

7. El paper de les tasques en l'ensenyament de llengua

7.1. Descripció de la tasca

Les tasques són un dels trets distintius de la vida quotidiana en els àmbits personal, públic, educatiu i professional. La realització d'una tasca comporta l'aplicació estratègica de competències específiques a fi de portar a bon terme un conjunt d'accions significatives en un àmbit concret, amb un objectiu definit i un resultat específic (veg. 4.1). La naturalesa de les tasques pot ser molt variada i pot incloure activitats més lingüístiques o menys, com ara: creatives (pintar, escriure una història), manuals (reparar o muntar alguna cosa), de resolució de problemes (puzles, mots encreuats), participar en intercanvis habituals, interpretar un paper en una obra de teatre, participar en una discussió, fer una exposició, planificar una actuació, llegir un missatge i respondre'l (de correu electrònic, per exemple), etc. Una tasca pot ser força simple o molt complexa (per exemple, estudiar diversos plànols i instruccions per muntar un aparell complicat i desconegut). Una tasca concreta pot estar constituïda per un nombre més o menys gran d'etapes o de tasques intermèdies. Per aquest motiu, pot ser difícil definir els límits de cada tasca.

La comunicació és una part integrant de les tasques en què els participants duen a terme activitats d'interacció, producció, recepció o mediació, o una combinació de dues o més d'aquestes activitats, com ara: interactuar amb un servei públic i omplir un formulari; llegir un informe i discutir-lo amb els companys per tal de prendre una decisió; seguir les instruccions d'un aparell per muntar-lo i, en el cas que hi hagi un observador o un assistent, demanar ajuda o descriure o comentar el procediment per fer el muntatge; preparar (per escrit) una conferència i fer-la; fer d'interpret d'una manera informal per a algú que es troba de visita, etc.

Tipus de tasques semblants a les esmentades constitueixen la unitat central de molts programes, llibres de text, experiències d'aprenentatge formal i exàmens, tot i que sovint presenten una forma diferent segons si l'objectiu és d'aprenentatge o d'avaluació. Aquestes tasques "pedagògiques" o "d'assaig" o "de la vida real" se seleccionen segons les necessitats de l'aprenent fora de l'aula, sigui en els àmbits personal o públic, sigui en relació amb les necessitats més específiques de caràcter professional o educatiu.

Hi ha uns altres tipus de tasques pròpies de l'aula que tenen una naturalesa específicament "pedagògica". Aquestes tasques es basen en la naturalesa social i interactiva, i en el caràcter immediat, de la situació a l'aula. En aquestes circumstàncies, els aprenents accedeixen a participar en "situacions fictícies" en què utilitzen la llengua objecte d'aprenentatge en lloc de la llengua materna –més fàcil i natural– per tal de portar a terme tasques centrades en el significat. Aquestes tasques pedagògiques basades en allò que es creu o es coneix sobre els processos d'aprenentatge en general i sobre l'adquisició de llengües en particular només es relacionen d'una

manera indirecta amb les tasques de la vida real i amb les necessitats dels aprenents, i tenen la finalitat de desenvolupar la competència comunicativa. Les tasques comunicatives de caràcter pedagògic (a diferència dels exercicis que se centren en la pràctica descontextualitzada d'aspectes formals) procuren implicar activament l'aprenent en una comunicació significativa, són rellevants (aquí i ara, en la situació formal d'aprenentatge), exigents però a la vegada factibles (manipulant la tasca quan convé fer-ho per adequar-la a la situació) i tenen resultats identificables (encara que possiblement menys evidents a curt termini). Per dur a terme aquestes tasques pot ser que els aprenents hagin de realitzar una sèrie de tasques intermèdies de caràcter metacomunicatiu que comporten comunicar-se sobre la realització de la tasca principal i sobre la "llengua" necessària per portar-la a terme. Això implica la participació de l'aprenent en la selecció, la gestió i l'avaluació de la tasca, de manera que aquesta intervenció, en una situació d'aprenentatge d'una llengua, pot arribar a esdevenir una part integrant de la tasca mateixa.

