

7. Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua

7.1. Descripción de las tareas

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico (véase la sección 4.1). Las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. Una tarea puede ser muy sencilla o muy complicada (por ejemplo: estudiar varios diagramas e instrucciones que guarden relación y ensamblar un aparato desconocido y complejo). Una tarea concreta puede suponer un mayor o menor número de pasos o de subtareas incorporadas. Como consecuencia de ello, los límites de cada tarea pueden ser difíciles de definir.

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita, etc.

Parecidos tipos de tareas son frecuentes en muchos programas educativos, manuales, experiencias de aprendizaje en el aula y en pruebas y exámenes, aunque a menudo de forma modificada para fines concretos de aprendizaje o de evaluación. Estas tareas de la "vida real", "finales" o "de ensayo" se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo.

Otros tipos de tareas de aula son específicamente de carácter «pedagógico». Se basan en la naturaleza social e interactiva, así como en la inmediatez, características del aula. En estas circunstancias, los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna, que les resultaría más fácil y natural, para llevar a cabo tareas centradas en el significado. Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto. Las tareas comunicativas de carácter pedagógico (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una

comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata). Dichas tareas pueden incluir tareas o subtareas «metacomunicativas», es decir, una comunicación acerca de la puesta en práctica de la tarea y sobre el lenguaje utilizado para llevarla a cabo. Esto incluye la intervención del alumno en la elección, el control y la evaluación de la tarea, que en un contexto de aprendizaje de la lengua puede a menudo llegar a ser una parte fundamental de la tarea misma.

Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito. Como consecuencia de ello, al llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los alumnos se centran principalmente en el significado. Sin embargo, en el caso de tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. Hay que ir manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua.

7.2. La realización de la tarea

Al considerar la realización de la tarea en contextos pedagógicos es necesario tener en cuenta tanto las competencias del alumno y las condiciones y restricciones específicas de una tarea concreta -lo cual puede siempre manipularse con el fin de modificar su nivel de dificultad-, como la interacción estratégica entre las competencias del alumno y los parámetros de la propia tarea al llevarla a cabo.

7.2.1. Competencias

Todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas como, por ejemplo: el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida de la comunidad que es objeto de estudio y a las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores y las creencias de esa comunidad y las de la sociedad del alumno); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana (véase la sección 5.1). Con el fin de realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del aprendizaje y de los exámenes, el alumno o usuario de la lengua utiliza también las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático: véase la sección 5.2). Además, la personalidad y las actitudes individuales inciden también en la realización de la tarea.

El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de planteamiento del problema o de definición del objetivo de la tarea, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios o

promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados y fomentando la planificación o el ensayo de la tarea. De esta forma, se reduce el esfuerzo que supone el proceso durante la realización de la tarea. Así, el esfuerzo de procesamiento durante la realización y el seguimiento de la tarea se reduce de modo que el alumno queda más libre para centrar su atención en cualquier problema de forma o contenido que surja inesperadamente, con lo que se incrementa la posibilidad de éxito en la realización de la tarea tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

7.2.2. *Condiciones y restricciones*

Además de las competencias y de las características del alumno o usuario, en la realización de las tareas inciden determinadas condiciones y restricciones relativas a la tarea en cuestión, que pueden variar de una tarea a otra. El profesor o el autor del manual puede controlar ciertos elementos con el fin de ajustar el nivel de la tarea para hacerla más difícil o más sencilla.

Las **tareas de comprensión** se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (*input*) para todos los alumnos, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, pistas, gráficos, diagramas, etc.). El material de entrada puede elegirse por resultar de interés al alumno (motivación) o por motivos extrínsecos a él. Un texto puede escucharse o leerse tantas veces cuantas sea necesario, o pueden imponerse ciertos límites. El tipo de respuesta requerida puede ser algo muy sencillo (por ejemplo: "levanta la mano") o algo más complejo (por ejemplo: "crea un nuevo texto"). En el caso de **tareas de interacción y de expresión**, las condiciones para su realización se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la duración de la interacción o la expresión, el carácter predecible o impredecible, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc.

