación de las actividades son factores inherentes a los alumnos.

Este tipo de factores incluyen todas las estrategias que los alumnos aportan a la comprensión y al uso de lengua. *La comprensión*, según Pearson y Johnson (1972), es un proceso de construcción de puentes entre lo conocido y lo desconocido; los alumnos parten de un conocimiento básico o marco en el que intentan acoplar la nueva información, aplicando, en primer lugar sus estrategias de estimulación de memoria, por medio de las cuales intentarán, en un primer estadio, asociar la nueva información con su conocimiento, para recurrir más tarde a las de compensación.

Brindley (1987) añade al conocimiento básico otros factores dependientes del alumno, tales como *la confianza en sí mismos, la motivación, el ritmo de aprendizaje, capacidad para la adquisición de destrezas, conocimiento cultural y conocimiento lingüístico*.

Estos factores que hemos presentado no son independientes del input pues se da una interacción entre la complejidad gramatical del input y el nivel de conocimiento lingüístico del alumno, por ejemplo. Por lo tanto, el problema reside en que el profesor sepa juzgar, al diseñar o planificar las subtareas y tareas, la cantidad de conocimientos lingüísticos y de base que el alumno posee en ese momento.

b) La secuenciación

El segundo aspecto a considerar es la *secuenciación* de las actividades de acuerdo con las exigencias cognitivas y de interpretación que se requiere de los alumnos.

Nunan (1985) propone una serie de pasos para una posible secuenciación, en la que el alumno tiene que ir completando un conjunto de actividades cuyas demandas van incrementándose progresivamente. Nunan propone tres fases:

Fase procesadora, que incluye subtareas en las que el alumno sólo tiene que escuchar o leer un texto sin tener que dar ningún tipo de respuesta, hasta actividades en las que deba dar algún tipo de respuesta verbal al estímulo inicial.

Fase productiva, en la que el uso de la lengua está aún muy controlado. Las subtareas en este nivel consisten inicialmente en simple repetición de diálogos, textos, etc., hasta actividades de tipo preguntas/respuestas todavía muy controladas, tipo *drill significativo*, es decir, los alumnos deben entender lo que se les pregunta para que la respuesta tenga sentido.

Fase interactiva, que podríamos considerar como la realización de la tarea, ya que comporta el uso de actividades más complejas, como la simulación, resolución de problemas, discusiones, etc.

Siguiendo este modelo, las unidades de trabajo podrían ir conformándose, buscando una continuidad por la que las destrezas que se han adquirido en las fases A y B, se usan y se expanden en la fase C. El procedimiento consiste en conseguir un encadenamiento de subtareas que formen una secuencia en la que la compleción de las actividades previas sea un requisito para acometer las siguientes. Así, las actividades se secuencian, no sólo por la complejidad de los factores ya mencionados de input y de los propios alumnos, sino también por la lógica de los temas y las diversas vías de aprendizaje.

Esta noción de continuidad es primordial en una programación por tareas, que deben ir igualmente secuenciadas para poder asegurar una mayor coherencia y consistencia al programa.

c) Las características

En el caso que nos ocupa, y dado que nuestra principal preocupación es la utilidad de las tareas para promover la adquisición de la segunda lengua, los criterios más relevantes para caracterizarlos tienen que ser lógicamente de naturaleza psicolingüística. Se considerarán aquellas características que posibiliten mayor cantidad de negociación, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo, y que conduzcan a una mayor modificación de la interlengua de alumnos.

Los principales componentes teórico-prácticos que deben tenerse en cuenta son:

a) Tareas unidireccionales frente a tareas multidireccionales

Este dualismo se refiere a la distribución de la información entre los participantes al comienzo de la tarea; es decir, si es sólo un participante quien posee toda la información, o si ésta se encuentra repartida entre los miembros del grupo, con el requisito ineludible de tener que intercambiar su parte de información para llevar a cabo la tarea con éxito.

