

**LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS:
principios y planificación de unidades didácticas**

Sheila Estaire

FAEA, 2007

1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR TAREAS Y QUÉ ES EL ENFOQUE POR TAREAS?

En el Enfoque por Tareas la tarea es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un sílabo institucional. Una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación (Breen 1987^a, Candlin 1987, Nunan 1989). En la propuesta en la que me baso en este documento, el trabajo resultante en el aula está organizado como una secuencia de tareas cuidadosamente engarzadas que giran alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final (Estaire, 1990; Estaire y Zanón, 1990; Estaire y Zanón 1994; Estaire 1999). En una programación por tareas, por lo tanto, no se decide de antemano qué funciones o puntos gramaticales o vocabulario van a enseñarse, para a continuación enseñar y practicar esos contenidos a través de actividades comunicativas. El enfoque por tareas parte de un punto de vista más global e integrador –las tareas que se van a realizar- queriendo así enfatizar la dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de incorporar cuidadosamente al proceso la dimensión formal, como veremos más abajo.

El enfoque por tareas constituye un movimiento de evolución, yo diría que natural, dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es lógico que un enfoque que comenzó en la década de los 70 evolucione y tome nuevas formas a medida que se continúa reflexionando sobre la lengua, la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, así como sobre aspectos didácticos que faciliten este proceso.

Y ¿qué se entiende por tareas? Las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana (Long, 1985): hacemos planes para el fin de semana con los amigos o la familia, discutimos un suceso de actualidad, leemos información sobre una ciudad o monumento que visitamos, escribimos una nota para dejar en casa antes de salir, escuchamos un debate en la radio o televisión, compramos fruta en la frutería de la esquina. Desde este punto de vista, un análisis de un día cualquiera de nuestra vida cotidiana produciría una lista de “tareas”, la mayoría de las cuales tiene un principio, un fin, una finalidad, y siguen una serie de procedimientos más o menos establecidos en cada caso.

¿Cómo se puede trasladar esta idea al aula de lengua extranjera, donde existe una finalidad de aprendizaje que no se encuentra en las tareas llevadas a cabo en la vida cotidiana? (Breen 1987b). Esta diferencia entre los contextos de la vida cotidiana y del aula de lengua extranjera ha llevado a diferentes autores a dividir las tareas de aula en, al menos, dos clases:

- las tareas de comunicación
- las tareas de apoyo lingüístico (denominadas en ocasiones de distinta forma, pero siempre en contraste con las de comunicación o comunicativas).

Las características distintivas de cada una de ellas se pueden resumir de la siguiente forma.

Las **tareas de comunicación** son unidades de trabajo en el aula que:

1. Se centran en el **significado**, no en aspectos formales de la lengua, esto es, se centran en qué se expresa, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo.
2. Implican a **todos** los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita.
3. Tienen una **finalidad comunicativa** (utilizando lengua oral o escrita), que en muchos casos va acompañada de un resultado tangible.
4. Reproducen **procesos de comunicación**, oral o escrita, de la vida cotidiana.
5. Al realizarse en un aula de lengua extranjera:
 - Tienen un **objetivo de aprendizaje** del lenguaje, así como una estructura y secuenciación de trabajo en el aula tendentes a facilitar el aprendizaje.
 - Deben poder ser **evaluadas** en dos vertientes: en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

La segunda clase de tareas, las **tareas de apoyo lingüístico**, se centran en los aspectos formales de la lengua, en los aspectos lingüísticos. Actúan como soporte de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación que han sido establecidas como eje de la unidad didáctica (Breen, 1987^a; Candlin, 1987; Nunan, 1989; Estaire 1990 y 1996; Zanón, 1990; Estaire y Zanón, 1990 y 1994).

Al igual que las tareas de comunicación, las tareas de apoyo lingüístico tienen:

1. Un **objetivo** de aprendizaje concreto (aprender X para ser capaces de comunicar Y).
2. Un **procedimiento de trabajo** claro tendente a facilitar el aprendizaje.
3. Un **producto** de aprendizaje concreto.

En una unidad didáctica las dos clases de tareas, las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico, se entretajan cuidadosamente para formar una secuencia o trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final. Esta tarea final marcará la culminación comunicativa de la unidad. La figura 1 muestra la estructura de una unidad de este tipo.

