



Universitat
de les Illes Balears

TREBALL DE FI DE MÀSTER

APRENTATGE DE LENGÜES BASAT EN TASQUES I PRONÚNCIA: PROPOSTA PER A LA MILLORA EN LA PRODUCCIÓ DE VOCALS A TRAVÉS DE TASQUES

Gerard Castro Ramos

Màster Universitari de Formació del Professorat

(Especialitat/Itinerari d'Anglès i Alemany)

Centre d'Estudis de Postgrau

Any Acadèmic 2019-20

APRENTATGE DE LENGÜES BASAT EN TASQUES I PRONÚNCIA: PROPOSTA PER A LA MILLORA EN LA PRODUCCIÓ DE VOCALS A TRAVÉS DE TASQUES

Gerard Castro Ramos

Treball de Fi de Màster

Centre d'Estudis de Postgrau

Universitat de les Illes Balears

Any Acadèmic 2019-20

Paraules clau del treball:

Task-based language teaching, pronúncia, aprenentatge basat en tasques, English vowels.

Nom Tutor/Tutora del Treball: Susana Cortés-Pomacóndor

Resum

Aquest treball acadèmic consisteix en una proposta didàctica per a millorar la pronúncia de les vocals angleses i està destinada a alumnes d'ESO. La metodologia que s'ha triat és l'ensenyament basat en tasques, que s'ha utilitzat molt en l'àmbit de la gramàtica i el lèxic, però que no s'ha utilitzat tant en l'àmbit de la fonètica, on cada vegada guanya més adeptes.

En l'estat de la qüestió es tracta dues visions (de vegades antagòniques) en l'aprenentatge de llengües: una visió que fa un focus en el significat i la comunicació, i una visió que fa un focus en la forma i la precisió. En termes fonètics: la fluïdesa enfront de la precisió.

En la nostra proposta ens posicionem molt a favor del focus cap al significat, i això es manifesta a través de la tasca. La tria d'uns determinats elements fonètics amb els que ens interressi treballar i la seva col·locació dins de la tasca serà la contribució de la part fonètica de la proposta. No obstant, no es renuncia en cap dels casos a fer ús d'algunes *form-focused instructions*, o instruccions focalitzades en la forma, que permeti captar l'atenció de l'aprenent cap a la forma fonètica, en cas que el context de la tasca no ho permeti fer, o en cas de voler insistir en algun punt concret que sigui d'interès.

Índex

1.	Introducció.....	5
2.	Currículum, pronúncia i tasques.....	6
2.1.	Currículum i ensenyament de la pronúncia	6
2.2.	Currículum i aprenentatge basat en tasques.....	9
3.	Forma i significat.....	9
3.1.	Focus en les formes.....	11
3.2.	Focus en el significat.....	12
3.3.	Focus en la forma.....	13
4.	Aprenentatge de llengües basat en tasques.....	14
4.1.	Necessitats de l'alumne.....	16
4.2.	Configuració de la tasca.....	18
4.2.1.	Factors de la tasca a tenir en compte	18
4.2.2.	Fases de la tasca	23
4.3.	Conclusió.....	27
5.	Proposta didàctica.....	28
5.1.	Activitat 1	31
5.1.1.	Anàlisi de l'activitat i materials.....	33
5.1.2.	Factors de la tasca	39
5.2.	Activitat 2	42
5.2.1.	Anàlisi de l'activitat i materials.....	43
5.2.2.	Factors de la tasca	46
5.3.	Activitat 3	48
5.3.1.	Anàlisi de l'activitat i materials.....	49
5.3.2.	Factors de la tasca	53
6.	Conclusions	55
7.	Referències.....	57
8.	Annexos	62
Annex A	62	
Annex B	64	
Annex C	69	

1. Introducció

Aquest treball de final de màster consisteix en una proposta didàctica, emmarcada en la metodologia de l'Aprenentatge de Llengua Basat en Tasques, en anglès *Task-Based Language Teaching* (a partir d'ara TBLT), que s'ha provat efectiva per a consolidar coneixements en àmbits com la gramàtica i el lèxic, i que comença a guanyar terreny també del camp de la fonètica i la fonologia, àmbit en el qual està centrada.

En primer lloc, hem volgut exposar quines són les instruccions que dona el currículum de primera llengua estrangera, classificant-les en dues vessants diferents: per una part hem volgut veure què s'hi especifica en relació a la fonètica i per altra part què s'hi especifica en relació a l'aprenentatge basat en tasques, el qual el currículum insisteix que ha de ser prioritari. La fonètica evoca precisió, i la comunicació evoca fluïdesa. I en algunes ocasions una va en detriment de l'altra, la qual cosa no vol dir que una metodologia no pugui incloure totes dues i alternar-les.

És per aquest motiu que hem volgut fer un breu estat de la qüestió de diferents veus sobre quin enfocament s'ha de donar a l'aprenentatge d'una segona llengua: si un focus en el significat, prioritzant la comunicació i la fluïdesa, o si per contra és més convenient fer un focus en la forma, prioritzant per tant la precisió (en nostre cas la precisió es tradueix per una correcta pronúncia, però en altres àmbits podria tractar-se de sintaxi, morfologia o qualsevol altre àmbit relacionat amb la llengua).

Moltes de les opinions sobre els focus en el significat han renunciat a les metodologies dels focus en la forma, i sovint a molts focus en la forma, els manca un pragmatisme suficient per a que l'alumne pugui avançar en la seva adquisició de la segona llengua (a partir d'ara L2), i per tant en la comunicació. No obstant, hi ha metodologies, més noves i menys noves, que permeten trencar amb el que podria ser una falsa dicotomia, ja que si bé el focus en el significat guanya terreny

al focus en la forma, hi ha algunes instruccions i exercicis, enfocats purament a la forma, que ens poden ajudar molt en l'ensenyament de la fonètica.

Exposarem alguns motius que fan que haguem triat el TBLT per a la millora de la pronúncia, i provarem de resoldre algunes de les contradiccions que se'ns generin entre tots dos enfocaments, contradiccions que es resolen totes soles si no es tracten com enfocament antagònics, com si fossin un dilema davant del qual un professor hagués de triar: o un enfocament o un altre. En aquest enfocament, es donarà molta importància a l'alumne en el procés, i així com alguns alumnes necessitaran més reforç en la forma i la precisió, d'altres necessitaran més reforç en el significat i vessant comunicativa. El TBLT ens permetrà fer diferents adaptacions de les tasques, de manera que cada tasca serà més convenient per un tipus d'alumnat determinat.

2. Currículum, pronúncia i tasques

El currículum de l'assignatura de primera llengua estrangera a les Illes Balears, que forma part del Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (vigent durant al redacció d'aquest treball, (Govern de les Illes Balears, 2015)) estableix algunes pautes en relació als dos punts sobre els quals aquest treball pivota: per una part la producció oral (en un sentit ampli però intentarem centrar-nos en la pronúncia) i per altra part l'aprenentatge basat en tasques.

2.1. Currículum i ensenyament de la pronúncia

En relació a la producció oral, el bloc 2 per a primer cicle (Govern de les Illes Balears, 2015, pp. 13-16) s'hi centra quasi de manera exclusiva tot i que les directrius que hi dona fan que la fonètica només hi sigui de manera implícita. En l'apartat dels continguts, sí que es fa esment de la claredat; a l'apartat dels criteris

d'avaluació, es fa esment de la producció de textos breus i comprensibles, producció de textos orals monològics o dialògics; i en l'apartat dels estàndards d'aprenentatge avaluable, es fa referència a les gestions i transaccions quotidianes. Però tots aquests elements són insuficients per a poder extreure pautes clares d'ensenyament de la fonètica.

La fonètica és, parafrasejant Trask (2004), aquell camp de la lingüística que estudia la parla i els sons d'una llengua en termes generals (pp. 270-271), mentre que en la fonologia s'estudien les abstraccions d'aquests sons, els fonemes, que són aquelles unitats mínimes que aporten significat amb les quals construïm mots i frases, i que són significatius (pp. 274-275). Això implica que dos sons diferents poden tenir una única categoria fonològica en una llengua, perquè els parlants d'aquesta llengua no els distingeixin, els confonguin, els intercanviïn. Quan això ocorre, parlem d'al·lòfons: dos sons diferents que s'utilitzen indistintament en una llengua sense que hi hagi cap contrast (cognitiu) entre ells, però que els parlants d'una altra llengua sí que distingeixen (acústicament no són el mateix so). En paraules de Dalton i Seidlhofer (1994): "Pensem en fonemes però parlem en al·lòfons".

A l'hora d'ensenyar fonètica i com ensenyar-la hi ha moltes particularitats, una d'aquestes particularitats és la prioritat que es dona a l'àmbit segmental o al suprasegmental. Recordem que un segment és, de nou citant Trask (2004): "un sol so del discurs, cadascuna de les unitats mínimes que poden ser considerades com a seqüència lineal [...]". Seguidament especifica que un segment està també àmpliament acceptat com a un període del discurs en el qual els òrgans articuladoris estan més o menys quiets. I que aquests segments poden estar en un nivell fonètic o fonològic (p. 318).

Segmental fa referència a tot allò relatiu al segment, aquesta unitat mínima, així com suprasegmental fa referència a tot allò que es en un nivell superior, comprenent sovint més de dos segments (síl·labes, mots, frases). Aquesta distinció d'àmbits ens és útil, perquè no hi ha unanimitat en relació a què és més prioritari quan s'ensenyar fonètica per tal de millorar la intel·ligibilitat, si centrar-se en l'àmbit segmental o en l'àmbit suprasegmental. I sobretot quan i en quines

etapes s'ha de fer. Algunes veus, com Levis i Gran (2003), prioritzen el focus sobre l'àmbit suprasegmental, deixant que l'àmbit segmental acabi evolucionant sense massa atenció, ja que consideren que el domini de l'àmbit suprasegmental contribueix a una millor comunicació (p.14). Zielinski (2015) conclou que la tria de l'àmbit segmental o suprasegmental és una falsa dicotomia i que el pes entre un àmbit o un altre és el mateix en quant a la comunicació i la intel·ligibilitat (p. 409).

Dins de l'àmbit purament segmental també es troben divergències en la manera d'ensenyar pronúncia, com per exemple en relació a la importància, en termes comunicatius, de centrar la metodologia en vocals o en consonants. Per exemple, Darcy et al. (2012) afirmen que una mala pronúncia en les consonants va en major detriment que no pas una mala pronúncia en les vocals (p.99) i que per tant els esforços s'han de concentrar en reforçar les consonants, deixant les vocals en un segon pla. També Burgess i Spencer (2000) apunten en aquesta línia (p.209). Però, alhora, la proporció de vocals i consonants no són les mateixes en una llengua que en una altra. El Cambridge Dictionary (s.d.) recull un total de 14 vocals, 23 consonants, 9 diftongs i 6 símbols (relacionats amb sons menys freqüents, llevat del fonema /h/), incloent Received Pronunciation i General American (variants del Regne Unit i els Estats Units d'Amèrica, respectivament). La gramàtica de l'Institut d'Estudis Catalans (2018) recull un total de 8 vocals, 23 consonants, 4 diftongs i 1 triftong, presents en la llengua catalana. Creiem que la gran diferència en el nombre de vocals entre l'anglès i el català fa que sigui necessari que l'ensenyament de les vocals sigui un camp d'estudi, i de fet ho és (Cebrian, 2007).

El currículum de primera llengua estrangera d'educació secundària obligatòria de les Illes Balears (Govern de les Illes balears, 2015) comprèn tres nivells (primer, segon i tercer d'ESO) en un primer cicle i quart d'ESO en un segon cicle. Per aquest motiu, la distribució dels continguts, els objectius o els estàndards avaluable pot ser significativament diferent en el primer cicle en funció del centre educatiu, en funció de les promocions o repeticions, en funció dels agrupaments o en funció de molts altres factors. En definitiva, els nivells dels alumnes pot ser

molt variat. En relació al nivell de l'alumnat i a la pronúncia, Sicola i Darcy (2015) remarquen que en una classe amb un mateix nivell lèxic i sintàctic poden existir nombroses diferències en quant a producció oral (p. 473).

Zielinski i Yates (2014) també coincideixen en la necessitat d'introduir nocions de fonètica en els primers nivells que l'aprenentatge (pp. 62-63), que no només afirmen que és un element que falta en les primeres etapes d'aprenentatge d'una llengua, sinó que també és un element que, sigui per causa o per conseqüència, tampoc se n'ha fet prou recerca. Lowen i Isbell (2017) també corroboren la falta de progressió en l'ensenyament de pronúncia i fonologia en termes generals.

2.2. Currículum i aprenentatge basat en tasques

En relació a l'aprenentatge basat en tasques, el que trobem dins del currículum que apunta en aquesta línia és dins de l'apartat de metodologia del currículum, (Govern de les Illes Balears, 2015, pp. 3-4), pauta que les interaccions han de tenir lloc durant tot el procés de l'acció didàctica, amb un èmfasi en la comunicació i l'expressió oral. Aquest punt reforça la importància de la fonètica en l'aprenentatge d'una segona llengua, si més no en relació a la comunicació oral. Per altra part, també cita l'aprenentatge basat en tasques sobre el qual la nostra proposta es basa, remarcant que les activitats que s'hi desenvolupin ja porten de manera natural a la capacitat comunicativa. I també s'assenyala, en l'ordre de prioritats, la comunicació per sobre de la precisió, dos conceptes que es desenvoluparan durant la nostra proposta didàctica, i que d'entrada presenten contradicció, que voldrem resoldre prioritzant alguns elements sobre d'altres.

3. Forma i significat

En l'estructura que fins ara hem seguit, per una part la pronúncia i la precisió i per altra l'aprenentatge basat en tasques i la comunicació, podem

trobar un altre paral·lelisme: el focus en la forma (*focus on form*) i el focus en el significat (*focus on meaning*), en tot allò referent a l'ensenyament de llengües.

Segons Wilkins (1996), tot i que una programació pauta els continguts i no les metodologies amb les que es volen impartir, sí que considera que la funció comunicativa hauria de ser prioritària, deixant les formes lingüístiques en un segon pla, de manera que sortissin metodologies més enfocades cap a la comunicació i cap al significat, posant-los com a punt de partida, i no tant enfocats a formes més tradicionals, fortament basades en la forma (en l'àmbit de la morfologia, fonologia, sintaxi o altres).