7.2.3. *Estrategias*

La realización de tareas es un proceso complejo que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados con la tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno o el usuario de la lengua activa las estrategias generales y comunicativas que son más eficaces para la realización de la tarea concreta. El alumno o usuario adapta, modifica y filtra de forma natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para conseguir acoplar sus recursos, sus intenciones y (en un contexto de aprendizaje de la lengua) su estilo particular de aprendizaje.

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distintas

competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea (véanse las secciones 4.4. y 4.5).

7.3. La dificultad de la tarea

El enfoque a la hora de abordar una misma tarea puede variar considerablemente de un individuo a otro. Por ello, la dificultad que representa una tarea para un individuo y las estrategias que este adopta para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea son el resultado de un número de factores interrelacionados: sus competencias (generales y comunicativas), sus características individuales y las condiciones y restricciones específicas propias de la tarea. Por estos motivos, la facilidad o la dificultad de las tareas no se puede predecir con certeza, y menos aún tratándose de alumnos individuales. En contextos de aprendizaje de lenguas, se debe tener en cuenta el modo de asegurar cierta flexibilidad y diferenciación a la hora de diseñar y poner en práctica las tareas.

El uso eficaz de las experiencias de aprendizaje en el aula requiere una selección y secuencia de las tareas de un modo minucioso y coherente, a pesar de los problemas que surgen al establecer la dificultad de la tarea. Esto supone, por una parte, tener en cuenta las competencias específicas del alumno y los factores que inciden en la dificultad de la tarea y, por otra, saber manipular los parámetros de la tarea para adaptarla a las necesidades y a las capacidades del alumno.

Al considerar los niveles de dificultad de la tarea, por tanto, es necesario tener en cuenta:

- Las competencias y las características del alumno o usuario, incluyendo las intenciones propias del alumno en cuestión y su estilo de aprendizaje.
- Las condiciones y restricciones de la tarea que puedan repercutir en su realización por parte del alumno o usuario y que, en contextos de aprendizaje, pueden modificarse con el fin de adecuarlas a las competencias y características del alumno.

7.3.1. Las competencias y las características del alumno

Las distintas competencias del alumno están íntimamente relacionadas con las características de naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística del individuo que hay que tener en cuenta a la hora de determinar la dificultad potencial de una determinada tarea para un alumno concreto.

7.3.1.1. Factores cognitivos

La **familiaridad de la tarea**: se puede aligerar la carga cognitiva y facilitar la realización de la tarea según el grado de familiaridad del alumno con:

- El tipo de tarea y las operaciones que conlleva.
- El tema o temas.
- El tipo de texto (género).
- Las pautas de interacción que la tarea lleva consigo (guiones y esquemas). El hecho de que el alumno cuente con esquemas mentales propios, inconscientes o de aplicación mecánica, puede

dejarle el campo libre para abordar otros aspectos en la realización de la tarea o, en todo caso, resultarle de mucha ayuda a la hora de anticiparse al contenido y la organización del texto.

- Los conocimientos básicos necesarios (asumidos por quien habla o quien escribe).
- Los conocimientos socioculturales pertinentes; por ejemplo: conocimiento de las normas y las variaciones sociales, las convenciones y las formas, los usos lingüísticos adecuados al contexto, las referencias relativas a la identidad nacional o cultural, las diferencias distintivas entre la cultura del alumno y la cultura que es objeto de estudio (véase la sección 5.1.1.2), y la consciencia intercultural (véase la sección 5.1.1.3).

Las **destrezas**: la realización de la tarea depende de la capacidad que tiene el alumno de ejercer, entre otras:

- Las destrezas organizativas e interpersonales necesarias para llevar a cabo las distintas fases de la tarea.
- Las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea y que comprenden: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea.
- Las destrezas interculturales (véase sección la sección 5.1.2.2): la capacidad de hacer frente a lo que se halla presente de modo implícito en el discurso de los hablantes nativos.