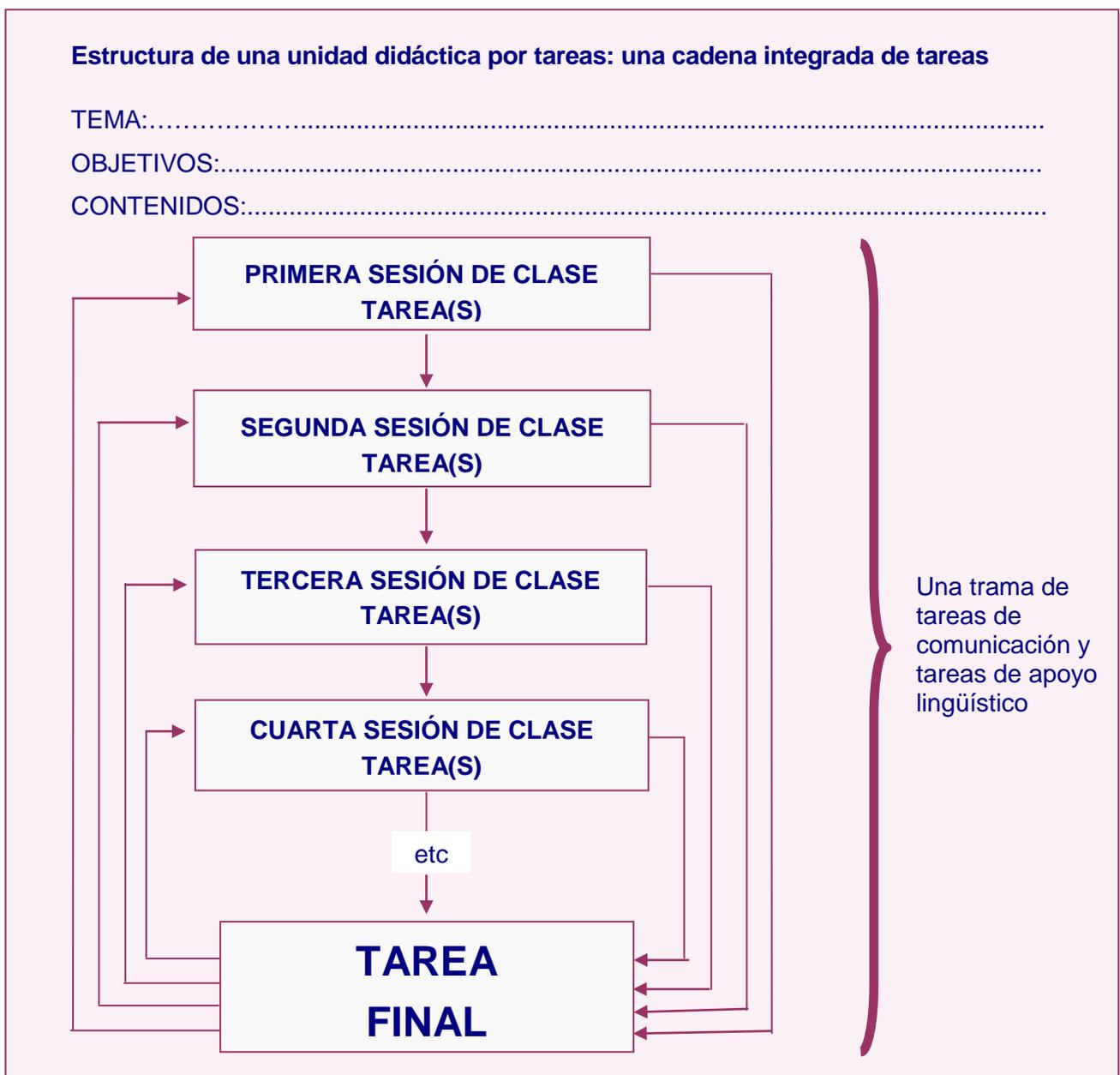


Fig. 1. Estaire 1999b

Vemos que al trasladar la idea de “tareas” al aula de lenguas extranjeras, donde trabajamos con personas que están aprendiendo una lengua nueva y que, por lo tanto, necesitan desarrollar nuevos instrumentos lingüísticos, organizamos el trabajo en el aula alrededor de la realización de unas tareas de comunicación para las cuales es necesario aprender o reciclar algunos contenidos lingüísticos específicos.

Sin embargo, las tareas de comunicación que se van a realizar siguen siendo el eje central; en ciertos momentos de la secuencia, se realizan tareas de apoyo lingüístico, en las que se aprenden, se reciclan o se discuten los contenidos lingüísticos, porque estos nos permitirán llevar a cabo las tareas de comunicación alrededor de las cuales gira la unidad didáctica.

2. ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL ENFOQUE POR TAREAS EN EL AULA?

En 1990 en un artículo publicado en Cable nº 5 (Estaire, 1990) presenté un marco para la programación de unidades didácticas mediante tareas que sugería una secuencia de seis pasos. Se recoge aquí, con una pequeña variante, en la figura 2.

Este marco ha servido de guía para innumerables profesores que deseaban seguir un enfoque por tareas en sus clases, en un tiempo en que los materiales publicados que siguieran esa línea aún no existían o eran escasos. Esta situación ha cambiado en los últimos años, pero el Marco sigue siendo de utilidad, dado que siempre surgen ocasiones en las cuales el profesor decide elaborar sus propias unidades didácticas.

