

Tasques per a l'ensenyament i aprenentatge de llengües addicionals

ROGER GILABERT GUERRERO



Tasques per a l'ensenyament i aprenentatge de llengües addicionals

ROGER GILABERT GUERRERO

Índex

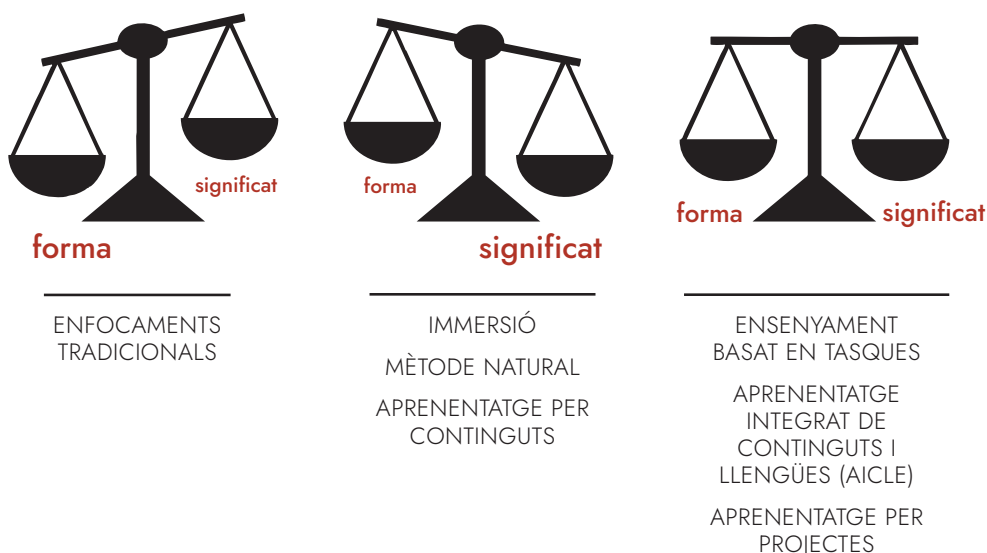
	Pròleg	9
1	Les tasques per a l'ensenyament i aprenentatge de llengües addicionals	13
2	L'anàlisi de les necessitats per al disseny d'un curs basat en tasques	35
3	La selecció i seqüenciació de les tasques	57
4	Les variables interactives i cognitives en el disseny de tasques pedagògiques	69
5	Les dimensions lingüístiques en el disseny i la implementació de tasques	85
6	Metodologia per a l'ensenyament basat en tasques a l'aula	101
7	Tasques i diferències entre els alumnes	123
8	El futur tecnològic de les tasques	137
	Referències bibliogràfiques	147

Pròleg

Les llengües, com a sistemes lingüístics comunicatius, constitueixen la nostra visió del món (Junyent, 1992). En les societats modernes, rurals i urbanes, la interconnexió experimentada en els segles xx i xxi amb la resta del món ha evolucionat a tal nivell que cada cop és més difícil trobar parlants monolingües que no tinguin alguna mena de contacte amb altres llengües. En aquest context, l'aprenentatge de llengües addicionals és un fet comú de la humanitat i de la diversitat lingüística que la caracteritza. Una gran majoria d'humans aprenem llengües al llarg de les nostres vides per necessitat, interès o plaer, i ho seguirem fent. Els avantatges personals, professionals, culturals o econòmics de conèixer llengües són inqüestionables. Fins aquí tots estaríem d'acord amb aquestes afirmacions, però si fem un cop d'ull a la història de les idees sobre què són les llengües i com s'ensenyen i com s'aprenen, descobrim discrepàncies interessants i, de vegades, irreconciliables.

La història de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües addicionals és, de fet, la història d'una tensió entre el focus en els significats i el focus en les formes. Com es mostra a la Figura 0.1, mentre que els enfocaments centrats en les formes han posat gairebé tot l'èmfasi en la gramàtica i el vocabulari (enfocaments tradicionals), altres enfocaments (immersió, mètode natural, aprenentatge per continguts) l'han posat en els significats (en els continguts), i d'altres han buscat l'equilibri entre significats i formes (ensenyament basat en tasques, aprenentatge de continguts i llengua integrats, aprenentatge basat en projectes) (Birello & Comajoan-Colomé, 2024).

Figura 0.1. La tensió entre els significats i les formes en diferents enfocaments per ensenyar llengües.



Com s'aprèn millor una llengua addicional? Tot ensenyant els aspectes formals de la llengua, com ara la seva gramàtica i vocabulari (les formes), o bé ensenyant als aprenents a fer altres coses amb la llengua, com ara aprendre continguts, resoldre problemes o fer tasques o projectes (els significats)? En aquest llibre, veurem que sovint hem après llengües malgrat la manera com ens les han ensenyades. En concret, aquest volum s'interessa per les tasques, que, com diu Long (2015, p. 19), són "allò que la gent diu que fa al llarg del dia, quan no són lingüistes". Com suggereix Long, les tasques són les mil i una coses que fem en el nostre dia a dia, a casa, en moments d'oci o a la feina. Malgrat que no tot el que fem són tasques (per exemple, estirar-nos una estona al sofà), la major part de la nostra activitat diària es pot descriure en termes de tasques amb objectius concrets, algunes de comunicatives (comprar al mercat) i d'altres no (pintar una paret de casa). Com també indica Long (2015), les tasques tenen una realitat psicològica (podem descriure les tasques que fem al llarg del dia) i inclouen un objectiu, unes passes a seguir i un resultat final. En aquest llibre, ens centrem principalment en les tasques pedagògiques, que són les que dissenyem i apliquem en l'ensenyament de llengües a l'aula per ajudar l'alumnat a fer-les amb èxit fora de l'aula en llengües addicionals. En els darrers 40 anys, les tasques han demostrat ser vehicles òptims per a l'aprenentatge i l'adquisició de les llengües addicionals perquè, ja siguin per a l'aprenentatge de continguts o per a la consecució de projectes, poden proporcionar un equilibri entre l'atenció als significats i l'atenció a les formes.

En un context mundial encara fortament dominat pels llibres de text centrats en l'ensenyament de la gramàtica (Jordan & Long, 2022), l'ensenyament i aprenentatge per tasques es presenta com un enfocament que es proposa detectar les *tasques objectiu* fora de l'aula de llengua (demanar menjar quan viatgem, demanar o explicar com arribar a un lloc o fer una presentació com a part d'un projecte) per crear *tasques pedagògiques* dins de l'aula que ajudin l'estudiant a preparar aquestes tasques objectiu fora de l'aula.

En aquest volum parem atenció al disseny de tasques per a l'ensenyament del català com a llengua addicional. I ho fem perquè els docents i els coordinadors dels cursos de llengües han de poder prendre decisions i tenir veu pròpia sobre com dissenyen els cursos per als aprenents de manera que els continguts vagin de bracet amb les necessitats i els interessos de l'alumnat. Docents i coordinadors de programes són qui millor coneixen les necessitats i els interessos del seu alumnat en cada context. I el disseny de tasques i la implementació a l'aula són les accions en què poden intervenir i fer-ho de manera efectiva. El llibre està escrit des del convenciment i les evidències científiques que el disseny de tasques té un efecte positiu i transformador en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua addicional.

Les tasques són les unitats més investigades en les dues darreres dècades del segle xx i les dues primeres del xxi. Com en el cas de la recerca en la disciplina d'adquisició de llengües en general, la recerca en tasques s'ha produït en el contínuum que existeix entre els aspectes cognitius i els aspectes socials de l'ensenyament i aprenentatge de llengües. L'enfocament, en aquest llibre, se situa en el costat cognitiu, ja que és el que ha generat més recerca, sense descuidar els aspectes socials i socioculturals de la interacció.

En el primer capítol definim el concepte de tasca i presentem els programes basats en tasques. Destaquem els avantatges i les crítiques rebudes en la seva implementació en alguns contextos i els comparem amb els enfocaments centrats en les formes. Presentem els arguments que justifiquen l'ensenyament per tasques i destaquem el que les tasques poden i no poden aconseguir. També relacionem les tasques i les situacions d'aprenentatge, i n'analitzem les coincidències i diferències. A més, parlem del paper de les tasques en els enfocaments d'aprenentatge integrat de continguts i llengua (AICLE) i d'aprenentatge basat en projectes (ABP).

En el segon capítol ens preguntem d'on poden sorgir les tasques per a un curs de llengües addicionals i ens centrem en l'anàlisi de les necessitats com a eina per generar idees per seleccionar i dissenyar tasques. Presentem la metodologia d'anàlisi de les necessitats i aportem exemples en contextos diversos. Finalment, relacionem l'anàlisi de les necessitats amb el disseny curricular.

El tercer capítol se centra en la selecció i seqüenciació de les tasques. Pel que fa a la selecció, suggerim criteris per triar tasques i organitzar-les en un programa, per exemple, a partir de la complexitat cognitiva o dificultat lingüística. Quant a la seqüenciació, mostrem una sèrie de criteris que cal tenir en compte i proporcionem exemples de com s'ha resolt la qüestió de la seqüenciació de tasques en diferents contextos.

Al quart capítol posem el focus en el disseny de les tasques i repassem les variables interactives i cognitives que el professorat pot manipular i alternar per crear versions simples o complexes de les tasques.

En el cinquè capítol parlem de les tècniques que podem utilitzar per atreure l'atenció cap a la llengua mentre l'alumnat resol els problemes o qüestions que els proposen les tasques. Parlem de les modalitats oral i escrita, i de les dimensions fonètica i gramàtica.

El sisè capítol està dedicat a la metodologia de l'ensenyament per tasques i les opcions que podem fer servir per a les pretasques, les tasques principals i les posttasques. Hi incloem també una reflexió sobre la multimodalitat i l'aprenentatge híbrid, i presentem els rols dels estudiants i dels docents durant la implementació de les tasques. En aquest capítol també abordem l'avaluació de les tasques.

En el setè capítol analitzem la integració de les diferències individuals en el disseny de les tasques i parlem de la motivació i implicació, l'atenció i la capacitat de memòria, així com de l'aptitud per a l'aprenentatge mitjançant tasques. També s'analitza l'ansietat respecte de l'aprenentatge de les llengües addicionals i tractem la integració de les necessitats especials dins el disseny de tasques.

En l'últim capítol es debat el futur de les tasques, la intel·ligència artificial i la realitat virtual. Per acabar, fem referència al disseny automatitzat que assisteix el professorat.