Proposa una taxonomia, i anomena les categories que en resulten *categories nocionals*. Divideix aquestes categories de la següent manera: categories conceptuals, categories modals i categories de funció comunicativa. Les categories conceptuals han de ser triades seguint criteris semàntics (temps, quantitat, espais), les categories modals han de seguir criteris modals (relacionats amb la volició, la possibilitat, l'obligació) i les categories de funcions comunicatives (relacionades amb la funció lingüística i el que es vol expressar: funció comunicativa, fàtica, conativa, etc). No trobem aquesta taxonomia en el currículum de primera llengua estrangera, però sí que hi trobem presents molts dels elements i hem considerat important citar-lo, perquè no divideix les programacions en continguts gramaticals i lèxics sinó en nous criteris no tant basats en la forma sinó en els significats.

No obstant, això genera algunes problemàtiques. Seguint la proposta de Wilkins podem recopilar una sèrie de categories, i preparar material didàctic de manera que els nostres alumnes treballin un determinat tret lingüístic: la primera problemàtica es presenta quasi en forma de dilema i és si volem que aquests trets lingüístics es treballin de manera aïllada o integrada. L'aïllament total d'un tret lingüístic no és possible, ja que en el llenguatge, per la seva condició de sistema, cadascun dels elements que conté s'interrelacionen, entre sí, així com amb les categories nocionals. I si la comunicació és la prioritat, i no els trets amb què vulgui treballar una programació, hem d'acceptar que l'alumne necessitarà

més eines de les que se li estan donant en aquella sessió, unitat didàctica o programació.

Una altra problemàtica és que el caràcter d'improvisació i el dinamisme d'una llengua és totalment imprevisible, a diferència d'altres disciplines (tècniques o artístiques, per exemple), on la repetició té més sentit perquè es tracta de reproduir o d'interpretar un model anterior.

La darrera de les problemàtiques que exposa fa referència a la continuïtat i la coherència de les programacions. La continuïtat es pot veure alterada per mor de les divisions en forma d'unitats didàctiques i la coherència es pot veure alterada si no es té en compte la *dimensió situacional*: que és la importància d'utilitzar situacions reals en què l'alumne es pugui trobar en un futur. La darrera problemàtica de Wilkins és la que relaciona la gramàtica amb les categories conceptuals, sobre el qual afirma que la part conceptual no és aplicable, per la complexitat entre les formes gramaticals i els significats.

Tot seguit hem volgut referenciar tres tipus d'enfocament diferents en relació a l'ensenyament d'una segona llengua: focus en les formes (*focus on forms*), focus en el significat (*focus on meaning*) i focus en la forma (*focus on form*).

3.1. Focus en les formes

Long (1998) presenta el focus en les formes, *Focus on forms* (el plural no és casual, i no s'ha de confondre amb el *focus on form*, que és el tercer enfocament que referenciem), com un enfocament que ha consistit en presentar models a l'estudiant de tot un seguit de segments, que poden ser fonemes, morfemes, o altres, deixant que l'alumne sintetitzi cadascun dels elements per tal d'adquirir la segona llengua. Afegeix que aquest model sintètic (sintètic perquè el segments han estat sintetitzats, en contraposició a models analítics, on els segments són analitzats), s'acompanya amb altres models sintètics, que solen consistir en processos d'immersió lingüística i de molta exposició a la L2 (pp. 35-

38). Com s'ha apuntat, les interferències de la L1 sobre la L2 necessiten d'una exposició a la L2 constant (Flege et al., 1998).

Els inconvenients d'aquesta metodologia són que deixa l'alumne a un costat centrant-se exclusivament en la llengua (que se sol traduir en ensenyar més del que l'alumne pot absorbir), utilitzant materials artificials, sense tenir en compte el procés d'aprenentatge. Prioritza l'exposició a la llengua enfront de la instrucció. És en aquest aspecte que Doughty (2008) fa crítica dels models que només aposten per l'exposició a la llengua i que exclouen tota la part de la instrucció (pp. 259-261). No s'està dient que la immersió no sigui efectiva, sinó que no es per sí sola suficient.

3.2. Focus en el significat

Si l'enfocament cap a les formes situa la llengua en un primer pla, l'enfocament cap al significat, *focus on meaning*, hi situa l'alumne i els processos d'aprenentatge (Long, 1998, p.38) i dona prioritat al significat i la comunicació. Permet, en funció de l'alumnat (edat, L1 i contextos educatius), adquirir la L2 a través de la incidentalitat, i no la intencionalitat (com es va adquirir la primera llengua) i és una corrent força crítica amb el fet d'imposar una programació externa als alumnes.

Comparteix justament amb l'enfocament cap a les formes, l'exposició a la llengua (sense atenció específica a la forma), però sí que hi incorpora la instrucció. Com a inconvenients es podria assenyalar que sovint la manca de currículum i un element que és d'especial interès per a la nostra proposta: la manca de rellevància en la forma, així com la manca de retroalimentació negativa, fa que molts alumnes estiguin lluny lingüísticament d'un nadiu, encara que es trobin en fases avançades d'una llengua (Swain, citat per Long, 1991) i això es dona en diferents àmbits lingüístics (fonètics, morfològics i gramaticals).

Khatib i Nikouee (2012) també conclouen que, si bé treballar amb significat aporta millores en el temps de reacció dels alumnes i la taxa d'error, això s'aplica

a temps verbals i no a fonètica (aportant per tant valor a la fluïdesa, però no a la precisió). Guion i Pederson (2007) també observen que un enfocament només cap al significat no provoca millores en la forma al mateix nivell que sí que ho fa un enfocament purament a la forma (pp. 24-25). I altres estudis han conclòs que, tot i que el focus en el significat sí que provoca una millora en la pronúncia, és necessari alternar-ho amb certes *form-focused instructions* (Lyster & Saito, 2012, p.627), que són instruccions o exercicis que estan pensats per treballar sobre un fet lingüístic concret. Saito i Akiyama (2017) també afirmen que un focus només en el significat no aporta cap millora en la pronúncia, però sí en altres àmbits lingüístics, com la gramàtica i el lèxic. I en l'adquisició d'una segona llengua no només la pronúncia compta, per la qual cosa l'enfocament cap al significat sí que ens aporta alguns punts, sent la fluïdesa un punt important de la nostra proposta.

3.3. Focus en la forma

En darrer lloc, el focus en la forma, *focus on form* (Long, 1998), cerca una correcta col·locació o seqüenciació dels recursos d'atenció, de manera que els estudiants puguin concentrar esforços en un determinat tret lingüístic que es vulgui ensenyar. Es diferencia del focus en les formes perquè és un focus analític i no sintètic: s'atura en la forma i hi dirigeix l'atenció de l'estudiant. En aquest aspecte Long recorda que és el docent qui tria quan i què s'ensenya, sempre en funció del grau de desenvolupament de l'alumne i no de la imposició externa d'un currículum, o d'uns materials prèviament elaborats.

Ja en relació a la pronúncia però sense deixar la metodologia de banda, Sicola i Darcy (2015, pp. 472-476) també consideren ineficients, tant els enfocaments només al significat com només a les formes. Consideren que, independentment de la metodologia que es faci servir en l'ensenyament de l'anglès, convindria impartir en cadascuna de les lliçons uns continguts fonètics i per això marquen tres objectius majors, que ens han interessat desplegar perquè ens serviran com a base en la proposta.

El primer dels objectius se centra en els inputs que el professor proposi als alumnes: la seguretat i els coneixements fonètics són part de l'habilitat per a poder-los ensenyar i no s'han de limitar a saber fer transcripcions de l'anglès a l'alfabet fonètic internacional; remarquen que molts professors ensenyen anglès d'una manera excessivament metalingüística a través de la L1, i s'hauria de prioritzar l'ensenyament en L2 (de manera que els alumnes hi estiguin més exposats). Recorden que, en cas que el professor no tingui el nivell o la seguretat per a utilitzar la L2 el cent per cent del temps, recomanen recórrer a altre tipus d'inputs i de recursos. En aquest sentit, Flege et al. (1999) ja van observar que l'exposició a la L2 era determinant en una millor adquisició de la fonètica, així com també ho era l'exposició a la L1.

El segon objectiu de Sicola i Darcy (2015, pp. 472-476) és la que la pronúncia sigui una àrea que fos avaluada. I el tercer dels objectius, és avançar l'ensenyament en pronúncia a les primeres etapes d'aprenentatge de la llengua estrangera, que consideren que arriba de manera tardana, precisament per la creença que s'han de fer explicacions metalingüístiques per a ensenyar fonètica i es considera que només un estudiant ja avançat pot entendre aquest tipus d'explicacions.

A més recorden que els mètodes enfocats a la forma fallen per la seva manca de contextualització i que els que s'enfoquen únicament en el significat fallen per falta de repetició, que és necessària per a l'automatització. És en aquest sentit que Segalowitz i Hulstijn (2005; 383) consideren que un enfocament exclusiu cap a la forma fa que algunes eines, com la repetició, no siguin eficaces i de nou presenten el dilema que ens ocupa el doble focus en la forma i en el significat.

4. Aprenentatge de llengües basat en tasques

Fins ara hem pogut veure alguns punts a favor i alguns punts en contra dels focus en la forma i els focus en el significat, remarcant també la importància del focus en les formes, sempre que no fos de manera exclusiva. Això ha estat

necessari per concloure que el focus en el significat és molt beneficiós perquè aporta millores segures en àmbits aliens a la pronúncia, com la gramàtica o el lèxic. Però a més a més dins l'àmbit de la pronúncia hi ha, com a mínim, millores en la fluïdesa. I, si bé en l'àmbit de la precisió les millores no són significatives, sí que poden ser-ho si s'acompanya la prioritat comunicativa amb algunes tècniques de focalització en la forma.

Hem pogut també enquadrar-ho amb el que el currículum dicta: aprenentatge de la fonètica (recordem de manera implícita, i insistim que nosaltres hi donem profunditat amb la precisió o forma) i aprenentatge basat en tasques (que nosaltres hi donem profunditat a través de la fluïdesa o significat). Tenint en compte tot això, creiem que el TBLT és una metodologia que encaixa molt bé en aquest esquema, perquè aborda el focus al significat (vessant pràctica) i perquè ens permet introduir algunes instruccions focalitzades en la forma per no oblidar el focus a la forma.

No hi ha unanimitat en què s'entén exactament com a tasca. En la nostra proposta, quan parlem de *tasca* estarem en tot moment parlant de la definició que en dona Long (2016): “qualsevol ús comunicatiu al món real que un estudiant faci més enllà de l'aula” (p. 6). La definició és prou àmplia com perquè hi càpiguen infinits exemples de tasca. I cada grup d'estudiants té necessitats, preferències i gustos diferents. Així doncs una tasca pot ser, i ha de ser, molt diferent en funció de les situacions en què un alumne o un grup d'alumnes es puguin trobar. Té molt a veure amb l'enfocament cap al significat, que recordem que col·locava, no la llengua al centre de l'aprenentatge, sinó l'estudiant. Mora i Levkina (2017) proposen, mitjançant el TBLT, un apropament natural a la llengua, allunyant la metodologia de les instruccions focalitzades en la forma, com puguin ser les repeticions (p.383)

Un darrer motiu per el qual ens decantem cap aquesta metodologia és la motivació. Lightbown i Spada (2013) divideixen la motivació en instrumental (basada en la utilitat de la tasca) i integradora (basada en el coneixement d'altres cultures). La qual cosa encaixa amb els binomis tasca/utilitat, i amb la cooperació/diversitat. En efecte, la motivació instrumental es manifesta en

l'elaboració de la tasca i en trobar en resultat. I per altra part la motivació integradora, si es manifesta a través del coneixement de les altres cultures, també pot ser un motiu per treballar juntament amb la competència de consciència i expressions culturals. Si tot i així aquestes dues motiven l'etapa de l'educació secundària aquestes dues motivacions no es manifestessin, la tasca podria tot i així resultar per sí mateixa motivadora (Lee, 2005, p.192) i també podria en sí contribuir a les dues motivacions anteriors. Ellis (1997) ja va introduir les dues motivacions descrites anteriorment, i va introduir un tipus de motivació més, que es pot interrelacionar amb la motivació de la qual parla Lee: motivació resultativa, que situa la motivació com a resultat de l'èxit de la tasca, i no com a causa.

4.1. Necessitats de l'alumne

Un dels primers punts que més ens interessin a l'hora de preparar una unitat per tasques és l'anàlisi de les necessitats de l'estudiant. Long (2016) divideix l'anàlisi de les necessitats en dues etapes que ens interessin (pp.6-7): trobar tasques-objectiu i crear les tasques pedagògiques. L'anàlisi de les necessitats de Long culmina en una programació basada en tasques, la qual cosa no és realista en el nostre cas. Com que es tracta d'una proposta enfocada a l'educació secundària, som conscients que les programacions es decideixen a nivell de departament, i no podem ambicionar programacions com les que proposa Long a (2015). Si més no, no en aquesta proposta, la qual cosa no vol dir que no es pugui fer una programació per tasques respectant el que el currículum dicta. No obstant, tot i que no s'abordarà la creació d'una programació, sí que ens podem servir d'algunes de les instruccions que hi dona.

La primera de les fases consisteix en establir unes primeres tasques-objectiu, *target tasks*, situacions comunicatives en el món real. Si no es coneixen els alumnes, les tasques han de ser molt variades i han de ser prou àmplies com perquè tots els alumnes s'hi puguin sentir inclosos (abans hem citat la dimensió situacional de Wilkins (1996), i la importància de la coherència entre l'alumne i la

programació). Serafini i Torres (2015) també apunten en aquesta línia, tot i que l'estudi se centri en àmbits més reduïts, més especialitzats, que no pas l'àmbit de l'escola secundària: en aquesta etapa, la secundària, els *target-task types* potser són menys nombrosos, però en la formació professional el *target-task type* ja ve més definit. En efecte, en funció de la formació professional les tasques poden ser molt més concretes, tant concretes com ho sigui el mòdul de formació professional, i l'apartat de l'anàlisi de les necessitats serà menys laboriós, perquè vindrà marcat pel propi currículum de la formació. En una formació professional en comerç les tasques estaran basades en tasques pròpies de l'àmbit d'empresa i en formacions professionals tècniques les tasques estaran més relacionades en l'àmbit tècnic. I en una programació per a alumnes que treballin en un sector econòmic concret també vindran determinades, perquè necessitaran un tipus d'anglès determinat, relacionat amb l'àmbit en el qual els trobin els treballadors d'aquell sector.