La investigación ha mostrado que el segundo tipo conduce a más cantidad de negociación que el primero (Long, 1980; Doght y Pica, 1984).

b) Convergencia

Este término hace referencia a las tareas (como toma de decisiones) en las que los participantes de un grupo tienen que llegar a una decisión común -convergente-, independientemente de las decisiones a las que lleguen los otros grupos (aunque también tienen que ser comunes dentro de cada uno), frente a otro tipo de tareas donde los participantes de cada grupo tienen que dar distintas opiniones sobre un tema y discutir las de sus compañeros de grupo -divergentes-.

La investigación ha demostrado que se dan más turnos de negociación en las tareas convergentes, mientras que las divergentes presentan una mayor complejidad sintáctica, turnos más largos y menos oportunidades de negociación del input.

c) Tiempo de planificación de la tarea

Algunos estudios han mostrado que los alumnos producen un discurso sintácticamente más complejo cuando se les da un tiempo inicial para preparar y planificar la tarea que cuando no lo tienen (Crookes, en prensa; Ellis, 1987). Esta característica es, pues, significativa a la hora de modificar o desestabilizar la interlengua de los alumnos, lo que sugiere que hay que dejar tiempo de preparación para que aumente el ritmo de adquisición de la nueva lengua.

d) Tareas cerradas frente a tareas abiertas

Siguiendo a Long (1989), definimos tarea abierta como aquella en la que los participantes saben que no hay una solución predeterminada a la tarea, sino una amplia gama de soluciones aceptables, por ejemplo, conversación libre, debates, etc. Una tarea cerrada es aquella en la que los participantes saben -y es esencial que lo sepan- que hay una solución única, o un pequeño número de soluciones posibles, determinadas de antemano por el diseñador.

Las tareas cerradas, de acuerdo con Long, proveerán más feedback, más incorporación del mismo, más precisión, etc., ya que cuando los participantes saben que hay una solución única no es fácil que abandonen.

Con respecto a los aspectos que acabamos de mencionar sobre las características de las tareas, es muy revelador el trabajo de investigación realizado por Teresa Pica et al. *Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research* (en prensa), en el que ofrece una clasificación de tareas y en el que demuestra que las tareas más comunicativas son aquellas que comparten las características de multidireccionales, convergentes y cerradas, frente a otras donde sólo una o dos de estas características se dan.

3.4. Roles del profesor y roles del alumno

Como ya hemos apuntado en los apartados precedentes, el cambio de enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras ha dado un giro total a los roles que tanto el profesor como el alumno tienen que desempeñar en el aula. El profesor ha dejado de ser el centro y eje alrededor del cual gira la clase, y por lo tanto ha tenido que empezar a adoptar roles distintos en la aplicación de las nuevas metodologías.

El término "rol" implica tanto el papel que alumnos y profesores desempeñan en el desarrollo de las tareas y actividades, como las relaciones sociales e interpersonales que se establecen entre los participantes. Los roles de ambos, profesores y alumnos, son en cierto modo complementarios: si se le confiere al alumno un rol distinto a los que ha venido desempeñando, se deduce que el profesor ha adoptado un rol distinto también.

3.4.1. Del profesor

Abordaremos los principales roles del profesor bajo tres aspectos, aunque en la realidad del aula no estén tan claramente diferenciados:

a) *El profesor como "manager" y facilitador*: organiza no sólo el contenido, secuenciación y recursos de las tareas, sino que también organiza la situación ("setting") donde se va a dar el aprendizaje, y facilita el proceso comunicativo entre todos los participantes y entre éstos y las actividades y textos (Breen y Candlin, 1980).

Nunan (1985) distingue dos aspectos en esta situación, cuyo responsable final es el profesor: el modo ("mode") de aprendizaje, o base sobre la que opera el alumno; es decir, si trabaja individualmente o en grupo, y el entorno ("environment"), que está directamente relacionado con el modo y que se refiere al lugar donde se está llevando a cabo el aprendizaje, sea un aula convencional u otro lugar, según requiera la tarea.

