

**To cite this article:**

Vilagrasa Grandia, A. ; Birello, M. (2021). Una unitat didàctica basada en l'enfocament per tasques: reflexions i exemples. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(2), 63-70. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.63>

<https://doi.org/10.5565/rev/clil.63>

e- ISSN: 2604-5613

Print ISSN: 2605-5893

# Una unitat didàctica basada en l'enfocament per tasques: reflexions i exemples



**ALBERT VILAGRASA GRANDIA**

ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES

[avilagrasa@gmail.com](mailto:avilagrasa@gmail.com)



**MARILISA BIRELLO**

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

[marilisa.birello@uab.cat](mailto:marilisa.birello@uab.cat)

**E**n aquest article es presenta una experiència d'implementació d'una unitat didàctica que es basa en l'enfocament per tasques. Es fa un breu repàs teòric dels fonaments de l'enfocament per tasques per contextualitzar l'experiència que es duu a terme amb un grup d'aprenents adults d'un centre públic de les Illes Balears. Els objectius de l'article són: 1) descriure les fases de la unitat didàctica i la tipologia d'activitats que s'hi inclouen i 2) mostrar el tipus d'interacció que el treball per tasques pot generar. Per assolir aquests objectius, s'ofereixen exemples d'activitats de les diverses fases i s'analitzen fragments de la conversa que generen les activitats. Al final es fa un resum dels beneficis que el treball per tasques pot tenir en l'aprenentatge de llengües i, en concret, en els aprenents adults.

**PARAULES CLAU:**

enfocament per tasques; educació d'adults; unitat didàctica; català llengua addicional; català llengua estrangera

**T**his article presents an experience of the implementation of a pedagogic unit based on the task-based approach. A brief theoretical review of the basis of task-based approach is made in order to contextualise the experience which is carried out with a group of adult learners in a public school in the Balearic Islands. The aims of the article are: 1) to describe the phases of the didactic unit and the typology of activities included and 2) to show the type of interaction that task-based work can generate. In order to achieve these objectives, examples of activities from the different phases are given and fragments of the conversation generated by the activities are analysed. At the end, a summary is given of the benefits that task-based work can have for language learning and, in particular, for adult learners.

**KEYWORDS:**

task-based language teaching; adult education; pedagogic unit; Catalan additional language; Catalan foreign language

## 1. Introducció

En els darrers quaranta anys, l'interès dels investigadors per conèixer com les tasques comunicatives poden contribuir en l'aprenentatge d'una llengua ha augmentat considerablement. La recerca des d'una perspectiva basada en l'enfocament per tasques (Ellis et al., 2019; Long, 2015; Gilabert, 2007) proporciona principis empírics per al disseny de tasques i materials pedagògics, dona directrius per guiar els alumnes a executar les tasques comunicatives i ajudar-los a focalitzar l'atenció en determinats aspectes de la llengua meta.

En aquest article es presenta una experiència d'aula basada en un enfocament per tasques amb un grup d'aprenents adults de català llengua addicional. Els objectius són, d'una banda, descriure les fases de la unitat didàctica i les activitats que s'hi inclouen i, de l'altra, mostrar el tipus d'interacció que el treball per tasques genera.

## 2. L'enfocament per tasques i cicle de la tasca

La proposta didàctica que es presenta es basa en l'enfocament per tasques, en què la tasca final és la unitat fonamental. Per tasca entenem qualsevol activitat —en què la llengua té una part cabdal— que les persones fan en la vida quotidiana, tant a la feina com en moments d'oci (Long, 1985). En la majoria dels casos, però, les tasques tenen objectius no lingüístics, com ara llegir les instruccions d'un pot de pintura per pintar una tanca (van den Branden, 2006). Segons Ellis (2003) la tasca, en un context d'aprenentatge de llengües, implica un pla de treball, amb un resultat comunicatiu clar i ben definit. A més, requereix que l'atenció se centri en el significat, fent ús dels recursos lingüístics i posant en marxa mecanismes d'ús de la llengua que reflecteixen els processos que tenen lloc en les situacions de comunicació fora de l'aula. La finalitat d'aprenentatge que

**“Per tasca entenem qualsevol activitat —en què la llengua té una part cabdal— que les persones fan en la vida quotidiana, tant a la feina com en moments d'oci (Long, 1985).”**

normalment diferencia els contextos de la vida quotidiana i els contextos didàctics ha portat a distingir les activitats comunicatives de les activitats de suport lingüístic (Estaire, 2011). Amb les activitats comunicatives els alumnes utilitzen la llengua en una situació de comunicació i amb les activitats de suport lingüístic els alumnes centren l'atenció en la forma i desenvolupen el coneixement explícit de la llengua essencial que demana l'activitat comunicativa.