Les tasques a l'aula, tant si són simulacions de la vida real com si es tracta de tasques essencialment "pedagògiques", són comunicatives, ja que exigeixen que els aprenents compreguin, negociïn i expressin significats a fi d'acomplir un objectiu comunicatiu. En una tasca comunicativa, l'accent es posa en l'èxit de l'execució de la tasca. Els alumnes, com a conseqüència, se centren en el significat a l'hora de dur a terme les seves intencions comunicatives. Tanmateix, en el cas de tasques concebudes per a l'aprenentatge i l'ensenyament d'una llengua, la realització de la tasca té relació tant amb el significat pròpiament dit com amb la manera com s'entén, s'expressa i es negocia aquest significat. A l'hora de seleccionar i ordenar les tasques, cal mantenir l'equilibri en l'atenció que es presta, d'una banda, al significat i, d'altra, a la forma, i també en l'atenció que es presta a la fluïdesa i a la correcció de manera que es faciliti i es reconegui adequadament tant la realització de la tasca com el progrés en l'aprenentatge de la llengua.

7.2. Realització de la tasca

Quan es considera la realització d'una tasca en contextos pedagògics, cal tenir en compte tant les competències de l'aprenent com les condicions i limitacions pròpies de la tasca concreta (que es poden manipular per tal de modificar-ne el nivell de dificultat), i, a més, de quina manera interaccionen en dur-la a terme.

7.2.1. Competències

Tot tipus de tasca exigeix l'activació d'un repertori de competències generals apropiades, com ara el coneixement i l'experiència del món, el coneixement sociocultural (sobre la forma de vida de la comunitat objecte d'estudi i les diferències essencials entre les pràctiques, els valors i les creences d'aquesta comunitat i les de la comunitat de l'aprenent), les habilitats interculturals (mediació entre dues cultures) i les d'aprenentatge, i les habilitats pràctiques i el saber fer de la vida quotidiana (veg. 5.1). Per tal de dur a terme una tasca comunicativa, tant en una situació de la vida real com

en una situació d'aprenentatge o d'avaluació, l'usuari o aprenent d'una llengua es basa també en les competències comunicatives (coneixements i habilitats de caràcter lingüístic, sociolingüístic i pragmàtic –veg. 5.2). A més, els trets de personalitat i les actituds individuals també afecten la realització de la tasca.

L'acompliment amb èxit d'una tasca es pot facilitar mitjançant l'activació prèvia de les competències de l'aprenent; per exemple, en la fase inicial de plantejament d'un problema o de definició dels objectius d'una tasca, proporcionant els elements lingüístics necessaris o fent que l'aprenent sigui conscient d'aquests elements, utilitzant l'experiència i els coneixements previs per tal d'activar els esquemes cognitius conuenients, i fomentant la planificació i la preparació de la tasca. D'aquesta manera, es redueix el pes del procediment d'execució i control de la tasca, i l'aprenent pot centrar la seva atenció en la resolució de qualsevol problema de contingut o de forma que pugui sorgir, amb la qual cosa augmenta la possibilitat de portar a terme la tasca amb èxit, tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu.

7.2.2. Condicions i limitacions

A més de les característiques i les competències de l'aprenent o usuari, l'actuació està sotmesa a certes condicions i limitacions pròpies de la tasca, les quals poden variar d'una tasca a una altra. El docent o l'autor del llibre de text pot controlar certs elements per tal d'augmentar o disminuir el nivell de dificultat de la tasca.

En el cas de les **tasques de comprensió**, es pot proposar que tots els aprenents disposin de la mateixa informació d'entrada (*input*), però es poden esperar resultats diferents des del punt de vista quantitatiu (per exemple, segons la quantitat d'informació exigida) o qualitatiu (segons el nivell d'actuació esperat). D'altra banda, el text d'entrada pot contenir quantitats d'informació diferents, diversos graus de complexitat cognitiva i/o organitzativa, una quantitat diversa de material de suport a disposició de l'aprenent (imatges, paraules o preguntes clau, quadres, esquemes, etc.). El text d'entrada es pot escollir perquè pugui interessar l'aprenent (motivació) o per raons extrínseques a l'aprenent. Un text es pot escoltar o llegir tantes vegades com calgui o un nombre limitat de vegades. El tipus de resposta que es demana pot ser molt simple (“Alceu la mà”) o una mica més complex (“Escriu un text nou”). En el cas de les tasques d'interacció i de producció, es poden manipular les condicions de l'actuació per tal de fer que la tasca sigui més fàcil o més difícil, per exemple variant el temps permès per a la preparació i la realització de la tasca, la durada de la interacció o de la producció, el grau de predictibilitat, la quantitat i el tipus de suport subministrat, etc.