La **capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea**: es probable que la dificultad de una tarea dependa de la capacidad que tenga el alumno de:

- Controlar el número de pasos u «operaciones cognitivas», concretas o abstractas.
- Responder a las exigencias que surjan en el procesamiento de la tarea (capacidad para discurrir) y saber relacionar los distintos pasos de la tarea (o combinar tareas distintas pero que guarden relación).

7.3.1.2. Factores afectivos

La **autoestima**: una imagen positiva de uno mismo y la falta de inhibición pueden contribuir al éxito en la realización de la tarea. En esos casos, el alumno tiene la suficiente seguridad en sí mismo como para insistir hasta que consigue realizar con éxito la tarea. Asume, por ejemplo, el control de la interacción cuando es necesario (interviene para conseguir una aclaración y para comprobar si va entendiendo, está dispuesto a asumir riesgos o, cuando se enfrenta a dificultades de comprensión, continúa leyendo o escuchando y realiza inferencias, etc.). El grado de inhibición puede estar influido por la situación o la tarea concreta.

La **implicación** y la **motivación**: es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea —provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener, por ejemplo, para las necesidades de la vida real o para la realización de otra tarea relacionada (la interdependencia de unas tareas con otras)— fomenta una mayor implicación del alumno; la motivación extrínseca puede también desempeñar un papel importante cuando, por ejemplo, hay presiones externas para completar la tarea con éxito (por ejemplo: para recibir elogios, para no quedar mal, o, simplemente, por razones de competitividad).

El **estado**: la realización se ve influida por el estado físico y emocional del alumno (es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que está cansado e intranquilo).

La **actitud**: los siguientes factores pueden incidir en la dificultad inherente en una tarea que introduce nuevos conocimientos y experiencias socioculturales: el interés del alumno por lo que es diferente y su apertura a ello; si está dispuesto a relativizar su propia perspectiva cultural y su sistema de valores, a asumir el papel de «intermediario cultural» entre su propia cultura y la cultura extranjera y a resolver malentendidos y conflictos interculturales.

7.3.1.3. Factores lingüísticos

La fase de desarrollo de los recursos lingüísticos del alumno es un factor fundamental que hay que tener en cuenta a la hora de establecer la idoneidad de una tarea concreta o de manipular los parámetros de la tarea: el nivel de conocimientos y el control de la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea, es decir, recursos lingüísticos tales como la riqueza de vocabulario, la corrección gramatical y léxica, y aspectos del uso de la lengua como, por ejemplo, la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión.

Una tarea puede ser lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. Por tanto, un factor puede ser compensado por el otro a la hora de seleccionar tareas para fines pedagógicos (aunque una respuesta apropiada a una tarea cognitivamente compleja puede que resulte también difícil lingüísticamente en la vida real). Al realizar una tarea, los alumnos tienen que controlar tanto el contenido como la forma. Cuando no tienen que prestar una atención excesiva a aspectos formales, entonces hay más recursos disponibles para atender a los aspectos cognitivos, y viceversa. El hecho de que el alumno disponga de un conocimiento basado en unos esquemas mentales propios, llevados a la práctica mecánicamente, puede dejarle el campo libre para centrarse en el contenido y, en el caso de actividades de interacción y de expresión espontánea, para concentrarse en un uso más correcto de estructuras y formas menos establecidas. La capacidad que tiene el alumno para suplir las carencias existentes en su competencia comunicativa es un factor importante en el éxito de la realización de la tarea para todas las actividades (véase las estrategias de comunicación en la sección 4.4).

7.3.2. Las condiciones y las restricciones de las tareas

Se puede manipular una serie de factores respecto a las condiciones y restricciones que conllevan las tareas de aula dependiendo del tipo de tarea de que se trate:

- Tareas de interacción y expresión
- Tareas de comprensión.

7.3.2.1. Condiciones y restricciones de las tareas de interacción y expresión

Las condiciones y restricciones que afectan a la dificultad de las tareas de interacción y de expresión son: el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes.