El procés d'elaboració de les unitats didàctiques mitjançant les tasques s'articula en sis passos (Zanón i Estaire, 2010): seleccionar el tema o l'àrea d'interès, especificar els objectius comunicatius, programar les tasques finals que demostrin l'assoliment dels objectius, especificar els components temàtics i específics (lingüístics, pragmàtics, discursius, socioculturals, etc.) necessaris per a l'execució de la tasca final, planificar el procés (seqüenciació d'activitats comunicatives i de suport lingüístic) i avaluar el procés d'aprenentatge. Quant a les fases del treball per tasques, Ellis (2003, 2009) en proposa tres:

### 1. Fase preparatòria a l'execució de la tasca (*pre-task*)

La primera fase té com a objectiu preparar l'alumne per fer la tasca final: se n'explica l'objectiu, el resultat al qual es vol arribar, es presenten els models i es proposen activitats que els alumnes han de dur a terme en les fases següents i que els ajudaran a aconseguir la tasca final. Aquesta primera fase és el moment en què s'ha de motivar i interessar els alumnes a realitzar la tasca, i en què s'activen els coneixements previs per fer-los conscients dels continguts conceptuals i lingüístics que es treballaran durant la unitat (Ellis et al., 2019).

### 2. Fase d'execució de la tasca (*task o main task*)

La segona fase, que segons Ellis (2009) és l'única obligatòria, és l'execució de la tasca. En aquesta fase el professor ha de prendre decisions metodològiques. Algunes es prenen abans de l'inici de l'activitat (*task performance options*) —per exemple la durada de l'activitat i la dinàmica; l'agrupació dels alumnes (individual, en parelles, en grups o grup-classe); si el docent pot contribuir amb un *input* o pot introduir un element sorpresa per augmentar o mantenir l'interès dels alumnes, etc. Hi ha altres decisions metodològiques que es prenen durant el desenvolupament de la tasca (*process options*) arran del discurs que els aprenents generen. En aquest moment, el docent ha de decidir si intervenir o no i quin tipus de retroacció correctiva pot ser més beneficiosa per resoldre els problemes o dubtes conceptuals i/o lingüístics dels aprenents.

### 3. Fase conclusiva de la tasca (*post-task*)

La tercera fase té tres objectius principals: 1) oferir la possibilitat de repetir l'activitat; 2) promoure la reflexió sobre el procés; i 3) animar l'estudiant a observar les formes de la llengua, especialment les que han presentat dificultats en el moment de l'execució.

### 3. Fases de la unitat didàctica basada en tasques: descripció i aplicació a l'aula

En aquest article ens basem en les directrius d'Ellis (2003), Martín Peris (2004), Estaire (2011) i Ellis et al. (2019) i, seguint la iniciativa de Martín Peris (2004), parlarem d'activitats (siguin comunicatives com de suport lingüístic) per referir-nos a les activitats necessàries per capacitar l'alumne per executar la tasca final. La proposta didàctica que presentem tracta el tema de buscar feina en què els alumnes hauran de triar tres feines curioses, escriure els requisits per fer-les i compartir-les amb els companys. Hem adaptat el model d'Ellis (2003, 2009) i proposem una unitat didàctica articulada en quatre fases: presentació, preparació, execució i avaluació (Figura 1). La unitat didàctica que presentem té una durada de quatre hores i es va dur a terme a la meitat d'un curs de català de nivell A2 per a adults en un centre públic de les Illes Balears. La modalitat del curs era en línia i sincrònica, amb una durada total de 80 hores.

