
La instrucción basada en la tarea en la educación a distancia: ¿será posible?

María Luz Callejo

Resumen:

En este artículo nos proponemos definir el modelo de la instrucción basada en la tarea. Asimismo, buscamos comenzar a investigar la aplicación de este modelo a través del uso de las nuevas tecnologías, plataformas de enseñanza-aprendizaje y *software* educativos. Para ello, definimos tareas, instrucción basada en tareas, su diferencia con ejercicios de lengua y actividades comunicativas y comenzamos a investigar el estado del arte de este modelo en los cursos a distancia, *on-line* y aquellos que se apoyan en las nuevas tecnologías.

Palabras clave: Instrucción basada en la tarea, nuevas tecnologías, adquisición de lenguas, modelos eclécticos.

Abstract:

In this paper, we aim at defining task-based instruction. In addition, we start investigating the feasible application of this approach through the use of new technologies, platforms and software. To do so, we defined tasks, task-based instruction, the difference with language exercises and communicative activities; and, we began investigating the state-of-the-art of the ITB in the on-line courses and those that make use of new technologies.

Keywords: *Task-based Instruction, New Technologies, Language Acquisition, eclectic models.*

En este artículo de investigación nos proponemos definir el concepto de tarea para luego definir qué son las tareas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Después, hablaremos de la instrucción basada en la tarea y la diferencia entre tareas y ejercicios de lengua y actividades comunicativas. Por último, comenzaremos a andar el camino de la investigación y de la práctica del modelo de instrucción basada en la tarea en la educación a distancia y cursos *on-line* como una primera aproximación formal a este tema.

Empecemos por el principio: ¿Qué es una tarea?

Una tarea es un trabajo que necesitamos hacer. Etimológicamente, la palabra «ta-

rea» deriva del francés y significa ‘una cantidad de trabajo impuesta como deber’.

En el campo del estudio y la investigación de la adquisición de segundas lenguas, el estudio de las «tareas» resultó ser uno de los puntos de encuentro más productivos de la investigación áulica. Es decir, fue uno de los primeros puentes y vínculos entre la teoría y la práctica docente. De hecho, el estudio de «las tareas» comenzó allá por los años 80 con investigadores como Long, Prabhu y Crookes.

Long y Crookes (1991), por ejemplo, definen las tareas «finales» (o las tareas «objetivo», tal como las denominó Long en Ellis, 1996), como “las mil y una cosas que hacemos todos los días en la vida, en el trabajo, en el juego y entre todo esto”. Su definición de tarea implica que estas:

1. Son, en esencia, no técnicas y no lingüísticas;
2. Tienen un resultado (*outcome* es el término utilizado en inglés) no lingüístico;
3. Son parte de una secuencia de tareas más larga;

Yendo un paso más allá, Halliday (en Ellis, 1996) sugiere tres macro-funciones de tareas:

1. Transaccional: con el fin de intercambiar productos o servicios
2. Interpersonal: con el fin de socializar con otros
3. Estética: con el fin de disfrutar

La instrucción basada en la tarea (IBT)

La enseñanza de lenguas extranjeras por tareas nace como respuesta al mejor entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Algunos de sus investigadores son: Ellis, Nunan, Candlin, Bygate, Skehan, Janes y Willis. Aun así, el concepto de «tarea» sigue siendo impreciso o, al menos, no lo suficientemente claro. Según Ellis (1996, p 595):

...una tarea parecería referirse a la idea de algún tipo de actividad diseñada para involucrar al estudiante en el uso comunicativo de la lengua o para alcanzar un resultado más allá de aprender una característica específica de la lengua meta.

Es importante mencionar que, al trabajar a través de tareas, los estudiantes pasan a tener el control de su propio aprendizaje, ya que pueden realizar las tareas de clase propuestas sin necesidad de la enseñanza explícita de ninguna estructura gramatical, función de la lengua meta, ítem lexical u otros, ni del uso particular de ninguna estructura o paradigma lingüístico. Por este mismo motivo, es esencial que las tareas estén bien diseñadas para así facilitar el «darse cuenta» (*noticing*) de la sintaxis, del léxico, de la fonología, etc., de la lengua meta, y así fomentar el estiramiento de la

inter-lengua. Este “darse cuenta” puede ocurrir ya sea por parte de los estudiantes por sí mismos o ayudados por el docente; pero es indispensable que ocurra para que haya avance y no haya fosilización. Vale la pena recordar que «fosilización» se entiende como “fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos.” (en Centro Virtual Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm)