En la segona fase, es prenen mostres de situacions reals de nadius d'una llengua, i se'n fan modificacions en funció de la complexitat i altres variables que el professor pugui observar, de manera que el resultat passa a formar part dels materials didàctics (edat dels alumnes, L1, nacionalitat, estudis, no descartant mai la intuïció del professor, per molt anticientífica que pugui semblar). En aquest punt, Long ja no parla de tasca, sinó que passa a nomenar-la una tasca pedagògica.

Long (2016) proposa (p.7) crear un nivell superior, més abstracte, que anomena tipus de tasques, *target-task types*. Els elements d'aquest nivell han de ser genèrics, han d'incloure diverses subtasques i que puguin adaptar-se fàcilment en funció del grup. Un exemple de tasca que es dona és emplenar una sol·licitud per: un permís de conduir, un carnet de biblioteca, un lloc de feina, un compte bancari, una hipoteca o un ingrés a un club. D'aquestes sis *target-tasks* pot sortir un *target-task type* que és "fer una sol·licitud". Les modificacions i adaptacions seran en funció del grup d'alumnes al que vagi dirigida la tasca, i seran progressives a mesura que el professor conegui més els seus alumnes. Lee (2005) dona unes categories que són una mica més abstractes, i que per tant

abarquen més tipus de tasca: identificar localitzacions, completar informació que falta, trobar diferències, explicar una història o resoldre un problema. I Prabhu (1987) tenia en consideració tres graus, alhora de considerar les tasques, en funció del que s'espera de l'alumne: informació, raonament i opinió, en aquest ordre.

Un conjunt d'aquestes tasques formen un mòdul i un conjunt de mòduls fan una programació, que segons Long (2016) han de ser elaborades d'acord amb deu principis (p.7), que ens inspiraran fins a cert punt en la proposta, però que com comentàvem abans, sempre jugarem amb el marge de maniobra que ens deixin les programacions ja aprovades per un departament. És per això que la nostra proposta es basa en una proposta d'activitats que estan inspirades en materials ja existents, dels quals hem agafat algun dels continguts i els hem adaptat en forma de tasca.

4.2. Configuració de la tasca

Una vegada es coneixen les necessitats de l'alumnat s'ha de dissenyar la tasca. Per a dissenyar la tasca tindrem en compte per una part factors intrínsecs a la pròpia tasca i per altra part factors relacionats amb el procés amb el qual la tasca es desenvoluparà.

4.2.1. Factors de la tasca a tenir en compte

Hi ha cinc factors que tenen en compte Mora i Levkina (2007) a l'hora d'analitzar una tasca: "complexitat de la tasca, seqüenciació de la tasca, tipus de tasca, modalitat de la tasca i repetició de la tasca". Del tipus de tasca, n'hem parlat en l'apartat anterior però sí que considerem que és important desplegar alguns d'aquests factors.

La modalitat de la tasca fa referència a la manera en què es desenvolupa i amb quins medis. Una de les distincions més destacades és si la tasca és cara a cara (FTF, *face-to-face*) o si es fa amb ordinador (CMC, *computer-mediated communication*). Baralt (2010) treu unes quantes conclusions en un estudi, i la que més ens interessa és aquella en la qual només en la modalitat cara a cara un increment de la complexitat de la tasca va comportar una millora en el desenvolupament de la L2 (pp. 302-303).

En relació a la seqüenciació de tasques, Robinson (2010) defensa que una seqüenciació que ordeni les tasques de més simples a més complexes, és el principal reclam de la metodologia basada en tasques, i la que és més coherent amb la seva teoria de la cognició (pp. 246-247). En la nostra proposta no farem seqüenciacions, més enllà d'especificar si un determinat contingut ha hagut de ser ensenyat abans de l'activitat, o bé si s'ha de donar durant la pre-tasca.

En relació a la complexitat (cognitiva, no lingüística), Solon et al. (2017) afirmen que la complexitat de les tasques ha d'anar en augment a mesura que l'alumne va avançant, i que això es veurà reflectit tant en l'alumne (que avançarà de la fluïdesa a la precisió) com en la interacció (p.350). Robinson (2010) divideix la dificultat de la tasca en 3 àrees (i anomena aquesta divisió la Triada): complexitat de la tasca i factors cognitius (en funció de les demandes cognitives), condicions de la tasca i factors interactius (en funció de les demandes interactives) i dificultat de la tasca i factors de l'aprenent (requisits d'habilitats). És sobre aquesta complexitat que farem pivotar les anàlisis de les nostres tasques en la proposta.

4.2.1.1. Factors cognitius i complexitat de la tasca

Robinson (1998) dividia la complexitat d'una tasca en diferents graus en funció de quatre criteris: temps de planificació (aquelles tasques que tinguin més temps es consideren més simples), tasca individual versus tasca dual (les individuals són més simples que no pas les duals), familiaritat/coneixement previ (si es tenen coneixements previs la tasca és més simple) i en darrer lloc, el nombre d'elements (com menys elements té una tasca més simple es considera).

Robinson i Gilabert (2012), uns anys més tard, afegeixen el raonament intencional, el raonament espacial i l'Aquí-ara/Allà-aleshores (Here-Now/There-then). Expliquen, en relació al raonament intencional, que incorporar subordinades d'intenció, suspició o opinió a una tasca n'augmenta la complexitat. En relació al raonament espacial, exposen que és més complicat quan s'incorpora la perspectiva espacial i posen com a exemple els verbs de moviment i estàtics, que són diferents en moltes llengües. I en relació a l'*Aquí-ara/allà-aleshores*, desenvolupen l'afirmació que una tasca torna més complexa quan al factor espacial se li incorpora el temporal (pp. 2-3).

Defensen però que un increment en la complexitat implica una millora en el resultat (de la fluïdesa a la precisió), augmenta l'absorció (a través de l'atenció), la memòria a llarg termini, l'automaticitat i les aptituds en habilitats cognitives (tot i que ho detallen poc i ho proposen per a futura recerca) (pp. 3-4). Kim et al. (2015) són menys optimistes en quant a la relació entre la complexitat de la tasca i la millora en els aspectes cognitius anteriors. Únicament troben millora en la memòria (i no a llarg termini, sinó la memòria de treball, que és aquella que s'utilitza a curt termini durant una operació mental).

Robinson (2007) fa una síntesi que ens dona unes pautes que seguirem a l'hora de crear les activitats de la proposta. Divideix la complexitat de la tasca en dues dimensions. A la primera categoria pertanyen les variables *resource-directing*, que creen exigències conceptuals i cognitives, és a dir elements que necessiten ser entesos i expressats. A la segona categoria pertanyen les variables *resource-dispersing*, que creen exigències performatives i procedimentals, demanen atenció i memòria. En el primer grup trobem: l'aquí-i-ara versus l'allà-aleshores, nombre d'elements (pocs o molts), raonament espacial, raonament intencional i perspectiva (elements desenvolupats anteriorment). En el segon grup trobem: temps de planificació, coneixements previs, tasca individual, estructura de la tasca (si és clara o no ho és), nombre de passos en la tasca i independència dels passos (si els passos estan supeditats els uns als altres). En tots dos casos parlem d'escalles graduals, una graduació que va de més simplicitat a més complexitat.

4.2.1.2. Factors de la interacció i condicions de la tasca

Utilitzant el mateix esquema de Robinson (2007) que hem utilitzat abans, fa una divisió dels factors de la interacció en dues dimensions: variables en quant a la participació, que creen exigències interaccionals i variables en quant als participants, que creen exigències interactuants. En el primer grup hi trobem: solucions obertes, unidirecció de la tasca, solució convergent, pocs participants, necessitat de poques contribucions, no-necessitat de negociació. En el segon grup hi trobem: mateixa competència, mateix gènere, familiaritat, coneixement en comú, mateix estatus i rol i coneixement cultural en comú.

Mackey (1999) va suggerir que és a través de la interacció que s'esdevé la negociació de significat (pp. 583-584). Ens interessa el suport mutu entre els alumnes i és per aquest motiu que moltes de les activitats inclouran treball en grup. Però Robinson i Gilabert (2007) exposen que una major interacció sempre comporta un augment de les probabilitats de trobar estructures que els alumnes poden no conèixer. Davant d'això, es planteja la possibilitat de fer reestructuracions (*recasts*) tal bon punt un error lèxic o gramatical (nosaltres hauríem d'afegir també error fonètic) apareix en una negociació de significat. Aquestes reestructuracions poden ser de tipus reactiu (error - correcció) o bé proactiu (que preveu l'error abans que aparegui i per tant preconditiona lleugerament la tasca perquè no aparegui (pp. 167-168). Doughty i Long (2003) especifiquen que aquestes reestructuracions, que interrompen la interacció, s'han de fer al moment de l'error (quan la finestra del processament cognitiu està oberta, sacrificant part de la comunicació). (p. 65)

Aquestes reestructuracions poden ser alternades amb algunes instruccions de focus en la forma (*form-focused instructions*), que puguin donar sentit a la proposta i que permetin, en mig del focus en el significat, prioritzar momentàniament la precisió a la fluïdesa. Spada i Lightbown (2008) fan una divisió de les instruccions de focus en la forma en aïllades i integrades. (p. 187). En les instruccions aïllades es vol presentar un tret lingüístic específic als

alumnes que el professor creu que no poden desenvolupar per sí mateixos a través de la comunicació. Estructura per tant (i des del punt de vista del professor), d'una instrucció explícita i d'un element d'aprenentatge intencional. En contrapartida, les instruccions integrades el focus continua estant en el significat, però el professor pot interrompre momentàniament al comunicació per donar algun tipus d'explicació. Es tracta d'instrucció implícita i d'un aprenentatge incidental.

4.2.1.3. Factors de l'aprenent i dificultat de la tasca

Robinson (2007) divideix els factors de l'aprenent i la dificultat de la tasca en dues dimensions: variables d'habilitat i variables d'afeció. Entre les primeres hi situa la memòria de treball, grau de raonament, alternança de tasques, aptitud, independència del camp i intuïció del que l'altre pensa (*mind-reading*). Entre les segones variables hi situa: obertura, control de les emocions, motivació cap a la tasca, ansietat (en el moment de processar), voluntat de comunicació i auto-eficàcia.

En l'apartat anterior s'ha parlat de les reestructuracions (*recasts*) i les reestructuracions tenen impacte també sobre l'aprenent, i la dificultat de la tasca pot fer que siguin necessàries. Lyster (2004) en dona alguns exemples: la demanda de clarificació (*clarification request*), interromp la comunicació totalment i demana a l'alumne que repeteixi (es pot demanar de manera més abstracta o més concreta). La repetició (*repetition*) consisteix en que el professor repeteixi el que ha dit l'alumne (aquí l'entonació pot suggerir a l'alumne que el que diu no és correcte). Les pistes metalingüístiques (*metalinguistic clues*) fan referència a explicacions purament centrades en la forma (no són vàlides per tots els alumnes, i nosaltres afegiríem que si el recorregut que ha fet l'alumne ha estat sense amb focus en el significat, ho trobem molt difícil). I en darrer lloc, les extraccions (*elicitation*s) que consisteixen en suggerir a l'alumne el que necessita en aquell moment (pot ser mitjançant una frase que l'alumne hagi de completar per sí mateix. (p. 405)

Cada una d'aquestes reestructuracions provoquen una reacció diferent en cadascun dels alumnes i el professor ha de ser conscient de quines són més o menys útils per cada tasca i per cada alumne. És també en aquest aspecte que la diversitat agafa relleu, així com les necessitats especials dels alumnes que en tinguin. Les necessitats especials dels alumnes, així com les barreres que puguin trobar a l'hora d'enfrontar-se a una tasca poden ser diferents en funció de la tasca. Algunes de les facilitats que es posen en altres metodologies també s'hauran de tenir en compte en aquesta.

4.2.2. Fases de la tasca

Ellis (2006) divideix el transcurs d'una tasca en Pre-task, During-Task i Post-task. També ho fan així Foster i Skehan (1996), que creen també una altra divisió entre factors lingüístics i factors cognitius. Entre els factors lingüístics assenyalen la complexitat sintàctica i el rang, la complexitat lèxica i el rang, i la redundància i varietat. Entre els factors cognitius assenyalen la familiaritat (del material de la tasca i del tipus de tasca) i el processament, que entenen per tot allò que impliqui algun tipus de raonament (i no només recórrer al coneixement que l'alumne tingui (p.301)). Prabhu (1987) fa una divisió entre tasca i pre-tasca. Tots coincideixen, en definitiva, en què hi ha d'haver una part de preparació, una part en què transcorre la tasca i una part d'avaluació.

Per altra part, Estaire i Zanon (1990) marquen els següents passos, a l'hora de crear una tasca (p. 66): en primer lloc, la tria de tema o àrea d'interès, que hem vist en l'apartat anterior. En segon lloc, especificació dels objectius comunicatius, que ens venen donats per una programació de curs. En tercer lloc, programació de tasques finals que demostraran la consecució dels objectius, algunes d'aquestes tasques ens poden servir per a fer avaluacions. En quart lloc, especificació de components temàtics i lingüístics necessaris/desitjables per a la realització de tasques finals, que desenvoluparem en el següent apartat. En cinquè lloc, planificació del procés (seqüenciació de les passes a seguir a través de tasques possibilitadores i tasques de comunicació organitzades per lliçons),

en el següent apartat. I en sisè i darrer lloc, avaluació incorporada com a part del procés d'aprenentatge, en al darrer dels apartats.