El apoyo: la dotación de suficiente información acerca del contexto y la disponibilidad de ayuda lingüística puede reducir la dificultad de la tarea.

- Grado de *contextualización* que se facilita: se puede facilitar la realización de la tarea ofreciendo información suficiente y adecuada respecto a los participantes, los papeles que han de desempeñarse, el contenido, los objetivos, el entorno (incluyendo el apoyo visual) e instrucciones u orientaciones adecuadas, claras y suficientes para la realización de la tarea.
- Grado de *ayuda lingüística* proporcionada: ensayar la tarea, o realizar una tarea paralela en una fase preparatoria, y disponer de apoyo lingüístico (palabras clave, etc.), contribuye, en las actividades de interacción, a crear expectativas, a recordar experiencias anteriores y a activar conocimientos previos y esquemas adquiridos. Las actividades previas a las tareas de expresión se pueden hacer más fáciles, obviamente, proporcionando recursos tales como obras de consulta, modelos adecuados y la ayuda de otras personas.

El tiempo: es probable que cuanto menos tiempo se tenga para la preparación y la realización de la tarea, más compleja resultará ésta. Hay que considerar los siguientes aspectos:

- Tiempo disponible para la *preparación*; es decir, en qué medida es posible planificar y ensayar la tarea: en la comunicación espontánea, la planificación intencionada no es posible y por lo tanto se necesita hacer un uso - altamente desarrollado y casi inconsciente - de ciertas estrategias para conseguir el éxito en la realización de la tarea; en otros casos, el alumno puede verse sometido a menor presión de tiempo y puede ejercitar estrategias adecuadas de un modo más consciente, como, por ejemplo, cuando los esquemas de comunicación son bastante predecibles o han quedado determinados de antemano, tal y como ocurre en las transacciones habituales, o cuando se dispone de tiempo suficiente para planificar, crear, revisar y corregir los textos, lo que suele ocurrir en las tareas de interacción que no requieren una respuesta inmediata (correspondencia epistolar) o en las tareas de expresión oral o escrita que tampoco precisen su realización inmediata.
- Tiempo disponible para la *ejecución* de la tarea: cuando la comunicación es espontánea, cuanto mayor sea el grado de urgencia inherente al acontecimiento comunicativo o menor el tiempo permitido para completar la tarea, mayor es entonces la presión a la hora de realizar la tarea; no obstante, las tareas de interacción o de expresión, aun sin ser de carácter espontáneo, pueden también suponer cierta presión, por ejemplo si se trata de completar un texto dentro de un tiempo límite establecido, lo que reduce el tiempo para planificar, crear, revisar y corregir el texto.
- *Duración de los turnos de intervención*: la interacción espontánea es normalmente más compleja si se trata de turnos de intervención largos (por ejemplo, al volver a contar una anécdota) que si se trata de turnos más cortos.
- *Duración de la tarea*: cuando los factores cognitivos y las condiciones de la realización de la tarea son constantes, es mucho más probable que una interacción espontánea de larga duración, una tarea compleja con muchas fases o la planificación y la ejecución de un texto extenso hablado o escrito resulte más difícil que una tarea similar de menor duración.

El objetivo: es probable que cuanta más negociación requiera la consecución del objetivo u objetivos de una tarea más compleja será su realización. Además, el hecho de que las expectativas respecto a los resultados de la tarea se compartan entre el profesor y los alumnos facilitará el que puedan aceptarse resultados diversos, si son aceptables, en el cumplimiento de la tarea.