### 1. Fase de presentació

Aquesta fase consisteix a presentar la tasca final i té com a objectiu fer conèixer a l'alumne el tema i els continguts que es tractaran a la unitat didàctica. Les activitats que la componen s'anomenen d'escalfament i s'elaboren a partir de documents reals o versemblants (fotos, cartells, núvols de paraules, etc., Figura 2) amb la finalitat de: 1) despertar i estimular l'interès i la curiositat de l'alumne envers el tema de la unitat didàctica; 2) crear la necessitat de comunicar i interactuar; 3) sondejar i activar els coneixements previs; i 4) afavorir un apropament intuïtiu a la llengua i els seus continguts. Les activitats acostumen a ser breus i la interacció que es demana als alumnes no obliga a utilitzar els continguts lingüístics que s'adquiriran durant la unitat, tot i que hi han d'estar relacionats estretament.

A la Figura 2 presentem una activitat d'escalfament en què es demana als alumnes què han fet o poden fer per buscar feina. El professor introdueix l'activitat fent una pregunta general per crear un ambient adequat i distès, i assolir els objectius de la fase.



Figura 1. Fases de la unitat didàctica.

## la FEINA de BUSCAR FEINA!

A. Què has fet, fas o penses fer per buscar feina? Marca les teves respostes i parla'n amb un company. Quin és el mitjà més utilitzat per trobar feina?

- AGÈNCIES DE COL·LOCACIÓ
- ANUNCIS
- AUTOCANDIDATURES: ENVIAR CURRÍCULUMS
- BORSES DE TREBALL EN LÍNIA
- XARXES SOCIALS

Figura 2. Exemple d'activitat d'escalfament (Vilagrà, 2019)

**Exemple 1**

PRO: professor; INM: Inmaculada;  
 BEL: Maribel; MAR: Maria; ROS: Rosa;  
 MER: Merche

1. PRO: heu llegit el títol d'aquestes activitats? la feina de buscar feina
2. INM: sí sí
3. PRO: la podeu llegir oi?
4. BEL: sí jo també
5. MAR: és aquesta?
6. PRO: sí, us la comparteixo
7. INM: la feina de buscar feina ja l'heu trobat
8. PRO: sí, heu buscat feina, heu tingut problemes o no heu tingut problemes o què a l'hora de buscar feina? teniu experiència de buscar feina?
9. INM: és un maldecap
10. PRO: és un maldecap?
11. MAR: és que soc /fidja/
12. PRO: és? perdona Maria?
13. MAR: fija, com es diu?
14. PRO: fixa
15. MAR: fixa, jo soc fixa discontinua
16. PRO: mhm
17. ROS: jo davants del covid no he tingut problemes, problemes mai, eh::: bua, doncs, he tingut problemes per escollir perquè sempre tenia moltíssimes ofertes però des de que ha arribat el covid tots els currículums que he enviat no he obtingut cap resposta
18. PRO: ah no? no t'han contestat?
19. ROS: no, ni siquiera eh::: ni siquiera respuesta pero es rarísim perquè tinc eh::: és molt variat el currículum i l'experiència i he demanat eh::: he triat de eh::: aplicar a moltíssimes feines massa diferents diferents
20. PRO: molt diferents, sí
21. ROS: és raro
22. PRO: ah, i ningú t'ha contestat
23. ROS: només me han contestat de recepcionista d'un gimnàs però després de pedir el favor al meu cap per anar a l'entrevista eh::: me van dir que he de començar, vaig tenir que no, vaig haver de començar
24. PRO: vas haver de començar
25. ROS: el dia després, ai cómo se decia eso?, había una palabra para el día de después

L'**exemple 1** és una conversa entre professor i alumnes que fan l'activitat de la **Figura 2**. Observem que a partir de la pregunta general que el docent fa sobre el tema (torns 1-8) es genera una interacció genuïna i real en un context d'aula (torns 9-25) en la qual els alumnes senten la necessitat d'expressar les seves experiències i opinions. Per aconseguir el seu propòsit, els alumnes activen els recursos lingüístics que tenen adquirits i utilitzen de manera intuïtiva altres recursos per transmetre la informació que volen donar, fent hipòtesis sobre continguts nous (torns 9 i 23) o demanant aclariments (torns 13 i 25).