4.2.2.1. Pre-task

Ellis (2006) considera que la pre-tasca ha d'incloure una acotació de l'activitat (i establir quin és el resultat que s'espera), una planificació del temps i una tasca o model similar a la que hagin de fer en la tasca principal (p. 20). Per a fer-ho proposa quatre alternatives: donar suport als estudiants amb una tasca similar a la que hauran de fer, demanant els estudiants que observin un model que expliqui com fer la tasca, donar algunes activitats (no tasques) per a preparar-los per a la tasca i planificació (*planning*) de la tasca (per part dels alumnes) (p. 21).

Fer una tasca similar pot consistir en reduir la complexitat de la tasca, reduir-ne alguna de les seqüències, o bé modificar-ne alguns dels continguts, conservant una part de l'estructura. Mostrar un model pot ajudar els alumnes a tenir un patró amb els trets principals del que se'ls pot demanar i es pot introduir el contingut lingüístic que necessitin per a la tasca. I en darrer lloc, la planificació (*planning*) dins la qual Ellis contraposa la planificació estratègica (*strategic planning*), que és el que els alumnes fan a la pre-tasca, a la planificació en línia (*online planning*), que ocorre durant la tasca (p. 24). Les opcions de la planificació estratègica poden, en primer lloc, consistir en no donar precisament cap estratègia a l'alumnat i deixar que planifiquin tots sols com volen fer la tasca. En aquestes situacions se sol prioritzar el contingut per sobre de la forma. Una segona opció és donar una planificació guiada que es focalitzi sobre la llengua. I la tercera opció és donar una planificació que es focalitzi sobre el contingut. La nostra proposta bascularà entre no donar una planificació a la pre-tasca (però sí donar-ne *online*) i donar una planificació prioritzant la forma (i per descomptat també donar-ne *online*). Ellis i Yuan (2004) van veure un increment de la precisió oral quan hi havia planificació tant en la pre-tasca com en la tasca, però no va ser així en quant a la fluïdesa (p. 77).

En la pre-tasca, Foster i Skehan (1996) marquen com objectius lingüístics la introducció de noves formes al repertori interlingüístic, que en el nostre cas ens és donat per la programació del departament i/o pels llibres de text, i exposen com a tècniques típiques l'ensenyament explícit i implícit, i la consciència (p. 303). En relació a l'ensenyament explícit i implícit, intentarem alternar-los durant la nostre proposta didàctica, ja que vindrà determinat per altres variables (com el tipus d'alumnat o la unitat didàctica) i també voldrem combinar-lo amb el que hem vist fins ara sobre l'enfocament cap al significat i l'enfocament cap a la forma. Com a objectius cognitius marquen la reducció de la càrrega cognitiva i l'encoratjament dels alumnes a expressar idees més complexes i com a tècniques típiques per arribar-hi exposa la planificació lingüística i cognitiva, l'observació de tasques similars i la planificació (en general).

Willis (1996) fa una síntesi de la pre-tasca en: introducció al tema i a la tasca, exposició a la llengua real i ús de textos i activitats sobre la tasca (p. 5). En darrer lloc, dels pioners en la matèria, Prabhu (1987) proposa en la pre-tasca una interacció entre el professor i els alumnes (p. 25), si bé en el seu cas es basa en una interacció a base de preguntes i respostes.

4.2.2.2. During Task

Willis (1996) proposa que les tasques s'han de fer en parella o en grups i que la interacció ha de ser totalment lliure, el professor ha de circular per la classe i ha d'animar tothom a utilitzar la llengua que s'estigui aprenent, ha d'ajudar a (re)formular aquelles frases on més dificultats es trobi (però no corregint) i ha de deixar que l'espontaneïtat estigui present (augmentant la confiança) (p. 5). També Skehan (2006) es pronuncia en aquesta línia quan diu que en la interacció i la negociació del significat, s'han de donar demandes de clarificació, comprovacions de confirmació, comprovacions de comprensió i reestructuracions (p. 8). Baker (2014) també va en aquesta línia, proposant l'intercanvi mutu per a la consecució de la tasca, que necessita d'una

discriminació en la comprensió oral i d'una producció adequada per a la comunicació (pp. 147-148).

Skehan (2006) desaconsella la retroalimentació negativa, però considerem que algunes *form-focused instructions* no tindrien sentit si després no mantinguéssim un mínim enfocament cap a la forma (darrer apartat d'aquesta secció). En efecte si en la nostra proposta focalitzem part de l'atenció en la forma, algun tipus de *feedback* s'ha de donar, tot i que la correcció al moment no serà la manera prioritària de fer-ho. La manera de fer-ho serà a través de la planificació *online* (recordem que és la que transcorre durant la tasca), i ja que s'ha demostrat que en l'oralitat, concretament en la precisió, hi ha millores si hi és present (Ellis & Yuan, 2004, pp.77-78).

Ellis (2006) també parla de diferents opcions a l'hora d'implementar la tasca a classe. La primera de les opcions és el temps que es dona als alumnes per a desenvolupar la tasca i aconsella que sigui limitat. La segona de les opcions és si s'ha de deixar als alumnes la informació durant tota la tasca o no (si l'han de retenir). La tercera opció és la introducció d'elements sorpresa dins de la tasca (pp. 26-28).

4.3.2.3 Post-task

Ellis (2006) estableix com a objectius pedagògics de la post-tasca: una repetició de la tasca, una reflexió sobre com ha anat la tasca o encoratjar a dirigir l'atenció a la forma (p.36). Aquest tercer punt és molt interessant en el nostre cas, perquè és el punt en què més es poden introduir algunes instruccions cap a la forma, una vegada s'ha treballat el significat.

Skehan (2006) reuneix alguns dels enfocaments a l'hora d'avaluar el rendiment que s'ha tret d'una tasca i ho fa des d'un punt de vista cognitiu. Explica que l'aprenent té uns recursos cognitius limitats i que aprofundir en alguns d'ells es fa en detriment de les altres. Creu que el docent ha de tenir en compte tres variables: la fluïdesa, la precisió o la complexitat (p. 8). Skehan, Willis i Willis

(1996) ja les posaven com a objectius d'aprenentatge del TBLT i marcaven com a objectiu del professor trobar l'enginy per maximitzar totes tres. En aquest aspecte, Ellis (2006) explica que la repetició de la tasca pot augmentar la complexitat, augmenta la precisió i també la fluïdesa (p. 37). També aconsella que el la pre-tasca i la post-tasca es faci un enfocament cap a les formes (en plural: recordem que l'enfocament a les formes consistia en presentar models sintètics mitjançant els quals es donava una sèrie de segments sense una anàlisi), i que sigui durant el transcurs de la tasca que es facin enfocaments cap a la forma.

Willis (1996) proposa com a activitats complementàries que s'han d'anar alternant amb la tasca alguns exercicis focalitzats en la forma que resulten interessants per a la nostra proposta, i que tenen a veure amb la consciència (sobre la forma) i l'atenció: el professor proposa algun tret lingüístic rellevant i demana que els alumnes facin algun exercici relacionat, que pot ser per exemple trobar quins verbs estan en present simple, trobar quins noms estan en un cas gramatical concret o, en el nostre cas, trobar un determinat fonema en una llista. Després es deixa que els alumnes puguin treballar entre ells, el professor fa voltes a la classe, es fan preguntes i el professor s'assegura que s'han adquirit els coneixement per a poder fer la tasca (p.6).

4.3. Conclusió

Una vegada hem vist les possibilitats que ofereix l'aprenentatge basat en tasques farem una proposta que es basarà en aquest mètode. Serà una proposta molt enfocada en el significat, però que també incorporarà focus en la forma. Es pretén a partir d'aquestes activitats que els alumnes agafin fluïdesa (és la intencionalitat que es busca) i es pretén a partir de la tria del vocabulari que els alumnes facin diferents distincions vocàliques (és en aquest cas la incidentalitat de la forma que es busca).

Hem vist que molts autors coincideixen en establir tres fases a l'hora d'elaborar una tasca. Per a l'estructura de les tres activitats s'ha utilitzat la terminologia pre-tasca per a *pre-task*, tasca per a *during-task* i post-tasca per a *post-task*.

5. Proposta didàctica

La nostra proposta va dirigida per a un grup de primer d'ESO i s'ha tingut en ment un grup de referència on les pràctiques acadèmiques han tingut lloc, a l'IES Manacor. Hem pogut veure abans que era beneficiós introduir la cura en la fonètica en les primeres etapes de l'aprenentatge de la segona llengua. Això vol dir que són activitats que poden ser adaptables a tots els nivells, sempre que se'n faci una adaptació dels continguts sintàctics i lèxics (o en cas de no fer cap adaptació, preparar una pre-tasca de manera que es pugui desenvolupar la tasca sense complicacions). Els continguts sintàctics són més fàcils d'adaptar (modificació de temps verbals, evitar subordinades), mentre que els continguts lèxics poden ser més complicats, ja que moltes de les paraules han estat triades amb criteris fonètics, cercant coincidències de so, de manera que una adaptació suposaria trobar una nova sèrie de paraules. Però vist el currículum i vist que els tres primers cursos d'ESO conformen el primer cicle, tenim molta llibertat per a introduir alguns elements fonètics i relacionar-los amb els diferents continguts, tot avançant en elements sintàctico-discursius però tenint cura de la forma fonètica.

Com ja s'ha dit en repetides ocasions, no aspirem a fer una programació basada en tasques com proposa Long (2015), així que la nostra proposta consistirà en activitats dissenyades en funció de criteris purament fonètics i en alguns casos sí que fem alguna adaptació, en forma de tasca, del que marqui la programació dels llibres de text *Think Ahead 1* i *Think Ahead 2* (Marks, Scott, 2018/2019). Long (2015) fa una crítica a mesclar elements sintètics (recordem que eren aquells elements que es donen en forma d'exposició als diferents fonemes, i no de manera analítica) amb elements d'estructura, que són els que històricament

s'han empleat (pp. 222-223). Descarta les programacions híbrides, que són aquelles que combinen enfocaments, per considerar-les incompatibles amb l'aprenentatge per tasques, i en cita Robinson (1998), que situa la programació per tasques com a incompatible amb altres tipus de programacions. Per la qual cosa aquesta proposta no és una proposta vertical d'ensenyament per tasques (del currículum o la programació a l'aula) sinó que acceptem que el currículum o la programació ja ve definida i proposem una tasca que reculli aquells objectius.

Aquestes activitats tindran en compte, per una part, els factors de la tasca i, per altra part, n'analitzarem el transcurs i els materials que utilitzarem. En relació als factors de la tasca, ens hem servit d'una taula de Robinson i Gilabert (2007, p.164), i hem volgut configurar les activitats incorporant diferents complexitats en la tasca, diferents tipus d'interacció i tenint en compte la dificultat de cara a l'aprenent. Hem decidit únicament posar dos graus per cadascun dels criteris, de manera que el signe – implica una major simplicitat i el signe + implica una major complexitat, tot i que es podria aprofundir i posar-hi una escala amb la seva corresponent llegenda.

En relació a l'estructura en què es desenvoluparà la tasca tindrem en compte l'esquema de la pre-tasca, tasca i post-tasca. En la pre-tasca proposarem tres exercicis diferents per a cada una d'elles, basats en Ellis (2006): fer una tasca similar, presentar un model i deixar que els alumnes planifiquin com ho volen fer. En clau lingüística Foster i Skehan (1996) també incorporaven la planificació lingüística (separant-la de la planificació en general, que també inclouen en el seu esquema).

Per a la tasca, serem curiosos en la planificació (temps que es donarà, informació disponible o no durant la tasca i elements sorpresa). Per a la post-tasca, oscil·larem entre la repetició de la tasca (només en una de les activitats) i algun exercici d'enfocament cap a la forma, amb la finalitat de dirigir l'atenció sobre la forma.

Una vegada distribuïdes les variables dels factors de la tasca i els components del transcurs, queda el quadre de la següent manera (en cada una de les activitats desenvoluparem els elements):

Taula 1

Anàlisi de les tasques de la proposta

		1	2	3		
COMPLEXITAT DE LA TASCA (FACTORS COGNITIUS)	Variables resource-directing	aquí-i-ara/allà-aleshores	+	-	-	
		pocs elements/molts elements	+	-	+	
		raonament espacial	+	+	-	
		raonament causal	n.c.	-	+	
		raonament intencional	n.c.	-	+	
		perspectiva	+	-	-	
	Variables resource-dispersing	temps de planificació	-	-	+	
		tasca única/tasca dual	+	-	+	
		estructura de la tasca	-	-	+	
		pocs passos/molts passos	+	-	+	
		independència dels passos	-	+	+	
coneixement previ		+	+	+		
CONDICIÓ DE LA TASCA (FACTORS DE LA INTERACCIÓ)	Variables de participació	solució oberta/solució tancada	-	+	+	
		una sola direcció/moltes direccions	+	-	+	
		solució convergent/solució divergent	+	n.c.	-	
		pocs participants/molts participants	-	-	-	
		no necessitat de negociacions/nec.negoc	+	+	+	
	Variables de participants	mateixa competència/diferent competència	n.c.	n.c.	n.c.	
		mateix gènere/diferent gènere	n.c.	n.c.	n.c.	
		familiaritat	n.c.	n.c.	n.c.	
		coneixement del contingut compartit	n.c.	n.c.	n.c.	
		mateix estatus i rol/diferent estatus i rol	n.c.	n.c.	n.c.	
		mateix coneixement cultural compartit	n.c.	n.c.	n.c.	
	DIFICULTAT DE LA TASCA (FACTORS DE L'APRENT)	Variables d'habilitat	memòria de treball	+	-	+
			raonament	-	-	+
alternància de tasca			+	+	+	

		aptitud	+	-	+
		independència de camp	n.c.	n.c.	n.c.
		lectura de ment	-	+/-	+
	Variables d'afectivitat	obertura	+	-	+
		control de les emocions	-	-	+
		motivació de la tasca	-	+	-
		processament de l'angoixa	+	-	+
voluntat de comunicació		+	+	+	
autoeficàcia		-	n.c.	+	
PRE-TASCA	tasca similar		X		
	model	X	X		
	activitats				
	planificació estratègia			X	
TASCA	temps de tasca	+	-	+	
	informació disponible	+	-	+	
	elements sorpresa	-	-	+	
POST-TASCA	repetició	-	-	-	
	form-focused instructions	-	+	-	

Nota. Aquesta taula recull els tres criteris de Robinson i Gilabert (2007) a l'hora d'analitzar una tasca. També recull l'estructura que hem triat en la pre-tasca, tasca i post-tasca. Els números de la primera fila fan referència a cadascuna de les activitats. n.c. significa que no ha estat computat. Les X són un signe de selecció i els espais en blanc indiquen que no s'ha seleccionat aquesta opció

A continuació descriurem les activitats.