- *Convergencia o divergencia* del objetivo u objetivos de la tarea: en una tarea de interacción, un objetivo convergente normalmente supone más «tensión comunicativa» que uno divergente. Es decir, el convergente requiere que los participantes consigan un resultado único y acordado que puede suponer una negociación considerable (por ejemplo, ponerse de acuerdo en cómo llevar a cabo algo) dado que se intercambia información específica esencial para realizar la tarea con éxito, mientras que un objetivo divergente (por ejemplo, un simple intercambio de ideas) no precisa un resultado único, específico ni pretendido concretamente.
- *La actitud de los alumnos y del profesor* ante los objetivos: el hecho de que el profesor y los alumnos sean conscientes de que es posible y aceptable obtener resultados distintos (frente al esfuerzo —quizá inconsciente— de los alumnos por conseguir un único resultado «correcto») puede repercutir en la ejecución de la tarea.

La predicción: el carácter predecible o impredecible de la tarea. Normalmente, cualquier cambio en los parámetros de la tarea mientras ésta se lleva a cabo hace que aumente la complejidad para los interlocutores.

- En una tarea de interacción, la introducción de cualquier elemento inesperado (un nuevo acontecimiento, unas circunstancias determinadas, nueva información, otro participante) obliga al alumno a recurrir a las estrategias apropiadas para enfrentarse a la dinámica de la nueva situación más compleja. En una tarea de expresión, es probable que resulte más complejo el desarrollo de un texto «dinámico» (por ejemplo, una historia que comporte cambios de personajes, cambios de escena y de tiempo) que crear un texto «estático» (por ejemplo, la descripción de un objeto perdido o robado).

Las condiciones físicas: el ruido puede añadir complejidad a las tareas de interacción.

- *Interferencias:* el ruido de fondo o una línea telefónica deficiente, por ejemplo, puede obligar a los participantes a recurrir a su experiencia anterior y a activar conocimientos esquemáticos previos, las destrezas de inferencia, etc. para ser capaz de suplir las deficiencias del mensaje.

Los participantes: al considerar las condiciones que pueden disminuir la dificultad de las tareas de la vida real que comportan algún tipo de interacción, hay que tener en cuenta -aparte de los parámetros anteriores- una variedad de factores, que normalmente no se pueden manipular, con respecto a los participantes:

- *Colaboración del interlocutor o interlocutores:* un interlocutor comprensivo facilita el éxito de la comunicación, dado que otorga al alumno o al usuario cierto control sobre la interacción a la hora, por ejemplo, de negociar y aceptar cambios en los objetivos y a la hora, también, de facilitar la comprensión accediendo a hablar más despacio, repetir o aclarar cualquier cosa.
- *Características del habla de los interlocutores:* su acento, si hablan con claridad, con mayor o menor rapidez, coherencia, etc.
- *Visibilidad de los interlocutores* (la comunicación cara a cara permite el acceso a aspectos paralingüísticos que facilitan la comunicación).
- *Competencias generales y comunicativas de los interlocutores:* conocimientos sobre el tema del que trata la tarea y el comportamiento (grado de familiaridad con las normas y convenciones de una comunidad concreta de habla).

7.3.2.2. Condiciones y restricciones de las tareas de comprensión

Las condiciones y restricciones que repercuten en la dificultad de las tareas de comprensión son: el apoyo para la realización de la tarea, las características de los textos y el tipo de respuesta exigida.

El apoyo para la realización de la tarea: la introducción de varias formas de apoyo puede reducir la posible dificultad de los textos. Por ejemplo, disponer de una fase preparatoria proporciona orientación y sirve para activar conocimientos previos; unas instrucciones claras para realizar la tarea ayudan a evitar posibles confusiones y la distribución del trabajo en pequeños grupos ofrece posibilidades para la colaboración mutua entre los alumnos.