Por otra parte, ha probado ser un instrumento eficaz para integrar los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas

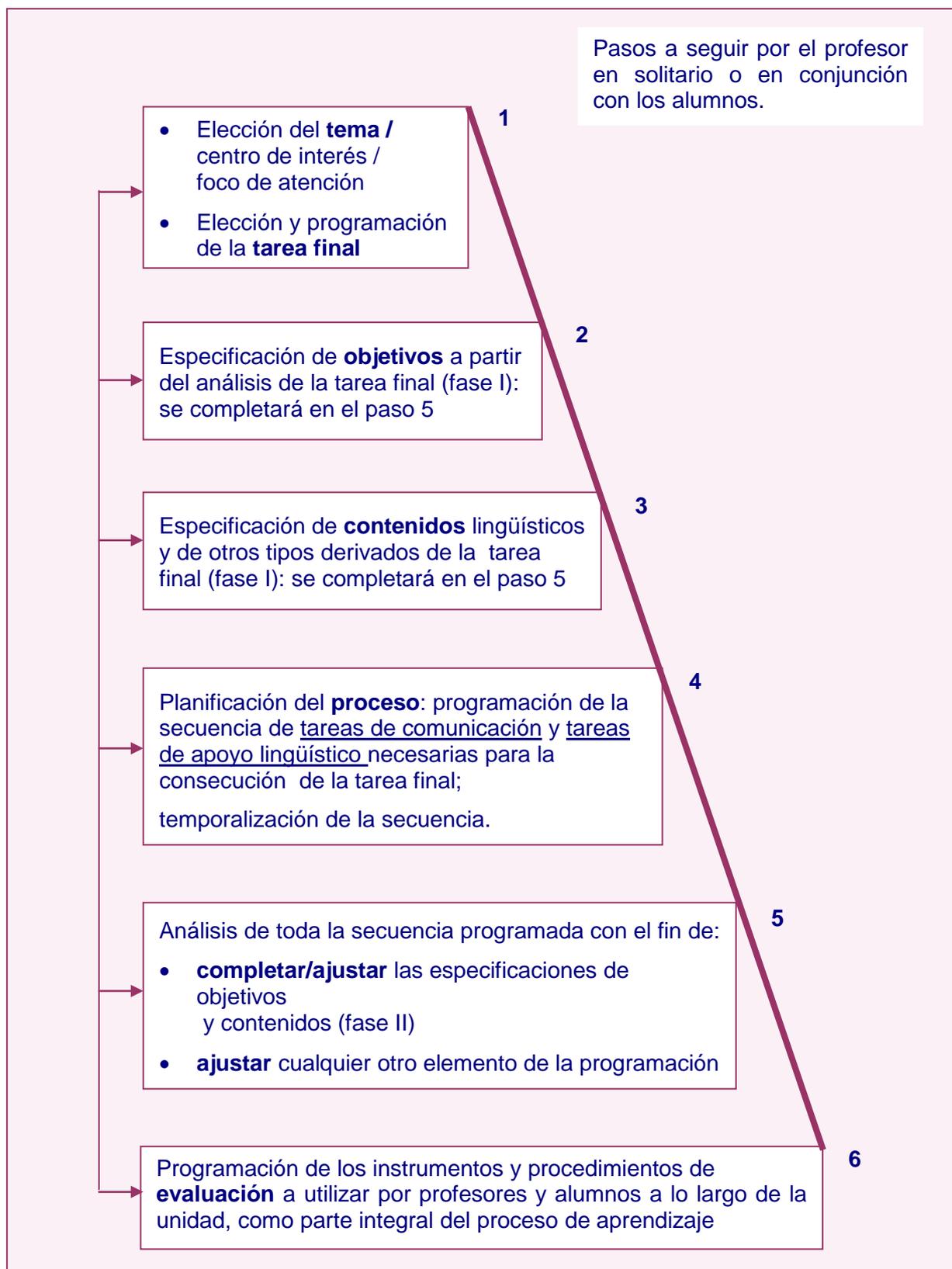


Fig. 2 Adaptado de Estaire 1990

3. EL MARCO PARA LA PROGRAMACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PASO A PASO

3.1 Elección del tema y la tarea final

Considero que no hay temas que sean obligatorios para el aprendizaje de una lengua extranjera. Cualquier tema ofrece la oportunidad de usar y aprender lengua. Por lo tanto ¿por qué no escoger temas que motiven a los alumnos a usar y aprender la L2, temas que estén relacionados con sus intereses, sus inquietudes, sus características, sus necesidades, sus mundos experienciales? Haciéndolo así, el tema, junto con la tarea final, actuará como estímulo central para el trabajo que se realizará durante la unidad didáctica. Por otra parte, una buena elección del tema dará énfasis al valor instrumental de la lengua, ya que los nuevos contenidos lingüísticos se aprenderán, reciclarán, reforzarán y sistematizarán con la finalidad de descubrir y llevar a cabo una variedad de tareas acerca de un tema que los alumnos encuentran estimulante.

A continuación presento algunos ejemplos de tareas finales (Estaire 1999b)

1. Cada grupo de 3 ó 4 alumnos hace una presentación oral breve y sencilla sobre las aficiones del grupo y, al terminar, contesta las preguntas que sus compañeros quieran hacerles. Durante cada presentación los alumnos toman notas sobre la información que reciben. Esta información puede ser utilizada posteriormente de distintas formas sugeridas tanto por el profesor como por los alumnos (murales, gráficos, textos informativos para el panel de clase, etc.).

2. En pequeño grupo y todos los grupos trabajando simultáneamente, cada alumno enseña a sus compañeros las fotos que ha traído a clase relacionadas con el tema de la unidad (ej. mis amigos, mi familia, mis vacaciones, un viaje o excursión, una ciudad que me gusta, etc.); da información y contesta las preguntas que surjan. La tarea termina con una breve puesta en común en gran grupo. (Las conversaciones en los grupos pueden ser grabadas para su posterior escucha).