Dentro de este mismo rol, otra de las funciones del profesor es la de promover las estrategias de aprendizaje de los alumnos, desarrollando tanto sus estrategias directas para trabajar con la lengua, como las indirectas para que ellos organicen su propio aprendizaje.

b) Un segundo rol contempla al *profesor en interacción con los alumnos*. Breen y Candlin definen al profesor como participante interdependiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Este rol está directamente relacionado con los objetivos del rol de "facilitador" e implica al profesor como guía de las actividades y tareas del aula, aclarando procedimientos, si así se le requiere, y ofreciendo feedback en momentos apropiados durante las actividades de enseñanza-aprendizaje.

c) Finalmente, aunque no independientemente de los otros roles, se considera al *profesor en su rol de suministrador de feedback*. Las investigaciones recientes dentro del aula han demostrado que los alumnos asumen este rol como uno de los más importantes del profesor, ya que es un aspecto inevitable dada la interacción que se produce en el aula; y es la función que mayormente distingue la interacción del aula de la que se da en la vida real.

El profesor debe entender la función del feedback no únicamente como la de suministrar refuerzo a la producción del alumno (feedback positivo), sino la de suministrar información que el alumno pueda usar activamente para modificar su comportamiento (feedback negativo) (Chaudron, 1988).

El feedback negativo se corresponde con el tratamiento del error, tema controvertido e importante. La investigación llevada a cabo en este campo ha mostrado que el profesor, en este rol, suele ser bastante impreciso y ambiguo, así como inconsciente en la corrección, todo lo cual lleva a crear confusión en los alumnos (Allwright, 1975, en Chaudron, 1988). El profesor debe mejorar su actuación como suministrador de feedback, siendo consistente en el tratamiento del error, dentro de un campo delimitado de tipos de errores, y debe verificar que el alumno ha percibido que ha cometido un error, cuál ha sido ese error y dónde se ha producido, ya que una de las metas de la enseñanza de lenguas extranjeras, desde el punto de vista de un aprendizaje constructivista, es que el profesor fomente la puesta en práctica de las estrategias indirectas de los alumnos, para que sean capaces de monitorizar y autoevaluar su propia producción e incluso la de sus compañeros.

A la pregunta de cuándo debe corregir el profesor, Hendrickson (1978, en Chaudron, 1988) centra esa corrección durante las actividades de uso controlado de la lengua (subtareas de tipo A y B), en las que los objetivos van dirigidos a la forma, evitando en lo posible corregir durante el desarrollo de la tarea (tipo C), con el fin de no interrumpir la comunicación y dejar, así, que sean los propios alumnos los que pongan en juego su monitorización y la de sus compañeros.

3.4.2. Del alumno

Como ya ha sido mencionado, los roles del alumno están íntimamente ligados a sus estrategias de aprendizaje y con el tipo de tarea a desarrollar, la cual debe reflejar los supuestos sobre las contribuciones que los alumnos tienen que aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La opción para desarrollar el aprendizaje creativo y autónomo de la lengua requiere que los alumnos adopten una serie de roles que no se venían dando en la enseñanza tradicional. Breen y Candlin (op. cit.) apunta que, en una metodología comunicativa y en un contexto de trabajo en grupo, el alumno se implica en una actividad social donde sus roles sociales e interpersonales no están separados de los procesos psicológicos de aprendizaje. Aquí el *papel del alumno como negociador* surge e interacciona con el papel de negociador conjunto, dentro del grupo y con los procedimientos de aula y las actividades que el grupo acomete. Esto implica que el alumno debe contribuir a la vez que recibe, aprendiendo así interdependientemente y poniendo en práctica sus estrategias sociales.