7.2.3. Estratègies

La realització d'una tasca és un procediment complex que suposa la interacció de diverses competències de l'aprenent i d'altres factors relacionats amb la naturalesa de la tasca. Per respondre a les exigències que suposa l'execució d'una tasca, l'usuari o aprenent de la llengua aplica les estratègies generals i comunicatives més efica-

ces per dur-la a terme. En una situació d'aprenentatge d'una llengua, l'usuari o l'aprenent adapta, ajusta i filtra de manera natural les dades, els objectius, les condicions i limitacions de la tasca per adequar-les als seus propis recursos i objectius i a la seva manera particular d'aprendre.

Portar a terme una tasca comunicativa exigeix seleccionar, equilibrar, activar i coordinar els components pertinents de les competències necessàries per a la planificació, l'execució, el control o l'avaluació i (si escau) la reparació de la tasca, per tal d'acomplir amb èxit la intenció comunicativa. Les estratègies (generals i comunicatives) proporcionen un enllaç fonamental entre les diferents competències de l'aprenent (innates o adquirides) i l'execució reeixida de la tasca (veg. 4.4 i 4.5).

7.3. La dificultat de la tasca

L'enfocament d'una mateixa tasca pot variar sensiblement d'una persona a una altra. Per aquest motiu, la dificultat que representa una tasca determinada per a una persona i les estratègies que adopta per afrontar-la són el resultat de la combinació d'un nombre de factors que formen part de les seves competències (generals i comunicatives) i de les seves característiques personals, així com de les condicions i limitacions sota les quals porta a terme la tasca. Per totes aquestes raons, la dificultat o la facilitat d'una tasca no es pot predir amb seguretat, i encara menys quan es tracta d'aprenents considerats individualment. En contextos d'aprenentatge de llengües s'ha de tenir en compte la manera d'assegurar certa flexibilitat i diferenciació a l'hora de dissenyar i dur a terme una tasca.

Malgrat els problemes relacionats amb l'establiment de la dificultat de la tasca, la utilització eficaç de les experiències de l'aprenentatge a l'aula exigeix un enfocament coherent i raonat en la selecció i seqüenciació de la tasca. Això significa, d'una banda, tenir en compte les competències específiques de l'aprenent i els factors que incideixen en la dificultat de la tasca i, d'una altra, manipular els paràmetres de la tasca per tal d'adaptar-la i modificar-la segons les necessitats i aptituds de l'aprenent.

Per tant, en considerar els nivells de dificultat de la tasca cal tenir en compte:

- les competències i les característiques de l'usuari o aprenent, incloent-hi les intencions pròpies de l'aprenent en qüestió i el seu estil d'aprenentatge;
- les condicions i limitacions que poden afectar l'actuació lingüística de l'aprenent o usuari a l'hora de portar a terme tasques específiques i que, en situació d'aprenentatge, es puguin ajustar per adaptar-se a les competències i a les característiques de l'aprenent.

7.3.1. Competències i característiques de l'aprenent

Les diferents competències de l'aprenent tenen una estreta relació amb les seves característiques cognitives, afectives i lingüístiques, que s'han de tenir en compte quan s'analitza la dificultat potencial d'una tasca determinada per a un aprenent concret.

7.3.1.1. Factors cognitius

La familiaritat de la tasca. En la mesura en què l'aprenent estigui familiaritzat amb els aspectes que s'esmenten a continuació, disminueix la càrrega cognitiva necessària per a la realització de la tasca i augmenten les possibilitats d'èxit en executar-la:

- el tipus de tasca i les operacions que hi intervenen;
- el tema o els temes;
- el tipus de text (gènere);
- les pautes d'interacció de la tasca mateixa (guions i esquemes). Els esquemes mentals propis, inconscients o d'aplicació mecànica, de què disposa l'aprenent li permeten concentrar-se en altres aspectes de la seva actuació o l'ajuden a anticipar el contingut i l'organització del text;
- el coneixement previ necessari (que pressuposa qui parla o escriu);
- el coneixement sociocultural rellevant; per exemple, el coneixement de les normes i de les variacions socials, les convencions socials, les formes de llenguatge adequades a la situació, les referències relatives a la identitat nacional o cultural, les diferències específiques entre la cultura objecte d'aprenentatge i la cultura de l'aprenent (veg. 5.1.1.2), i la consciència intercultural (veg. 5.1.1.3).