3. Cada grupo elabora un folleto con información sobre una ciudad, región o país, según el tema que se está trabajando. Los folletos resultantes se exponen o se intercambian para ser leídos y comentados por todos. Esta última fase puede tener una explotación más detallada.

4. En clase los alumnos preparan un cuestionario para utilizar en un sondeo de grupo sobre el tema de la unidad (ej. hábitos alimenticios). Seguidamente se realiza el sondeo, con los alumnos de pie, circulando en el aula y entrevistando a un número prefijado de compañeros en un período de tiempo también prefijado. En grupos analizan los datos recogidos y los presentan en el formato que se decida (presentaciones orales o las sugeridas en el nº 1). Puede terminarse con una breve discusión sobre el tema.

5. La idea mencionada en el nº 4 puede ser modificada para utilizarse como sondeo a realizar fuera del aula, en otra unidad y sobre cualquier otro tema. Una vez preparado el cuestionario, los alumnos entrevistan fuera de clase a un número prefijado de personas. Los demás pasos se realizan en el aula y pueden ser iguales a los del número 4.

6. Los alumnos entrevistan al mayor número posible de profesores del centro, preguntándoles sobre cuestiones previamente establecidas en clase entre todos. Con el material recogido escriben reseñas que se exhiben en la pared o se intercambian, para ser leídas por todos. Esta fase puede tener una explotación posterior.

7. Cada alumno elabora por escrito un horario (muy sencillo en niveles elementales) que refleje su rutina diaria o semanal. En pequeños grupos los alumnos se intercambian los horarios, los leen y se hacen las preguntas que deseen sobre los mismos para ampliar la información. Le sigue un breve período de trabajo intergrupal, en el que los grupos se intercambian información sobre algunos detalles de los horarios.

8. Se establece un tema de debate y la forma en que será llevado a cabo. Según sus necesidades, cada grupo se documentará con la ayuda de textos escritos, vídeo, Internet, etc. y elaborará un guión de apoyo para utilizar durante el debate. Se realiza el debate, durante el cual los alumnos tomarán notas. Cada grupo hará un resumen del debate, algunos en forma de artículo para una revista del centro, otros de forma oral grabada como si fuera para un programa radiofónico. Si existen los medios también podría ser grabado en vídeo como si fuera para un programa de televisión. (Alternativa: géneros más informales para los resúmenes).

9. Para principiantes. Cada alumno comienza a elaborar una ficha con información sobre sí mismo cubriendo los datos que ha desarrollado en la unidad didáctica. La guarda para, en sucesivas unidades didácticas, agregar otros datos que vayan estando a su alcance. La ficha podrá ampliarse con información sobre otras personas de su entorno, como amigos, familia, etc. En distintos momentos estas fichas pueden ser exhibidas en clase o intercambiadas en pequeños grupos y usadas como tema de conversación, o para algún juego.

3.2 Especificación de objetivos (1ª fase)

El segundo paso del marco nos lleva a **comenzar** la especificación de los objetivos de la unidad didáctica. Para ello pueden resultar útiles las siguientes preguntas: ¿Qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad? Estas `cosas concretas' y `capacidades' a desarrollar se presentarán como objetivos de comunicación de la unidad didáctica y nos servirán de guía para la evaluación. Ofrezco a continuación, a título de ejemplo, un **comienzo** de especificación de los objetivos correspondientes a la unidad que tendría como tarea final el ejemplo no. 4 del apartado 3.1.

OBJETIVOS

A lo largo de la unidad los alumnos desarrollarán (con un grado de competencia comunicativa acorde con su nivel) los conocimientos **instrumentales y formales** que les capacitarán para:

- Preparar un cuestionario para utilizar en un sondeo de clase sobre hábitos alimenticios
- Realizar el sondeo en clase
- Presentar los resultados del sondeo a través de murales y gráficos
- Discutir los resultados en pequeño o gran grupo.

Nota: Como se ve, en esta especificación de objetivos no se mencionan contenidos lingüísticos. Estos se especificarán en el siguiente paso del marco y aparecerán como contenidos lingüísticos necesarios para cumplir los objetivos comunicativos de la unidad.

La especificación de objetivos del cuadro anterior sería la utilizada por los profesores y el departamento. No quiero dejar este tema sin recalcar la enorme importancia que tiene en el enfoque por tareas el que desde el comienzo de la unidad también los alumnos conozcan los objetivos. Según los casos, para este fin podría ser aconsejable una fórmula más sencilla. Incluyo como sugerencia la siguiente fórmula, que tiene un elemento de compromiso o contrato, útil para que los alumnos reflexionen sobre las tareas realizadas cada día en relación con los objetivos, y evalúen su progreso gradual a lo largo de la unidad.

OBJETIVOS

A lo largo de la unidad vamos a desarrollar las capacidades y conocimientos lingüísticos que nos permitan decir **PUEDO**:

- Preparar un cuestionario para utilizar en un sondeo de clase sobre nuestros hábitos alimenticios
- Realizar el sondeo en clase
- Presentar los resultados del sondeo a través de un mural con gráficos
- Discutir los resultados con mis compañeros y el profesor.