Volviendo al tema del «control» que tienen los estudiantes y la imperiosa necesidad del diseño adecuado de las tareas, es que las tareas en sí mismas se han convertido en un elemento importantísimo en el diseño de los programas, de los materiales, de las prácticas de clase y de la evaluación de los estudiantes, entre muchos otros aspectos de la investigación en adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Hasta el día de hoy, el principal objetivo de esta investigación ha sido identificar y definir cómo ciertas variables específicas afectan a la interacción que ocurre entre los estudiantes cuando realizan una tarea de clase. De hecho, desde una mirada cognitiva, se han investigado tres grandes áreas en relación a las tareas:

1. los recursos de atención,
2. la influencia de las características de las tareas en la *performance* de los estudiantes,
3. el efecto de las diferentes condiciones en las cuales se realiza la tarea.

En 2001, Skehan y Foster propusieron el modelo de Capacidad Limitada (*Limited Capacity Model*). Este modelo sostiene que los estudiantes tienen una capacidad de procesamiento limitada por lo que debe haber (¡de hecho, hay sin dudas!) ganancias y pérdidas en la producción de la lengua meta, principalmente en lo que hace a la complejidad, precisión y fluidez; lo que en inglés se conoce como CAF, que significa en inglés: *complexity, accuracy y fluency*; es decir: complejidad, precisión y fluidez.

Si nos enfocamos en las tareas propiamente dichas y en su clasificación, Nunan (2004) distinguió dos grandes grupos:

1. las tareas reales o meta
2. las tareas pedagógicas

Estas últimas, es decir las tareas pedagógicas, a su vez se alimentan y fortalecen con:

1. ejercicios de lengua tradicionales cuyo fin es que los estudiantes

manipulen la lengua *per se* (ver apéndice 1), como por ejemplo:

completar los blancos

pasar a voz pasiva

parafrasear las oraciones dadas

2. actividades comunicativas cuyo objetivo es que los estudiantes comuniquen algo, ya que estas actividades plantean un real vacío de información y la genuina necesidad de transmitir un mensaje. Sin embargo, lo que no existe es un propósito no lingüístico. Es decir, los estudiantes deben emplear un número limitado de estructuras para usarlas, practicarlas y eventualmente aprenderlas (ver apéndice 2). Por ejemplo:

simulaciones,

«encontrá a alguien que (haya viajado alguna vez a Berlín)...»

ordená los cuadros y contá la historia

El continuo: ejercicios de lengua-actividades comunicativas-tareas

En el otro extremo del continuo, se ubican las tareas. Por un lado, están las tareas meta o reales. Como su nombre lo indica, son aquellas que hacen al uso genuino de la lengua meta en el mundo real más allá de la seguridad del aula. Por otro lado, están las tareas pedagógicas que se llevan a cabo dentro de la «seguridad» que brinda el aula o sala de capacitación. De hecho, cuando las tareas meta se llevan del mundo real al aula, se convierten en tareas pedagógicas por naturaleza. Como dice Richards y otros (1986): «una tarea le da un propósito a la actividad de clase que va más allá de la práctica de la lengua por sí misma».

Para resumir, siguiendo a Nunan (2004, p. 4), una tarea pedagógica es ...un pedazo de trabajo de clase que hace que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan o interactúen en la lengua meta mientras su atención está focalizada en movilizar su conocimiento gramatical para expresar significado y cuya intención es transmitir significado más que manipular la forma.

En la misma línea, Ellis (2003, p.16) dice que una tarea pedagógica es: ...un plan de trabajo que requiere que el estudiante procese la lengua de manera pragmática para alcanzar un objetivo (outcome) que será evaluado en términos de si se logró transmitir el mensaje de manera adecuada y correcta ... (el estudiante debe) prestar atención principalmente al significado y hacer uso de los recursos lingüísticos a su alcance a pesar de que el diseño de la tarea puede predisponerlo a usar una u otra forma en particular.

Regresemos a la diferencia, o mejor dicho al continuo, «ejercicios de lengua-tareas» por un momento (ver apéndice 3: Continuo Ejercicios de lengua-tareas). En este continuo, nos encontramos a mitad de camino con las actividades comunicativas que buscan brindar a los estudiantes oportunidades para que manipulen y manejen una estructura, función o ítem lexical en particular.