Aquest llibre neix, doncs, des del convenciment que el disseny i la implementació de tasques per a un context d'ensenyament de llengües addicionals pot motivar l'aprenentatge de llengües d'una manera eficient —coherent amb el que sabem del procés d'adquisició— i motivadora per a docents i aprenents. Ens centrem en els aspectes que tenen una justificació teòrica, amb una èmfasi en els estudis empírics i la seva aplicació a l'ensenyament-aprenentatge del català com a llengua addicional.

Esperem que la lectura del volum posi ordre en tot allò que heu sentit o llegit sobre les tasques o que sigui prou informativa si és el primer cop que us endinseu en l'enfocament basat en tasques.

1

Les tasques per a l'ensenyament i aprenentatge de llengües addicionals

SITUACIÓ DE PARTIDA

En acabar un curs de formació sobre innovació docent i ensenyament de llengües basat en tasques, es demana que els docents que hi han participat valorin els continguts del curs. Es convida els participants a compartir les seves opinions i aclarir dubtes sobre els aspectes que els han semblat controvertits o interessants per seguir indagant. Aquestes són algunes de les opinions dels assistents al curs:

Mila: No tinc clar si el que faig són tasques o projectes. A mi una tasca em pot durar setmanes, entre les tasques de preparació, la tasca principal i la feina posterior. I si hi afegim l'avaluació, podem estar parlant d'un projecte.

Amin: A l'assignatura d'AICLE (Aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera), que a la nostra escola és la de coneixement del medi, hi fan molta cosa d'observació i experimentació. Això es pot considerar treballar per tasques?

Dúnia: Jo no he vist mai un curs que estigui tot basat en tasques. Veig que tothom combina el llibre de text amb activitats comunicatives.

Iolanda: Quina és la diferència entre una situació d'aprenentatge i una tasca?

Pau: A l'escola on ensenyo, no tinc un grup d'alumnes estable. Els alumnes, normalment adults, canvien d'un curs a un altre. La idea d'aprenentatge per continguts, o de projectes, és difícilment realitzable. Per fer tasques hauria de tenir en compte els interessos i les necessitats de tothom, i solen ser molt diversos. Com es resol això?

-
1. T'identifiques amb alguns dels comentaris? Amb quins? Per què?
 2. Quins avantatges i inconvenients té centrar-se en les formes (gramàtica, lèxic) o en els continguts quan ensenym una llengua addicional?
-

1. La definició de tasca

L'origen etimològic de la paraula *tasca* en anglès, del qual sorgeix el concepte de tasca al segle xx, és el de “feina que s’ha de fer”, i apareix per primer cop al segle xvi (*Online Etymology Dictionary*). El concepte de tasca el van adoptar en l'àmbit de l'ensenyament i aprenentatge de llengües als anys 80 del segle xx investigadors com Michael Long, David Nunan, N. S. Prabhu, Christopher Candlin o Michael Breen, provinents dels Estats Units, el Regne Unit i l'Índia. Johnson (1982) va ser un dels pioners a suggerir que en les tasques comunicatives l'ús del llenguatge dels aprenents s'havia de jutjar no en funció de la seva correcció gramatical sinó en termes de si s'havia aconseguit l'objectiu comunicatiu de la tasca. La perspectiva basada en tasques neix de l'enfocament comunicatiu sorgit als anys 70 del segle passat (Brumfit, 1979; Wilkins, 1973) i s'ha constituït com una evolució d'aquest enfocament. Les recerques de Michael Long als anys 80 van consolidar l'enfocament basat en tasques i van generar una proliferació de dissenys de tasques i de programes i cursos d'ensenyament-aprenentatge de llengües basats en tasques. L'estudi d'aquest enfocament ha evolucionat fins a constituir-se en una àrea autònoma d'ensenyament i de recerca d'abast mundial.

Tot seguit fem un repàs cronològic de diverses investigacions i autors que van contribuir a la definició de tasca.

Michael Long (1985, p. 19) va donar la definició de tasca en el seu sentit habitual:

Una feina feta per un mateix o per altres, lliurement o per alguna recompensa. Així, exemples de tasques inclouen pintar una tanca, fer una reserva d'avió, demanar en préstec un llibre de la biblioteca, fer un examen de conduir, escriure una carta, pesar un pacient, ordenar cartes, fer una reserva d'hotel, escriure un xec, trobar una destinació i ajudar algú a travessar un carrer. En altres paraules, per *tasca* s'entenen mil i una coses que la gent fa a la vida quotidiana, a la feina, en moments d'oci i entremig.

Crookes (1986, p. 32) va afegir que la categoria de tasca es correspon amb una realitat psicològica:

S'ha demostrat que la categoria *tasca*, tal com s'utilitza en investigació en general, és àmpliament aplicable i té una realitat psicològica. Gran part, si no la majoria, de les activitats humanes, ja siguin a la feina o a l'aula, es poden veure com una sèrie de tasques, algunes amb un aspecte comunicatiu, d'altres no.

Als anys 90, Swales (1990) va afegir dos trets més a la definició de tasca: són autocontingudes (poden funcionar de manera aïllada) o poden aparèixer en una seqüència de tasques. El fet que es consideri que les tasques tenen principis, parts intermèdies i parts finals proporciona una orientació per als aprenents en el

context sovint opac d'un curs o pla d'estudis. A més, Swales va adoptar la idea de Hutchinson i Waters (1987, p. 11) que les tasques proporcionen objectius per als aprenents i estableixen "fites d'assoliment".

Long i Crookes (1992) van afirmar que les tasques generen les condicions perquè s'activin els processos d'adquisició, com ara el processament de l'input, la detecció de certs elements, l'elaboració d'hipòtesis o la internalització.

Des d'una perspectiva pedagògica, Skehan (1998, p. 95) va identificar una sèrie de trets definitoris del concepte de tasca:

Una tasca és una activitat en què el significat és primordial, hi ha algun tipus de problema de comunicació a resoldre, hi ha algun tipus de relació amb activitats comparables del món real, la finalització té certa prioritat i l'avaluació és en termes de resultat.

Ja als anys 2000, Bygate (2001) va afegir a la definició que les tasques poden ser objecte d'intervencions didàctiques, és a dir, que els docents les poden transformar i manipular per assolir els objectius comunicatius que es proposen. Segons Bygate, les tasques, tal com es presenten als aprenents, poden ser reinterpretades i això pot tenir un impacte sobre el seu redisseny.

En resum, les definicions de *tasca* són variades i han ocupat nombroses pàgines en la bibliografia de didàctica de la llengua (Birello & Comajoan, 2024). Abans de definir el que volem dir amb tasca en aquest llibre, cal fer una distinció entre *tasques objectiu*, *tasques pedagògiques* i *tasques de recerca*.

- ▷ Les *tasques objectiu* són les que els aprenents d'una llengua addicional hauran de realitzar en aquesta llengua addicional fora de l'aula. Són tasques que normalment detectem amb una anàlisi de les necessitats (Capítol 2) d'una comunitat d'aprenents de la llengua addicional. Com veurem més endavant, les tasques que ha de fer l'alumnat en la vida real són força complexes i suposen un repte considerable. Pensem, per exemple, en com demanar menjar en el context d'un restaurant quan viatgem, en la resposta escrita a la queixa d'un usuari o client, en la missió coordinada en línia dins un videojoc, en la realització d'una entrevista per part de periodistes o en la descripció dels símptomes i les solucions mèdiques expressades en la llengua addicional a les urgències d'un hospital. Per preparar els aprenents des de l'aula per a aquestes tasques complexes de la vida real necessitarem versions pedagògiques que progressivament els preparin per fer-les fora de l'aula (Long, 2015).
- ▷ Una *tasca pedagògica* es du a terme en el context de l'aula, de manera presencial o virtual, i sol ser la simulació d'una tasca objectiu fora de l'aula. Com en el cas de les tasques objectiu, es tracta de simular un procés amb un objectiu i un resultat definits, que segueix una sèrie de passos i requereix

recursos comunicatius i cognitius per a la seva resolució. Les tasques són susceptibles de la nostra intervenció i disseny pedagògics i són seqüenciables en un contínuum de simple a complexa dins un curs d'aprenentatge de llengües. Les tasques pedagògiques busquen un equilibri entre significats i formes. Una entrevista periodística, per exemple, té com a objectiu extreure i transmetre informació d'una o diverses persones amb la finalitat d'informar el públic destinatari. El resultat de l'entrevista és normalment un article escrit, una transmissió radiofònica o un producte audiovisual. En un curs basat en tasques, es pot començar per la feina de sol·licitud de l'entrevista, i fer entrevistes per correu electrònic, que són el tipus més fàcil d'entrevista, ja que permeten pensar i corregir les preguntes sense la pressió del temps. Es pot proporcionar temps de planificació, promoure l'autocorrecció i atenció a la forma i incloure retroacció en diverses fases de la tasca. Progressivament es pot augmentar la dificultat tot simulant entrevistes cara a cara, que requereixen planificació de les preguntes però també un grau d'adaptació i improvisació en funció de les respostes. Finalment, es poden abordar les entrevistes més complexes, com les que es produeixen via telefònica sense la presència de la persona entrevistada.

- ▷ Una *tasca de recerca* és una tasca que s'ha dissenyat amb l'objectiu d'obtenir informació sobre el comportament dels usuaris de la tasca per analitzar-la quantitativament o qualitativament en relació amb la producció, comprensió o aprenentatge de la llengua d'aprenentatge (García-Mayo, 2006). Les tasques de recerca es poden integrar en un context d'instrucció o al laboratori de manera controlada, però el seu objectiu principal és més experimental i de recerca que no pas didàctic. Les tasques de recerca es dissenyen i es fan en condicions molt controlades manipulant les variables internes (la complexitat pel que fa al nombre d'elements o el raonament) o les condicions externes (per exemple, el temps de planificació o el nivell de familiaritat) amb l'objectiu d'extreure informació respecte del seu impacte sobre la producció i el desenvolupament de la llengua d'aprenentatge.

En aquest llibre, definim la tasca com una activitat que té les característiques principals següents:

- ▷ El significat és primordial.
- ▷ Hi ha algun tipus de problema de comunicació per resoldre.
- ▷ Té relació amb activitats comparables del món fora de l'aula.
- ▷ La compleció de la tasca és prioritària.
- ▷ L'avaluació de la tasca és en termes dels resultats.
- ▷ És un procés diferenciat orientat a objectius concrets amb una sèrie de passos.