Estaire 1999 b

La especificación de objetivos se completará en el paso 5 del marco, una vez programada toda la secuencia de tareas.

3.3 Especificación de contenidos (1ª fase)

El tercer paso del marco nos lleva a **comenzar** la especificación de los contenidos de la unidad didáctica basándonos en un análisis de la tarea final.

Podemos comenzar con los **contenidos lingüísticos** haciéndonos la siguiente pregunta: **basándonos en las características de la tarea final ¿qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica, considerando su punto de partida y los temas a tratar?** Podemos especificar contenidos nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos, pragmáticos, etc. Se ofrece a continuación, a título de ejemplo, una ficha para iniciar la especificación de contenidos lingüísticos en la que se parte de los contenidos nociofuncionales que aparecerán en la tarea y los exponentes que se utilizarán; tras el análisis de éstos, se especifican los contenidos gramaticales y léxicos necesarios para desempeñar esas funciones y expresar esas nociones, y a continuación se especifican otros contenidos lingüísticos que se trabajarán, por ejemplo, fonológicos, discursivos, pragmáticos.

Entre los contenidos identificados habrá contenidos nuevos y otros que pueden considerarse conocimientos previos. Puede indicarse esta diferencia a través de colores o cualquier otro código, u optarse por incluir sólo los contenidos nuevos.

CONTENIDO LINGÜÍSTICO						
T	Contenido nocio-funcional	Exponentes de funciones/nociones	Contenido gramatical	Contenido léxico	Contenido discursivo	Contenido pragmático etc.
A R E A (S)	Pedir, producir y comprender información relacionada con: - existencia, horarios y frecuencia de servicios de transporte - etc.	¿Hay trenes a Cuenca? Sí, a las X.X.X. ¿A qué hora hay vuelos a Granada? Etc.	→	→		

Adaptado de Estaire 1990

Los siguientes verbos pueden ser de utilidad para especificaciones nociofuncionales: *expresar/comprender* (p.e. finalidad, intención, valoración, sentimientos); *solicitar, comprender y dar información* (p.e. sobre acciones habituales); *solicitar, comprender y dar instrucciones*; *preguntar, comprender e indicar* (p.e. día y hora, camino a seguir); *describir; localizar; solicitar* (p.e. un producto, o que alguien haga algo).

Una vez especificados los contenidos lingüísticos nos preguntaremos: **basándonos en las características de la tarea final, además de los contenidos lingüísticos ¿qué otros tipos de contenidos se trabajarán en la unidad didáctica?** Estos otros contenidos, que podrían dividirse en instrumentales, socioculturales, actitudinales, y contenidos de aprendizaje, los especificaremos a continuación de los contenidos lingüísticos, con lo cual habremos completado la primera aproximación a la especificación de contenidos de la unidad didáctica. Esta especificación de contenidos de diferentes tipos debiera guiarnos en la elaboración de la secuencia de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico que conformarán la unidad didáctica (paso 4 del marco).

Al final del paso 4, una vez programada la secuencia, volveremos a la especificación de contenidos. Entonces analizaremos las nuevas tareas que se realizarán antes de la tarea final para detectar posibles contenidos que sería aconsejable agregar a la especificación inicial.

3.4 Planificación del proceso: la secuencia de tareas

El marco de programación que estamos siguiendo (fig. 2) forma un sistema interrelacionado. En el cuarto paso del mismo nos basamos en las decisiones tomadas en los pasos anteriores para programar la secuencia de tareas que conducirán a los alumnos a la realización de la tarea final. Las siguientes preguntas nos pueden guiar en el proceso. ¿Cómo podemos organizar y facilitar el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad, de forma de asegurar la realización de la tarea final y, por lo tanto, la consecución de los objetivos? ¿Qué tareas ofrecerán a los alumnos el andamiaje necesario para realizar la tarea final? ¿Qué tareas de comunicación ayudarán a los alumnos en su progreso hacia la tarea final? ¿Qué tareas de apoyo lingüístico proporcionarán a los alumnos los instrumentos lingüísticos que les capacitarán para realizar las tareas de comunicación? ¿Cómo combinaremos todos estos elementos de forma pedagógicamente efectiva, lógica y coherente? ¿Cómo temporalizaremos las tareas que componen la unidad y las agruparemos en sesiones de clase? ¿Qué materiales serán necesarios y qué procedimientos seguiremos en cada una de las tareas?

Durante la programación de la secuencia debemos también comprobar que, así como cada tarea de la secuencia está determinada por el análisis de la tarea final realizado en los pasos anteriores, cada una de las tareas que programemos realmente “alimente” y facilite la tarea final. Cuando esta conexión no es suficientemente fuerte es muy probable que debamos replantearnos la tarea en cuestión. Esta relación estrecha entre la tarea final y las tareas que le preceden subraya el papel que juega la tarea final en el enfoque por tareas como eje vertebrador del proceso de programación, desarrollo en el aula, y evaluación de la unidad.

Una vez programada la secuencia y dividida en sesiones de clase, los pasos a seguir en la planificación de cada lección (figura 3) pueden estar basados en un esquema muy similar al presentado en la figura 2 para la programación general de la unidad.

