

La clase de lectura: fases y componentes

Alma Ortiz Provenzal

Introducción

Llevar el proceso de lectura a un ambiente educativo es intentar incorporar procesos conscientes e inconscientes a un nivel de trabajo propositivo. En términos muy generales una clase de lectura tendrá actividades que preparan al lector para leer (actividades de *prelectura*), actividades que podrán realizarse al leer o *mientras se lee* y actividades de *postlectura*, es decir, actividades que el lector realizará una vez que ha terminado de leer el texto. No plantear alguna de estas etapas podría causar contratiempos al lector y al profesor en la clase.

Etapas en una clase de lectura

Establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirige al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso.

Todo lector establece su propósito al leer un texto en términos de para qué leo este texto, qué información encontraré y cómo la encontraré. En una clase de lectura el profesor puede proponer el propósito por el cual se leerá el texto para ejemplificar alguna estrategia específica o global, naturalmente cada texto podría determinar un propósito a ejemplificar para que el lector lo haga consciente y lo ponga en práctica. De igual manera, autores como Wallace (1992), mencionan que habrá tareas 'tipo' que pueden aplicarse a diferentes textos y Barnett (1984) plantea que las actividades están determinadas o son dependientes del texto seleccionado. A partir de lo que plantee, el profesor necesita concebir la clase de lectura considerando varias etapas:

- Actividades de prelectura.
- Actividades mientras se efectúa la lectura.
- Actividades de postlectura.

Etapa de prelectura

Varios autores, como Aebersold y Field (1998) y Johnson (1981), establecen la importancia de las actividades de prelectura porque

- ayudarán al lector a familiarizarse con el tema del texto,
- despertarán sus 'esquemas' de conocimiento,
- lo conducirán a establecer hipótesis en cuanto al desarrollo y contenido del texto,
- harán que delimite y clarifique el propósito por el cual leeremos dicho texto y, por tanto, leerán con más eficiencia.

En algunas ocasiones estas actividades previas pueden convertirse en trabajo consciente en cuanto a acercamiento al vocabulario.

En la página siguiente se presenta una tabla comparativa de tres autores, Barnett (1984), Wallace (1992) y Nuttall (1996), con relación a su definición de este tipo de actividades y una serie de actividades que se pueden llevar a cabo en esta etapa. Se han agrupado dichas actividades al haber ciertas coincidencias.

Es pertinente mencionar que solo es necesario seleccionar una o dos de las actividades y que el desarrollo de las mismas debe ocupar un porcentaje pequeño del tiempo de la clase. La importancia de las actividades de esta etapa es ubicar al estudiante en su propósito para leer.

Etapa de lectura

Las actividades durante la lectura en el salón de clase necesariamente serán artificiales si se comparan con una situación real de lectura por diversión o estudio. Dichas actividades son una recreación para obtener más conciencia sobre usos y ajustes de estrategias, cambios de ritmo para mejor entendimiento, tener en mente el propósito de lectura y obtener la mayor información del texto para cumplir con el propósito y con la tarea propuesta. De igual manera es importante señalar que algunos textos y tipos de textos se prestan mejor para determinar propósitos y gama de tareas y actividades, por ejemplo, ejercicios de vocabulario en contexto.

Desafortunadamente no podemos meternos en la mente del lector mientras lee, por tanto, tenemos que invitarlo a seguir las actividades que

Tabla 1. Comparación de actividades para prelectura

Barnett (1984)	Wallace (1992)		Nuttall (1996)
Propósito/objetivo			
Facilitan al lector la interacción con el texto y proveen una orientación al contexto y al contenido.	Promueven o proveen las bases apropiadas, activan los esquemas, crean o determinan el propósito, el lector 'empieza con el pie derecho'.		Hacen la tarea de los lectores más explícita y el modo de atacarla más efectivo.
Actividades			
Hacer preguntas.			Realizar preguntas SPQ. ¹
Tareas de 'scanning'.	'Skimming' / 'scanning'		
Lluvia de ideas.	Lluvia de ideas y escritura libre.		
Mapas semánticos.	Mapas semánticos.		
Predecir o señalar dificultades lingüísticas.	Desarrollo de vocabulario	Asociaciones semánticas: –Lluvia de ideas, –Mapas, –Análisis de características.	Tratar vocabulario nuevo
Discutir o señalar dificultades conceptuales o culturales.	Revisión de historias conocidas para proveer la información base.		Presentar el texto.
Activar esquemas de conocimiento ya existente.			Establecer una tarea 'top-down'
	Detectar estructura del texto.		
	Señalar género textual.		Distinguir entre <ul style="list-style-type: none"> • Literatura • No-ficción
			Proveer una razón para leer.
			Dividir el texto.