- ▷ Requereix procediments cognitius i comunicatius.
- ▷ Té un resultat definit.
- ▷ Pot aparèixer en una seqüència (per exemple, que n'inclou de simples i de complexes).
- ▷ Pot ser el centre i fil conductor d'una intervenció didàctica.

Un exemple clàssic de tasca pedagògica és “El sopar”, en què l'alumnat rep informació sobre vuit convidats a un sopar i, en grups de vuit estudiants, han de decidir com fer-los seure al voltant d'una taula per garantir un sopar amb conversa fluida i sense conflictes. Per dur a terme la tasca, cada alumne és responsable d'un dels convidats, amb informació de la seva personalitat, els temes de conversa que li interessin i els que no, i alguns dels seus hàbits excèntrics. Els vuit membres del grup han de decidir i justificar la seva proposta per a una distribució dels convidats, de manera que s'evitin problemes, i hauran de defensar la seva decisió davant de la resta de la classe. No hi ha cap solució ideal, sinó propostes de solució més ben justificades o menys. La tasca té lloc en un context de relacions públiques i protocol, però és perfectament adaptable a qualsevol context. Aquest tipus de tasca sobre presa de decisions en funció de les personalitats es pot adaptar a diferents contextos, com organitzar nous empleats als diferents llocs de treball d'una empresa, crear parelles d'estudiants en un projecte d'intercanvi d'escoles o escollir personatges per a una missió de construcció d'un nou món en un projecte de creació d'un nou joc d'ordinador.

A la Figura 1.1 es presenta l'esquema de la tasca “El sopar”, a partir de les fases principals d'una tasca: pretasca, tasca principal i posttasca.

Figura 1.1. Fases de la tasca “El sopar”.



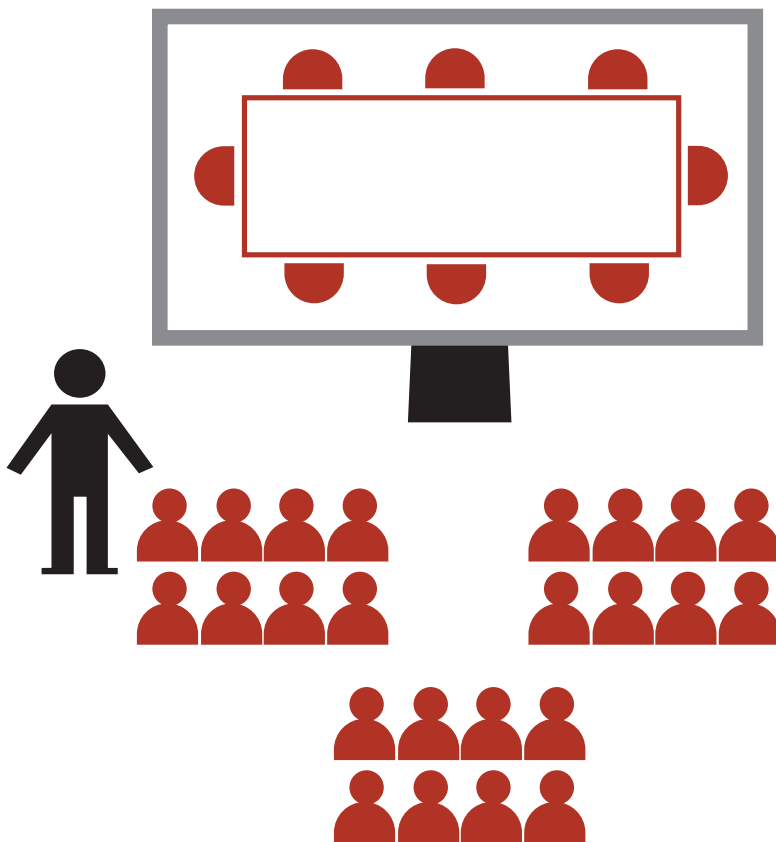
1. Pretasca

Escalfament: La docent demana als alumnes si han hagut de decidir mai com organitzar un grup de gent en un dinar o sopar al voltant d'una taula (en algun casament, en un àpat formal o de negocis, etc.).

Presentació: La docent presenta els objectius i els resultats que s'esperen de la tasca: la distribució d'un grup de convidats a la taula per sopar perquè la conversa flueixi i no hi hagi conflictes.

Provisió d'input: La docent presenta un a un els vuit personatges que venen al sopar. A més d'activar el coneixement previ de la situació, la presentació serveix per exposar l'alumnat al nou vocabulari sobre les personalitats dels vuit convidats.

La docent ha previst que l'alumnat deu conèixer aproximadament la meitat dels mots (*simpàtic, amable, agressiu*). Emfasitza els termes que preveu més difícils (*assenyat, poca-solta, culte, cregut*). Al presentar els mots nous, proporciona sinònims més fàcils d'entendre (*assenyat > sensat / poca-solta > insensat / culte > instruït*). Els adjectius també apareixen en una diapositiva a la pantalla destacats per dimensió i color, de manera que atreguin l'atenció dels alumnes. La docent els anima a fer preguntes si no entenen algun aspecte. Els adjectius apareixeran de nou en els materials de la tasca principal.

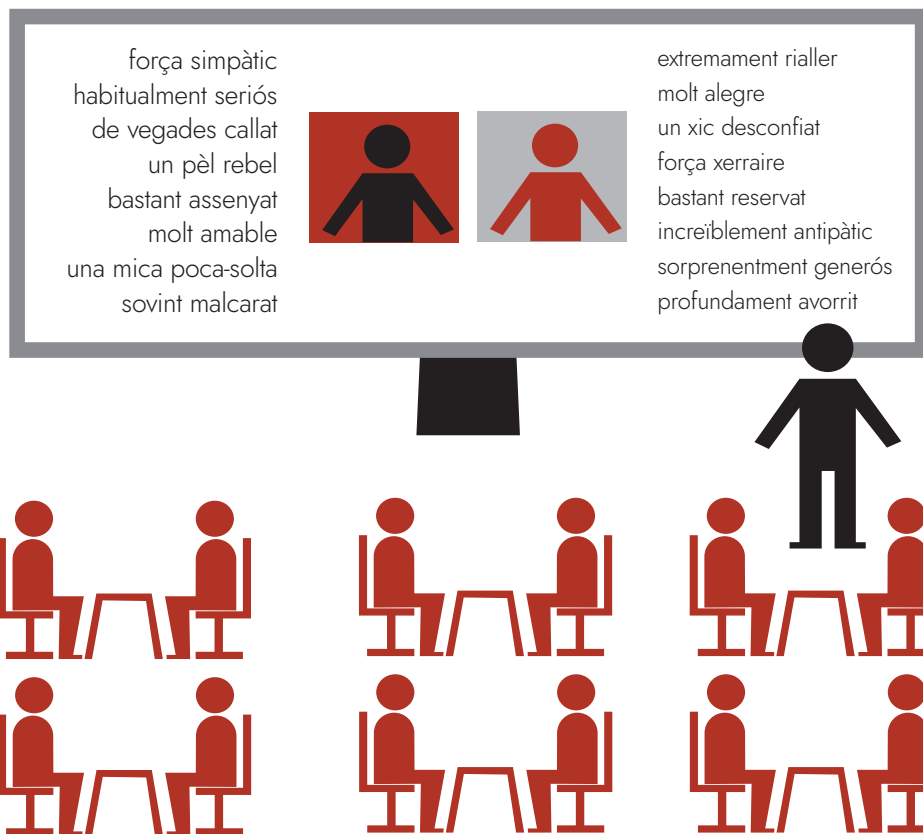


2. Tasca principal

Anàlisi de la informació: La classe s'organitza en grups de vuit estudiants. Cada estudiant rep informació d'un sol assistent al sopar. En primer lloc han de llegir i entendre la informació. Poden demanar aclariments a la docent o als altres participants.

Compartició de la informació: Seguidament cada alumne ha de comprendre la informació del seu personatge i l'ha de descriure a la resta de membres del grup sense mostrar o compartir els materials. A mesura que van descrivint els personatges, poden començar a decidir la millor manera de combinar-los a la taula. Això porta a anar recordant qui és cada un i, per tant, a reutilitzar el mateix vocabulari de les personalitats en múltiples ocasions. L'objectiu és posar-se d'acord en una distribució raonada dels assistents al sopar.

Presentació pública de les decisions: La darrera fase de la tasca principal és presentar i defensar les decisions en un debat amb la resta de grups. Això implica tornar a reciclar el vocabulari de les personalitats. Com que hi ha més d'una solució possible, el debat es converteix en una activitat d'argumentació i contraargumentació.



3. Posttasca

Consolidació: Al final de la sessió o a la sessió següent, i aquest cop en parelles, l'alumnat ha de connectar cada personatge amb les característiques de la seva personalitat. També es pot demanar que en parelles facin una justificació per escrit de la solució que han proposat sobre la distribució dels convidats al sopar. L'objectiu és reciclar i consolidar el vocabulari sobre personalitats aparegut diverses vegades durant la pretasca i la tasca principal, les expressions d'acord i desacord i les expressions pragmàtiques de suggeriment, acceptació o rebuig, entre d'altres. Alternativament, es podria demanar escriure un informe de recomanació per al sopar per escrit.

1. Tenint en compte les diferents definicions de tasca, fins a quin punt creus que les tasques connecten la realitat de fora de l'aula amb el que es fa a l'aula?
2. Identifica a l'exemple de la tasca del sopar algunes de les característiques de la definició de tasca proporcionada en aquest apartat.

2. Per què ensenyar i aprendre amb tasques?

El principi clau de l'ensenyament de llengües basat en tasques és que s'aprèn millor una llengua addicional quan es fa mitjançant tasques comunicatives de la vida real (Ellis, 2003; Long, 2015, 1985; Skehan, 1998). En concret, les tasques són eficients per a l'aprenentatge d'habilitats comunicatives i tant els docents com els aprenents les troben motivadores per cinc raons principals.