5.1. Activitat 1

La temàtica d'aquesta tasca està inspirada en el mòdul 5 del llibre de text *Think Ahead 1* (Marks & Scott, 2018; p. 82) i està dirigida per a un grup de primer

d'ESO. Aquest mòdul dona els continguts del *Past Simple* afirmatiu, vocabulari sobre desastres naturals i l'ús de *there is/there are*. Tracta de desastres naturals i la unitat dona vuit casos reals diferents de desastres d'arreu del món. Nosaltres n'agafem tres casos, i els situem en un entorn no definit, però es pot situar en qualsevol entorn real si l'activitat es basa en un cas real. La temàtica és l'única informació que s'ha extret del llibre.

És una tasca que està pensada per ser feta en grups de 3 persones, que tindran tres rols diferents: batlle de la localitat on el desastre natural té lloc, responsable d'emergències i responsable de premsa. Aquests rols són rotatius, de manera que tothom desenvoluparà en cadascun dels desastres un rol diferent.

El batlle de la localitat és l'encarregat de rebre un missatge amb la informació. Aquesta entrega té lloc en una reunió amb la resta de batlles i s'han d'ajudar entre tots per tal de tenir clar deu punts a resoldre relacionats amb la tragèdia. Tenen cinc minuts per ajudar-se entre ells, prendre les anotacions oportunes i tornar, sempre passats aquests cinc minuts, amb els seus respectius equips per a treballar en el cas. L'equip d'emergències haurà d'escoltar atentament el batlle quan torni de la reunió de batlles i haurà de trobar remei a les necessitats que li exposi el batlle (deu necessitats: cinc per deduir i cinc literals). Tindrà una llista única on hi ha les solucions a cadascuna de les problemàtiques de cadascun dels desastres naturals, amb el corresponent cost, i haurà de triar les solucions que escaiguin. El responsable de premsa haurà de fer un informe redactant les deu necessitats inicials, la manera com han estat resoltes i quant han costat les operacions. És una feina que transcorre durant el diàleg de l'alcalde amb l'equip d'emergències i l'informe s'ha d'elaborar una vegada la reunió ha acabat.

És una activitat de treballa força competències del currículum (Govern de les Illes Balears, 2015). La competència lingüística en primer lloc, ja que es tracta d'una activitat en la que es necessita fer un ús constant de la llengua. Treballa la competència matemàtica ja que són necessàries algunes operacions (aritmètica bàsica) com la suma i la multiplicació, tot i que en la post-tasca proposem alguns aprofundiments que es poden fer en aquesta línia. La competència d'aprendre a aprendre també hi està present, així com la d'iniciativa i esperit emprenedor, i

totes dues estan incloses pel mateix motiu: l'activitat convida a ser resolutius i a fer-ho en poc temps.

Per altra part, permet augmentar la interdisciplinarietat. Així com hem vist que s'hi treballa la matemàtica, es podrien introduir continguts de l'assignatura de ciències socials (impactes sobre els sectors econòmics, agafar casos de desastres reals, treballar amb localitzacions geogràfiques reals) i de l'assignatura de ciències naturals (es podria ser molt més precís a l'hora de triar per exemple accidents geogràfics, de manera que el vocabulari tornaria molt més tècnic).

5.1.1. Anàlisi de l'activitat i materials

5.1.1.1. Pre-tasca

Per a la pre-tasca d'aquesta activitat s'ha triat l'opció de presentar un model en el qual s'ha de detallar als estudiants quin serà el seu rol i què s'espera de cadascun d'ells (Ellis, 2006). S'haurà d'explicar als alumnes de manera clara que l'activitat consisteix en desenvolupar tres tasques, en cada tasca hi ha tres rols diferents i que tothom n'haurà de desenvolupar un, però en cap dels casos se'ls donarà una tasca similar o es farà alguna activitat relacionada (una de les altres opcions de pre-tasca). S'espera d'aquesta manera un component de sorpresa que pugui ser compensat amb la cooperació.

Se'ls ha d'explicar que durant el rol de batlle han de llegir el text que se'ls donarà i que han d'interactuar amb al resta de batlles per tal de reunir deu necessitats que hauran d'exposar als seus respectius equips d'emergències, tot insistint que no tindran accés a aquest paper de nou. Se'ls ha d'insistir molt en la necessitat de cooperar en aquest punt i que tothom haurà de sortir amb la mateixa informació. En relació als equips d'emergències se'ls ha d'explicar que així com els batlles han tingut la resta de batlles, ells poden comptar amb el cap de premsa en la presa de decisions. El/la professor/a ha de mostrar la llista i explicar que la tindran en tot moment, però que en contrapartida totes les solucions estan juntes i que hauran de triar-les per a l'informe final. I també és important que en aquest

puntensenyi a fer el pressupost: és important explicar-los que en la llista trobaran costos fixos però també costos variables, que depenen de la quantitat de material que posin (i que han de calcular en funció dels diferents casos).

5.1.1.2. Tasca

En relació al *During-task*, en la reunió de batlles tothom tindrà un missatge que seguirà en tots els casos aquesta estructura: títol, subtítol, cinc necessitats que s'han d'intuir i cinc necessitats literals. Els textos que es donaran en cadascuna de les activitats són als annexos en format material de classe. Els tres textos incorporen algunes paraules que hem triat en funció de les seves vocals (transcripció fonètica adjunta).

Taula 2

Paraules fetes servir a cada desastre natural i la seva transcripció fonètica

DIS. #1		DIS. #2		DIS.#3	
flood	fɪlɒd	sheep	ʃi:p	shop	ʃɒp
blood	blɒd	field	fi:ld	sock	sɒk
mud	mʌd	bean	bi:n	lost	lɒst
hut	hʌt	meat	mi:t	block	blɒk
flat	flæt	wind	wɪnd	church	tʃɜ:tʃ
track	træk	milk	mɪlk	work	wɜ:k
mad	mæd	cliff	klɪf	nurse	nɜ:s
rat	ræt	mill	mɪl	hurt	hɜ:t
flute	flu:t	well	wel	map	mæp
roof	ru:f	hen	hen	can	kæn
school	sku:l	egg	eg	hang	hæŋ
boots	bu:ts	fresh	frefʃ	dad	dæd
rope	rəʊp	drought	draʊt	snow	snu
soap	səʊp	cow	kau	cold	kəʊld

float	fleʊt	house	haus	road	rəʊd
cone	kəʊn	town	taʊn	stone	stəʊn

En cadascun dels desastres hi ha tres vocals diferents (dues vocals curtes i una de llarga) i un diftong, i si bé hi ha algun parell mínim la intenció de l'activitat no és treballar amb parells mínims. En el primer cas les vocals que contrasten entre elles són els fonemes /ʌ/, /æ/ i /u:/, en el segon cas, /i:/, /ɪ/ i /e/ i en el tercer cas, /ɒ/, /ɜ:/ i /æ/. En la tria d'aquestes vocals ens hem basat en Carlet i Cebrian (2014), que han aprofundit en la dificultat que suposen aquestes vocals per a catalano-parlants.

La primera tasca s'anomena *The flood* i la temàtica és sobre una inundació, com el nom indica. La primera part, amb les necessitats que s'han d'intuir, està escrita en *present simple* i *present continuous*, ja que són dos temps verbals que s'introdueixen a primer d'ESO, i la segona part està escrita amb el verb *to need*, que és un dels modal verbs que s'ensenyen per currículum a secundària. El text és el següent:

Dear Mayor,

The river is in flood.

The flute band is trapped on the roof of the school and is waiting for help. At least five streets are full of mud, The huts where a lot of people used to live are destroyed. The railway tracks are under the water. Rats are floating on the dirty water and may cause diseases.

We need soap for people to wash themselves. We need some flats to relocate people and the hospital needs blood to heal the injured. Our emergency team also needs ropes for the rescue team to rescue people and helmets and boots. The police need some cones to direct traffic because drivers are going mad.

Best regards,

Alfred

La segona tasca s'anomena *The drought* i la temàtica és sobre una sequera. La primera part està escrita també en *present simple* i en *present continuous* alternant també construccions amb *to be* i atributs. La segona part també utilitza

el verb *need* però en aquest cas amb l'estructura *we need you to* amb la necessitat posposada. El text és el següent:

Dear Mayor,

The drought arrived with the summer.

The houses next to the cliff don't have any tap water. The wells of the valley are dry. Sheep are dying of thirst and people cannot produce any wool. In the mountains cows are not producing good milk because of the heat and hens are not giving any eggs.

We also need you to send us some flour as mills are not working. We need you to send fresh beans as fields are dry. We need you to send meat as there is lack of protein. We need you to send people to organise this food distribution . And last but not least, we need you to decorate the town to motivate our people.

Best regards,

Melissa

La tercera tasca s'anomena *The snowstorm* i tracta sobre una tempesta de neu. La primera part està escrita en *past simple, past simple i present continuous* i la segona part incorpora l'estructura "*can you please...*":

Dear Mayor,

We are isolated.

Snow blocked at least four roads. A child and his dad are lost in the forest. An avalanche of stones broke the windows and materials of four shops. There is a lot of snow hanging on the roof of the church and the roof may collapse. Nurses are working too much helping the people that got hurt and need some rest.

Can you please find some maps for the rescue of the father and his child? Can you please ask for warm socks and shoes for the shop owners? Can you please order food cans. Can you please provide heaters to fight the cold? Can you please send blankets for the relocated people?

Best regards,

Hillary

Tots els batlles tindran de cinc a deu minuts per entendre bé els textos i tenir clares quines són les necessitats del seu poble i en cap dels casos podran

consultar de nou els textos, per la qual cosa és important que cooperin i que facin una llista amb les cinc necessitats de la primera part i amb les cinc necessitats de la segona part, per a poder transmetre-les als respectius responsables de premsa.

Una vegada finalitzi la reunió de batlles, cadascun d'ells tornarà amb els seus respectius grups i exposaran la problemàtica. Els equips d'emergències tindran visibilitat únicament de les dues columnes de la dreta de la següent taula (el material que se'ls entrega es troba als annexos):

Taula 3

Informació per al cap d'emergències amb les necessitats en cada desastre natural

DIS.	EMERGENCY CHIEF	NEEDS	SOLUTIONS
1	The flute band is trapped on the roof of the school	To send a helicopter	1,000 GBP per hour
1	The streets are full of mud	To drain water	12,000 GBP per street
1	The huts are destroyed	To relocate people in flats	500,000 GBP
1	The tracks of the railways are under the water	To reconstruct the railways	10,000,000 GBP
1	Rats are floating on the water	To drain water	2,000,000 GBP
1	People need soap	Soap for people	1 GBP per kg
1	People need flats	To relocate people in flats	500,000 GBP
1	The hospital needs blood	To start a blood giving campain	7,000 GBP
1	The firemen need ropes, helmets and boots	To send ropes, helmets and boots to the firemen department	25,000 GBP
1	The traffic needs some cones	Traffic cones	1,500 GBP
2	Houses don't have tap water	To distribute water to people	3,000,000 GBP
2	Wells are dry	To send water for watering	0.2 GBP per L
2	Sheep are dying of thirst	To send water for animals (medium-size animals)	0.3 GBP per L
2	Cows are not producing milk	To send water for animals (big animals)	0.3 GBP per L
2	Hens are not giving any eggs	To send water for animals (small animals)	0.3 GBP per L
2	People need flour	Flour	0.7 GBP per kg
2	People need fresh beans	Fresh beans	0.4 GBP per kg

2	People need meat	Meat	3.5 GBP per kg
2	People to distribute food	Volunteers to distribute food campaign	2,000 GBP
2	People are not motivated	Town decoration	4,000 GBP
3	The snow blocked the roads	To remove snow from roads	2,000 per road
3	Dad and child got lost in the forest	To send an helicopter	1,000 GBP per hour
3	Shops are destroyed	To repair shops	2,000 GBP per shop
3	Snow removal from the roof	To remove snow from the roof	1,200 GBP
3	Nurses need to rest	Nurses replacement	16,000 GBP
3	Maps for the rescue	Maps for the rescue sending	20 GBP
3	Clothes for the shop owners	Warm socks and shoes	500 GBP
3	Food cans	Food cans	200 GBP
3	Heaters	Heaters	4,000 GBP
3	People are cold	Blankets	800 GBP

La primera columna només la té el/la professor/a. L'equip d'emergències haurà d'escoltar el batlle i posar solució a cadascuna de les problemàtiques. Té en primer lloc la tasca d'entendre el que el batlle li transmet i en segon lloc la tasca de posar-hi remei. Pot ser assistit pel responsable de premsa. Tenen deu minuts per a resoldre-ho.

El responsable de premsa també té l'obligació d'entendre el que el batlle permet, deixant-ne constància en un informe, i alhora també té la tasca de fer els càlculs totals del cost de les operacions. Pot ser assistit pel responsable d'emergències.

En cas que no hi hagués prou temps per a acabar l'informe que s'ha d'enviar a la premsa, es pot fer a casa i entregar posteriorment, la qual cosa també contribuirà a millorar la producció escrita després d'haver treballat la producció oral.

5.1.1.3. Post-tasca

Com a post-tasca els responsables de premsa s'han de reunir i avaluar la manera com cadascun dels desastres ha estat tractada, de manera que tothom queda reunint l'etapa final. Se'ls pot donar una plantilla en cas de necessitat on hi hagi fórmules en les quals es demani com un assumpte determinat ha estat tractat: *How did you solve this issue?* Si es volgués aprofundir en la competència matemàtica, de cara a grups una mica més avançats, es podrà demanar quin ha estat el cost mitjà d'un determinat remei o del total de la gestió, quin ha estat el cost mínim o màxim o altres variables (estadístiques o no), de manera que la reunió dels responsables de premsa tingui un objectiu clar.