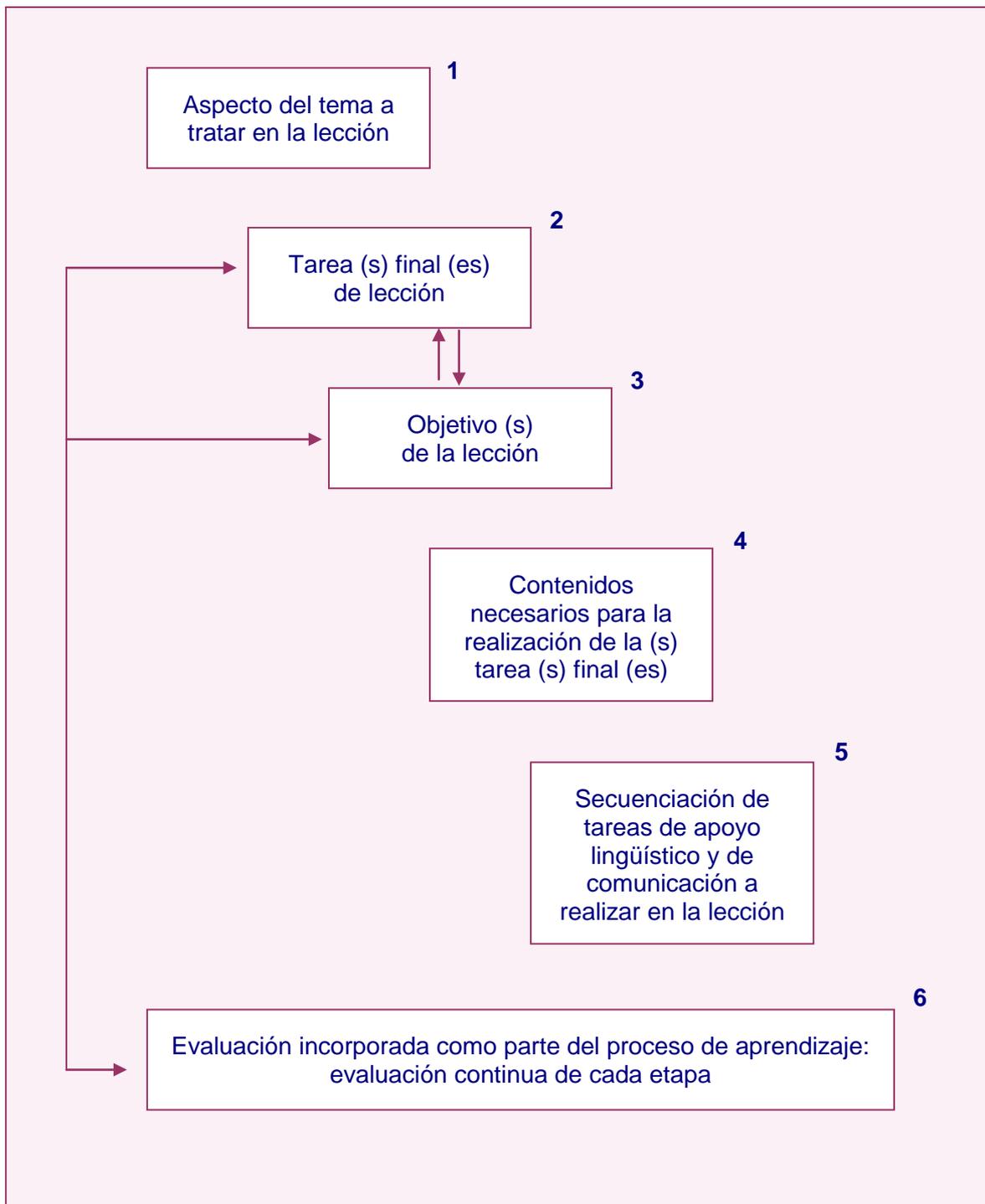


Fig. 3. Estaire, 1990

El punto 5 de la figura 3 puede concretarse en un plan de lección para el cual resulta útil el siguiente modelo (figura 4), donde podrán quedar registradas las respuestas a la serie de preguntas planteadas por Mike Breen en relación a la organización de tareas: ¿quién hace qué, con qué recursos/medios/apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico?

Posible formato para la programación de lecciones

Título de la unidad

Objetivo(s) de lección: al final de la lección los alumnos podrán

en relación a (tema o subtema)

1 Paso nº	2 Tiempo estima- do	3 Actividad de los alumnos	4 Actividad del profesor(a)	5 Interac- ción	6 Destrezas usadas	7 Recursos, medios, apoyos	8 Contenido lingüístico
1							
2							
3							
4							

Nota: Cada paso tendrá su objetivo específico que, en un formato ideal, podría reflejarse en otra columna (nº 9)

Fig. 4. Estaire 1990

3.5 Completar y ajustar pasos anteriores del marco

Una vez planificada toda la secuencia, en el paso 5 del marco será necesario hacer retoques finales a la programación realizada hasta el momento. Será necesario analizar la secuencia entera, tarea por tarea con el fin de detectar posibles objetivos y contenidos que sería aconsejable desglosar, agregar, eliminar, así como ajustar, si fuera necesario, el tema, la tarea final y sus diferentes fases. Si se desea integrar la unidad en el programa de la institución en la que se trabaja, será también

probablemente necesario relacionar los objetivos y contenidos que hemos especificado con los del currículo de la institución.