**2. Fase de preparació**

La fase de preparació de la tasca és molt més àmplia que l'anterior, ja que inclou activitats per introduir i treballar la comprensió del text *input* i activitats que focalitzen l'atenció en els recursos lingüístics que s'hi presenten. De fet, és la fase que sustenta el gruix de la unitat didàctica i es divideix en dos moments. En un primer moment s'introdueixen els continguts lingüístics a través de material autèntic o versemblant, tant oral com escrit o iconogràfic, per presentar la llengua contextualitzada i mai de forma aïllada. L'objectiu d'exposar els alumnes a models textuals és familiaritzar-los amb els recursos lingüístics i fer-los desenvolupar les habilitats i estratègies de comprensió. A continuació, es proposen activitats relacionades amb els textos que poden ser activitats que no requereixen un ús conscient dels recursos lingüístics, o bé poden ser ja activitats orientades a la forma (Ellis, 2009). En aquest moment les activitats poden ser d'*input flooding*, quan en el text hi ha una gran presència de l'aspecte lingüístic que és objectiu d'aprenentatge, o bé d'*input realçat* (*input enhancement*), quan el lèxic o les estructures objecte d'estudi es destaquen de manera que l'alumne —tot i centrar l'atenció en la comprensió del significat— se sent atret per les formes evidenciades gràficament (entre altres Hernández, 2011; Wong, 2005). També en aquest segon moment es proposen activitats que tenen com a objectiu estimular l'estudiant a la reflexió i fomentar la comprensió del funcionament d'aspectes de la llengua, de manera que se l'incita a formular la seva pròpia regla i, fins i tot, a contrastar-la amb la seva llengua inicial o altres llengües que coneix.

**“(…) es proposen activitats que tenen com a objectiu estimular l'estudiant a la reflexió i fomentar la comprensió del funcionament d'aspectes de la llengua ”**



B. Llegeix els anuncis de feina i marca al quadre la informació que hi pots trobar. Contrasta el resultat amb el d'un company.

**1** OFICINA JOVE OFERTES DE FEINA

**MONITORS DE LLEURE TITULATS**

**Oferta:** La casa de colònies Bonmatí (Lleida) necessita monitors i monitores per a la temporada que ve.

**Funcions principals:** Dinamitzar les activitats que formen part del programa de colònies escolars. Treballar les actituds i els valors positius entre els joves.

**Requisits:** Cal que tingueu la titulació com a Director/a o Monitor/a d'activitats de lleure infantil i juvenil, que sapigueu idiomes (català, castellà, anglès i/o francès), que tingueu experiència en tasques en cases de colònies, campaments o camps de treball, i que sigueu persones creatives, pacients, responsables i amb iniciativa.

**Altres:** Disponibilitat per treballar els caps de setmana, carnet de conduir i vehicle propi.

**Contacte:**  
678 13 17 93 / bonmatí@apuntz.cat

**3** OFERTA DE TREBALL

**TIPUS D'OFERTA:** PERSONAL LABORAL

**PLAÇA:** Busquem un/a arquitecte/a jove.

**REQUISITS:** És important que siguis eficient i responsable, i que tinguis disponibilitat per viatjar. És imprescindible que parlis anglès. Contracte renovable. Possibilitats de promoció.

**CONTACTE:** Pots enviar el teu CV a arquitectes@feines.cat.

ordenar per: rellevància ▼

**4** Metge / metgessa de família (Eivissa)

1 resultat

**CENTRE SOCIOSANITARI EIVISSA**  
Eivissa (Illes Balears)

Metge / metgessa de família. És imprescindible que tingui experiència com a metge/metgessa d'urgències i que domini l'alemany i l'anglès, a més del català i castellà.

Tracte cordial i facilitat per a les relacions humanes.  
Horari nocturn i a torns, compatible amb altres obligacions professionals.  
Telèfon de contacte (Dra. Coll): 971 310 854

**2** BORSA DE TREBALL

▲ DATA ▲ LLOC DE TREBALL

03-01-2019 ES NECESSITEN LAMPISTES - Reus

Per a una petita empresa familiar de Reus. És necessari que puguin fer reparacions d'aigua, llum i gas en habitatges i locals. És imprescindible que tinguin els estudis primaris acabats i que parlin català i castellà. Jornada completa i incorporació immediata. Sou a convenir.