- *Fase preparatoria:* crear expectativas, dotar de conocimientos básicos necesarios, activar conocimientos esquemáticos previos y filtrar ciertas dificultades lingüísticas durante una fase previa a la comprensión oral, a la comprensión escrita o a la visualización reducen notablemente la dificultad en el procesamiento de la tarea y, con ello, su complejidad. Se puede proporcionar también ayuda contextual preparando cuidadosamente las preguntas que acompañan a un texto (si es este el caso, lo ideal sería colocarlas estratégicamente, es decir, justo antes del texto escrito) y proporcionando pistas mediante, por ejemplo, apoyo visual, resúmenes gráficos, epígrafes, etc.
- *Instrucciones para realizar la tarea:* si las instrucciones son sencillas, apropiadas y suficientes (ni demasiada información ni muy poca) se reduce la posibilidad de confusión en los procedimientos y los objetivos de la tarea.
- *Distribución en pequeños grupos:* para determinados alumnos, y sobre todo, pero no exclusivamente, para alumnos lentos, es probable que dé mejores resultados la distribución del trabajo en pequeños grupos -de tal modo que se produce una cooperación en tareas de lectura y comprensión auditiva- que el trabajo individual, ya que los alumnos pueden compartir el esfuerzo de procesamiento y proporcionarse ayuda e intercambiar impresiones mutuamente.

Las características del texto: al evaluar un texto para un alumno en concreto o un grupo de alumnos, hay que tener en cuenta ciertos factores como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita.

- *Complejidad lingüística:* una sintaxis especialmente compleja absorbe la atención que, de otra forma, podría dedicarse al contenido. Es el caso, por ejemplo, de las oraciones largas con varias subordinadas, la negación múltiple, la ambigüedad, el uso de anáforas y deícticos sin antecedentes o referencias claras. Por otra parte, de la misma manera, una excesiva simplificación sintáctica, como la de algunos textos auténticos, puede tener en realidad el efecto de aumentar el nivel de dificultad (debido a la eliminación de elementos reiterativos o de determinadas pistas para entender el significado, etc.).
- *Tipo de texto:* la familiaridad con el género del texto y con el ámbito sobre el que versa (y con los conocimientos básicos y socioculturales asumidos) ayuda al alumno a prever y comprender la estructura y el contenido de los textos; es probable que el carácter concreto o abstracto del texto también desempeñe un papel determinante. Asimismo, es probable que, por ejemplo, unas instrucciones concretas, descripciones o narraciones (sobre todo con suficiente apoyo visual) resulten menos complejas que argumentaciones o explicaciones abstractas.
- *Estructura del discurso:* coherencia textual y buena organización (por ejemplo, la secuenciación temporal, la clara señalización y presentación de las ideas principales antes de

que aparezcan desarrolladas), el hecho de que la información se presente de modo explícito y no implícitamente, la ausencia de información conflictiva o sorprendente, todo ello contribuye a reducir la complejidad del procesamiento de la información.

- *Presentación física*: los textos escritos y hablados obviamente presentan distintas exigencias debido principalmente a la necesidad de procesar la información en tiempo real cuando se trata de un texto hablado. Además, el ruido, la distorsión y las interferencias (por ejemplo: una recepción televisiva o radiofónica deficiente o un texto escrito con mala letra o con tachones) aumentan la dificultad de la comprensión; en el caso de un texto grabado en casete, cuanto mayor sea el número de hablantes y menor la distinción entre sus voces, más difícil resultará identificar y comprender a los hablantes individualmente. Otros factores que aumentan la dificultad de la comprensión auditiva o visual son la superposición de discursos, la reducción fonética, el hecho de que se desconozca el acento, la rapidez del habla, la monotonía en la entonación, el volumen bajo, etc.
- *Longitud del texto*: normalmente un texto breve es menos complejo que un texto extenso, tratándose de un mismo tema, pues un texto extenso requiere un mayor procesamiento y, por añadidura, un esfuerzo de memoria, un riesgo de fatiga y distracción (sobre todo en el caso de los alumnos más jóvenes). Sin embargo, un texto largo que no sea muy denso y que contenga reformulaciones suficientes puede ser más fácil que un texto denso y breve que presente la misma información.
- *Interés para el alumno*: el interés personal por el contenido de un texto produce un alto nivel de motivación que contribuye a mantener el esfuerzo de comprensión que realiza el alumno (pero no contribuye necesariamente a la comprensión de forma directa). Aunque se supone que la aparición de vocabulario poco frecuente acentúa la dificultad de un texto en general, es probable que un texto con vocabulario muy específico le resulte menos complejo a un especialista en el tema, y pueda por tanto abordarlo con mayor seguridad, que un texto que contenga un vocabulario amplio de carácter más general.