¹ SPQ – Survey, Preview, Question.

se propusieron para cumplir con los objetivos. Por ejemplo, si en las actividades de prelectura se le invitó a hacer hipótesis sobre el contenido del texto, durante la lectura debería ir confirmando o rechazando dichas hipótesis, y si se descartan, entonces hacer nuevas. Al ir confirmando sus hipótesis, podría también comparar la nueva información con sus esquemas del tema en cuestión. Ir leyendo párrafo por párrafo hace de esta actividad un ciclo en espiral, que se repite al ir progresando en la lectura. Algunos lectores hacen notas mentales, otros las escriben, otros subrayan alguna frase, escriben símbolos al margen, en fin se ayudan para lograr la comprensión. Los más inexpertos, en cuanto a la lengua, se detienen a buscar alguna palabra en el diccionario; en ocasiones el diccionario ayuda mucho, en otras no tanto, en otras se descarta completamente y el lector recurre a su intuición o al contexto o decide seguir leyendo aunque su comprensión no sea completa.

En la clase, el profesor, con ayuda de las actividades propuestas, ayudará al lector interrumpiéndolo para que reflexione de manera consciente sobre sus procesos de lectura. Por tanto, al proponer una serie de actividades para cumplir con los objetivos de la lección, el proceso se irá enriqueciendo para que el lector, una vez adquiridos los elementos en los que se le ha ayudado a reflexionar, lo realice solo. Este tipo de actividades pueden ir «construyendo, monitoreando la comprensión del texto, así como ajustando las estrategias para lograrlo» (Aebersold & Field, 1998: 109).

Etapa de postlectura

Es igualmente importante ‘cerrar bien’ la clase y, como se verá en el modelo/concepto de *Task Based Learning*, el hecho de concebir la clase como un todo, con un principio y con un fin, es esencial. De hecho, eso es lo que hace el lector: empieza a leer y continúa hasta que termina. Entonces, ¿qué actividades se pueden proponer para esta etapa?

Según Aebersold y Field (1998), las actividades naturales ‘después de leer’ consideran platicar con alguien sobre la lectura, recomendarla, acordarse de partes que parecieron interesantes, criticarla, compararla con otras referencias; según el propósito, hacer algún resumen o revisar las notas que se hicieron a partir de la lectura. Sin embargo, en la clase de comprensión de lectura de nuevo se tienen que proponer claramente algunas actividades, dado que estas deben completar el propósito inicial.

Por tanto, algunos objetivos de las actividades postlectura podrían ser el uso de ‘preguntas para comprender el texto’, realizadas por el profesor o los estudiantes, y la nobleza de esta actividad es que puede utilizarse en cualquiera de las etapas de la lectura. Pueden ser escritas u orales, pueden contestarse individualmente o en grupos.

La actividad de hacer preguntas para comprender el texto puede tener varios objetivos y cubrir diferentes áreas de contenido: las ideas principales del texto, detalles específicos, las partes difíciles, las partes discursivas, y pueden enfocarse a usos del lenguaje, a vocabulario, a estructuras retóricas. En cuanto a los objetivos para hacer preguntas, estos pueden ir desde ayudar al lector a sintetizar lo que leyó, a analizar la organización de la información, evaluar, o invitar a aplicar y transferir la información leída.

Para Nuttall la actividad de *hacer preguntas* para aprender es muy diferente de la técnica de hacer preguntas para un examen (función evaluadora). De acuerdo con Nuttall (1996: 181), el cómo usar las preguntas es ‘crucial’; esta autora enfatiza que el proceso por el cual el estudiante llega a la respuesta es lo más enriquecedor porque indica que ha explorado el texto con éxito y las preguntas lo forzaron a dirigir la atención a diferentes secciones o subtemas del mismo. Si las respuestas no son del todo correctas, el lector tiene la oportunidad de aprender más, porque debe volver a leer y encontrar por qué la respuesta fue inaceptable y qué tanto se alejó de lo que planteaba el texto. Los propósitos para redactar preguntas ofrecen la oportunidad de usar diferentes tipos de preguntas: abiertas, opción múltiple, respuestas cortas.