1. Les tasques comunicatives poden induir els estudiants a posar atenció i retenir la informació de la llengua que utilitzen, i això pot provocar canvis en la seva interllengua. Entenem per interllengua el sistema provisional de la llengua que construïm quan aprenem una llengua addicional, que té característiques pròpies (Selinker, 1972). Les tasques són coherents amb els principis de la filosofia de Dewey (1938) d'aprendre fent (*learning by doing*), que postulen que el compromís actiu, la resolució de problemes i la interacció contribueixen al procés d'aprenentatge.
2. La recerca sobre tasques ha proporcionat evidències empíriques de la utilitat de les tasques per a l'ensenyament de llengües i el disseny de materials. El professorat i els experts en disseny curricular poden triar determinats dissenys i condicions per orientar l'atenció dels estudiants cap a aspectes concrets de la llengua. D'aquesta manera, es promouen oportunitats d'aprenentatge i condicions d'ús i es contribueix al desenvolupament de la interllengua i de la competència comunicativa global. És en aquest sentit que la perspectiva de l'ensenyament basat en tasques ha estat descrita com una "pedagogia investigada" basada en recerca (Samuda et al., 2018).
3. Aprendre una llengua fent tasques suposa una experiència que ens permet resoldre situacions comunicatives utilitzant els recursos cognitius i comunicatius propis, conjuntament amb la retroacció que rebem del professorat o d'altres parlants (ens entenen?, ens corregeixen?). L'enfocament global que plantegen les tasques permet activar els processos cognitius involucrats en l'aprenentatge de llengües, com ara processar l'input al qual ens exposem i promocionar l'ús actiu i interactiu de la llengua addicional.
4. Les tasques són coherents amb el que sabem sobre l'adquisició de llengües addicionals. Els enfocaments d'ensenyament de llengües basats en les formes gramaticals imposen un programa d'unitats lingüístiques (per exemple, els temps verbals, els adjectius) explicades de manera cumulativa assumint que tothom està preparat per aprendre la "unitat del dia" i que hem d'anar acumulant fins a tenir dins del cap tota la llengua (Long, 2015). Les tasques, en canvi, pressuposen que cada aprenent només aprendrà allò que estigui preparat per aprendre. És a dir, els alumnes no aprenen tot el que els ensenyem, ja que desenvolupen sistemes propis de la llengua que aprenen (interllengua), segons la seva capacitat d'integrar formes i significats, la capacitat de memòria, la motivació, etc., més els patrons universals d'aprenentatge de llengües addicionals entre els aprenents adults.

5. Les tasques exposen l'estudiant a experiències interessants i realistes que els empenyen a fer créixer la seva interllengua fins a resoldre les tasques. Per tal de complir l'objectiu de la tasca, ens centrem en com funciona la llengua i ho fem principalment quan detectem elements a l'input que desconeixem i els processem mínimament (aprenentatge incidental) i sense ser-ne conscients (de manera implícita). I ho fem de forma contextualitzada, per resoldre problemes o situacions comunicatives més o menys complexes i concretes. Per exemple, en una tasca interactiva en un restaurant podem detectar que la cambrera en un bar utilitza el futur a l'hora de prendre nota ("Què voldreu?"). Aquesta detecció d'un ús verbal en la conversa pot fer que iniciem processos més o menys implícits d'aprenentatge (ja que estem al mig d'una conversa), com ara associar la forma verbal al context (el de prendre nota en un bar), comparar-ho amb altres formes verbals que ja coneixem o iniciar hipòtesis que haurem de confirmar (s'utilitza el futur per demanar què es vol prendre?). En aquest aprenentatge incidental descobrim allò que volem dir però no sabem com dir, com ara quan ens falta una paraula clau per a la conversa i iniciem tota una sèrie de processos que típicament associem amb l'adquisició de llengües:

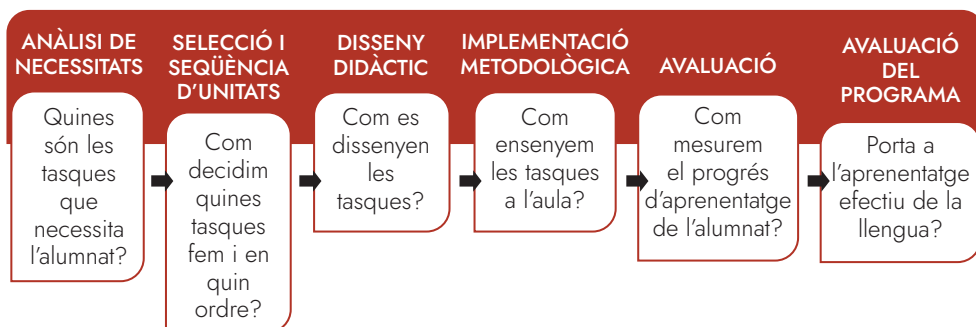
- ▷ Les tasques són prou flexibles per respectar les seqüències de desenvolupament de la llengua que s'està aprenent. Des de la dècada del 1970, sabem que moltes de les estructures de la llengua d'aprenentatge requereixen passar per diferents estadis de desenvolupament (Pienemann, 1989). Per exemple, en català com a llengua addicional, en els estadis inicials, quan un aprenent vol fer una pregunta, pot demanar l'hora simplement amb un gest (apropant el dit índex al canell i aixecant les celles) o fent servir el mot *hora* amb una entonació interrogativa. En estadis més avançats podrà fer preguntes completes i més sofisticades (*quina hora tens?*). Les tasques deixen espai perquè cada alumne aprengui allò que té al seu abast (nou vocabulari, noves formes gramaticals, nous contrastos fonètics o entonacions) però que encara no domina, al seu propi ritme.
- ▷ En la interacció a l'aula podem negociar els significats i les formes. Podem demanar què volen dir exactament les persones amb les quals parlem quan no entenem el que diuen, i demanar clarificacions o confirmacions del que s'està dient (Long, 2015). També podem detectar noves paraules, expressions, usos gramaticals o alguna entonació nova i parlar-ne, i demanar què volen dir o com funcionen. En definitiva, i malgrat que sempre prioritzem poder entendre'ns, en la interacció normalment trobem un equilibri entre els significats i l'atenció a les formes.
- ▷ Quan fem ús de la llengua addicional, podem anar formant hipòtesis sobre com funciona la llengua que aprenem i, en la interacció, confirmar o rebutjar les hipòtesis que anem generant. Per exemple, si aprenc català puc pensar que totes les preguntes comencen obligatòriament amb *que* (*que tens fred?*), però en la interacció em puc adonar que no sempre és així (*tens fred?*).

- ▷ Transferim i utilitzem els significats que ja coneixem en la nostra llengua inicial als nous contextos de la llengua addicional. Per exemple, en un nivell inicial i malgrat no saber fer preguntes de manera correcta en la llengua que aprenem, sabrem que utilitzar una entonació interrogativa, assenyalar amb el dit o fer un somriure pot ajudar l'aprenent a aconseguir el que vol.
- ▷ Durant la realització de les tasques podem monitorar les nostres produccions i ajustar-les al context i a les persones amb qui interactuem. Podem autocorregir i reformular les nostres produccions (Kormos et al., 2025).
- ▷ En la interacció, també podem detectar allò que volem dir però no sabem dir. Això normalment farà que ens fixem en l'input i que ho demanem a la persona amb qui parlem o al docent, o que ho cerquem posteriorment a la conversa (Swain, 1993).
- ▷ Les tasques no assumeixen que tots els participants desenvolupen la tasca de la mateixa manera. Són flexibles i poden integrar les diferències individuals que els participants aporten a cada tasca, que inclouen les motivacions, les capacitats de memòria i atenció, l'aptitud i el nivell de domini de la llengua (Long, 2015; Ellis et al., 2019).

3. Les programacions curriculars basades en tasques

Un cop vistos la definició i els beneficis d'un enfocament basat en tasques, passem a analitzar la seva concreció en programacions basades en tasques. A diferència dels enfocaments basats en les formes, que organitzen els currículums de l'ensenyament de llengües a partir d'unitats lingüístiques (Birello & Comajoan, 2024), els que estan basats en tasques prenen la tasca com a unitat organitzativa. La tasca serveix per determinar tots els aspectes programàtics: des de què ensenyar (la selecció de tasques), en quin ordre (seqüència), mitjançant quin disseny (materials), quina implementació (mètode), quina mesura de l'aprenentatge (avaluació) i quina mesura de l'eficiència del curs (avaluació programàtica) (Figura 1.2).

Figura 1.2. Dimensions del disseny curricular des de la perspectiva basada en tasques.



Malgrat l'impacte positiu sobre l'adquisició i la valoració positiva per part d'alumnat i professorat, els cursos d'ensenyament basats en tasques són minoritaris al món. El seu creixement des dels anys 80 del segle passat, però, ha estat exponencial. Bryfonski i McKay (2019) van detectar 194 programes basats en tasques arreu del món i els resultats de l'estudi van mostrar un impacte positiu de les tasques en l'aprenentatge. Però és que, a més, els resultats d'aquest estudi també van confirmar que l'ensenyament per tasques és més eficaç per promoure l'aprenentatge de la llengua addicional en comparació amb els programes centrats en les formes.

L'enfocament basat en tasques s'ha expandit arreu del món, cosa que queda reflectida en l'organització International Association on Task-Based Language Teaching (IATBLT) i en iniciatives com el repositori internacional de tasques (International Task Bank) en línia i d'accés lliure de la Universitat d'Indiana a Bloomington, Estats Units. La revista acadèmica *TASK* i una llarga llista de cursos i seminaris presencials i en línia fan que l'enfocament d'ensenyament basat en tasques continuï guanyant terreny any rere any.

En català, hi ha materials didàctics basats en enfocaments innovadors i sorgits de l'experiència docent que fugen de l'ensenyament explícit d'estructures lingüístiques i que adopten un enfocament basat en tasques (col·lecció *Veus, A punt*), igual que en altres llengües com ara l'espanyol (col·lecció *Gente, Aula*), l'italià (col·lecció *Al Dente, Dai*), el francès (*Tendances*) i l'anglès (*Widgets*).