El hecho de fomentar en los alumnos la expresión de sus conocimientos, ideas y opiniones personales al proponerles una tarea de comprensión puede aumentar la motivación y la seguridad y activar la competencia lingüística que precisa el texto en cuestión. La integración de una tarea de comprensión dentro de otra tarea puede también contribuir a que la comprensión se convierta en un propósito en sí y a aumentar la implicación del alumno.

Tipo de respuesta requerido: aunque un texto pueda resultar relativamente difícil, se puede adaptar el tipo de respuesta requerido por la tarea con el fin de adecuar las competencias y las características del alumno. El diseño de la tarea también puede depender de que el objetivo sea desarrollar destrezas de comprensión o bien comprobar la comprensión. Por consiguiente, el tipo de respuesta exigido puede variar considerablemente como ilustran numerosas tipologías de comprensión.

Una tarea de comprensión puede requerir una comprensión global o selectiva, o una comprensión de detalles importantes. Determinadas tareas pueden exigir que el lector o el oyente demuestre que entiende la información principal claramente expuesta en un texto, mientras que otras pueden requerir el uso de destrezas de inferencia. Una tarea puede ser sumativa (de modo que se completa basándose en el texto en su conjunto), o bien puede estructurarse en distintas unidades relacionadas (por ejemplo, acompañando cada sección con un texto) para así exigir menor esfuerzo de memoria.

La respuesta puede ser no verbal (una respuesta no manifiesta o una acción simple como, por ejemplo, seleccionar una imagen) o puede que se requiera una respuesta verbal (hablada o escrita), como por ejemplo identificar y reproducir información partiendo de un texto para un fin concreto. Una respuesta verbal puede requerir en otros casos que el alumno complete el texto o que produzca un nuevo texto mediante tareas relacionadas de interacción o expresión.

El tiempo permitido para la respuesta puede variar con el fin de disminuir o aumentar la dificultad de la tarea. Cuanto más tiempo tenga un alumno para volver a oír o leer un texto, mayor probabilidad existe de que lo comprenda, y mayor es la oportunidad que tiene de aplicar una serie de estrategias con las que enfrentarse a las dificultades que le surjan a la hora de comprender el texto.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *Los principios para seleccionar y considerar el peso relativo que se da a las tareas de la «vida real» y «pedagógicas» en función de sus objetivos, incluyendo la adecuación de diferentes tipos de tareas a situaciones de aprendizaje concretas.*
- *Los criterios para seleccionar tareas útiles y significativas para el alumno y proporcionar un objetivo estimulante, pero a la vez realista y asequible, que implique al alumno tanto como sea posible y le permita diferentes interpretaciones y resultados.*
- *La relación entre tareas centradas principalmente en el significado y las experiencias de aprendizaje específicamente centradas en la forma, de tal modo que la atención del alumno pueda centrarse de manera habitual y provechosa en ambos aspectos y la corrección y la fluidez se desarrollen de manera equilibrada.*
- *Las distintas formas de considerar el papel fundamental de las estrategias del alumno a la hora de combinar sus competencias y su actuación para llevar a cabo con éxito tareas difíciles bajo condiciones y restricciones variables (véase la sección 4.4); y las distintas formas de facilitar el éxito en la realización de la tarea y en el aprendizaje (incluida la activación de las competencias previas del alumno en una fase preparatoria).*
- *Criterios y opciones para seleccionar tareas y, en su caso, manipular sus parámetros con el fin de modificar el nivel de dificultad de la tarea para adaptarlo a las diferentes competencias y características de los alumnos (capacidad, motivación, necesidades, intereses).*
- *Cómo se debería tener en cuenta el nivel de dificultad de una tarea a la hora de evaluar el éxito en su realización y de evaluar o autoevaluar la competencia comunicativa del alumno (capítulo 9).*