5.1.1.4. Focus en la forma

Per a aquesta activitat no s'ha previst cap tipus de focus en la forma, perquè considerem que ja hi ha prou càrrega en la tasca en sí. Es dona així prioritats a la fluïdesa i el rol del/de la professor/a serà en aquest cas únicament oferir l'ajuda necessària en cas d'estancament. Sí que es pot fer algun tipus de reestructuració de tipus "repetitiu" (si alguna pronúncia s'allunya molt de la forma) o de demanda de clarificació, però en cap dels casos es donarà retroalimentació negativa, de manera que la dinàmica no serà interrompuda.

A nivell fonètic el que s'espera veure en aquesta activitat és que els alumnes es vegin abocats al contrast de les diferents vocals, i com que la comunicació que s'estableix és a nivell oral, serà necessària alguna repetició, sobretot en la comunicació del batlle amb l'equip d'emergències i el cap de premsa.

5.1.2. Factors de la tasca

En relació a la complexitat de la tasca (factors cognitius), hi ha complexitat en algunes variables *resource-directing*: hi ha un *allà-aleshores* que pot motivar a utilitzar altres temps verbals diferents al *present continuous* i al *past simple*, hi

ha una modalitat (necessitat, possibilitat, obligació) que pot necessitar de verbs modals (*can, have to, must*). Hi ha per altra part molt elements i algunes de les situacions poden motivar el raonament espacial i fins i tot la perspectiva.

En les variables *resource-dispersing* hi ha més varietat. En primer lloc no hi ha temps de planificació amb el grup, però sí que hi ha la reunió amb la resta de batlles on es poden ajudar entre ells. És important que en aquest punt hi hagi una bona distribució dels rols i que en les reunions de batlles coincideixin alumnes amb dificultats en llengua anglesa i alumnes que no en tinguin tantes. També ha de ser d'aquesta manera en cadascun dels grups, amb cura que en el moment en què es prenguin les decisions hi hagi dues persones que es puguin ajudar mútuament (responsable d'emergències i responsable de premsa). En segon lloc, hi ha dualitat de tasques i uns quants rols diferents. En tercer lloc, l'estructura de la tasca és molt clara, i cadascuna de les subtasques també ho és: quatre tasques amb quatre rols canvians i cadascun dels rols ha de fer la mateixa feina que ha fet l'anterior en les anteriors tasques. En quart lloc, en relació a la independència dels passos, hi ha molta independència entre els passos i hi ha molta llibertat de tria. I en cinquè i darrer lloc, no es necessiten coneixements previs ja que són solucions que es poden intuir fàcilment.

En quant a les condicions de la tasca (factors de la interacció), trobem en primer lloc que no és complexa en relació a les variables de participació. No ho és en la solució, ja que es tracta d'una solució oberta, ni tampoc en relació al nombre de participants, que considerem que és baix. Sí que guanya complexitat en la resta de variables de participació: té moltes direccions (el batlle parla amb el cap d'emergències i s'han de posar d'acord, mentre que el responsable de premsa pot interrompre el transcurs de la conversa), les solucions són divergents i la resolució d'un punt no implica la resolució d'un altre punt. Sí que entenem que en el transcurs de l'activitat sortiran negociacions de significat, per la qual cosa en aquesta dimensió també es guanya complexitat. En segon lloc, en relació a les variables de participants no hem fet l'anàlisi perquè no coneixem el grup que podria fer aquesta activitat, però sí que s'hauria de fer tal bon punt es conegui, especialment per als punts relacionats amb els coneixements culturals i els coneixements de contingut compartits, i les competències. Som més reticents en

quanta tenir en compte el gènere dels alumnes i no és una variable en la qual ens aturariem gaire.

En quant a la dificultat de la tasca (factors de l'aprenent), en primer lloc trobem en les variables d'habilitat complexitat en la memòria de treball, que pot ser alta en alguns moments (especialment per al batlle, que ha de retenir bastanta informació en poc temps). Hi ha alternança de tasca, tot i que sigui per torns, i hi ha un component d'aptitud, sobretot més lingüístic que cognitiu, i totes dues coses contribueixen a la dificultat de la tasca. En contrapartida, no hi ha raonaments complicats, més enllà de la comprensió del que s'està dient, ni tampoc necessitat de llegir la ment dels companys. Hem decidit no fer l'anàlisi de la dependència/independència de camp, perquè trobem que quatre activitats no ens són suficients per a fer una bona anàlisi de la percepció dels alumnes (en les variables percepció holística o percepció analítica) de les tasques. En segon lloc, en les variables d'afectivitat, sí que veiem dificultat en l'obertura (perquè són rols als que no estan avesats i per als quals han d'improvisar), en la voluntat de comunicació (que és molt necessària per a la resolució de la tasca) i en el procés de l'angoixa (per la manca de temps i per el tipus de tasca). No veiem dificultat en quant al control de les emocions, la motivació de la tasca (és dinàmica i hauria de resultar motivadora per sí (Ellis, 1997)) ni tampoc en la autoeficàcia (s'ha de convèncer al grup en la pre-tasca que poden perfectament resoldre els quatre desastres).

En quant a l'estructura de la tasca sí que hi ha complexitat en el temps de la tasca, que és poc, i la informació disponible, que no és suficient, tot i que el fet que no hi hagi una única solució dona sortida a les dues anteriors complexitats. Per altra part no hi ha cap element sorpresa per la qual cosa no hi ha complexitat en aquest punt.

5.2. Activitat 2

Aquesta activitat està pensada per parelles i està concebuda per un grup de primer d'ESO. Es tracta d'una tasca que simula una trucada de telèfon entre una persona que ha de rebre un paquet i una empresa de missatgeria. Un alumne fa de destinatari del paquet i l'altre alumne fa de missatger. Que els alumnes no puguin veure's podria ser una opció interessant, tot i que això dificulta la feina del professor (llevat de si s'enregistren les converses per a ús dels alumnes (revisió) o del professor (avaluació)).

Hi ha quatre tasques en total, de manera que cadascun dels alumnes farà dues vegades de repartidor i dues vegades de destinatari. Tots dos alumnes tenen dues llistes. En quant al format de les llistes, la del repartidor, té tots els productes escrits, mentre que el destinatari només en té fotografies. En quant al contingut de les llistes, són idèntiques llevat de quatre elements: dos elements falten a la llista del repartidor i són a la llista del destinatari i dos elements són a la llista del repartidor però no han estat demanats pel destinatari. Per tant durant la trucada el missatger farà un recordatori al destinatari del que li enviarà, i el destinatari li farà la correcció (llevar dos productes i afegir-ne dos). Tot això s'haurà d'escriure en les fitxes que se'ls entregará (Annex B).

Una vegada es resol l'inconvenient, el repartidor demana l'adreça del destinatari, dona la seva i demana com anar-hi. El destinatari és qui indicarà al repartidor com arribar-hi, fent-se valer de Google Maps.

No es treballa significativament cap competència (només de manera molt tangencial la competència d'aprendre a aprendre i la d'iniciativa i esperit emprenedor), si bé quan emprin Google Maps sí que treballaran lleugerament la competència digital. Tampoc hi ha interdisciplinarietat per a aquesta activitat, tot i que la tasca podria desembocar en noves activitats relacionades amb qualsevol contingut que es volgués treballar d'altres assignatures (aquesta tasca pertany al tipus de tasca de trobar les diferències (Prabhu, 1987)).

5.2.1. Anàlisi de l'activitat i materials

5.2.1.1 Pre-tasca

En la pre-tasca és important que el/la professor/a insisteixi en que per aquesta activitat els companys s'han de corregir entre sí (reestructuracions en forma de repetició, en cas que la forma s'allunyi molt, i extraccions, en cas de dubte). Volem que es focalitzin en la forma i que mútuament es corregeixin la pronúncia, però també volem que hi hagi negociacions de significat. És aquí que el rol del professor entra en joc, i ha de ser purament reactiu i vigilant. Les negociacions de significat són proporcionals al grau de dificultat del vocabulari que es triï. La nostra tria ha estat la tria de vocabulari molt bàsic, llevat de les dues tasques posteriors. També la dificultat en el lèxic fa que en cada una de les activitats siguin necessàries més negociacions de significat, de manera progressiva. Se'ls pot animar a que en cas de dubte consultin per sí mateixos la pronúncia a través de <https://dictionary.cambridge.org/>

També per aquesta activitat hem triat dues activitats per a fer durant la pre-tasca: una simplificació de la tasca i un exemple del que es demanarà als alumnes (que podria en alguns casos comptar com a model). El/la professora presentarà en pantalla aquest diàleg i el llegirà en veu alta:

- Hello, am I talking to Mr/Ms XXXX?
- Yes, it's me. Who's talking?
- It's [NAME OF THE STUDENT A], from "Send-it-to-you" mailing service. Did you order a parcel containing [LIST OF ELEMENTS] ?
- Let me check... Mmmmm, yes I did, but there are some products I didn't order and there are some products missing. I didn't order X and Y and I DID order A and A and you didn't mention them.
- Okay, I am going to remove X and Y from your parcel and including A and B. May I have your adress please?
- Sure, our adress is XXXXXXXXXXXX
- Our company is in YYYYYYYYYY. How can I get there?
- [INSTRUCCIONS]
- Thank you! See you there!
- Bye bye!

És important que també s'expliqui com es donen instruccions de desplaçament, i tot seguit repartirà una simplificació de la tasca, que hauran de fer una vegada cadascun dels alumnes (Annex 8.2.). La nostra proposta de simplificació de tasca és una reducció en els elements de la llista i una reducció de la distància entre l'empresa de missatgeria i el destinatari. També que durant aquesta simplificació el diàleg ha d'estar present a la pantalla de projecció, mentre que durant la tasca no hauria d'estar-hi. Les dues adreces poden ser adreces conegudes pels alumnes, en el nostre exemple hem agafat dos carrers de Manacor, que només impliquen dos girs. L'exemple de simplificació de tasca que hem agafat ha estat:

Repartidor: table, computer*, skateboard, sunglasses*

Destinatari: sunglasses, violin, door, skateboard

A: Sant Joan Road, Manacor; B: Salas Street, Manacor

5.2.1.2. Tasca

Tot seguit, per a la *During-task*, el/la professor/a repartirà cadascuna de les targetes amb les comandes i assignarà els rols. Les paraules de totes les comandes són a la següents graella i estan agrupades en tres camps semàntics (roba, menjar i material d'oficina) i una quarta selecció sense camp semàntic (paraules aleatòries). A la part de sota estan les direccions d'enviament i de partida.

Taula 4

Paraules triades per a l'activitat

#1		#2		#3		#4	
purse*	pɜ:s	apples	'æp.əl	pen	pen	book	bʊk
shirt	ʃɜ:t	bread*	bred	paper*	'peɪ.pəʔ	(Christmas) tree	tri:
hat	hæt	bacon	'beɪ.kən	label*	'leɪ.bəl	mobile phone	fəʊn

belt	belt	grape	greɪp	desk	desk	toy*	tɔɪ
shorts	ʃɔ:ts	peas	pi:s	chair	tʃeəʻ	bike*	baɪk
coat	kəʊt	fries	frazz	drawer	drɔ:r	drum	drʌm
gloves*	glʌvs	steak*	steɪk	phone	fəʊn	Bass*	beɪs
jeans	/dʒi:nz	eggs	egs	printer	'prɪn.tər	doll	dɒl
boots	bu:ts	pie	paɪ	(paper) clips	klɪps	lightbulb	laɪt ,bʌlb
shoes	ʃu:s	flour	flaʊəʻ	(scotch) tape	teɪp	mug	mʌg
dress	dres	beer	biəʻ	keyboard	'ki:.bɔ:d	fork	fɔ:k
bra	brɑ:	wine	wain	mouse	maʊs	spray	spreɪ
cap*	kæp	milk*	mɪlk	ruler*	'ru:.ləʻ	comb*	kəʊm
skirt*	skɜ:t	cheese	tʃi:z	lamp	læmp	necklace	'nek.ləs
suit	su:t	pear*	peəʻ	router*	'ru:.tər	mask	mɑ:sk
A: 2 Booth St, Manchester B: 16 Chorlton St, Manchester		A: 41 Bromsgrove St, Birmingam B: 165 Granville St, Birmingham		A: 10 Wardour St, London B: 32 Brewer St, London		A: 65 Cedar Road, Southampton B: 2A Empress Road, Southampton	

De nou es tracta de monosíl·labs llevat de molt poques excepcions (aquells casos en què la segona vocal és ə, així com les paraules *keyboard* i *lightbulb*). No hi ha parells mínims en cap de les paraules ni tampoc una distribució regular de les vocals, més enllà de la varietat en la tria. Les paraules marcades amb un asterisc (quatre per tasca) són les paraules que falten i que sobren en una llista i en l'altra.

5.2.1.3. Post-tasca

Per a la post-tasca proposem una activitat purament enfocada en la forma: catalogar totes les paraules que han vist en funció de la seva vocal tònica i ajudar-los en aquesta tasca. Hi haurà moltes confusions, però tampoc estarem cercant que els alumnes ho facin perfectament, sinó únicament cridar l'atenció sobre la forma.

5.2.1.4. Focus en la forma

En aquesta activitat hi ha més focus en la forma que en l'anterior activitat per dos motius. En primer lloc, ja en la pre-tasca s'ha animat a que es corregeixin mútuament en cas que no s'entenguin i també se'ls ha animat a cercar la pronúncia per sí mateixos en cas de dubtes. El/la professor/a estarà guiant l'activitat i també podrà donar retroalimentació. No s'ha de descartar la retroalimentació negativa, sempre en funció de l'alumne i avaluant si una retroalimentació pot minvar la fluïdesa.

I en segon lloc és important assenyalar que, precisament com que es tracta d'una llista i no d'una frase o d'un text, el context no pot resoldre en cas d'error. Tampoc es poden intuir les paraules, més enllà del context que el camp semàntic doni en cadascun dels casos (no així en el darrer cas). Sí que és cert per altra banda, que la resta de segments de la paraula pot reconduir la comprensió (recordem a l'estat de la qüestió la importància de les consonants i les vocals).