Un segundo rol contempla al *alumno como responsable de su propio aprendizaje* y del desarrollo de estrategias para "aprender a aprender" (Richards y Rodgers, 1986), por lo que el profesor deberá animarlos a descubrir y aplicar aquéllas que mejor se adapten a cada uno. Estas estrategias a aplicar en una metodología comunicativa requiere que los alumnos sean cooperativos, creativos (sepan inferir y crear enla-

ces mentales, por ejemplo), que sepan tomar riesgos y, ante todo, independientes para poder así planificar y organizar su aprendizaje. Cualquier actividad que ayude a los alumnos a pensar sobre la naturaleza del lenguaje y formas de aprender implica un rol del alumno, no sólo más independiente, sino también más crítico y reflexivo que aquéllas en las que el alumno memoriza o manipula la lengua.

Los alumnos tienen otro rol importante como monitores. Además de la monitorización que pueden aplicar subjetivamente a su propio aprendizaje, pueden convertirse en proveedores de feedback para otros y, mediante la negociación que se da durante la interacción, facilitar para otros y para ellos mismos la comprensión del input (estrategias indirectas).

Estos nuevos roles que debe adoptar el alumno (negociador, responsable de su aprendizaje y monitor) están directamente relacionados con el tipo de agrupamiento que las actividades y tareas promueven: es decir, estos roles serían difícilmente desempeñados en una situación de aula dominada y centrada en el profesor, situación que automáticamente le confiere un estatus superior y más distanciado de los alumnos, lo que en cierto modo inhibe la participación espontánea de los mismos.

Existen tres modos básicos de agrupamientos:

- individual,
- en pequeños grupos (de 2 a 8 participantes),
- en gran grupo (toda la clase implicada).

Tomando como base las conclusiones elaboradas por Long (1989), en un trabajo de recopilación de investigaciones empíricas en este campo, se puede asumir que los tres modos presentan cualidades y ventajas únicas, y que son complementarias. Hasta ahora siguen predominando los modos individual y de gran grupo, pero las investigaciones mencionadas han mostrado que el trabajo en grupos bien organizados presenta una serie de ventajas que se apoyan sobre unos fundamentos pedagógicos y psicolingüísticos. Entre las ventajas más importantes del trabajo en grupo destacan:

- 1) Mayor cantidad de oportunidades de práctica individual de la lengua.
- 2) Mejor calidad de producción, porque los alumnos pueden conversar con más detalle, más privadamente, sin prisas ni presiones, cara a cara (típico de situaciones de la vida real), y pueden alcanzar secuencias de turnos de palabras más coherentes frente al turno de frases aisladas.
- 3) Ayuda a individualizar el aprendizaje.
- 4) Puede mejorar el clima afectivo del aula (los alumnos más tímidos o lingüísticamente más inseguros trabajarán mejor en pequeño grupo).
- 5) Debe aumentar la cantidad, calidad y comprensión del input que se da a los alumnos.
- 6) La precisión gramatical de la negociación en grupos no se ve afectada por la falta de supervisión del profesor.

7) Se da mayor cantidad de negociación.

8) Finalmente, la frecuencia de corrección y compleción de frases por otros miembros del grupo es mayor y no difiere mucho de la que se da con el profesor frente a toda la clase.

3.5. Evaluación

El último componente de la tarea sería el de evaluar sus resultados, teniendo en cuenta los objetivos marcados y el proceso seguido.

A continuación, y a modo de guía, ofrecemos una serie de ítems que podrían servir de criterios para la evaluación de las tareas comunicativas y que intentan ser reflejo de los conceptos expuestos a lo largo de este artículo.

Objetivos

- Grado de participación de los alumnos en la planificación de la tarea.
- Grado de claridad en la especificación de los objetivos de la tarea:
 - a nivel de destrezas lingüísticas
 - a nivel de procedimientos (estrategias de aprendizaje)

Análisis del "input" (oral y escrito)

- ¿Ha sido apropiado para la realización/objetivos de la tarea?
- ¿Ha sido adecuado al nivel de conocimientos de los alumnos?
- ¿Ha despertado el interés de los alumnos? (por su contenido mismo, forma de presentación, calidad de realización, claridad, efectos sonoros o de impresión, etc.)
- Grado de respuesta de los alumnos ante las actividad/es propuesta/s para la comprensión/asimilación del "input".
 - dificultad del material
 - dificultad de las instrucciones