En este momento, es importante volver al concepto de resultado (*outcome*) porque este es clave en la Instrucción Basada en Tareas (IBT) ya que, como mencionamos antes, los estudiantes «usan» la lengua meta para lograr un propósito comunicativo y obtener así un resultado que puede ser, por ejemplo, la confección de un poster publicitario o un listado con los tres candidatos a ser entrevistados para la posición vacante o el diseño de una maqueta para la nueva cafetería del colegio. De este modo, la lengua meta se convierte en el medio a través del cual nuestros estudiantes deben alcanzar el fin último de la tarea *per se* que es no-lingüístico; como pueden ser el poster, el listado o la maqueta.

Así, Skehan (1998) propone cinco características clave de las tareas. A saber:

1. el significado es primario
2. los estudiantes no reciben significado de otros para repetir
3. existe una relación comparable entre las tareas pedagógicas y las tareas reales
4. el completar la tarea es prioritario
5. la evaluación de la tarea se realiza en términos de resultado

En este escenario, los estudiantes pasan a ser sujetos activos (participantes) que asumen riesgos, se equivocan y se monitorean a sí mismos. Por otro lado, el docente también tiene un nuevo rol. Se convierte en guía, conductor, facilitador. De hecho, según Breen y Candlin (1980), los docentes pasan a tener tres roles principales en la IBT:

1. facilitadores del proceso comunicativo
2. participantes
3. observadores y estudiantes

¡Es increíble la cantidad de nuevos roles que tenemos, la enorme responsabilidad y el trabajo que implica ser docentes de lengua extranjera dentro del enfoque de la IBT! Es por eso que Skehan (2003) dice de manera clara y directa que uno de los motivos por los cuales la IBT no es comúnmente utilizada tiene que ver con la dificultad que este tipo de clases/instrucción impone sobre el docente. Dado que, si las tareas y la compleción de estas no son exactas por definición, la preparación que pueda hacer el docente tampoco podrá ser exacta.

Dicho de otro modo, el docente deberá estar preparado para que los estudiantes interactúen y resuelvan el problema planteado de cualquier manera posible, a la vez que deberá estar preparado para ofrecer y brindar

la ayuda necesaria de manera impredecible. Por lo tanto, el docente necesita un nivel superior de formación ya que deberá poder responder ante cualquier cosa que pudiera ocurrir en la clase; en comparación con la habilidad más cómoda de prepararse para la estructura de una clase ordenada, prolija y secuencial como podría ser la que da un libro, por ejemplo. Por eso, como dice Skehan (2003, p.11) “no es de extrañar que muchos docentes se alejen de este método”.

Habiendo definido tarea y habiendo hablado sobre lo que supone la IBT tanto para el docente como para los estudiantes, pasemos ahora a ver qué sucede en la educación a distancia.

¿Qué sucede con la tecnología y los cursos a distancia cuando se aplica la IBT?

Dado el rapidísimo crecimiento de la oferta de cursos *on-line* y a distancia a través de las nuevas tecnologías y plataformas de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en capacitación de adultos, este formato es cada vez más elegido y popular. Asimismo, nuestros estudiantes pueden acceder fácilmente a videos en YouTube, escuchar *podcasts*, ver noticias *online*, «chatear» con nativos, etc. Es decir, hoy en día, los estudiantes adultos de lenguas extranjeras pueden acceder a una enorme variedad de recursos en línea y conectarse con otros hablantes nativos y no-nativos en y desde todas partes del mundo.

Existen varias plataformas como Blackboard y Moodle, y otras especialmente diseñadas por expertos en lenguas, como Livemocha y Mango. Aún a pesar de sus enormes ventajas (conveniencia, practicidad, costo), tienen algunas desventajas inherentes al formato. Por un lado, no hay interacción cara a cara; por otro, se requiere de un alto poder de auto-regulación para mantener la capacitación en el tiempo siendo constante y paciente (Gilbert, 2001). Es por estas desventajas que muchas veces los estudiantes se sienten menos motivados y menos involucrados con sus cursos y su capacitación. Por eso, es esencial que el docente o facilitador estimule las condiciones de aprendizaje que promuevan una interacción colaborativa a través del «aprender haciendo», aún a distancia, para cultivar el interés y la motivación de los estudiantes.