3.5.1 La 2ª fase de la especificación de objetivos

Una especificación de objetivos bien elaborada debiera permitir a un lector de la especificación hacerse una idea bastante clara de lo que harán los alumnos en la tarea final y las tareas intermedias. Por otra parte unos objetivos como los presentados en esta tabla, definidos como capacidades, actuaciones, conductas, nos serán de enorme ayuda como guía para la evaluación, ya que nos ofrecen elementos útiles para establecer instrumentos y procedimientos de evaluación para la unidad. ¿Qué vamos a evaluar? Evaluaremos el grado en el que los alumnos hayan logrado realizar las acciones especificadas en los objetivos. Los objetivos deberán por lo tanto servir de referencia obligada para el desarrollo del punto 6 del marco.

3.5.2 La 2ª fase de la especificación de contenidos

En esta segunda fase de la especificación de los contenidos, al analizar la secuencia de tareas que hemos programado debiéramos preguntarnos:

- ¿La secuencia ofrece a los alumnos la oportunidad de trabajar los contenidos lingüísticos, instrumentales, socioculturales, actitudinales, de aprendizaje que hemos especificado en la primera fase, de forma que vayan incrementando sus conocimientos en esas áreas, equipándolos para la realización de la tarea final? Esta reflexión nos puede llevar a modificar algún aspecto de las tareas o a eliminar algún contenido que no ha resultado necesario.
- ¿Al analizar las tareas de la secuencia emergen contenidos lingüísticos, instrumentales, socioculturales, actitudinales, o de aprendizaje que no habíamos incluido en la especificación inicial? Esta reflexión nos puede llevar a agregar nuevos contenidos.
- ¿Necesitamos relacionar la unidad que estamos diseñando con el currículo de la institución en que trabajamos?

3.6. La evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje

Mi propuesta es que si toda la unidad está estructurada alrededor de una serie de tareas, cada una de las cuales tiene un resultado concreto (aunque no necesariamente siempre el mismo), es perfectamente factible que tanto el profesor como los aprendices realicen una evaluación continua de cada etapa. Cada tarea en cada lección de la unidad ofrecerá la oportunidad de que profesor y aprendices evalúen el proceso de aprendizaje.

Si se contempla la inclusión de la autoevaluación por parte de los aprendices, en unidades del tipo que discutimos en este documento, será necesario diseñar fichas de autoevaluación tanto para etapas parciales como para las etapas finales de la unidad e incluso para etapas posteriores a la realización de la unidad. Se ofrecen dos modelos a continuación.

Ficha para el seguimiento individual del proceso: reflexión y evaluación

Los alumnos rellenarán esta ficha al final de la unidad.

Título de la unidad			
1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad?			
2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?	3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?	4. ¿Qué tal lo he hecho?	
		5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?	6. ¿Qué me queda por hacer, repasar, estudiar?

Fig. 5. Adaptado de Estaire y Zanón 1994

Nota: Al principio los alumnos seguramente necesitarán ayuda. El punto 6 de la ficha debe verse como un compromiso de cada alumno a realizar aquello que le queda por hacer, repasar, estudiar.

Ficha de auto-evaluación de contenidos funcionales de una unidad

Unidad: Describimos personas (según sus características físicas) – nivel A1

PUEDO

		1	2	3
		No, aún necesito trabajarlo	Sí, pero necesito mejorar	Sí, muy bien
1.	} sobre el color de ojos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Dar información		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Preguntar		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Comprender información		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	} sobre el color/longitud del pelo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Dar información		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Preguntar		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Comprender información		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	} sobre la estatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Dar información		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Preguntar		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Comprender información		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	} sobre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Dar información		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Preguntar		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Comprender información		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Describir una persona utilizando los puntos 1 al 4, de forma oral y escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Comprender la descripción oral o escrita de una persona, basada en los puntos 1 al 4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 6. Adaptado de Estaire, 1990

BIBLIOGRAFÍA

- BREEN, M.P. 1990. Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas. Comunicación, lenguaje y educación, 7-8. *(Original en inglés, 1987)*.
- CANDLIN, C. 1990. Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas. Comunicación, lenguaje, y educación, 7-8. *(Original en inglés, 1987)*.
- CONSEJO DE EUROPA 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> y Madrid, 2002. Editorial Anaya
- ELLIS, R. 2003. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. 2005 "La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza". En Biblioteca Virtual redELE 2006. [://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca](http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca)
- ESTAIRE, S. 1990. La programación de unidades didácticas a través de tareas. Cable, 5.
- ESTAIRE, S. 1999a. Tareas para el Desarrollo de un Aprendizaje Autónomo y Participativo, en Zanón, J. (Coord.) 1999.
- ESTAIRE, S. 1999b. Tareas para Hacer Cosas en Español: Principios y Práctica de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras mediante Tareas, Colección Aula de Español, Universidad Antonio de Nebrija.
- ESTAIRE, S. 2000. Un procedimiento para Diseñar Unidades Didácticas Mediante Tareas (I y II), y Un Instrumento para Planificar Clases. DidactiRed del Centro Virtual del Instituto Cervantes. [://cvc.cervantes.es/aula/didactired](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired)
- ESTAIRE, S. 2002. Un enfoque por tareas en el aula de primaria: principios y planificación de unidades didácticas, en López Téllez G. (coord.), Metodología en la enseñanza del inglés, MEC, colección Aulas de Verano.