-
1. Fixa't en les fases de desenvolupament del disseny curricular d'un curs basat en tasques de la Figura 1.2. En quantes de les fases ha de prendre decisions la docent?
 2. Hi ha cap de les cinc raons de l'eficiència de l'ensenyament per tasques que sigui més rellevant per a tu? Per què?
-

4. Les crítiques als programes basats en tasques

Els programes basats en tasques no han estat lliures de crítiques. Per exemple, Boers i Faez (2023) suggereixen que és massa aviat perquè puguem afirmar que aquest ensenyament impacta positivament en l'aprenentatge de la llengua addicional i en la motivació per les tasques. A continuació presentem cinc arguments crítics amb els cursos basats en tasques i els acompanyem d'alguns contraarguments (vegeu també Long, 2016):

1. Els programes basats en tasques han trigat a tenir més presència a les institucions educatives perquè per implementar-los requereixen temps dels docents i uns coneixements que moltes vegades no tenen.
 - ▷ Contraargument: en el context de Catalunya tenim exemples d'anàlisis de necessitats per al català de la població refugiada a primària (Mnatsakanyan, 2023) i d'anglès i de català a secundària (Malicka et al., en premsa) que s'han dut a terme amb una o dues persones i que han requerit entre un

i tres mesos, és a dir, amb pocs recursos i en poc temps. Malicka et al. (2017) suggereixen que les necessitats dels estudiants de secundària són similars i comparables a les d'altres comunitats d'estudiants de secundària en altres països europeus. La creació i primera implementació d'un programa pot demanar un o dos cursos, i avui en dia disposem de molts recursos per facilitar l'adopció i implementació de l'aprenentatge per tasques en un temps relativament breu.

2. Les tasques no són adequades per a cursos basats en les formes, és a dir, aquells en què hi ha un focus en la gramàtica i en què els estudiants prefereixen enfocaments més passius i no tan participatius i interactius com el basat en tasques (per exemple, en el context asiàtic, Carless, 2017).

▷ Contraargument: en el context del català a primària i secundària o el català com a llengua addicional no és particularment problemàtic, ja que, en general, l'autonomia, la participació i la interacció es promouen a l'aula, tal com marquen els currículums. L'adopció de l'enfocament per tasques ha estat lenta però imparabile i exponencial. El nombre de programes de formació en tasques arreu del món, en diferents contextos i en diferents llengües, ha crescut de manera notable en les darreres tres dècades. La creació de cursos basats en tasques també ha vist un increment (Bryfonski & McKay, 2019).

3. L'ensenyament basat en tasques no prepara adequadament els estudiants per als exàmens oficials que hi ha per a l'accés a l'escola secundària i la universitat.

▷ Contraargument: en el cas de l'anglès, això pot ser cert per a exàmens estàndard d'organismes comercials internacionals (Cambridge English Qualifications, Educational Testing Service, TOEFL), però no ho és per al sistema basat en competències a l'escola, instituts i escoles oficials d'idiomes, en què les tasques es poden i es fan servir per a l'avaluació, ja que són proves competencials.

4. Hi ha una manca de definicions concretes del que són les tasques i una manca de concreció sobre aspectes relacionats amb les tasques: quan s'ha d'abordar la gramàtica en tasques comunicatives i interactives, la complexitat i la seqüenciació, el paper de la instrucció explícita o la formació del professorat.

▷ Contraargument: en el context de l'ensenyament del català, la definició de la tasca no és problemàtica, ja que ha estat definida per diferents autors (Birello & Comajoan, 2024; Gilabert, 2007). Respecte de com abordar la gramàtica en tasques comunicatives i interactives, tenim exemples d'èxit (Mackay, 2020). És veritat que la qüestió de la seqüenciació no està resolta des del punt de vista de la recerca, per això es recomana una seqüenciació que tinguin en compte els continguts dels cursos, les característiques del context d'aprenentatge, la complexitat cognitiva i la

difficultat lingüística. El Capítol 3 tracta aquest tema en profunditat i fa una proposta de criteris per a la seqüenciació de les tasques.

5. Hi ha una manca de materials didàctics basats en l'enfocament per tasques. Les tasques per naturalesa són contextualitzades i es fan servir sota unes condicions concretes i, per tant, s'adapten a cada entorn particular. Això fa que la publicació de materials basats en tasques sovint sigui inviable econòmicament, ja que les tasques que funcionen en un context poden no funcionar en altres.

▷ Contraargument: malgrat que aquest sigui el cas per a algunes llengües addicionals, en el cas del català fa anys que existeixen materials basats en tasques (col·lecció *Veus, A punt*) i noves propostes de creació autònoma de materials. A més, per a l'anglès, el català, el castellà, el francès i el rus comencen a aparèixer dissenyadors automatitzats de tasques (Castellví et al., 2024) que permeten adaptar el disseny de tasques a cada context concret sense necessitat de fer ús de materials generals.

-
1. Amb quin(s) dels cinc arguments crítics sobre l'enfocament per tasques t'identifiques? Estàs d'acord amb els contraarguments?
2. Si treballes en alguna institució concreta que es dedica a ensenyar llengües, s'ha fet referència a algun dels arguments a favor o en contra de les tasques a l'hora d'implementar algun enfocament concret? Quins? Creus que són arguments convincents?
-

5. El disseny de les tasques: el que les tasques poden i no poden fer

Les tasques són efectives per a l'aprenentatge de la llengua addicional, però, malgrat tots els esforços a l'hora de dissenyar-les, pot passar que no tinguin un efecte sobre l'aprenentatge o que no siguin percebudes com a motivadores o útils. Les motivacions de les persones per aprendre llengües són particulars i van fortament lligades a la identitat de cada aprenent (Block, 2009). Els processos i recorreguts d'aprenentatge, tant dins com fora de l'aula, també són diversos. Cada trajectòria és individual i està marcada per les motivacions internes i externes, les aptituds i habilitats, la qualitat de l'aprenentatge que rebem, l'input al qual ens exposem, els interessos individuals i les pressions socials. Una bona selecció i un bon disseny de tasques és el millor que podem fer per intentar arribar a tothom, però mai hi ha una garantia que això serà així.

Les tasques en si mateixes no ens diuen res dels seus usuaris. El que no poden fer és crear les personalitats, motivacions i orientacions dels estudiants que les fan, encara que un bon disseny pugui reconduir-les, ajustar-les o renegociar-les per a una participació i resolució exitoses. Per això, el disseny ha d'assegurar que la tasca procedeix de manera que pot integrar les diferències individuals i els interessos que els participants indefectiblement hi aportaran. I de vegades,

malgrat el millor dels dissenys, les tasques també poden fracassar amb estudiants indòmits i impermeables a qualsevol forma d'aprenentatge. Però aquesta és una qüestió educativa que va més enllà de l'àmbit de l'ensenyament o aprenentatge de llengües addicionals. Només volem destacar que les tasques, per la flexibilitat del seu disseny, són més integradores de la diversitat que altres enfocaments perquè podem adaptar els materials a diferents aprenents i podem assignar rols en funció de les personalitats i les motivacions.

Les tasques contribueixen a l'aprenentatge de llengües de l'alumnat. La participació en situacions comunicatives de la vida real genera un potencial d'aprenentatge inqüestionable (East, 2024; Ellis et al. 2019; Long, 2015; Van den Branden, 2006). Ara bé, tot i que la participació directa en tasques reals fora de l'aula és l'objectiu, la preparació s'ha de fer de manera controlada a l'aula. I és aquí que el disseny de tasques pot transformar la nostra experiència i tenir un impacte significatiu sobre l'aprenentatge generant les condicions i maximitzant les oportunitats d'aprenentatge. En això podem basar-nos en l'experiència a l'hora d'acomplir una tasca real fora de l'aula (per exemple, anar a comprar per primera vegada a una botiga en la llengua addicional), però l'experiència hauria de ser menys traumàtica i més d'aprenentatge si s'ha practicat en forma de simulació a l'aula prèviament. El disseny de tasques, com altres aspectes de l'activitat humana, ha de servir per millorar l'experiència d'aprenentatge i aconseguir un funcionament apte i òptim en la llengua addicional fora de l'aula.

L'ensenyament i l'aprenentatge per tasques a l'aula no ens pot preparar per a totes les tasques reals fora de l'aula, però sí que és complementari de totes les activitats d'aprenentatge informal que fem fora de l'aula. Per exemple, algú interessat en la cuina pot mirar una recepta a YouTube, veure un vídeo, baixar les explicacions i desar la recepta fins que surti l'oportunitat de cuinar aquell plat. En el context de l'aula, una seqüència de tasques de cuina no ens pot preparar per entendre exactament la recepta concreta, però sí que permet acostar-nos a la seva comprensió i proporcionar-nos informació sobre diferents tipus d'ingredients (oli d'oliva, vinagre, pebre, etc.), els processos d'elaboració del plat (tallar, ratllar, trinxar, triturar, etc.) o la presentació del plat (posar el peix a la safata, amanir, afegir la salsa al plat, etc.).

6. Les tasques i l'aprenentatge competencial

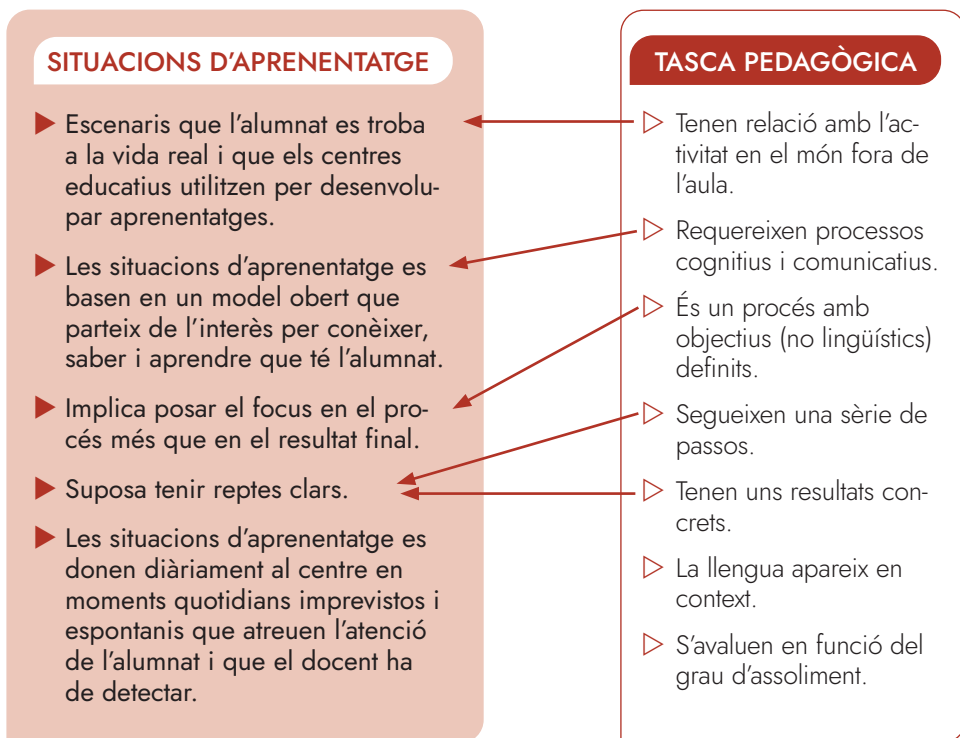
Des de l'adveniment de l'aprenentatge per competències als anys 70, a la Unió Europea s'ha promogut l'aprenentatge competencial com a model en tots els àmbits educatius. Actualment, i en el cas de Catalunya, l'aprenentatge competencial a primària i secundària es concreta en les situacions d'aprenentatge. Les tasques i les situacions d'aprenentatge comparteixen objectius i característiques de tal manera que una situació d'aprenentatge pot concretar-se en una tasca.