La tecnología digital y las comunicaciones multimodales hacen que los docentes de lenguas extranjeras podamos optimizar el método de instrucción basada en tareas (ITB), a través de un medio interactivo y auténtico donde el uso genuino de la lengua meta queda de manifiesto. Así, los estudiantes deben utilizar la lengua meta para llevar a cabo tareas pedagógicas que, como vimos antes, reflejan o simulan lo que harían en «el mundo real», por ejemplo: completar un formulario, hacer un reclamo, seguir instrucciones para instalar

un nuevo *software* (Leaver y Willis, 2005). De esta manera, los estudiantes tienen que valerse de los recursos lingüísticos a su alcance para compartir e intercambiar información, negociar significado, producir lengua de manera genuina, focalizándose en la forma cuando lo permite y amerita la tarea con la guía del docente y así facilitar el «darse cuenta» como mencionamos anteriormente (Ellis, 2003).

Por lo tanto, podemos decir que la IBT, a través de la tecnología, parecería favorecer la adquisición de una segunda lengua, ya que permite que los estudiantes presten atención al significado y a la forma, que sean conscientes del uso de la lengua y que desarrollen y estiren su inter-lengua de manera tanto sincrónica como asincrónica (Lee, 2008).

Por ejemplo, en 2011, Lee llevó a cabo un estudio de caso en el que incluyó más de una herramienta Web 2.0 (Audioboo, VoiceThread y Blackboard Collaborate), con el objetivo de estudiar el rol de la autonomía de los estudiantes cuando están en línea. Así, pudo comprobar que el uso combinado de herramientas web benefició a los estudiantes tanto de manera individual como colaborativa. De forma individual, escribieron blogs, grabaron audios; y de manera colaborativa, intercambiaron ideas con sus pares en un medio de aprendizaje cuidado y mediado por el docente. De esta manera, la presencia social tanto sincrónica como asincrónica aumentó tanto la motivación de los estudiantes como su autonomía. También en su estudio, Lee concluyó que los docentes invierten tanto tiempo y energía en planificar y diseñar cursos *on-line* como presenciales. Sin embargo, las tareas mediadas por computadora junto con estrategias efectivas por parte del docente, como, por ejemplo: intervenciones acertadas y precisas, devoluciones y correcciones eficaces, son esenciales para fomentar el estiramiento de la inter-lengua de los estudiantes y su autonomía, significativamente.

Parecería quedar de manifiesto que el uso de las TIC tiene un rol importantísimo en lo que hace a la complementación del aprendizaje de las distintas destrezas de manera más equilibrada. Por ejemplo, el uso del *chat*, el *blog* y el correo electrónico permite que los estudiantes pongan en uso sus diferentes habilidades orales o escritas de acuerdo a los contextos establecidos.

Cabe destacar que, si bien, en los cursos de capacitación presenciales, las habilidades lingüísticas de producción y comprensión oral son las que predominan; en los contextos virtuales, la habilidad oral es la que se ve más debilitada dado que, como afirman Morales Rios y Ferreira Cabrera (2008), las tecnologías que existen hoy en día para practicarla no cuentan con las bases metodológicas sólidas para su óptimo desarrollo. Sin embargo, gracias a las ventajas de la educación a distancia y a los avances en el área de la investigación y la práctica de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computadora

(*Computer Assisted Language Learning*, conocido como CALL) hoy en día los docentes podemos darnos el lujo de trabajar con modelos eclécticos de enseñanza utilizando lo mejor de cada mundo.

Así, nuevamente volvemos a la importancia del rol del docente como guía, facilitador y participante dentro del aprendizaje apoyado en la tecnología. El docente debe robustecer la organización que ya tenían los cursos no presenciales. En esta línea, hay varios autores (Brodsky, 2003) que recomiendan trabajar con plataformas o *software* que permitan «envasar tareas» dentro del modelo de IBT tales como: Hot Potatoes, JClic, etc., y buscan fomentar una «combinación proactiva». Es decir, estos autores sugieren trabajar con tareas pedagógicas cuyas propiedades permitan que los estudiantes las lleven a cabo tanto en ambientes presenciales como mediados por computadoras. Y así volvemos a la base teórica de la IBT: el desarrollo de las actividades de clase bajo la premisa del «aprender haciendo».

En este artículo definimos en un principio el concepto de tarea con especial énfasis en aquellas que los docentes pueden proponer en el aula mediante la ITB.

Seguimos estudiando e investigando la práctica de este modelo (ITB) en la educación a distancia y el aprendizaje mediado por computadora, con el objetivo de acercarnos por primera vez de una manera formal al tema.

Queda claramente de manifiesto que, en la capacitación de adultos, el uso de nuevas tecnologías, las plataformas y los *software* de enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras es cada vez más popular.

Por lo tanto, en nuestra humilde opinión, la IBT a través de las nuevas tecnologías es un área de estudio en pleno crecimiento; es otro punto de encuentro, otro puente, entre la teoría de la adquisición de lenguas y la práctica docente que dará mucho que hablar en los próximos años.