	ANUNCI 1	ANUNCI 2	ANUNCI 3	ANUNCI 4
estudis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
experiència	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
horari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
idiomes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lloc de treball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tipus de contracte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tipus de jornada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
salari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 3. Exemple d'activitat d'input realçat de presentació de continguts (Vilagrà, 2019)

A la **Figura 3** hi ha una activitat de presentació de continguts a partir d'uns textos *input* per contextualitzar les estructures i el lèxic que volem que l'alumne adquireixi. Com que és una activitat amb textos d'*input realçat*, s'hi fan evidents les estructures que es treballaran en les activitats posteriors.

A l'**exemple 2** trobem una conversa en què els alumnes resolen l'activitat de lectura del text *input*. Abans, però, i a tall d'activitat de prelectura, el professor demana als alumnes que facin una pluja d'idees de la informació que acostuma a haver-hi en aquesta mena de textos. La conversa que adjuntem es produeix quan els alumnes resolen l'activitat i es fa palès que aquest tipus d'activitat, tot i ser una activitat pautada, promou una interacció en què es fa un ús significatiu de la llengua. Notem que al torn 1 l'alumna indica a les companyes del grup quin text està analitzant i accepta i incorpora sense interrupcions la correcció (torn 3) que el professor li fa sobre l'error lèxic o de lectura (torn 2).

**Exemple 2**

PRO: professor; BEL: Maribel

1. BEL: ara que l'has trobat podem marcar l'anunci dos, han demanat estudis i experiències també, l'horari no l'han posat, idiomes moltíssims, lloc de treball també indica, el lloc de treball, lloc de contacte sí, dona el telèfon i el correu
2. PRO: de contracte no de contacte
3. BEL: ah, de contracte, ok, tipus de jornada també l'ha indicat també, i salari, no, no ha indicat el salari
4. PRO: no diu res del salari

Després d'haver realitzat l'activitat centrada en el significat sobre el text *input* (**Figura 3 i exemple 2**), es demana als alumnes que centrin l'atenció en el funcionament dels aspectes lingüístics realçats en el text i que hi reflexionin. A la primera activitat es demana als alumnes que es fixin en les estructures destacades dels textos *input* (**Figura 3**), que corresponen a les formes personals (per ex. *cal que tingueu*) per explicar els requisits per fer una feina, i que les relacionin amb les formes impersonal (per ex. *cal tenir*) que tenen escrites en un quadre.

A l'**exemple 3** es pot observar que, després d'assegurar-se que han entès bé les instruccions (torns 1-3), la interacció que es genera a partir del torn 4 mostra com les alumnes es plantegen i resolen dubtes sobre el funcionament de les estructures. Tot i ser una activitat centrada en la forma, el treball d'aquestes activitats en grup permet que s'obrin espais interactius en els quals les alumnes utilitzen la llengua meta per verbalitzar la reflexió metalingüística que estan fent.

### Exemple 3

PRO: professor; BEL: Maribel; ROS: Rosa;  
MER: Merche

1. PRO: busqueu les formes personals als anuncis de les formes impersonals
2. BEL: personal és cal que tinguis ((es dirigeix al professor))
3. PRO: sí
4. ROS: cal que sapigueu català, cal que tinguis, pot dir? ((es dirigeix a les companyes))
5. MER: si és de vosaltres que tingueu si és de tu que tinguis
6. BEL: que siguis també o que sàpigues
7. MER: que sàpigues o que siguis no?
8. BEL: sí
9. MER: és necessari poder
10. BEL: és necessari que puguin, en el anunci 2, empresa familiar de Reus, és necessari que puguin fer

A continuació es proposa una altra activitat d'anàlisi de continguts. Es demana als alumnes que es fixin en les formes del present de subjuntiu destacades en el text *input* per sistematitzar-ne les terminacions verbals. L'**exemple 4** recull algunes de les reflexions que les mateixes alumnes fan per entendre quines són les terminacions del present de subjuntiu: utilitzant metallenguatge (torns 1-8) i posant exemples i contrastant-los amb altres llengües que conformen el seu repertori lingüístic (torns 9-12). L'intercanvi acaba quan la Maribel conclou la reflexió (torn 13), però la Merche comenta amb una certa ironia que caldrà corroborar les seves hipòtesis amb el professor (torn 14). Encara que l'activitat se centra en el treball sobre la forma, el significat continua sent prioritari.