Les definicions de les situacions d'aprenentatge i les tasques comunicatives

per a l'aprenentatge de la llengua addicional coincideixen en la seva naturalesa i principis. Totes dues definicions plantegen establir lligams entre l'aprenentatge i fer coses en la vida real. Les situacions d'aprenentatge són els escenaris que l'alumnat es troba a la vida real i que els centres educatius utilitzen per desenvolupar els aprenentatges. Com mostra la Figura 1.3, la informació de la vida real fora de l'aula s'aconsegueix a través de l'anàlisi de necessitats en la perspectiva de l'ensenyament basat en tasques. Les situacions plantegen uns reptes clars, com fan les tasques quan defineixen els objectius i resultats que cal assolir. Tant les situacions d'aprenentatge com les tasques assumeixen l'existència d'un procés i uns resultats, i l'èmfasi en totes dues és en el procés i no en el resultat final. Mentre que la situació d'aprenentatge és un concepte educatiu, el concepte de tasca prové de l'adquisició de llengües addicionals, però manté una gran coincidència en els principis i les aplicacions pedagògiques.

Figura 1.3. Característiques de les situacions d'aprenentatge (Gasol, 2023) i de les tasques (Gilabert, 2023).

La Figura 1.4 mostra alguns exemples dels temes que poden ser fonts d'idees



per a les situacions d'aprenentatge. Si els comparem amb el llistat de tipus de tasques que planteja l'International Task Bank de la Universitat d'Indiana (EUA), comprovem l'alt grau de coincidència que tenen.

Figura 1.4. Exemples de temes per a situacions d'aprenentatge (Gasol, 2023) comparats amb els tipus de tasca plantejats per l'International Task Bank (Universitat d'Indiana).

SITUACIONS D'APRENTATGE		INTERNATIONAL TASK BANK
Tema d'interès plantejat per l'alumnat	Observació d'un fenomen	▷ Descriure un objecte, persona o lloc
Polèmica o controvèrsia entorn d'un fet	Informació rellevant que cridi l'atenció de la ciutadania	▷ Resoldre una situació o malentès comunicatius
Problemàtica que afecta la societat o l'entorn de l'alumnat	Pregunta sobre un element de la realitat	▷ Crear un disseny o pla
Recerca a partir d'un problema investigable	Necessitat plantejada per un agent extern	▷ Prendre una decisió o escollir entre opcions
Dilema que cal comprendre	Manifestació creativa o artística	▷ Explicar un procés
		▷ Explicar una història
		▷ Arribar a un acord
		▷ Aprendre continguts nous (focus en els significats)
		▷ Omplir un formulari
		▷ Fer una queixa
		▷ Demanar informació
		▷ Formular un argument
		▷ Expressar una opinió
		▷ Promoure la consciència lingüística crítica
		▷ Investigar un tema
		▷ Debatre una qüestió

Metodològicament, la coincidència entre les situacions d'aprenentatge i les tasques també és considerable. Segons Gasol (2023), la metodologia de les situacions d'aprenentatge és flexible, oberta i inclusiva, i això coincideix de ple amb la perspectiva i metodologia de les tasques, ja que per definició les tasques són flexibles, adaptables i inclusives. Conceptualment, les tasques són experiències holístiques, en què l'èmfasi es posa en els significats, i aquí coincideixen amb les situacions d'aprenentatge, en què es treballa de manera globalitzada amb ac-

tivitats competencials. Com a les tasques, el rol del professorat en les situacions d'aprenentatge és el de guia, i inclou el de generar l'interès i la implicació, i proporcionar suport conceptual, lingüístic i motivacional i de retroacció. Totes dues nocions posen l'alumnat al centre de l'aprenentatge i en fomenten les habilitats comunicatives i cooperatives.

És possible que no totes les situacions d'aprenentatge es puguin convertir en tasques com les que descrivim aquí. Per exemple, un joc pot portar a una situació d'aprenentatge, mentre que un joc no es pot considerar una tasca. Amb tot, la probabilitat de la coincidència entre els dos conceptes és molt alta. Per això, el disseny de les situacions d'aprenentatge pot beure del coneixement sobre les tasques i el seu impacte sobre l'aprenentatge de la llengua.

7. Tasques, aprenentatge integrat de continguts i llengua, i aprenentatge per projectes

Les tasques sovint són el denominador comú en els enfocaments com ara l'aprenentatge integrat de continguts i llengua (AICLE) i l'aprenentatge per projectes, ja que són enfocaments de tipus analític i centrats en l'alumnat (Long & Robinson, 1998). La diferència fonamental rau en l'origen de cada enfocament. Mentre que s'associa l'ensenyament de llengües basat en tasques amb els models d'adquisició de llengües, l'enfocament AICLE va sorgir de models educatius més generals (Llinares & Dalton-Puffer, 2015). L'enfocament AICLE es proposa trobar un equilibri entre continguts i formes, i normalment es materialitza en la conversió d'una, dues o més assignatures en entorns escolars que passen a ensenyar-se en la llengua addicional (Gabillon, 2020).

Pel que fa a la metodologia, no tot el que es fa en AICLE són tasques, però sovint les tasques en formen part. Si comparem els dos enfocaments, el basat en tasques proporciona una varietat més àmplia de tipus de tasques. L'International Task Bank proposa almenys 13 tipus de tasques en funció dels seus objectius. L'AICLE, en canvi, tendeix a organitzar-se al voltant d'un nombre limitat de tipus de tasques. Llinares i Dalton-Puffer (2015) n'identifiquen només cinc: debats amb tot el grup, debats en grups de treball, entrevistes individuals, presentacions orals i jocs de rol.

Tal com el defineixen Grossman et al. (2018), l'aprenentatge basat en projectes és un enfocament educatiu que pretén ajudar el professorat a acostar els aprenentatges de diferents assignatures a la solució de problemes i situacions pràctiques i reals. Com indica Anderson (2021), en el cas dels projectes i l'ensenyament de la L2:

Inclou alumnat que treballa en grups fixos que durant un període determinat recerquen un fenomen o estudien un problema i generen un o més *productes* en la llengua objectiu (per exemple, l'anglès) com a evidències de la seva investigació. És interdisciplinari perquè està lligat a altres assignatures, promou les veus pròpies de l'alumnat (que escull

el tema de treball), desenvolupa la cognició d'ordre alt i promociona l'ús d'habilitats pràctiques en un ambient col·laboratiu que simula contextos del món real (per exemple, d'una feina o de la recerca acadèmica, etc.).

Anderson (2021) afirma que l'aprenentatge basat en projectes posa més èmfasi en els productes que en els processos. Des d'un punt de vista metodològic, un projecte comença amb la fase de planificació, en què es negocien i marquen els objectius, els grups, el calendari i el format de la presentació. La planificació va seguida de la introducció del projecte, en què es donen les instruccions i es responen preguntes i dubtes abans de l'inici del treball en grups. En la tercera fase s'inicia el treball en grups i es fa la recerca i el desenvolupament del producte sota la guia del docent. La tercera fase típicament inclou la presentació del producte, en format visual i oral, digital o en format escrit. La darrera fase consisteix en l'avaluació del projecte per part d'altres estudiants i l'autoreflexió. Si comparem l'aprenentatge basat en projectes amb l'estructura de les tasques des de la perspectiva basada en tasques, la planificació del projecte correspon en gran part a la fase de la pretasca. Les fases d'introducció, treball en grups i presentació correspondrien a la tasca principal. I l'avaluació i la reflexió es correspondrien amb la posttasca. La diferència fonamental és la co-construcció del projecte entre el professorat i l'alumnat en el cas de l'aprenentatge basat en projectes, i la utilització de l'anàlisi de les necessitats en la perspectiva d'ensenyament basat en tasques.

A Catalunya, l'aprenentatge basat en projectes i la seva relació amb l'ensenyament-aprenentatge de llengües es remunta als anys 90. Ribé i Vidal (1993) plantejaven una metodologia per a l'aprenentatge per projectes en què els projectes es van anomenar "tasques de tercera generació". Els autors proposaven el disseny de projectes en deu passos:

1. Crear un bon ambient a classe
2. Interessar l'alumnat
3. Seleccionar el tema
4. Crear un esquema del projecte
5. Fer la recerca bàsica del tema
6. Informar-ne el grup classe
7. Processar la retroacció
8. Muntar el projecte
9. Presentar el projecte
10. Avaluar el projecte

Si comparem aquests passos amb la metodologia basada en tasques, veurem que els projectes són més amplis i més llargs que les tasques tal com les hem conceptualitzat en aquest capítol, i es poden allargar durant setmanes o mesos. Els contextos ideals de l'aprenentatge basat en projectes són primària, secundària i universitat, amb poblacions estables i d'assistència regular a classe, en contraposició a contextos (acadèmies de llengües, escoles oficials d'idiomes, etc.) en què la mobilitat i l'estabilitat del grup classe són força diferents.

8. Conclusió: el sentit de les tasques

En aquest capítol hem definit la tasca com un procés amb un resultat definit que segueix una sèrie de passos comunicatius i cognitius que permeten assolir la compleció de la tasca. Les tasques se solen presentar en una seqüència (per exemple, de simple a complexa) i són susceptibles d'una intervenció didàctica. Hem vist com les tasques tenen el potencial de generar les condicions i facilitar l'aprenentatge de la llengua addicional. Hem vist, també, com les tasques són properes a les situacions d'aprenentatge i com el concepte de tasca pot ser útil per als enfocaments AICLE i aprenentatge basat en projectes.