Les habilitats. L'acompliment de la tasca depèn de la capacitat de l'aprenent d'exercir, entre altres:

- les habilitats interpersonalmentals i d'organització necessàries per portar a bon terme les diferents parts de la tasca;
- les habilitats i les estratègies d'aprenentatge que faciliten la realització de la tasca, que inclouen: saber desenvolupar-se quan els recursos lingüístics són inadequats i ser capaç de descobrir per un mateix, planificar i controlar la realització de la tasca;
- les habilitats interculturals (veg. 5.1.2), inclosa la capacitat de fer front al que hi ha d'implícit en el discurs dels parlants nadius.

La capacitat de fer front a les exigències per processar la tasca. La dificultat d'una tasca dependrà de la capacitat de l'aprenent de:

- controlar els diferents passos o "operacions cognitives", concretes o abstractes;
- respondre a les exigències cognitives que sorgeixen en el processament de la tasca i saber-ne relacionar els diferents passos.

7.3.1.2. Factors afectius

L'autoestima. Una imatge positiva d'un mateix i l'absència d'inhibicions contribuiran a l'èxit en l'execució de la tasca. En aquests casos, l'aprenent té prou confiança en si mateix per insistir fins aconseguir portar-la a bon terme. Prendrà, per exemple, el control de la interacció quan calgui (intervindrà per demanar un aclariment i comprovar que entén el sentit, estarà disposat a assumir riscos o, quan hagi de fer front a problemes de comprensió, continuarà llegint o escoltant i farà hipòtesis, deduccions, etc.). El grau d'inhibició pot dependre de la situació o de la tasca concreta.

La implicació i la motivació. És més probable que l'execució d'una tasca acabi amb èxit si l'aprenent s'hi implica. L'aprenent s'implicarà més en la realització de

la tasca quan hi hagi un nivell elevat de motivació intrínseca per dur-la a terme. Aquesta motivació intrínseca la pot provocar l'interès que susciti la tasca mateixa o el fet que es percebi la importància de la tasca respecte de les necessitats de la vida real, per exemple, o per a l'acompliment d'una altra tasca que depengui de la primera (interdependència de les tasques). La motivació extrínseca també hi pot tenir un paper important, per exemple, quan és important que la tasca es dugui a terme amb èxit per tal de no perdre el prestigi, o per raons de reconeixement o de competició.

L'estat general. La condició física i emotiva de l'aprenent influeix sobre la seva actuació (un aprenent tranquil i despert té més possibilitats d'aprendre i de reeixir que un que estigui angoixat i cansat).

L'actitud. La dificultat d'una tasca que introdueix experiències noves i coneixements socioculturals nous es veu afectada per factors com ara: l'interès de l'aprenent pels altres i per obrir-s'hi; la disposició a relativitzar el seu propi punt de vista cultural i el seu sistema de valors; la seva disposició a fer el paper d'"intermediari cultural" entre la seva cultura i la cultura estrangera, i a resoldre malentesos i conflictes interculturals.

7.3.1.3. Factors lingüístics

El nivell de desenvolupament dels recursos lingüístics de l'aprenent és un dels factors essencials que cal tenir en compte a l'hora de determinar la idoneïtat d'una tasca concreta o de manipular-ne els diferents paràmetres: el nivell de coneixements i el domini de la gramàtica, el vocabulari, la fonologia i l'ortografia que s'exigeixen per dur a terme una tasca; és a dir, recursos lingüístics com ara el repertori de vocabulari, la correcció gramatical i lèxica i els aspectes de l'ús de la llengua com la fluïdesa, la flexibilitat, la coherència, l'adequació i la precisió.