5.2.2. Factors de la tasca

Considerem aquesta activitat bastant menys complexa que l'anterior, per la seva similitud a un joc de rol, els quals venen molt marcats d'entrada. En relació a la complexitat de la tasca i els factors cognitius, i concretament en les variables *resource-directing*, veiem poca complexitat en l'aquí-i-ara, hi ha pocs elements, cap raonament causal, cap raonament intencional i cap perspectiva. Sí que hi ha un cert raonament espacial, ja que durant les indicacions per arribar al destinatari hi ha un esforç a nivell d'espai. Les variables *resource-dispersing* van també en aquesta línia: hi ha força temps de preparació (i una simplificació de la tasca), la tasca és única, L'estructura de la tasca no només és molt bàsica sinó que en el model i la simplificació de la tasca es mostra exactament com ha de ser i hi ha molts pocs passos i estan delimitats. En contrapartida, en quant al grau d'independència dels passos, sí que podem dir que no hi ha molta relació entre ells, la qual cosa ho fa una mica més complexe en aquesta línia. El

coneixement previ també és important, sobretot en matèria fonètica quan es menciona la llista, però és compensat per les variables de la interacció.

En relació a la condició de la tasca i els factors de la interacció, en les variables de participació, hi ha complexitat en el fet que la solució és tancada (i podríem afegir única) i també hi ha complexitat per les negociacions de significat que poden sorgir durant la pràctica, i en el fet que hi ha una contradicció en les dues llistes. No hi ha tanta complexitat en us relació a la direcció (dues persones) i al fet que hi ha pocs participants. Com en l'anterior activitat no hem fet anàlisi de les variables dels participants.

En relació a la dificultat de la tasca i les variables d'habilitat, no es necessita molta memòria de treball perquè tot està escrit o dibuixat (tant en les llistes com al Google Maps), no hi ha cap tipus de raonament que es demani i no falta una gran aptitud, o si més no la falta d'aptitud pot quedar coberta amb la part interactiva i les negociacions de significat. Sí que hi ha una alternança de la tasca, però està molt delimitada i una no té res a veure amb l'altra (els elements estan molt diferenciats). El component de la lectura de la ment pot estar present, sobretot si hi ha negociacions de significat, i en funció del grau d'empatia dels participants pot anar millor o pitjor. En relació a la dificultat de la tasca i les variables d'afectivitat, no cal molta obertura per a la resolució de la tasca, no hi ha implicació emocional i no hauria d'implicar molta angoixa (ni pel contingut ni per la forma). És possible que sigui menys motivant que l'anterior activitat i necessita de molta voluntat de comunicació. En termes d'autoeficàcia trobem dificultats per a fer-ne cap anàlisi.

El fet de presentar un model i de posar una tasca similar a la pre-tasca considerem que facilita la tasca. El fet que durant la tasca tinguin temps, tinguin tota la informació disponible i no hi hagi cap element sorpresa també ho posa més fàcil.

A nivell fonètic s'espera que la necessitat que les paraules es corresponguin es reflecteixi en l'esforç d'haver-les de pronunciar amb precisió, i el fet que l'altre alumne no tingui les paraules escrites sinó que en tingui només les imatges fa

que no tingui la guia de les grafies com a orientació cap a la forma fonètica. És aquí que poden sortir les negociacions de significat.

5.3. Activitat 3

Aquesta activitat està pensada per fer-la en grups de quatre persones que faran quatre tasques diferents i està dirigida per a un grup de segon d'ESO. La primera tasca es tracta de resoldre un problema matemàtic, la segona tasca es tracta de recollir alguns conceptes de l'assignatura de biologia, la tercera activitat es basa en conceptes de geologia i la quarta tasca és metalingüística.

La distribució dels alumnes és la següent: de cadascun dels grups de quatre persones, hi haurà tres que faran la tasca i una quarta persona serà el/la cap de tasca, que s'encarregarà de validar la tasca i d'ajudar l'equip a arribar-hi. Al següent torn, un altre company serà el/la cap de tasca i els altres tres la realitzaran.

És una activitat que tracta moltes competències. Tracta la competència lingüística, incorpora la competència matemàtica mitjançant la tasca número 1. La competència d'aprendre a aprendre hi és present, així com l'aprenentatge cooperatiu. El rol de cap de tasca treballa molt la competència d'iniciativa i esperit emprenedor.

A nivell d'interdisciplinarietat inclou en la primera tasca contingut del bloc 2 del currículum de matemàtiques, la segona tasca té continguts del bloc 4 de l'assignatura de biologia i geologia, la tercera tasca té tints històrics tot i que no suficients com per a vincular-los al currículum i la darrera de les tasques toca tangencialment la literatura.

5.3.1. Anàlisi de l'activitat i materials

5.3.1.1. Pre-tasca

La pre-tasca consisteix en aquesta ocasió en una planificació estratègica. Durant un temps de deu minuts hi haurà una reunió de tots els caps de tasca (que suposa que tota la classe estigui reunida, però cap membre de cap equip coincideix amb la resta). Aquest moment serà important, en primer lloc, per a que tots els caps de tasca agafin responsabilitat sobre la seva tasca, sàpiguen fer-la i l'entenguin per a poder ajudar els seus equips. En segon lloc, seria interessant que pactessin de quina manera voldran ajudar els seus equips. No cal un guió de com ho han de fer, haurien de trobar la manera en què ho vulguin fer i en aquest punt s'hauria de determinar si es permet fer ús del català o del castellà (en funció del nivell de llengua que tinguin es pot permetre l'ús d'una de les dues llengües natives).

5.3.1.2. Tasca

La primera de les tasques consisteix en la resolució d'un problema matemàtic. És un problema original per a la proposta, no obstant després d'haver fet recerca posteriorment a internet, s'ha vist que es tracta d'un problema clàssic de matemàtiques i es poden trobar molts exercicis similars a la xarxa, com un exemple que ofereix Proyecto Descartes (s.d., p. 9). És un problema que necessita resoldre's mitjançant un sistema d'equacions de dues incògnites, i el mètode que es proposa per a la resolució és per substitució. És molt important que hi hagi comunicació amb el departament de matemàtiques, per tal d'utilitzar la mateixa terminologia i els mateixos mètodes de resolució, i és important que la classe hagi resolt aquest tipus de problemes abans.

El text que llegirà el cap de tasca quan tot l'equip sigui a lloc serà:

John has a dog and a cat. Together they weigh 30 kg and the dog weighs three times as much as the cat. How much does each other weigh?

El cap d'equip tindrà una guia per ajudar els seus companys en cas que dubtin o en cas que no avancin.

Taula 5

Instruccions per al cap de tasca de la primera tasca

STEP	PROBLEM	SOLUTION
	If they don't know how to begin, it means they need to understand there are two conditions: the sum of the total weight and the proportion of weights	Explain to them they need to do a system of equations of two variables to solve this problem. Only if they cannot find the system, write it down, but always explaining them how to do it
$x + y = 30$ $3x = y$	If they don't know how to begin	Try to tell them that they need to isolate the variable y
$x+y=30 \Rightarrow y = 30 - x$	They don't know how to continue	Try to tell them that now they need to replace the variable y in the other equation
$3x = 30 - x$	They don't know how to continue	They need to isolate the variable x , so that they can get the weight of the cat
$4x = 30; x = 7,5$	They don't know how to find the weight of the dog	They need to replace the variable y in any equation to calculate y
$7,5 + y = 30$	They have problems to finish	They just need to isolate the y
$Y = 30 - 7,5 = 22,5$		

Amb aquestes instruccions i amb l'ajuda de la cooperació durant la reunió de caps de tasca haurien de poder fer-ne la resolució.

La segona tasca consisteix en trobar el nom en anglès d'alguns conceptes de l'assignatura de biologia, concretament de l'àmbit de l'anatomia: l'aparell digestiu. En la reunió amb la resta de caps s'hauran de posar d'acord en com volen suggerir als seus equips els quinze conceptes. Són els següents: *oral cavity, salivary glands, teeth, tongue, pharynx, esophagus, stomach, liver, gall-bladder, pancreas, small intestine, large intestine, appendix, rectum* i *anus*.

L'equip tindrà una plantilla (Annex C) en la qual haurà de posar els noms dels conceptes, i tindran com a pista el nombre de lletres en cada cas, així com si és una sola paraula, dues paraules o una paraula composta. El cap de tasca haurà d'explicar que es tracta de paraules relacionades amb el tracte digestiu, i haurà de guiar al seu equip a trobar-les. En cas d'estancament, l'equip pot demanar quines lletres conté cadascun dels conceptes a través de preguntes tipus: *Does it have a X?* Són paraules molt diferents entre elles i precisament aquesta varietat en la tria fa que tinguin interès fonètic: hi ha paraules monosil·làbiques, hi ha conceptes que contenen dues paraules diferents, hi ha repetició d'algunes de les paraules i algunes d'elles comparteixen arrel llatina i grega (*anus* o *esophagus*).

La tercera tasca està inspirada en l'assignatura d'història si bé la falta de concreció fa que no puguem vincular-la a cap dels continguts del currículum. La tasca consistirà en ordenar uns quants conceptes en grups de tres per camp semàntic i, alhora, ordenar-los per ordre d'aparició en relació a la història. Se'ls ha de donar els conceptes en forma de petites targetes.

Taula 6

Instruccions per al cap de tasca de la tercera tasca

WEAPON	TOOL	HOUSES	GAMES	MODE OF TRANSPORT (LAND)	MEALS	MODE OF TRANSPORT (WATER)
bow	hammer	hut	Blackgammon	horse	raw meat	boat
gun	saw	castle	Goose game	carriage	bread	sailboat
tank	PC	skyscraper	video-game	car	Haute-cuisine	steamboat

L'equip només ha de saber que han d'endreçar els conceptes de tres en tres i que una vegada agrupats, hi ha un segon paràmetre, que han d'interpretar. Només en cas que no hi parin atenció el cap de tasca suggerirà que el paràmetre té a veure amb el component d'història.

La quarta tasca consisteix en fer un dictat d'un poema. El cap de tasca serà l'encarregat de recitar-lo i la resta de l'equip l'haurà d'escriure. Sortiran molts dubtes durant l'elaboració, de manera que el cap de tasca haurà de saber quan aturar-se i quines paraules repetir (a més de donar algunes indicacions, com poden ser lletrejar). El rol del professor pot ser determinant per a la consecució de la tasca i pot ajudar en cas que els alumnes es bloquegin molt. El poema triat per aquesta tasca és un poema de Laurie Lee (s.d.);, el qual ha estat escapat per mor de la dificultat d'algunes de les paraules. Els versos triats han estat els següents que, tot i que algunes paraules presenten algunes dificultats, la majoria sí que es troben en el nivell correcte.

*Less passionate the long war throws
its burning thorn about all men,
caught in one grief, we share one wound,
and cry one dialect of pain.
We have forgot who fired the house*

És possible que en cinc minuts no aconseguixin escriure'l tot (30 segons per vers). Però se'ls ha d'animar a escriure tant com els sigui possible.

No s'ha previst cap post-tasca per a aquesta activitat.

5.3.1.3. Focus en la forma

És una activitat amb molt de focus al significat, com la primera activitat. No obstant, sí que la darrera tasca se centra quasi en un cent per cent en la forma. En termes de producció oral, en la darrera tasca, només el cap de tasca

esta produint, però la resta de l'equip també està treballant en la percepció de les categories vocàliques, per la qual cosa sí que és una activitat que treballa la producció oral de tots els membres.

Tenen molt poc temps per a completar la tasca, per tant les reestructuracions i la retroalimentació negativa serien contraproductives. El professor només hauria d'interactuar amb els caps de tasca per a ajudar-los a reconduir les situacions en què l'equip necessiti ajuda.

5.3.2. Factors de la tasca

En quant a la complexitat de la tasca i els factors cognitius, en les variables *resource-directing*, hi ha més complexitat que en les dues anteriors activitats. No hi ha un allà-aleshores ni un raonament espacial, però sí que hi ha força complexitat quant al nombre d'elements, que són nombrosos i hi ha un raonament causal i intencional, que s'interrelaciona amb les variables d'habilitat (com la lectura de la ment i el raonament). En les variables *resource-dispersing* sí que és més clar el contrast amb les anteriors activitats: tenen molt poc temps de planificació (pràcticament zero si no comptem el temps de les reunions dels caps de tasca). Les tasques són múltiples i de disciplines molt variades, sense comptar que el que treuen d'una activitat no els és útil per a l'altre i, si bé no hi ha un criteri definit en quant a la tria, sí que la intenció en cas de fer més tasques similars és poder també treballar altres assignatures. Les estructures no són similars i tampoc són conegudes pels alumnes. Hi ha molts passos diferents i no necessàriament relacionats i fa falta tenir un coneixement previ per algunes de les activitats (com ha estat especificat, altrament la tasca de matemàtiques és impossible).

En quant a la condició de la tasca i els factors de la interacció, les variables de participació, tenim que es tracta d'una solució tancada (i, com abans, única), hi ha moltes direccions que poden desorientar, però la solució és convergent. Hi ha força participants, la qual cosa en aquest cas creiem que és un avantatge. I en darrer lloc hi ha una negociació constant del significat, que pot donar complexitat

en algunes de les tasques. No hem analitzat les variables de participants com tampoc ho hem fet en les anteriors activitats, perquè les activitats no quedin acotades a un grup en particular i es puguin utilitzar en d'altres.

En quant a la dificultat de la tasca i els factors de l'aprenent, en les variables d'habilitat trobem que es necessita memòria de treball en quasi totes les activitats, hi ha força raonament (en la tasca matemàtica i en la tasca d'història). Hi ha molta alternança de tasca. En relació a l'aptitud, guarda relació amb el coneixement previ, és necessària una certa aptitud per a la resolució de certes tasques (en particular la matemàtica i la tasca metalingüística). En efecte, sense els coneixements matemàtics i sense uns coneixements d'anglès que permetin escriure un dictat poden sorgir complicacions. El/la professor/a en aquest aspecte haurà de fer una bona tria de grups, en funció del grau de proficiència que tinguin en cada una de les assignatures. I en darrer lloc veiem una mica de complexitat en quant a la variable relacionada amb la lectura de la ment (del responsable de tasca i de la resta de l'equip). En les variables d'afectivitat trobem que cal una certa obertura, una bona gestió de les emocions (frustració, estrés), caldrà potser motivació extra (que la donarà el cap de tasca com a responsable màxim de la tasca), farà falta fer una bona gestió del processament de l'angoixa, caldrà molta voluntat de comunicació i, en aquesta activitat, sí que hem decidit computar la variable de l'autoeficàcia, que la volem relacionar amb l'aptitud i el control de les emocions. És necessari el component motivacional per tal que tots els alumnes tinguin una bona percepció de la seva pròpia eficàcia.