### Exemple 4

PRO: professor; BEL: Maribel; ROS: Rosa;  
MER: Merche

1. ROS: com saps si és amb i o amb e?
2. BEL: de la primera conjugació, parlar, dominar és lo mateix parlin, domini, ves? el grup de la primera conjugación, els verbs que fina::: terminación en a erra
3. MER: exacto
4. ROS: cuando acaban en a erre luego es parlin, o sea i ena
5. MER: no no tinguis aquesta eh::: ara no me sale la palabra
6. ROS: doncs si finalitzen en a erra doncs què passa?
7. BEL: són los verbs de la primera conjugación i les terminacions són aquestes
8. ROS: mhm, i e erre es acabado en e sàpiguen puguem
9. BEL: a vegades hay hay sabes com en inglés
10. ROS: irregulars
11. BEL: irregulars
12. ROS: però normalment funciona así
13. BEL: això mateix
14. MER: ara li demanarem al professor per què ((riuen))

Un dels aspectes clau que es desprèn dels exemples anteriors (1-4), i que és un dels objectius del treball per tasques, és la interacció que provoquen les activitats de presentació i preparació a la tasca en què els alumnes discuteixen per resoldre comunicativament les activitats de les fases i alhora es fixen en els continguts i les formes que són objecte d'aprenentatge de la unitat.

**“Un dels objectius del treball per tasques, és la interacció que provoquen les activitats de presentació i preparació a la tasca en què els alumnes discuteixen per resoldre comunicativament les activitats”**

### 3. Fase d'execució

L'objectiu de la tercera fase és resoldre la tasca final, que és el punt d'arribada de la seqüència d'activitats. En aquest moment l'alumne utilitza lliurement els recursos lingüístics, les estratègies, les pròpies competències lingüístiques adquirides durant la unitat per executar la tasca final. Alhora, es mobilitzen les competències extralingüístiques, que provenen de les experiències personals i del coneixement del món.

La tasca final es realitza gairebé sempre en grup i normalment inclou un text de producció escrita o oral, o d'interacció oral, per obtenir el producte final. Els destinataris del resultat de la tasca final, és a dir, el producte, acostumen a ser els companys de classe, altres grups del centre, o un destinatari desconegut —en cas d'exposicions, blogs, etc.—, i no només el docent.

En aquest cas, com a tasca final, es demana als alumnes que, en grups, triïn tres feines d'una llista de feines curioses que se'ls dona i que escriguin els requisits que cal reunir per poder-les fer. Han d'explicar els requisits als altres grups, que han d'endevinar de quina feina es tracta. Com que la sessió és en línia, en lloc d'explicar oralment els requisits, cada grup els escriu al xat. Llegeixen els requisits que han escrit els companys i comenten de quina feina es tracta.

En l'**exemple 5** hi ha una mostra de la interacció lliure que es produeix entre les alumnes mentre resolen la tasca final. En l'execució, les alumnes reutilitzen els continguts que han treballat durant la unitat didàctica en una pràctica lliure. A més, la tasca els permet aportar la informació necessària i pertinent segons els seu bagatge extralingüístic per resoldre la tasca final (torns 7-18). En aquest espai en què l'alumne interactua lliurement i treballa de manera autònoma i amb l'atenció posada en el significat, també es fa atenció a la forma (torn 1-4).

#### Exemple 5

PRO: professor; BEL: Maribel; ROS: Rosa;  
MER: Merche; MAR: Maria

1. PRO: cal tingueu nas gran, què passa aquí?
2. ROS: cal tenir o cal que tingueu
3. MER: sí cal que tingueu
4. MAR: falta el que cal que tingueu m'he oblidat. [...]
5. PRO: cal que tingueu el nas gros, cal tenir l'olfacte molt desenvolupat
6. ROS: ei t'has saltat el meu
7. PRO: cal tenir el Padi. què és el Padi?
8. ROS: el títol per poder busear
9. PRO: bussejar?
10. ROS: bussejar
11. PRO: ah sí?