Para Devine, la variedad de actividades postlectura pueden ser infinitas. Lo importante es que ayuden a desarrollar y clarificar las interpretaciones que el lector hizo del texto y recordar, de mejor manera, ‘los textos’ que ha creado a partir de lo que ha leído (Devine, 1986: 172). Este autor sugiere cinco tipos de actividades: que los estudiantes hablen sobre lo que leyeron, que escriban, que diseñen preguntas o exámenes de lo que leyeron, que respondan de manera ‘creativa’ (dibujando, actuando, construyendo) y que ‘den una clase’ sobre el tema que leyeron. El ‘cierre’ de una lección, es decir la etapa de postlectura, permite a los lectores fortalecer su confianza cuando leen al sentirse satisfechos por la comprensión lograda.

Planear una clase de lectura considerando sus diferentes etapas representa un reto para el docente ya que, en cada una de ellas, es necesario tomar en cuenta los objetivos específicos para el diseño de actividades

relevantes que involucren cada vez más al aprendiente con el texto y que paso a paso lo conduzcan al logro del objetivo general de la clase.

Preguntas para reflexionar

- ¿Cuál es la importancia de cada una de las etapas de lectura?
- ¿Cómo se puede lograr un buen balance de actividades en una clase?
¿Qué aspectos se deben tomar en cuenta para lograr una clase bien integrada?
- ¿Qué importancia reviste el cierre de una clase?

Referencias

- Aebersold, J. A. & Field, M. L. (1998). *From reader to reading teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, M. A. (1984). *More than meets the eye. Foreign language learner reading: theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Regents.
- Devine, T. G. (1986). *Teaching reading comprehension: from theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (1981). *Communicate in writing*. Harlow: Longman.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

CAPÍTULO 8

Aprendizaje basado en tareas

María del Carmen Contijoch Escontria

Introducción

El aprendizaje basado en tareas no es realmente un enfoque nuevo en la educación y, de hecho, tampoco lo es dentro del campo de la enseñanza de lenguas. Sus antecedentes se pueden encontrar en las prácticas vocacionales llevadas a cabo en los años cincuenta (Richards & Rodgers, 2001: 225). Las tareas se derivaban del entrenamiento militar y estaban enfocadas al desarrollo de aspectos psicomotores en donde la comunicación y la cooperación no eran realmente consideradas. Algunos de los aspectos clave de este tipo de aprendizaje incluían el análisis de situaciones de la vida real, la transformación de estas en descripciones de tareas específicas, el diseño de tareas y su correspondiente secuencia. Algunos de estos aspectos han prevalecido a lo largo de los años y han sido adaptados al campo de la enseñanza de lenguas con sus convenientes cambios y adiciones.

Panorama general

En el área de la enseñanza de lenguas comúnmente se acepta que el enfoque basado en tareas es una derivación del enfoque comunicativo. Este enfoque, como Nunan menciona, «draws on theory and research in linguistics, anthropology, psychology and sociology. Task-based Language Teaching represents a realization of this philosophy at the levels of syllabus design and methodology» (2004: 10).

Si uno considera que el enfoque comunicativo estaba en boga durante los años ochenta, la necesidad de contar con una derivación que le permitiera seguir utilizando sus principios teóricos era inminente. Por lo tanto, el enfoque basado en tareas llegó a cubrir esa necesidad y reincorporó algunas ideas que el mismo enfoque comunicativo había rechazado con anterioridad (dictado, la enseñanza explícita de la gramática y otros). Fue

entonces que el enfoque basado en tareas comenzó a obtener aceptación (Breen, 1984, 1987a; Breen & Candlin, 1980; Candlin, 1987) con el desarrollo del diseño de programas por proceso. Conforme el uso de tareas en el salón de clase se fue haciendo popular, lingüistas aplicados se interesaron en el área y comenzaron a explorar diferentes aspectos de este enfoque realizando investigación en interacción en el salón de clase, evaluación, adquisición de lengua extranjera (L2) y análisis de libros de texto que dicen seguir el enfoque basado en tareas (Skehan, 2003). Este enfoque representó una innovación hace más de veinticinco años y en muchos países todavía sigue siendo considerado como una propuesta innovadora, tal y como es el caso reciente de Hong Kong en los años noventa, en donde todo el sistema de enseñanza de L2 en escuelas secundarias públicas, que solía ser sumamente tradicional, cambió hacia el aprendizaje basado en tareas.