Análisis de la Producción (oral y escrita)

- ¿La tarea ha promovido la utilización de la L₂ con propósitos comunicativos (transmisión de significados)?
- ¿La tarea ha promovido la interacción entre: parejas, pequeño grupo, gran grupo, toda la clase implicada?
- ¿El desarrollo de la tarea ha creado en el alumno la necesidad de entender y hacerse entender (negociación de significados)?
- ¿La lengua que se ha utilizado (formas y funciones) es la que se emplearía en una "situación natural de comunicación"?
- ¿El desarrollo de la tarea, en cuanto a los turnos de palabra, la alternancia de preguntas y respuestas, el carácter relevante y pertinente de las producciones, ha "copiado" una situación real de comunicación?

- ¿La tarea ha sido abierta o cerrada?
- ¿La tarea ha sido convergente o divergente?
- ¿La tarea ha sido unidireccional o multidireccional?
- ¿Los alumnos han tenido tiempo para planificar el discurso?

Graduación e integración

- ¿Las actividades implicadas en la tarea han estado interrelacionadas entre sí, siguiendo un principio de continuidad?
- ¿Los contenidos, tanto lingüísticos como procedimentales, de las actividades, han sido desarrollados teniendo en cuenta un orden de dificultad?
- ¿Los contenidos, tanto lingüísticos como procedimentales, de las actividades, han sido apropiados para la consecución de la tarea final?

Papel del profesor durante el desarrollo de la tarea: informante, participante, supervisor, de ayuda, etc.

Papel del alumno durante la tarea: receptor pasivo, dirigido, participante, creativo, autónomo.

Tipología de errores más generales y *tratamiento* que se ha dado al error.

Consideraciones posteriores

- ¿La tarea ha motivado al alumno? ¿Por qué?
- ¿Los alumnos han sido conscientes de los objetivos de la tarea y de los procedimientos seguidos?
 - ¿Han surgido problemas de organización (agrupamiento) o de estrategia (saber lo que tenían que hacer)?
 - ¿El tiempo previsto para el desarrollo de la tarea era el adecuado o ha resultado demasiado corto/demasiado largo?
 - ¿Qué porcentaje de L₂ y L₁ han usado los alumnos y en qué momentos?
 - ¿Ha podido el profesor hacer uso de la L₂ a lo largo de toda la actividad? En caso negativo, ¿en qué momentos ha tenido que utilizar la L₁?
 - Tiempo de producción lingüística de los alumnos en comparación con la del profesor.
 - ¿Ha seguido la tarea un curso distinto al previsto: con respecto a los objetivos, a los contenidos procedimentales o a los contenidos lingüísticos?
 - ¿Introducirías algún tipo de modificación a la vista de los resultados obtenidos? ¿Sería necesario introducir algún tipo de actividades complementarias?

Referencias bibliográficas

- Allwright, D. (1988): *Observation in the language classroom*. London. Longman.
- Bialystock, E. (1978): "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*. 28, 69-84.
- Breen, M.P. (1983): "How could we recognize a communicative classroom?" In B.