12. ROS: clar
13. PRO: es diu Padi?
14. ROS: és internacional
15. PRO: no ho sabia
16. MER: jo tampoc
17. BEL: jo tampoc
18. ROS: no te acostarás sense aprendre una cosa més ((riuen))

Aquesta darrera interacció exemplifica el resultat al qual es pretén aconseguir amb un enfocament per tasques: els alumnes assoleixen l'objectiu de la tasca final reprenent i reutilitzant de manera espontània i autònoma els continguts lingüístics que han treballat durant la unitat.

### 4. Fase d'avaluació

La quarta i última fase de la proposta didàctica és la d'avaluació, que pot incloure una avaluació del procés (demander als alumnes que facin una reflexió sobre les dificultats que han viscut mentre resolien la tasca i com les han superat), una autoavaluació de les competències adquirides en la unitat didàctica (demander i dir a què es dedica algú; demander i dir en què consisteix una feina; donar informació i entendre requisits i condicions d'una feina; explicar l'experiència professional) i una avaluació entre iguals, en la qual l'alumne analitza l'actuació dels seus companys i el resultat de la tasca final (anàlisi de l'ús de continguts lingüístics de la unitat, adequació de la tasca al destinatari, correcció formal, etc.), com podem veure als torns 1-5 de l'**exemple 5**. No obstant això, l'avaluació és present al llarg de tota la seqüència d'activitats com ara en rúbriques, anàlisi d'actuacions o produccions dels alumnes, etc. similars a les descrites a la darrera fase.

### 4. Conclusions

L'enfocament per tasques permet crear per a cada fase de la unitat una seqüència d'activitats en què es treballa la llengua que demana la tasca final en un context comunicatiu, amb un pla de treball i una finalitat concreta, que implica els aprenents activament. A més, afavoreix l'aparició d'espais interactius en els quals els alumnes centren la seva atenció tant en el significat com en la forma, per resoldre situacions comunicatives.

Les tasques i activitats reals i versemblants promouen la reutilització dels continguts presentats en la unitat didàctica i fomenten la mobilització dels coneixements previs i competències extralingüístiques que deriven de les experiències personals i del coneixement del món dels alumnes. D'aquesta manera, es crea un pont entre l'aprenentatge a l'aula i l'ús que l'estudiant fa de la llengua fora de l'aula la qual cosa afavoreix l'aprenentatge de la llengua meta.

Aquesta experiència d'innovació docent pot ser inspiradora i útil per a tots els professionals que estan interessats a elaborar unitats didàctiques seguint l'enfocament per tasques

## Notes

- 1 Per a la transcripció, hem adaptat les convencions proposades per van Lier (1988):

---

,	pausa curta
<b>((riuen))</b>	les dobles parèntesis proporcionen informació d'alguna cosa que està passant a l'aula
<b>:::</b>	indica la prolongació del so
<b>?</b>	entonació ascendent
<b>llegeix</b>	el text és llegit
<b>/fidja/</b>	transcripció fonètica
<b>[...]</b>	omissió d'una part de la conversa

---

## Bibliografia

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting Out The Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221–246.

<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., i Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE - Revista de didáctica español lengua extranjera*, 12, 1-19.

<https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Gilabert, R. (2007). L'aprenentatge de llengües mitjançant tasques pedagògiques. *Llengua, Societat i Comunicació*, 5, 27-33.

<https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3259/pdf>

Hernández, T. (2011). Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. *Language Teaching Research*, 15, 159-182.

<https://doi.org/10.1177/1362168810388694>

Long, M. (1985). A Role for Instruction in Second Language

Acquisition: Task-Based Language Teaching. Dins K. Hylltenstam and M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). Multilingual Matters.

Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition And Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell.

Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?. *redELE Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 0.

[https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3)

Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge University Press.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Longman.

Vilagrasa, A. (coord.) (2019). *A punt. Curs de català. Llibre de l'alumne. Nivell A2*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. McGrawHill

Zanon, J., i Estaire, S. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *MarcoELE - Revista de didáctica español lengua extranjera*, 11, 410-418.

<https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>