Si reprenem els comentaris dels docents en el curs de formació sobre tasques de la situació de partida d'aquest capítol, podem suggerir que les tasques es poden allargar en el temps de diferents maneres. En un curs, les tasques poden ser relativament curtes i estar relacionades. Per exemple, l'organització d'una jornada acadèmica, professional o escolar pot tenir moltes petites tasques que la conformen, i encara que cada tasca sigui relativament autònoma i curta (es resolen en 1, 2 o 3 sessions de classe), el conjunt de tasques pot durar setmanes fins a l'organització de les jornades al final de trimestre o quadrimestre. En un currículum basat en tasques, les tasques normalment tindran l'estructura de pretasca, tasca principal i posttasca, i poden ser autònomes (trobar espais, enviar invitacions, organitzar els esdeveniments), encara que relacionades amb una tasca més gran o global (la jornada). Pel que fa al context AICLE, els experiments i les observacions poden tenir l'estructura i el disseny associat a les tasques. Sovint en l'enfocament AICLE els continguts es presenten en forma de tasques, en què l'aprenentatge de continguts en la llengua addicional serveix com a vehicle per a l'aprenentatge de la llengua addicional.

Els programes basats en tasques no són els més comuns, però el seu creixement arreu del món és considerable. Per exemple, a la Xina o Tailàndia les autoritats educatives han dissenyat programes basats en tasques per a l'ensenyament de l'anglès. El mateix es va fer al Quebec amb l'ensenyament del francès com a llengua addicional. Hi ha hagut, a més, un gran desenvolupament en cursos relacionats amb els àmbits professionals, com l'aprenentatge basat en tasques del castellà en contextos mèdics, en enginyeries o l'aviació als Estats Units.

És cert que els canvis en el nombre d'alumnes, els diferents nivells de competència en la llengua addicional i de vegades la manca de domini de la llengua addicional fan que la gestió de l'aula de llengua sigui molt més complicada. Ara bé, avui dia disposem d'eines i documents d'anàlisi de necessitats de l'alumnat que s'han realitzat en contextos d'aprenentatge general (Malicka et al., en premsa), de l'anglès a secundària a Catalunya i del castellà als Estats Units (Gurzynski-Weiss, en premsa) que ens poden ajudar en la creació d'un curs basat en tasques.

Al llarg del llibre, veurem com el disseny de tasques té el potencial de resoldre moltes de les qüestions que s'esmenten en aquest primer capítol, com ara d'on surten les tasques. El capítol següent precisament tracta aquest tema en profunditat.

Per saber-ne més

Birello, M., & Comajoan-Colomé, L. (2024). *Mètodes i enfocaments per ensenyar el català com a llengua addicional*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Aquest llibre defineix els conceptes de mètode i enfocaments, i analitza els enfocaments basats en les formes, l'audiolingual, el comunicatiu i el comunicatiu basat en tasques. Proporciona una excel·lent visió de conjunt dels mètodes disponibles per a docents del català.

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.

El llibre fa un repàs global de l'enfocament basat en tasques que cobreix tots els aspectes importants per al desenvolupament de programes basats en tasques i per a la seva implementació i ensenyament. És el llibre més complet que existeix en l'actualitat per entendre l'enfocament basat en tasques.

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.

Michael Long fa una presentació completa de l'enfocament basat en tasques: les fases de la creació de cursos, com ara l'anàlisi de les necessitats, la selecció i seqüenciació de tasques, el seu disseny i implementació, la metodologia, l'avaluació basada en tasques i l'avaluació dels programes de llengües. Proporciona arguments sòlids i basats en la recerca per promocionar aquest enfocament per a l'ensenyament de llengües addicionals.

Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. Dins J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen.

L'article de Martín Peris descriu les tasques des de la perspectiva i les teories d'adquisició de llengües, de les teories sobre disseny curricular i de la metodologia de l'ensenyament. El llibre coordinat per Zanón inclou altres articles que descriuen les tasques. Malgrat que la recerca en tasques ha evolucionat considerablement des de la dècada del 1990, els principis teòrics al darrere de l'enfocament per tasques són vàlids.

Van den Branden, K. (2022). *How to teach an additional language: To task or not to task?* John Benjamins Publishing Company.

Aquest llibre de Kris Van den Branden defensa l'ús de la recerca sobre tasques per crear programes de llengües addicionals basats en tasques. Van den Branden analitza les variables cognitives, la motivació i les variables emocionals involucrades en l'aprenentatge basat en tasques. Inclou la perspectiva dels docents i té en compte les qüestions pràctiques de la implementació de tasques a l'aula.

2

L'anàlisi de les necessitats per al disseny d'un curs basat en tasques

SITUACIÓ DE PARTIDA

La Mireia és formadora de docents de català per a persones adultes i durant un curs de formació a un grup de docents de català als serveis lingüístics d'una universitat a Lleida demana a les docents que mirin les tasques que proposa el llibre de text *A punt A1+A2* (Vilagrasa, 2022, Figura 2.1) i que les comparin amb les necessitats dels seus aprenents. A la Figura 2.1 les tasques són a la primera columna (sota del títol de la unitat).

Mireia: De les tasques que se'ns plantegen en aquest llibre, quines creieu que els vostres alumnes necessitaran i quines no?

Docent 1: Els meus alumnes han de saber presentar-se i parlar d'altres persones. Fer una fotografia i elaborar una fitxa pot ser una excusa divertida per fer a classe. També els agrada parlar de la família i de les personalitats, i ho fan de manera espontània en qualsevol cas.

Docent 2: Els meus alumnes són metges i volen aprendre català per parlar català a la consulta. No els interessa gaire parlar del barri on viuen o de casa seva. L'enfocament per tasques funcionarà?

Docent 3: Em sembla que no cal demanar als alumnes què volen aprendre i com. Ells no són els experts en ensenyament de llengües. Ens toca a nosaltres, que tenim experiència, decidir què aprendran i com. A mi m'ha funcionat més un mètode gramatical que no pas un de tan interactiu com el del llibre.

Figura 2.1. Exemples de tasques del llibre *A punt A1+A2* (Vilagrasa, 2022).

UNITAT	OBJECTIUS COMUNICATIUS	GRAMÀTICA
0 Domini.cat	▶ Comunicar a classe ▶ Distingir el català d'altres llengües	▶ Alfabet ▶ Signes ortogràfics
1 Tot un món ▶ Fer una infografia amb les dades dels companys de classe ▶ Elaborar una fitxa amb les dades d'un company de classe	▶ Saludar ▶ Presentar-se i presentar terceres persones ▶ Intercanviar informació personal ▶ Distingir el registre formal de l'informal	▶ Articles personals ▶ Articles definits ▶ Pronoms forts: jo, tu, ell, ella, vostè ▶ Pronoms febles: em, et, es, en ▶ Interrogatius: com, qui, quants, quantes, quines, d'on, per què
2 Família, amics i coneguts ▶ Fer un collage amb la informació de persones famoses ▶ Presentar la persona preferida de la família	▶ Donar informació de terceres persones ▶ Identificar terceres persones pels vincles familiars ▶ Parlar dels gustos i expressar acord i desacord ▶ Dir com és de caràcter una persona ▶ Parlar de la família	▶ Possessius ▶ Demonstratius: aquest, aquesta, aquests, aquestes, aquell, aquella, aquells, aquelles ▶ Pronoms forts: nosaltres, vosaltres, ells, elles, vostès ▶ Pronoms febles: ens, us, es ▶ Substantius i adjectius: gènere i nombre
3 Les coses de cada dia ▶ Fer el decàleg de les activitats que cal fer per tenir una vida saludable ▶ Entrevistar un company per conèixer el seu estil de vida	▶ Parlar de les activitats quotidianes ▶ Informar de l'hora, dels horaris i de la freqüència d'algunes activitats ▶ Parlar de costums i hàbits saludables	▶ Expressions temporals: abans de, després de, havent dinat, havent sopat, sempre, mai, sovint... ▶ Present d'indicatiu ▶ Preposicions: a... de, des de... fins a, entre... i
4 Com a casa, enlloc ▶ Triar el barri més adequat en situacions diverses ▶ Descriure casa teua i la zona de la ciutat on és, per fer un intercanvi	▶ Dir on i amb qui viu algú ▶ Descriure un barri o una ciutat ▶ Localitzar els serveis d'un barri ▶ Fer comparacions ▶ Descriure l'habitatge i l'entorn ▶ Demanar i donar informació sobre les característiques d'un habitatge	▶ Quantificadors: massa, molt, bastant, força, més aviat, una mica, poc, gaire, gens ▶ Interrogatius: on, (a) quin ▶ Preposicions: a, en, amb ▶ Present d'indicatiu: haver-hi, ser, viure, estar-se, preferir ▶ Demonstratius: això, allò, aquest, aquell

	LÈXIC	FONÈTICA I ORTOGRAFIA	CULTURA
▶ Adjectius de nacionalitat: gènere ▶ Numerals de l'1 al 100 ▶ Preposicions: de, per ▶ Present d'indicatiu: ser, dir-se, tenir, parlar, estudiar	▶ Paraules en català ▶ Frases de classe ▶ Noms de països, nacionalitats i llengües	▶ Les lletres i els sons del català ▶ Entonació de preguntes i respostes ▶ El verb dir-se	▶ Imatges dels Països Catalans ▶ El territori on es parla català ▶ Noms i cognoms
▶ Present d'indicatiu: ser, dir-se, tenir, parlar, estudiar, treballar, fer, viure ▶ Quantificadors: molt, força, bastant, una mica, gaire, gens ▶ Pronoms de complement indirecte: (a mi) m', (a tu) t', (a ell / a ella / a vostè) li, (a nosaltres) ens, (a vosaltres) us, (a ells / a elles, / a vostès) els ▶ Recurs expressiu: però	▶ Noms de parentesc ▶ Adjectius per descriure persones ▶ Verbs que indiquen gustos ▶ A mi, també; a mi, tampoc; a mi, sí; a mi, no	▶ La grafia i el so ny	▶ L'hereu i la pubilla
▶ Recurs expressiu: perquè	▶ Parts del dia ▶ Adjectius per descriure persones ▶ Verbs que indiquen activitats quotidianes ▶ Noms d'establiments	▶ Els sons [s] i [ʃ] ▶ Les terminacions del present d'indicatiu	▶ Els horaris dels catalans
▶ Expressions locatives: a prop, al costat, al mig, al darrere, entre, al final, lluny, al davant, a baix, a dalt, a mà dreta, a mà esquerra, al costat, al fons... ▶ Numerals ordinals: primer, segon... ▶ Estructures comparatives ▶ Recurs expressiu: a més, també	▶ Noms de les vies públiques ▶ Noms i adjectius per indicar característiques de barris, pobles i ciutats ▶ Noms de les parts d'un habitatge	▶ La vocal neutra	▶ Barris de Barcelona i València