- ESTAIRE, S. 2004. La observación en la formación permanente. En Lagasabaster, D y Sierra, M.J. La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Barcelona: ICE-Horsori, Cuadernos de Educación nº 44.
- ESTAIRE, S. 2009 (en imprenta). El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula. Madrid: Edinumen.
- ESTAIRE, S. y J. ZANÓN. 1990. El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. Comunicación, lenguaje, y educación, 7-8.
- ESTAIRE, S. y J. ZANÓN. 1994. Planning Classwork: a task-based approach. Oxford: Heinemann.
- FERNÁNDEZ, S. 2001. Tareas y Proyectos en Clase. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ, S. 2004. Propuesta curricular y marco europeo de referencia: desarrollo por tareas. Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. 1999. "Tareas Formales para la Enseñanza de la Gramática en Clase de Español", en Zanón, J. (coord.) 1999.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. Trabajar Contenidos Lingüísticos dentro del Enfoque por Tareas (I y II), Didactired del Centro Virtual del Instituto Cervantes, [://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_01](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_01)
- LONG, M. 1984. The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards task-based language teaching , en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), Instructional and Social Implications of Second Language Acquisition Research, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- LONG, M. 1985. A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training, en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), Modelling and Assessing Second Language Acquisition, London, Multilingual Matters.
- MARTIN PERIS, E. 1998. "Gramática y Enseñanza de Segundas Lenguas", Carabela 43.
- MARTIN PERIS, E. 1999. "Libros de Texto y Tareas", en Zanón, J. (Coord.) 1999.

- MARTÍN PERIS, E. 2000. La Enseñanza Centrada en el Alumno. Frecuencia-L 13.
- NUNAN, D. 1996. El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge: Cambridge University Press. **(Original en inglés, 1989)**
- NUNAN, D. 2004. Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, L. y BERNAUS, M. (eds.), 2001. La Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid, Síntesis.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. 1998. Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas. Cambridge: Cambridge University Press. **(Original en inglés, 1994)**
- RODRÍGUEZ TUÑAS, R. & G. MORALES. 1998. El Trabajo en Grupo. Oxford:Oxford University Press.
- SKEHAN, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. Applied Linguistics 17: 38-62.
- WILLIS, J. 1996. A Framework for Task-based Learning. Harlow, Longman.
- ZANÓN, J. 1990. Los enfoques por tareas. Cable, 5.
- ZANÓN, J. (Coord.) 1999. La Enseñanza del Español mediante Tareas. Madrid, Edinumen.

ALGUNAS IDEAS EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN

A. Evaluación de la actuación de los AA en las tareas finales:

Algunas ideas que se podrían incluir en instrumentos de evaluación para la TF (fichas, cuestionarios, etc. para el P y los AA)

Textos producidos en la TF (escritos y orales):

- a. Interés / atractivo de los textos / interés de las ideas presentadas.
- b. Organización / estructura / claridad / adecuación / eficacia funcional.
- c. Presentación (p.e. de un mural, de un folleto, de un recetario, etc.).
- d. Utilización / integración de elementos trabajados durante la UD.
- e. Para textos orales: fluidez / ser comprendido sin mayor dificultad.
- f. Competencia lingüística y pragmática: diferentes contenidos.
- g. Aspectos relacionados con otros contenidos de la unidad y objetivos.
- h. Aspectos relacionados con el proceso de realización de la TF: forma de trabajar los grupos, trabajo colaborativo, organización del trabajo.

¿Otros puntos?

Nota: Habrá también que elaborar instrumentos de evaluación para **otras tareas de la unidad**, que trabajen la comprensión lectora, auditiva y audiovisual, la expresión oral e interactiva, la expresión escrita.

Como fuente de ideas para posibles elementos a considerar, que habrá que adaptar a cada contexto, examinar en el *Marco Común Europeo de Referencia* las tablas de descriptores ilustrativos en los capítulos 3, 4, 5 y en el anejo C. En el anejo B pp. 213 y 214 hay un resumen de los cuadros de los capítulos 4 y 5, muy útil para tener una idea general de cómo están organizados, antes de verlos en detalle. Todos estos cuadros aparecen en el índice temático bajo “*escalas ilustrativas*”.

- B.** Reflexión sobre **progreso** en relación con **contenidos lingüísticos** utilizados en una UD, que han sido tratados con anterioridad y por lo tanto **considerados como conocimientos previos**.

Sería interesante elaborar instrumentos que guiaran a los alumnos en la **reflexión sobre su progreso** en relación con puntos tales como:

- a. Elementos lingüísticos que han afianzado / ampliado (p.e. repertorio léxico, nocio-funcional, etc.).
- b. Aspectos en los que han logrado mayor eficacia, mayor seguridad, mayor precisión / claridad, mayor corrección, mayor fluidez, mayor espontaneidad, mayor flexibilidad, menor uso de estrategias de evitación, voluntad de riesgo, etc.