- Cofrey (ed.) *Teacher training and the curriculum: The Dunford House Seminar*.
- Breen, M.P. (1987): "Contemporary paradigms in syllabus design". *Language Teaching* 20 (2 y 3).
- Breen & C. Candlin (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics*, 1(2), 98-112.
- Brindley, G. (1987): "Factors affecting task difficulty". In *Nunan Guidelines for the Development of Curriculum Resources*. Adelaide: National Curriculum Research Centre.
- Brown, G. & Yule, G. (1983): *Teaching the spoken language*. Cambridge, C.U.P.
- Canale, C. & Swain, M. (1980): "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1:1-47.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*. New York, C.U.P.
- Clark, C. & Yinger, R. (1979): *Three studies in teacher planning*. East Lansing, Institute for research on teaching. Michigan State University. Research series nº 55.
- Corder, S.P.: *Error analysis and interlanguage*. Oxford, O.U.P.
- Dewey, J. (1916): *Democracy and education*. New York, Collier.
- Doyle, W. (1983): "Academic work". *Review of Educational Research*. 53, 2159-199.
- Doughty, C. & Pica, T. (1986): "Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?" *Tesol Quarterly*, 20 (2), 305-325.
- Ellis, R.: *Understanding second language acquisition*. Oxford, O.U.P.
- Faerch & Kasper (1983): *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- Félix, S.W. (1981): "The effect of formal instruction on second language acquisition" *Language Learning*, 31, 1, 87-112.
- Hallyday, M.A.K. & Hassan, R.: *Cohesion in English*. London, Longman.
- Hatch, E.M. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition" In E.M. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition: A book of readings*.
- Hernández, R. (1989): "El lugar de los procedimientos". *Cuadernos de Pedagogía* nº 172.
- Hover, D. (1986): *Think twice: teachers and students books*. Cambridge, C.U.P.
- Krashen, S.D. (1985): *The input hypothesis*. Oxford, Pergamon.
- Long, M. (1985): "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching". *Modelling and assesing second language acquisition*. K. Hyltenstam & M. Pieneman (ed.) Avon: Multilingual Matters.
- Long, M. (1989): "Task, group and task-group interaction". Plenary address to the RECL Regional Seminar: Language teaching methodology for the nineties. Singapore, April 1989.
- Long, M. & Sato, C. (1983): "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher questions" In H.W. Seliger & M. Long (ed.) *Classroom oriented research on second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House. 268-286.
- Long, M. & Crookes, C. (1989): "Units of analysis in syllabus design". *Unpublished manuscript*. Honolulu, University of Hawaii at Manoa.

- Mitchell, R. (1985): *Communicative interaction research project: final report*. Dept. of Education. University of Stirling.
- Mitchell, R. & Parkinson, M. (1980): *The foreign language classroom: an observational study*. Stirling Educational Monographs n^o 9.
- Nunan, D. (1985): *Language teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Research Centre.
- Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*. Glasgow, C.U.P.
- O'Malley et al. (1985): "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning*. 35, 1, 21-46.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies*. Newbury House Publications. New York.
- Pearson, P.D. & Johnson, D.D. (1972): *Teaching Reading Comprehension*. New York, Holt Rinehart and Winston.
- Peterson, P. & Clark, C. (1978): Teachers reports of their cognitive processes during teaching". *American Educational Research Journal*, n^o 15, 417-432.
- Pica, T. (1983): "Adult acquisition of English as a second language in different language contexts". *Language Learning*. 33, 4, 465-97.
- Pica, T. (1986): "Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction". *Paper presented at annual AAAL conference*. New York.
- Pica, T. & Doughty, C. (1985): "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities." In S.M. Gass and C.P. Maden (eds.) *Input and second language acquisition*, 115-132. Rowley, Mass: Newbury House.
- Porter, D. & Roberts, J. (1981): "Authentic listening activities". *English Language Teaching Journal*, 36(1), 37-47.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986): *Approaches and method in language teaching*. Cambridge, C.U.P.
- Rubin, J. (1981): "A study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics*. 117-31.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1981): "Research on teachers pedagogical thoughts, judgements, decision and behaviour". *Review of Educational Research*, 51, (4), 455-98.
- Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.
- Stern, H.H. (1975): "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Stern, H.H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*, O.U.P.
- Swaffar, J.; Arens, K. & Morgan, M. (1982): "Teacher classroom practices: redefining method as task hierarchy". *Modern Language Journal*. 661, 24-33.
- Tyler, R. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. University Press.
- van Lier, L. (1988): *The classroom and the language learner*. London, Longman.

Wenden, A. & Rubin, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall International.

Zanon, Javier (1990): *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Cable 5, Barcelona.