Análisis del concepto de tarea

A lo largo de los años, diferentes autores han definido este concepto de diversas maneras. Estas definiciones se pueden aplicar a distintos contextos. El Apéndice muestra las definiciones más prominentes de reconocidos autores en orden cronológico. Son visibles las diferencias entre una y otra definición, así como el énfasis de cada autor en lo que cada uno considera relevante destacar. De estas definiciones, se advierte que algunas pueden ser aplicadas a un marco educativo general (Candlin, 1987; Prabhu, 1987); otras hacen referencia a la enseñanza de una L2 (Breen, 1987a; Nunan, 1989, 2004; Willis, 1996; Van den Branden, 2006). Otras definiciones, como la de Crookes (1986), ofrecen un concepto más enfocado al mundo real. Se podría decir que, en general, se reconoce la noción de ‘tarea’ como la unidad central de la planeación y la enseñanza, y aunque las definiciones varían, se da por entendido que una tarea, en general, se puede considerar como: una actividad en la que se involucra un individuo para alcanzar un objetivo y para lograr dicho objetivo es necesario utilizar la lengua meta (Van den Branden, 2006). De ahí que, por ejemplo, leer un mapa, solucionar un problema, leer instrucciones y otras actividades que son posibles en la vida real sean consideradas como tareas.

Willis (1996) presenta el enfoque como un desarrollo lógico de la enseñanza comunicativa, ya que sustenta varios de los principios generales de este enfoque. Por ejemplo:

- Las actividades que involucran una comunicación real son vitales para el aprendizaje de una lengua.
- Las actividades en las que la lengua es usada para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje.
- Cuando la lengua es significativa para el aprendiente apoya el proceso de aprendizaje.

De ahí, que estas ideas constituyan sustentos teóricos de este tipo de enseñanza como se verá a continuación.

El papel de las tareas, como ya se mencionó anteriormente, ha recibido fuerte impulso por parte de investigadores en el área de adquisición de segundas lenguas interesados en el desarrollo pedagógico de la teoría de adquisición (Long & Crookes, 1993; Long & Norris, 2000). La investigación en adquisición de L2 se ha enfocado en las estrategias y en los procesos cognitivos utilizados por los aprendientes de una lengua extranjera. Estas investigaciones han sugerido una revaloración del papel de la enseñanza formal de la gramática. No hay evidencia que el tipo de actividades que se enfocan a la enseñanza de la gramática per se refleja los procesos cognitivos de aprendizaje empleados en situaciones naturales de aprendizaje fuera del salón de clase. Involucrar a los aprendientes en trabajo basado en tareas proporciona un mejor contexto para la activación de procesos de aprendizaje que actividades enfocadas puramente a las formas gramaticales. El aprendizaje de una lengua no solo depende de proveer a los aprendientes de *input* comprensible sino también de tareas que requieran que ellos negocien significados. De esto se desprende que la tarea sea considerada como la unidad básica de análisis a nivel de objetivos (programa), a nivel de actividades (metodología) y a nivel de evaluación (Van den Branden, 2006).

Principios teóricos de la enseñanza basada en tareas

Los siguientes son supuestos de la enseñanza basada en tareas:

- El énfasis está en el proceso y no en el producto.
- Los elementos básicos son actividades con un propósito y tareas que enfatizan la comunicación y el significado.
- Tanto las actividades como las tareas pueden ser: aquellas que los aprendientes necesitan en la vida real (hablar por teléfono, escribir o

leer una carta, llenar una solicitud, leer el periódico, etc.) y aquellas que tienen un propósito pedagógico específico para el salón de clases (*information gap, jigsaw reading*).

- El grado de dificultad de la tarea depende de factores como: experiencia del aprendiente, la complejidad de la tarea, el tipo de lenguaje requerido para llevar a cabo la tarea, etc.

Aunque la enseñanza basada en tareas se enfocó en un principio en el trabajo individual, como se mencionó en la introducción, actualmente se reconoce el valor del trabajo en equipo. Se reconocen cuatro categorías de las funciones de actuación de un equipo:

- *Funciones de orientación.* Procesos para generar y distribuir la información necesaria a fin de que los aprendientes logren realizar la tarea.
- *Funciones de organización.* Procesos necesarios para que los integrantes del equipo coordinen las acciones necesarias para llevar a cabo la tarea.
- *Funciones de adaptación.* Procesos que ocurren mientras los miembros del equipo adaptan su actuación (unos con otros) para poder completar la tarea.
- *Funciones de motivación.* Motivar a los miembros del equipo a alcanzar objetivos y completar la tarea.