Una tasca pot ser lingüísticament complexa, però senzilla en el pla cognitiu o a la inversa. Per tant, un factor pot contrarestar l'altre a l'hora de seleccionar tasques per a uns objectius pedagògics (tot i que donar una resposta adequada a una tasca cognitivament complexa pot ser tot un repte, lingüísticament parlant, en una situació real). En fer una tasca, els aprenents han de dominar tant el contingut com la forma. Quan no han de dedicar molta atenció als aspectes formals, tenen més recursos disponibles per atendre els aspectes cognitius i a la inversa. El fet que l'aprenent disposi d'un coneixement basat en esquemes d'interacció automatitzats li dona llibertat per poder-se centrar en el contingut i, en el cas de les activitats d'interacció i de producció espontànies, per concentrar-se en un ús més correcte de formes menys assolides. En tot tipus d'activitats, la capacitat de l'aprenent de compensar les mancances de la seva competència lingüística és un factor important per a l'èxit en l'acompliment de la tasca (veg. les estratègies de comunicació a la secció 4.4).

7.3.2. Les condicions i les limitacions de la tasca

Les condicions i limitacions de les tasques d'aula es poden modificar manipulant una sèrie de factors que afecten tant les tasques d'interacció i de producció com les tasques de recepció.

7.3.2.1. Condicions i limitacions de les tasques d'interacció i de producció

Les condicions i limitacions que afecten la dificultat de les tasques d'interacció i de producció són:

- el suport extern;
- el temps;
- l'objectiu;
- la predictibilitat;
- les condicions físiques;
- els participants.

El suport extern:

L'aportació d'informació adequada sobre el context i la disponibilitat d'ajuda lingüística poden reduir la dificultat de la tasca.

- El grau de contextualització que es proporciona: per exemple, informació suficient i adient sobre els participants, els papers que han de dur a terme, el contingut, els objectius, l'entorn (incloent-hi els suports visuals) així com instruccions i orientacions pertinents, clares i adequades poden facilitar l'acompliment de la tasca.
- El grau d'*ajuda lingüística* que es facilita: assajar una tasca o fer una tasca semblant en una fase preparatòria, i disposar de suport lingüístic (paraules clau, etc.) ajuda, en les activitats d'interacció, a crear expectatives i a activar l'experiència, els coneixements previs i els esquemes adquirits. La disponibilitat de recursos com ara obres de referència, models pertinents i l'ajuda d'altres persones facilitarà, evidentment, les activitats de producció no immediata.

El temps

Com menys temps es tingui per preparar i dur a terme la tasca, més possibilitats hi haurà que n'augmenti la dificultat. Els aspectes temporals a tenir en compte inclouen:

- El temps disponible per a la *preparació*, és a dir, fins a quin punt és possible planificar o preparar la tasca. En la comunicació espontània, la planificació és impossible i, en conseqüència, cal fer un ús molt desenvolupat i inconscient d'estratègies per realitzar la tasca amb èxit; en altres casos, l'aprenent pot estar sotmès a unes pressions de temps menys fortes i pot aplicar estratègies pertinents d'una manera més conscient; per exemple, quan els esquemes de comunicació són força previsibles o han quedat determinats prèviament, tal com ocorre en les transaccions rutinàries, o quan es disposa de temps suficient per planificar, crear, revisar i presentar els textos, com sol passar en les tasques interactives que no exigeixen una resposta immediata (la correspondència per carta) o en les tasques de producció escrita o oral que no tenen una realització immediata.

- El temps disponible per a l'*execució* de la tasca: quan la comunicació és espontània, com més gran és el grau d'urgència d'un fet comunicatiu o més curt el temps assignat als aprenents per completar la tasca, més gran és la pressió a l'hora de portar-la a terme. Les tasques d'interacció o de producció, encara que no tinguin un caràcter espontani, també poden suposar certa pressió de temps, per exemple, si s'ha de completar un text dins un límit de temps establert, la qual cosa redueix el temps disponible per planificar, crear, revisar i corregir el text.
- *La durada dels torns de paraula*. En una interacció espontània, els torns de paraula més llargs (per exemple, quan s'explica una anècdota) exigeixen més esforç que els torns curts.
- *La durada de la tasca*. Si els factors cognitius i les condicions de l'actuació són constants, és probable que una interacció espontània llarga, una tasca complexa amb moltes etapes o la planificació i l'execució d'un text escrit o oral llarg resultin més difícils que una tasca semblant però de durada més curta.