UNITAT	OBJECTIUS COMUNICATIUS	GRAMÀTICA
5 Històries de vida ▶ Fer un joc per encertar personatges famosos ▶ Entrevistar un personatge famós	▶ Parlar de fets personals ▶ Parlar de fets de la història ▶ Narrar la vida de personatges destacats ▶ Explicar anècdotes i reaccionar-hi	▶ Pronoms febles: el, la, els, les, ho ▶ Pronoms febles: em, et, es, ens, us (davant i darrere del verb) ▶ Interrogatiu: quan ▶ Numerals a partir del 100 ▶ Expressions temporals: als 10 anys, quan, al cap de, l'any 2009, fa 3 mesos, del 2010 al 2012...
6 Menjar-se el món ▶ Elaborar el menú d'una setmana seguint una dieta saludable ▶ Demanar aclariments, fer comentaris i valoracions d'un plat típic	▶ Explicar els ingredients d'un plat ▶ Entendre i donar consells sobre dietes ▶ Expressar gustos i preferències sobre menjar ▶ Entendre i produir intercanvis lingüístics per comprar aliments	▶ Quantificadors: gens, cap ▶ Pronoms febles: el, la, els, les, en ▶ Perífrasi d'obligació en present d'indicatiu: haver de + infinitiu
7 Fets i gent ▶ Fer un collage amb esdeveniments importants que han fet canviar el món ▶ Fer una llista de coses importants que ja s'han fet o que encara no s'han fet	▶ Explicar una notícia breu ▶ Demanar i donar informació sobre què ha fet algú recentment ▶ Demanar i donar informació sobre experiències passades ▶ Parlar de coses que encara no s'han fet o que ja s'han fet	▶ Perfet d'indicatiu i passat perifràstic d'indicatiu ▶ Participis ▶ Expressions temporals: avui, ara, fins ara, fa una estona, ahir, abans-d'ahir, fa una setmana... ▶ Demonstratius: aquest, aquesta, aquests, aquestes + període de temps
8 Temps de canvis ▶ Presentar un cartell amb la descripció d'un joc de la infantesa ▶ Fer una descripció de quan eres petit, llegir les que han fet els companys i endevinar a qui correspon	▶ Descriure persones pel seu aspecte físic i per la seva manera de ser ▶ Explicar fets i rutines del passat ▶ Explicar canvis personals	▶ Imperfet d'indicatiu: fer, dur, ser, tenir, soler, portar, anar (vestit) amb / de... ▶ Passat perifràstic d'indicatiu, perfet d'indicatiu i imperfet d'indicatiu ▶ Estructures: soler / acostumar a + infinitiu

	LÈXIC	FONÈTICA I ORTOGRAFIA	CULTURA
► Present d'indicatiu: saber, conèixer ► Passat perifràstic d'indicatiu ► Imperfet d'indicatiu: ser, tenir, haver-hi ► Recurs expressiu: per això	► Verbs que indiquen experiències personals ► Noms i verbs que indiquen fets històrics ► Expressions per reaccionar: què dius ara?, que fort!, quina penal, ostres!...	► Entonació d'expressions de sorpresa i tristesa ► El verb conèixer	► Dones invisibles de la història de Catalunya ► Persones destacades en diferents àmbits ► Fets rellevants de la història de Catalunya
► Forma impersonal: es pot, s'ha de + infinitiu ► Present d'indicatiu: preferir, estimar-se més, agradar (més), voler, poder ► Recurs expressiu: doncs	► Noms de plats, d'aliments i de mesures ► Adjectius per indicar qualitats dels menjars ► Noms de dietes especials	► Entonació de preguntes que comencen amb que: Que tenim oli? ► Entonació de preguntes que comencen amb de + objecte directe: D'oli, en tenim?	► Arrossos tradicionals dels Països Catalans ► Plats típics catalans
► Adverbis: ja, encara no, mai ► Pronoms febles: el, la, els, les, hi, en ► Que + adjectiu / adverbi ► Quin, quina, quins, quines + nom ► Recurs expressiu: n'estàs segur?	► Lèxic relacionat amb esdeveniments, experiències personals i notícies ► Adjectius per descriure el caràcter	► Enllaços fònics ► L'entonació neutra i exclamativa	► Les televisions públiques en llengua catalana ► El programa informatiu Infok ► Persones destacades en diferents àmbits
► Expressions temporals: abans, en aquell temps, en aquella època, durant una temporada... ► Recurs expressiu: sí, home!	► Adjectius per descriure característiques físiques i maneres de ser ► Noms de jocs d'infants ► Noms de peces de vestir, de complements, de materials i de colors ► Adjectius per descriure peces de vestir i complements	► La síl·laba tònica de les formes de l'imperfet d'indicatiu	► Canvis socials als Països Catalans

UNITAT

OBJECTIUS COMUNICATIUS

GRAMÀTICA

9 Fem les maletes!

- Proposar un lloc per anar de viatge i planificar-lo
- Dissenyar una ruta turística

- Explicar les preferències a l'hora de viatjar
- Explicar projectes de futur pròxim
- Descriure una ruta
- Demanar i dir la previsió meteorològica
- Expressar condicions

- Futur
- **Pensar** + infinitiu
- Connector: **si**
- Expressions temporals: **demà, demà passat, l'any que ve, aquest cap de setmana...**
- Recurs expressiu: **de debò?**

10 Tenir cura de la salut

- Fer una presentació sobre una addicció o problema de salut
- Escriure un text sobre una activitat física per a la Viquipèdia

- Descriure una addicció, un mal i una malaltia
- Expressar un estat d'ànim o un estat físic
- Descriure les activitats físiques per dur una vida saludable
- Donar consells

- **Ser i estar** + adjectiu / participi
- Condicional
- Estructures per aconsellar: **convenir** + infinitiu, **anar bé** + infinitiu, **haver de** + infinitiu
- Imperatiu
- Estructures: **fer-se mal, tenir mal de, fer mal**

11 Feines de tota mena

- Escollir el millor candidat per a una feina
- Entrevistar una persona que ha canviat de feina

- Demanar i dir a què es dedica algú
- Demanar i dir en què consisteix una feina
- Entendre i explicar els requisits necessaris per a una feina
- Demanar i donar informació sobre els estudis i l'experiència professional

- Adjectius: **bo, bon, dolent, mal**
- Adverbis: **bé, ben, malament, mal**
- Present de subjuntiu: **parlar, ser, tenir, poder, fer, saber...**
- Estructures per expressar obligació, necessitat...: **és necessari, és**

12 I si sortim?

- Organitzar un acte per celebrar el final de curs
- Fer la descripció d'un lloc que t'agradi molt i proposar als companys d'anar-hi

- Donar informació sobre activitats de lleure i fer-ne valoracions
- Fer propostes i contrapropostes per fer activitats conjuntament
- Acceptar o rebutjar propostes o invitacions
- Demanar favors, permisos i oferir-se a fer una cosa

- Estructures per demanar favors, permís i oferir ajuda: **et fa res** + infinitiu / **que** + present de subjuntiu / **si** + present d'indicatiu, **vols que** + present de subjuntiu
- Present de subjuntiu
- Pronoms febles: **el, la, els, les, ho**

	LÈXIC	FONÈTICA I ORTOGRAFIA	CULTURA
	▶ Lèxic relacionat amb els viatges i els serveis turístics ▶ Els mitjans de transport ▶ Lèxic relacionat amb el temps meteorològic	▶ La síl·laba tònica i l'accentuació gràfica de les formes del futur ▶ L'entonació de frases exclamatives	▶ Rutes literàries
▶ Pronom feble: ho ▶ Recurs expressiu: això rail!	▶ Adjectius relacionats amb el caràcter i l'estat anímic ▶ Noms de les parts del cos ▶ Noms per indicar mals, malalties, símptomes i medicaments ▶ Verbs relacionats amb l'activitat física	▶ La síl·laba tònica de les formes del condicional ▶ L'entonació de frases imperatives ▶ L'apostrofació dels pronoms	▶ El sistema sanitari català
imprescindible... + infinitiu / que + present de subjuntiu ▶ Perífrasi d'obligació en present d'indicatiu: caldre + infinitiu / que + present de subjuntiu ▶ Recurs expressiu: ves per on!	▶ Lèxic relacionat amb les professions i la feina	▶ La pronunciació del present de subjuntiu ▶ La vocal neutra de que ▶ La pronunciació de bo, bon, bé, ben	▶ L'ofici de marger ▶ Oficis que desapareixen
▶ Preferir, estimar-se més, agradar més ▶ Formes verbals amb pronoms de complement indirecte: anar bé, semblar bé, venir de gust... ▶ Recurs expressiu: au, vingal!	▶ Lèxic relacionat amb el món del lleure ▶ Expressions per indicar hores i temps de manera imprecisa: a les set tocades, a quarts de vuit...	▶ L'entonació de les frases per fer propostes ▶ La vocal e tònica i àtona	▶ Festivals dels Països Catalans

En aquest volum es para atenció al disseny de tasques per a l'ensenyament del català com a llengua addicional perquè els docents i els coordinadors dels cursos de llengües puguin prendre decisions i tenir veu pròpia sobre com dissenyen els cursos per als aprenents de manera que els continguts vagin de bracet amb les necessitats i els interessos de l'alumnat. Docents i coordinadors de programes són qui millor coneixen les necessitats i els interessos de l'alumnat en cada context. I el disseny de tasques i la implementació a l'aula són les accions en què poden intervenir i fer-ho de manera efectiva. El llibre està escrit des del convenciment i les evidències científiques que el disseny de tasques té un efecte positiu i transformador en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua addicional.

La col·lecció DIDÀCTICA DEL CATALÀ té com a objectiu donar als docents de llengua una eina útil, efectiva i d'actualització sobre la didàctica del català des d'una perspectiva pràctica i rigorosa. Els volums que la componen estan concebuts per cobrir un ampli ventall de temes sobre diferents disciplines que intervenen en la tasca docent. La col·lecció està dirigida per **Marilisa Birello**, **Llorenç Comajoan-Colomé** i **Albert Vilagrasa Grandia**.

PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