La enseñanza basada en tareas es más una teoría de aprendizaje que una teoría del lenguaje. Entre sus principales principios están:

- La lengua es principalmente un vehículo para formar significados.
- Se nutre de varios modelos del lenguaje (estructural, funcional, interaccional).
- Las unidades léxicas son centrales para el uso y el aprendizaje de la lengua.
- La ‘conversación’ es primordial y es la clave para la adquisición de la lengua.

Ejemplos de la aplicación de tareas

Norris, Brown, Hudson y Yoshioka (1998) proporcionan ejemplos de tareas de la vida real por tema:

Tema: Solicitud a una universidad

Tareas:

- Selección de universidad.
- Solicitud de formato.
- Solicitar información acerca de apoyo económico.
- Seleccionar cursos.
- Seleccionar tutor.

Podemos ver este ejemplo como una tarea propia de la vida real pero que también involucra una serie de tareas pedagógicas para lograr su realización.

Es necesario, en cada una de ellas, *el empleo de una serie de estrategias*. El alumno deberá seleccionar aquellas que le permitan completarlas. Por ejemplo, para poder seleccionar la universidad, deberá tener muy presente cuáles son sus necesidades, sus opciones, y deberá tener claro el tipo de universidad a la que pretendería solicitar ingreso. Deberá leer la información proporcionada por las diferentes universidades con un propósito específico de lectura: *discriminar la información y ser capaz de categorizarla*. Para completar la siguiente tarea 'Solicitud de formato', deberá estar familiarizado con el *tipo de léxico requerido y con el tipo de información solicitada por la universidad* (abreviaciones en L2, utilización de símbolos √, ♂, @, X, etc.). Para ello deberá llevar a cabo una *lectura detallada* a fin de completar el formato correctamente.

En fin, cada tarea requerirá diferentes estrategias y diferentes formas de aplicarlas. Es importante que el profesor informe al alumno de los procesos cognitivos que se están llevando a cabo en cada tarea y de las habilidades que se adquieren una vez que las estrategias se automatizan.

Pica, Kanagy y Falodun (1993) proponen otra manera de clasificar las tareas de acuerdo al tipo de interacción que generan:

- Tareas de rompecabezas. Los aprendientes deben combinar diferentes tipos de información para formar un todo (texto dividido en tres partes: *jigsaw reading*).

- Tareas que involucran la falta de información (*information gap*). Cuando los aprendientes tienen que negociar para encontrar la información que les hace falta. Por ejemplo, presentar a los alumnos dos textos del mismo tema con preguntas que necesiten responder.
- Tareas de solución de problemas. En el área de comprensión de lectura se podría presentar al alumno con una actividad de laberinto (*Maze*).¹
- Tareas de toma de decisiones.
- Tareas de intercambio de opiniones. Los textos que abordan temas polémicos.

Al igual que en el ejemplo anterior, el profesor debe enseñar al alumno qué herramientas son necesarias para poder realizar, por ejemplo, una tarea de rompecabezas. Las estrategias y habilidades empleadas involucran la comprensión de las ideas generales, la capacidad de síntesis, la habilidad verbal para comunicar el contenido del texto, etc. En una tarea de *information gap*, se necesita tener habilidad de localizar información específica, poder plantear la pregunta correctamente, utilizar el léxico adecuado y saber proporcionar la información requerida por la otra persona.

Es el profesor quien, a través del desarrollo de tareas, puede ir modelando, guiando y mostrando cómo resolver cada una de ellas. No se debe dar por hecho que el alumno llega al salón de clase equipado con toda una gama de conocimientos relacionados con el proceso de aprendizaje.

El enfoque basado en tareas y la clase de lectura

La aplicabilidad de este enfoque es posible tanto en un curso de cuatro habilidades como en un curso de comprensión de lectura, tal y como lo muestran los ejemplos anteriores. Su diseño idealmente debe seguir los lineamientos del diseño de cursos por proceso.² Es decir, las tareas de aprendizaje deben enfocarse hacia la comprensión y no hacia la evaluación de la comprensión. También se pueden llevar a cabo pequeñas tareas

¹ En un *Maze*, los alumnos deben tomar decisiones a partir de una situación problemática para poder salir del laberinto. Dependiendo de la decisión tomada, se presenta otra situación en la que deben volver a tomar otra decisión y así sucesivamente.