L'objectiu

Com més s'hagi de negociar per aconseguir l'objectiu o els objectius d'una tasca, més difícil serà portar-la a terme. A més, el fet que el docent i els aprenents comparteixin les expectatives pel que fa als resultats facilitarà que es puguin considerar admissibles diversos graus d'acompliment de la tasca.

- *Convergència o divergència* de l'objectiu o dels objectius de la tasca. En una tasca d'interacció, un objectiu convergent normalment comporta més "tensió comunicativa" que un objectiu divergent. És a dir, l'objectiu convergent exigeix que els participants arribin a un resultat únic i comú (per exemple, posar-se d'acord per dur a terme alguna cosa) que pot suposar una negociació considerable ja que s'intercanvia informació específica essencial per realitzar la tasca amb èxit. En canvi, un objectiu divergent (per exemple, un simple intercanvi d'opinions) no demana un resultat únic ni específic.
- *L'actitud de l'aprenent i del docent* davant dels objectius a assolir: el fet que tant el docent com l'aprenent siguin conscients que es poden obtenir resultats diferents i que es poden acceptar (contràriament a l'esforç –potser inconscient– dels aprenents d'aconseguir un resultat únic "correcte") pot influir en l'execució de la tasca.

La predictibilitat

Els canvis en els paràmetres de la tasca mentre s'està executant poden fer que n'augmenti la dificultat per als interlocutors.

- En una tasca d'interacció, la introducció d'un element inesperat (un esdeveniment, unes circumstàncies, informació nova, un altre participant) obliga l'aprenent a aplicar les estratègies pertinents per fer front a la dinàmica d'aquesta situació nova i més complexa. En una tasca de producció, és probable que sigui més complex desenvolupar un text "dinàmic" (per exemple, una història que inclogui canvis regulars de personatges, de llocs i de temps) que crear un text "estàtic" (per exemple, descriure un objecte robat o perdut).

Condicions físiques

El soroll pot afegir dificultat als processos que tenen lloc en la interacció.

- *Interferència.* Un soroll de fons o una línia telefònica deficient, per exemple, poden obligar el participant a recórrer a una experiència anterior, al seu coneixement del funcionament de la interacció, a aplicar les habilitats de deducció, etc. per tal de compensar els fragments del missatge que no se senten.

Participants

A més dels paràmetres esmentats anteriorment, en examinar les condicions que poden reduir la dificultat de les tasques de la vida real que comporten una interacció, cal tenir en compte una varietat de factors, relacionats amb els participants, que normalment no es poden manipular:

- *Cooperació dels interlocutors:* un interlocutor ben disposat facilita l'èxit d'una comunicació, ja que deixa que l'usuari o aprenent prengui cert control sobre la interacció, per exemple, negociant i acceptant canvis en els objectius, i facilitant la comprensió acceptant de parlar més lentament, repetir, aclarir...
- *Característiques de l'elocució dels interlocutors:* la velocitat, l'accent, si s'expressen amb claredat, si ho fan amb coherència.
- *Visibilitat de l'interlocutor:* la comunicació cara a cara permet percebre aspectes paralingüístics que faciliten la comunicació.
- *Competències generals i comunicatives dels interlocutors:* inclouen la conducta (grau de familiaritat amb les normes d'una comunitat lingüística concreta) i el coneixement del tema.

7.3.2.2. Condicions i limitacions de les tasques de recepció

Les condicions i limitacions que afecten la dificultat de les tasques de comprensió són:

- el suport extern per a la realització de la tasca
- les característiques del text
- el tipus de resposta exigida

El suport extern

L'ús de diverses formes d'ajuda pot reduir la possible dificultat dels textos. Per exemple, disposar d'una fase preparatòria pot proporcionar orientació i activar uns coneixements previs, unes instruccions clares per dur a terme la tasca ajuden a evitar possibles confusions i l'organització del treball en petits grups ofereix possibilitats per a l'ajuda i la cooperació mútua entre els aprenents.