Apéndice 1: Ejercicio de lengua

Nombre _____ Fecha _____ 1

¿Adjetivo, sustantivo o verbo?**Escribe las palabras en la columna correcta.**

| | | | |
|-----------|---------|----------|----------|
| verde | frio | manzana | trabajar |
| bailar | pequeño | comer | limpio |
| brillante | silla | leche | escribir |
| árbol | caminar | caliente | rápido |
| descansar | México | lápiz | escuela |

| adjetivo | sustantivo | verbo |
|----------|------------|-------|
| 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. |
| 4. | 4. | 4. |
| 5. | 5. | 5. |
| 6. | 6. | 6. |
| 7. | 7. | 7. |

Apéndice 2: Tarea comunicativa

TODO SOBRE

TENGO AÑOS. 

MI CUMPLEAÑOS ES
EL DE

MIS FAVORITOS



MI FAMILIA 



SOY DE
VIVO EN 

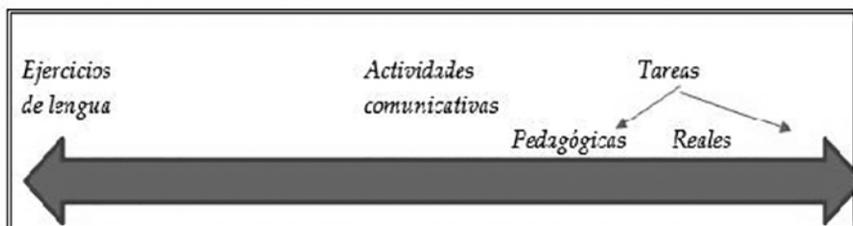
ME GUSTA COMER 

ME GUSTA 

YO SOY 

ALGO INTERESANTE
SOBRE MÍ  

Apéndice 3: Figura 1 -- Continuo Ejercicios de lengua-Tareas



Referencias

- Brodsky, M. (2003). E-learning Trends, Today and Beyond. *Learning and Training Innovations Magazine*. Recuperado Junio, 2003, desde <http://www.elearningmag.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=56219>
- Ellis, R. (1996). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Gilbert, S. D. (2001). *How to be a Successful Online Student*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Leaver, B. L., y Willis, J. (2005). *Task-based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programmes*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lee, L. (2008). Focus-on-Form Through Collaborative Scaffolding in Expert-to-Novice Online Interaction. *Language Learning y Technology*, 12 (3), 53–72. Recuperado (s.d.), desde <http://llt.msu.edu/vol12num3/lee.pdf>
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting Learner Autonomy and Intercultural Competence through Study Abroad. *Language Learning y Technology*, 15 (3), 87–109. Recuperado, (s.d.), desde <http://llt.msu.edu/issues/october2011/lee.pdf>
- Lee, L. (2016). Autonomous Learning through Task-based Instruction in Fully Online Language Courses. *Language Learning y Technology*, 20 (2), 81–97. Recuperado, (s.d.), desde <http://llt.msu.edu/issues/june2016/lee.pdf>
- Long, M y Crookes, G. (1991). *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*. University of Hawai'i. [http://scholar.google.com.ar/scholar_url?url=http://scholarpace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38603/1/Long%20%2526%2520Crookes%2520\(1991\)_WP10\(1\).pdf?hl=esysa=Xy-scisig=AAGBfm1sVIVBxZq5pf--4NCgse1f8wFX0gynoss1=1yoi=scholarryved=0ahUKEwjQ-_D95qLWAhXLDZAKHaaqD00QgAMIJyGB-MAAyaauthuser=1](http://scholar.google.com.ar/scholar_url?url=http://scholarpace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38603/1/Long%20%2526%2520Crookes%2520(1991)_WP10(1).pdf?hl=esysa=Xy-scisig=AAGBfm1sVIVBxZq5pf--4NCgse1f8wFX0gynoss1=1yoi=scholarryved=0ahUKEwjQ-_D95qLWAhXLDZAKHaaqD00QgAMIJyGB-MAAyaauthuser=1)

- Morales Rios, S. y Ferreira Cabrera, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza de inglés como lengua extranjera: Estudio empírico. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción* (Chile), 46 (2), 95-118.
- Skehan, P. (2003). Task-Based instruction. En *Language Teaching*. Recuperado, 24 de abril, 2015, desde <https://www.researchgate.net/publication/231787670>