² Los cursos por proceso toman en cuenta las necesidades del aprendiente, los contenidos son negociados, se enfocan no tanto al 'qué' sino al 'cómo' se aprende, se trabaja con y para el aprendiente.

para una sola clase sin que esto signifique que se adopte el enfoque de forma total. Es importante tomar en cuenta que se deben desarrollar las estrategias y habilidades de lectura. Lai (1997) argumenta que es necesario entrelazar la enseñanza de estrategias con los textos y el propósito de lectura para lograr que los estudiantes de una L2 incrementen tanto su velocidad de lectura como su comprensión. Tomando en cuenta esto último, se pueden planear diferentes tipos de tareas como las siguientes:

- Ordenar secuencia de ilustraciones, fotos, gráficas, etc.
- Comparar textos e imágenes.
- Correlacionar textos e imágenes.
- Completar un documento.
- Re-organizar un texto.
- Comparar varios textos sobre un mismo tema.
- *Jigsaw reading*.
- Completar gráficas, tablas (de manera individual o con un *information gap*).
- Elaborar un resumen.
- Tomar notas.

Al diseñar estas actividades es importante mantener un enfoque ecléctico y apoyarse de las teorías y aspectos prácticos que cada método aporta para lograr aprendizajes significativos en nuestros alumnos. Es indispensable conocer cada uno de ellos, aprovechar sus bondades y estar consciente de sus limitaciones. Sin duda, el aprendizaje basado en tareas ofrece una alternativa más para la enseñanza de una lengua extranjera, por lo que debemos tomarlo en cuenta.

Preguntas para reflexionar

- ¿Qué ventajas ofrece el enfoque basado en tareas en su contexto docente?
- ¿Qué diferencias se advierten entre las actividades que hoy en día practica y el enfoque basado en tareas? ¿Puede modificarlas?
- Si consideramos las recomendaciones de Lai (1997), es decir, incorporar estrategias, texto y propósito de lectura, ¿es posible integrar una clase con las tres fases de lectura y diferentes tipos de estrategias para cada una de ellas?

Referencias

- Breen, M. P. (1984). Process syllabuses for the language classroom. En C. J. Brumfit (ed.), *General English syllabus design*. ELT Documents, 118 (47-60). Londres: Pergamon Press & The British Council.
- Breen, M. P. (1987a). Contemporary paradigms in syllabus design. *Language Teaching*, 20, 91-92 y 157-174.
- Breen, M. P. (1987b). Learner contributions to task design. En C. Candlin & D. Murphy (eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Language learning tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Breen, M. P. & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. En C. Candlin & D. Murphy (eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Language learning tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Crookes, G. (1986). Task classification: a cross-disciplinary review. Technical Report 4, Department of ESL, University of Hawaii en Manoa.
- Lai, J. (1997). *Reading strategies: a study guide*. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Lee, J. (2000). *Task and communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. En K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-79). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. & Crookes, G. (1993). Units of analysis in course design. The case for task. En G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice* (pp. 9-54). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. & Norris, J. (2000). Task-based teaching and assessment. En M. Byram (ed.), *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). Londres: Routledge.
- Norris, J., Brown, J., Hudson, T. & Yoshioka, J. (1998). *Designing second language performance assessments*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. En G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheen, R. (1994). A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly*, 28(1), 127-151.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 32, 1-14. Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2006) (ed.). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Pearson Education.

Apéndice A

Definiciones de tarea

AUTHOR	DEFINITION
Long, 1985: 89	A task is a piece of work undertaken for oneself or of others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child... In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people <i>do</i> in everyday life, at work, at play, and in between.
Crookes, 1986	A piece of work or an activity, usually with a specific objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research.
Prabhu, 1987	An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought and which allowed teachers to control and regulate that process was regarded as a 'task'.
Breen, 1987: 23	Any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. 'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem solving or simulations and decision-making.
Candlin, 1987: 10	One of a set of differentiated, sequential, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu.
Nunan, 1989: 10	A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.
Willis, 1996: 23	Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.

AUTHOR	DEFINITION
Skehan, 1998	<p>A task is an activity in which</p> <ul style="list-style-type: none"> • meaning is primary • learners are not given other people's meanings to regurgitate • there is some sort of relationship to comparable real-world activities • task completion has some priority • the assessment of the task is in terms of outcome
Lee, 2000	<ol style="list-style-type: none"> 1. A classroom activity or exercise that has a) an objective obtainable only by the interaction among participants, b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and c) a focus on meaning exchange. 2. A language learning endeavour that requires learners to comprehend, manipulate, and/or produce the target language as they perform some set of workplans.
Nunan, 2004: 4	<p>.... a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammar knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form.</p>
Van den Branden, 2006: 4	<p>A task is an activity in which a person engages in order to obtain an objective, and which necessitates the use of language.</p>