- *Fase de preparació:* crear expectatives, aportar els coneixements bàsics necessaris, activar estructures lingüístiques conegudes i filtrar les dificultats lingüístiques durant una fase prèvia a la comprensió oral –tant auditiva com audiovisual– o a la comprensió lectora redueixen la dificultat en el processament de la tasca i, en conseqüència, la seva complexitat. També es pot proporcionar ajuda contextual mitjançant la preparació de les qüestions que acompanyen un text (situades, preferentment, just abans del text escrit) i la presència d'indicis contextuais com ara il·lustracions, elements gràfics, títols, etc.

- *Instruccions de la tasca*: si les instruccions són senzilles, pertinents i suficients (no hi ha excés ni manca d'informació) es redueix la possibilitat de confusió en els procediments i objectius de la tasca.
- *Treball en grups petits*: per a certs aprenents, i especialment, però no de manera exclusiva, per als més lents, és probable que doni uns resultats més bons el treball en grups petits, en els quals la comprensió oral o lectora es fa en col·laboració, que no pas el treball individual, ja que en el treball en grup els aprenents comparteixen l'esforç de processament i comprensió de la tasca i poden intercanviar opinions i ajudar-se mútuament.

Les característiques del text

A l'hora de triar un text per a un aprenent o un grup d'aprenents concrets, cal considerar factors com ara la complexitat lingüística del text, el tipus de text, l'estructura discursiva, la presentació, la llargada del text i l'interès que pot tenir per a l'aprenent.

- *Complexitat lingüística*: una sintaxi especialment complexa acapara l'atenció que, d'una altra manera, es podria dedicar al contingut; per exemple, les frases llargues amb diverses oracions subordinades, múltiples negacions, l'ambigüitat, l'ús d'anàfores i díctics sense antecedents o referents clars. D'altra banda, una excessiva simplificació sintàctica, com la d'alguns textos autèntics, pot, de fet, tenir l'efecte d'augmentar el nivell de dificultat (a causa de la supressió d'elements reiteratius, dels indicis per entendre el significat, etc.)
- *Tipus de text*: la familiaritat amb el gènere del text i amb l'àmbit en què s'inscriu (i amb els coneixements previs i socioculturals assumits) ajuda l'aprenent a preveure i comprendre el contingut i l'organització del text; és probable que el caràcter abstracte o concret del text també tingui un paper important. Així mateix, és probable que, per exemple, una descripció o unes instruccions o narracions concretes (sobretot acompanyades de suports visuals adequats) siguin menys difícils que una argumentació o una explicació abstractes.
- *Estructura del discurs*: la coherència textual i la bona organització (per exemple, la seqüenciació temporal, la presentació i el fet d'avançar les idees principals abans de desenvolupar-les), el fet que la informació es presenti d'una manera explícita i l'absència d'informacions contradictòries o inesperades contribueix a reduir la complexitat del processament de la informació.
- *Presentació*: és evident que els textos orals i escrits presenten dificultats diferents a causa, sobretot, de la necessitat de processar la informació en temps real quan es tracta d'un text oral. A més, el soroll, la distorsió i les interferències (per exemple, una recepció radiofònica o televisiva deficient o una cal·ligrafia poc acurada) augmenten la dificultat de la comprensió; en el cas d'un text oral gravat, com més parlants hi ha i més costa distingir-ne les veus, més difícil és identificar-los i comprendre'ls. Altres factors que augmenten la dificultat de la comprensió auditiva o visual inclouen la coincidència de veus, la reducció fonètica, els accents poc familiars, la velocitat de la parla, el volum baix, la monotonia en l'enunciació, etc.

- *Llargada del text*: per regla general, un text curt és menys difícil que un text llarg tractant-se d'un tema similar, ja que en un text més llarg cal fer més operacions de processament, un esforç de memòria afegit i augmenta el risc de fatiga o de distracció (especialment en el cas dels aprenents més joves). Tanmateix, un text llarg que no sigui gaire dens i que contingui prou reformulacions pot ser més fàcil que un text breu però dens que presenti la mateixa informació.
- *Interès per a l'aprenent*: l'interès personal de l'aprenent pel contingut del text produeix un nivell alt de motivació que ajuda a mantenir els esforços de comprensió que fa l'aprenent (però això no contribueix directament a la comprensió del text). L'ús d'un vocabulari poc freqüent corre el risc, per regla general, d'incrementar la dificultat del text. Tanmateix, un especialista en un tema pot entendre amb més facilitat un text que contingui vocabulari molt específic de la seva especialitat que no pas un text amb un vocabulari ampli de caràcter més general.

El fet d'animar els aprenents a expressar els seus coneixements, les seves idees i les seves opinions en proposar-los una tasca de comprensió pot fer que augmenti la seva motivació i confiança, i que s'activi la competència lingüística relacionada amb el text en qüestió. La integració d'una tasca de comprensió dins d'una altra tasca també la pot fer més significativa i facilitar la implicació de l'aprenent.

El tipus de resposta exigida:

Encara que un text pugui ser relativament difícil, es pot adaptar el tipus de resposta exigida per la tasca per tal d'adequar-la a les competències i a les característiques de l'aprenent. La concepció de la tasca també pot dependre del fet que l'objectiu sigui desenvolupar les habilitats de comprensió o bé verificar-ne la comprensió. Per aquest motiu, el tipus de resposta exigida pot variar considerablement, tal com il·lustren nombroses tipologies de tasques de comprensió.

Una tasca de comprensió pot exigir una comprensió global o selectiva, o comprendre els detalls importants. Algunes tasques poden exigir al lector o a l'oient que manifesti que entén la informació principal exposada clarament en el text, mentre que altres poden exigir l'ús d'habilitats deductives. Una tasca pot ser sumatòria (de manera que es completa basant-se en el text en conjunt) o es pot estructurar en unitats relacionades (per exemple, acompanyant cada secció d'un text) per tal d'exigir menys esforç de memòria.

Una tasca de comprensió pot comportar una resposta no verbal (per exemple, una acció simple com posar una creu sobre una imatge) o una resposta verbal (oral o escrita), com ara identificar i reproduir informació partint d'un text amb una intenció concreta. Una resposta verbal pot exigir, en altres casos, que l'aprenent completi el text o que en produeixi un de nou mitjançant tasques d'interacció i de producció relacionades.

El temps disponible per a la resposta es pot variar per tal d'augmentar o de disminuir la dificultat de la tasca. Com més temps tingui un oient o lector per tornar a sentir o llegir un text, més possibilitats tindrà de comprendre'l i d'aplicar-hi una sèrie d'estratègies per fer front a les dificultats que apareguin a l'hora d'entendre'l.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar:

- Els principis per seleccionar i considerar la importància que es dóna a les tasques de la “vida real” i a les tasques “pedagògiques” en funció dels seus objectius, incloent-hi l’adequació de diferents tipus de tasques a contextos d’aprenentatge concrets.
- Els criteris per seleccionar tasques útils i significatives per a l’aprenent amb un objectiu que plantegi un repte realista i assequible que impliqui tant com sigui possible l’aprenent i que li permeti diferents interpretacions i resultats.
- La relació entre tasques centrades principalment en el significat i les experiències d’aprenentatge específicament centrades en la forma, de manera que l’atenció de l’aprenent es pugui centrar d’una manera regular i profitosa en ambdós aspectes, i que la correcció i la fluïdesa es desenvolupin d’una manera equilibrada.
- Les diferents maneres de tenir en compte el paper fonamental de les estratègies de l’aprenent a l’hora de combinar les seves competències i la seva actuació per executar amb èxit tasques sota condicions i limitacions variables (veg. 4.4); i les diferents maneres de facilitar l’èxit en l’acompliment de la tasca i en l’aprenentatge (incloent-hi l’activació de les competències prèvies de l’aprenent en una fase preparatòria).
- Els criteris i les opcions per seleccionar tasques i, si escau, manipular els paràmetres de la tasca per modificar-ne el nivell de dificultat per tal d’adaptar-lo a les competències que desenvolupen els aprenents i a la diversitat de característiques dels aprenents (capacitat, motivació, necessitats, interessos).
- De quina manera s’hauria de tenir en compte el nivell de dificultat d’una tasca a l’hora d’avaluar-ne l’èxit i l’acompliment o a l’hora d’avaluar la competència comunicativa de l’aprenent. I com s’hauria de tenir en compte aquest nivell de dificultat quan és l’alumne qui s’autoavalua (capítol 9.)