Que durant la pre-tasca hi hagi una planificació estratègica fa que es puguin posar en comú tots els dubtes i problemes que s'hi trobin (en aquest aspecte s'assembla molt a la reunió de batlles de la primera activitat). No obstant, el fet que hi hagi un cronòmetre tan ajustat fa que hi hagi poc temps de planificació durant la tasca. És en aquest punt que es troba més dificultat en quant al temps de tasca pròpiament dit (cinc minuts per tasca), la informació disponible (només en mans del responsable de tasca i en el coneixement previ de la resta de l'equip) i els elements sorpresa, que van sortint al llarg del circuit.

No s'ha pensat cap tipus de post-tasca per aquesta activitat, ja que la tasca concentra gran part del temps i d'esforç. D'aquestes activitats s'extreuen, més enllà de la interdisciplinarietat, que és molta, un component molt fort en fluïdesa, perquè l'atenció està molt enfocada al significat i molt poc en la forma. Som conscients que la precisió és només important en la tasca número quatre, i que en tota la resta és la fluïdesa la que hi té més protagonisme. Es treballa la fonètica, ja no només des d'un àmbit aliè a la pròpia forma, sinó des d'un àmbit aliè a la pròpia assignatura de llengua estrangera.

6. Conclusions

La situació viscuda aquesta primavera del 2020 amb la pandèmia del COVID19 no ens ha permès aplicar les activitats que haguéssim volgut per a posar en pràctica el principal objectiu d'aquest treball acadèmic, que és treballar la pronúncia mitjançant les tasques. En aquest sentit ens hauria agradat haver incorporat avaluació, i haver comprovat mitjançant algunes *form-focused instructions* si hi havia hagut millora abans i després d'aplicar les tasques.

Per tant la conclusió a la que arribem és més abstracta del que s'hauria volgut. En l'estat de la qüestió hem mostrat una inclinació cap al focus en el significat, que era el que motivava la proposta, i considerem que ens hi hem mantingut fidels durant la nostra proposta, en cadascuna que les tres activitats que hem proposat. El poc focus en la forma que hem utilitzat ha estat sempre força incidental, una incidentalitat que ha estat volguda i dissenyada en les activitats, però que en alguns moments sí que hem volgut que els alumnes fossin conscients a través d'alguna acció metalingüística, com en la segona activitat o en la tercera.

En cas d'haver-ho portat en pràctica, ens hauria agradat fer una post-tasca diferida, una vegada s'haguessin fet totes les activitats. En aquesta post-tasca ens hagués agradat tenir retroalimentació del professor cap als alumnes i vice-versa, per tal de comprovar si aquesta millora en la creació de noves categories

fonològiques, millora en el contrast d'algunes vocals (mitjançant els parells mínims) i, recuperant el principal objectiu que marcava el currículum i que hem exposat en la primera part del treball, si hi havia millora en la fluïdesa. En l'inici d'aquest treball la inclinació cap a la forma i la precisió era prioritària, però durant l'elaboració de l'estat de la qüestió, així com durant l'elaboració de les activitats, el focus al significat ha guanyat molt de pes i trobem que s'ha vist reflectit sobradament.

En definitiva, el que haguéssim volgut trobar en els resultats era una millora de la fluïdesa i la precisió, especialment en aquells casos en els que hi ha més dificultats.

7. Referències

Baker, A. (2014). Exploring Teachers' Knowledge of Second Language Pronunciation Techniques: Teacher Cognitions, Observed Classroom Practices, and Student Perceptions. *TESOL Quarterly*, 48(1), 136–163. <https://doi.org/10.1002/tesq.99>

Baralt, M. (2010). *Task complexity, the Cognition Hypothesis, and interaction in CMC and FTF environments* (Doctoral dissertation, Georgetown University).

Burgess, J., & Spencer, S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, 28(2), 191-215.

Cambridge University Press (s.d.). *Phonetics*. Recuperat de <https://dictionary.cambridge.org/help/phonetics.html>

Carlet, A., & Cebrian, J. (2014). Training Catalan speakers to identify L2 consonants and vowels: A short-term high variability training study. In *Proceedings of the 7th International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech* (pp. 85-98).

Cebrian, J. (2007). Interaction of L2 phonotactics and L1 syllable structure in L2 vowel Production. In *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech* (pp. 107-113). Florianópolis: Federal University of Santa Catarina.

Dalton, C., & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation* (4a ed.). Oxford University Press.

Darcy, I.; Ewert, D; & Lidster, R. (2012). Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teachers' pronunciation "toolbox". In J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2011. (pp. 93-108). Ames, IA: Iowa State University.

Doughty, C. J. (2008). 10 Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. *The handbook of second language acquisition*, 27, 256.

Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language learning & technology*, 7(3), 50-80.

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press, 198 Madison Avenue, New York, NY 10016-4314.

Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL journal*, 8(3).

Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in second Language acquisition*, 26(1), 59-84.

Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 55-89.

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 92, 233-277.

Flege, J. E., MacKay, I. R., & Meador, D. (1999). Native Italian speakers' perception and production of English vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 106(5), 2973-2987.

Flege, J. E., Frieda, E. M., Walley, A. C., & Randazza, L. A. (1998). Lexical factors and segmental accuracy in second language speech production. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(2), 155-187.

Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second language acquisition*, 18(3), 299-323.

Govern de les Illes Balears (2015). Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Recuperat de http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/secundaria_lomce/primera_llengua_estrangera_ESO.pdf

Guerrero, R. G. (2007). L'aprenentatge de llengües mitjançant tasques pedagògiques. *Llengua, societat i comunicació*, (5), 27-33.

Guion, S. G., & Pederson, E. (2007). Investigating the role of attention in phonetic learning. *Language experience in second language speech learning*, 57-77.

Institut Campclar (2016). Dossier de repàs d'estiu. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/iescampclar/wp-content/uploads/usu408/2016/06/Dossier-de-Rep%C3%A0s-dEstiu-3r-ESO-A-B.pdf>

Institut d'Estudis Catalans (2008). Gramàtica de la Llengua Catalana. Recuperat de: https://geiec.iec.cat/docs/presentacio_GEIEC_act1.pdf

Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in second language acquisition*, 25(1), 1-36.

Khatib, M., & Nikouee, M. (2012). Planned focus on form: Automatization of Procedural Knowledge. *RELC Journal*, 43(2), 187-201.

Kim, Y., Payant, C., & Pearson, P. (2015). The intersection of task-based interaction, task complexity and working memory. L2 Question Development

through Recasts in a Laboratory Setting subject to the Cambridge Core. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 47. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000618>

Lee, Laurie (s.d.). Recuperat de: <https://allpoetry.com/poem/14330994-The-Long-War-For-Peace-Day-by-Laurie-Lee>

Lee, S. M. (2005). The pros and cons of task-based instruction in elementary English classes. *ENGLISH TEACHING (영어교육)*, 60(2), 185-205

Levis, J. M., & Grant, L. (2003). Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms. *Tesol Journal*, 12(2), 13-19.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4a ed.). Oxford university press.

Loewen, S., & Isbell, D. R. (2017). Pronunciation in face-to-face and audio-only synchronous computer-mediated learner interactions. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 225–256.

Long, M. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *Working Papers tu ESI*, 16, Issue 2.

Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. *Second language needs analysis*, 19-76.

Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching* (Wiley (ed.)).

Long, M. H. (2016). In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5-33.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in second language acquisition*, 26(3), 399-432.

Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in second language acquisition*, 32(2), 265-302.

Lyster, R., & Saito, K. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /r/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595-633.

Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in second language acquisition*, 21(4), 557-587.

Marks, L. & Scott, A. (2018) *Think Ahead 1*. Limassol: Burlington Group

Marks, L. & Scott, A. (2019) *Think Ahead 2*. Limassol: Burlington Group

Mora, J. C., & Levkina, M. (2017). Task-based pronunciation teaching and research: Key issues and future directions. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 381–399. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000183>

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy* (Vol. 20). Oxford University Press.

Proyecto Descartes (s.d.). Sistemas de Ecuaciones https://proyectodescartes.org/EDAD/materiales_didacticos/EDAD_2eso_cat_sis_temes_equacions-JS-LOMCE/2esoquincena7.pdf

Robinson, P. (1998). State of the art: SLA theory and second language syllabus design. *The Language Teacher*, 22(4), 7-14.

Robinson, P. (2007). Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. *Investigating tasks in formal language learning*, 7-26.

Robinson, P. (2010). Situating and distributing cognition. *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind*, 13, 243.

Robinson, P., & Gilabert, R. (2007). Task complexity, the Cognition Hypothesis and second language learning and performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(3), 161-176.

Robinson, P., & Gilabert, R. (2012). Task-Based Learning: Cognitive Underpinnings. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-6.

Saito, K., & Akiyama, Y. (2017). Video-based interaction, negotiation for comprehensibility, and second language speech learning: A longitudinal study. *Language learning*, 67(1), 43-74.

Segalowitz, N. and Hulstijn, J. 2005. *Automaticity in bilingualism and second language learning*. In: *Handbook of Bilingualism*. Psycholinguistic Approaches, J.F. Kroll and A. De Groot (eds.), 371–388, New York: Oxford University Press.

Serafini, E. J., & Torres, J. (2015). The Utility of Needs Analysis for Nondomain Expert Instructors in Designing Task-Based Spanish for the Professions Curricula. *Foreign Language Annals*, 48(3), 447–472. <https://doi.org/10.1111/flan.12150>

Sicola, L., & Darcy, I. (2015). *Integrating pronunciation into the language classroom*. In M. Reed & J. Levis (Eds.), *Handbook of English pronunciation* (pp. 467–483). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language teaching*, 36(1), 1-14.

Skehan, P., Willis, E. J., & Willis, D. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. *Readings in Methodology*, 13.

Solon, M., Long, A. Y., & Gurzynski-Weiss, L. (2017). Task complexity, language-related episodes, and production of L2 Spanish vowels. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 347-380.

Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated?. *TESOL quarterly*, 42(2), 181-207.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97, 114.

Trask, R. L. (2004). *A dictionary of phonetics and phonology*. Routledge.

Wilkins, D. (1976). Notional syllabuses. *Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)*(«Bulletin VALS-ASLA» depuis 1994), 24, 5-17.

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52-62.

Zielinski, B. (2015). The Segmental/Suprasegmental Debate. *The handbook of English pronunciation*, 397-409.

Zielinski, B., & Yates, L. (2014). Pronunciation instruction is not appropriate for beginning-level learners. *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching*, 56-79.

8. Annexos

Annex A

THE FLOOD

Dear Mayor,

The river is in flood.

The flute band is trapped on the roof of the school and is waiting for help. At least five streets are full of mud. The huts where a lot of people used to live are destroyed. The railway tracks are under the water. Rats are floating on the dirty water and may cause diseases.

We need soap for people to wash themselves. We need some flats to relocate people and the hospital needs blood to heal the injured. Our emergency team also needs ropes for the rescue team to rescue people and helmets and boots. The police need some cones to direct traffic because drivers are going mad.

Best regards,
Alfred

THE DROUGHT

Dear Mayor,

The drought arrived with the summer.

The houses next to the cliff don't have any tap water. The wells of the valley are dry. Sheep are dying of thirst and people cannot produce any wool. In the mountains cows are not producing good milk because of the heat and hens are not giving any eggs.

We also need you to send us some flour as mills are not working. We need you to send fresh beans as fields are dry. We need you to send meat as there is lack of protein. We need you to send people to organise this food distribution. And last but not least, we need you to decorate the town to motivate our people.

Best regards,
Melissa

THE SNOWSTORM

Dear Mayor,

We are isolated.

Snow blocked at least four roads. A child and his dad are lost in the forest. An avalanche of stones broke the windows and materials of four shops. There is a lot of snow hanging on the roof of the church and the roof may collapse. Nurses are working too much helping the people that got hurt and need some rest.

Can you please find some maps for the rescue of the father and his child? Can you please ask for warm socks and shoes for the shop owners? Can you please order food cans. Can you please provide heaters to fight the cold? Can you please send blankets for the relocated people?

Best regards,
Hillary

EMERGENCY SERVICES**COST**

Blankets	800 GBP
Flour	0.7 GBP per kg
Food cans	200 GBP
Fresh beans	0.4 GBP per kg
Heaters	4,000 GBP
Maps for the rescue sending	20 GBP
Meat	1 GBP per kg
Nurses replacement	16,000 GBP
Soap for people	1 GBP per kg
To distribute water to people	3,000,000 GBP
To drain water	12,000 GBP per street
To drain water	2,000,000 GBP
To reconstruct the railways	10,000,000 GBP
To relocate people in flats	500,000 GBP
To relocate people in flats	500,000 GBP
To remove snow from roads	2,000 per road
To remove snow from the roof	1,200 GBP
To repair shops	2,000 GBP per shop
To send an helicopter	1,000 GBP per hour
To send an helicopter	1,000 GBP per hour
To send ropes, helmets and boots	25,000 GBP
To send water for animals (big animals)	0.3 GBP per L
To send water for animals (medium-size animals)	0.3 GBP per L
To send water for animals (small animals)	0.3 GBP per L
To send water for watering	0.2 GBP per L
To start a blood giving campaign	7,000 GBP
Town decoration	4,000 GBP
Traffic cones	1,500 GBP
Volunteers to distribute food campaign	2,000 GBP
Warm socks and shoes	500 GBP

Annex B

SENDER: 21 SANT JOAN ROAD, MANACOR
RECIPIENT: 4 SALAS STREET MANACOR

SENDER: 21 SANT JOAN ROAD, MANACOR
RECIPIENT: 4 SALAS STREET MANACOR

table

computer

skateboard

sunglasses



SENDER: A: 2 BOOTH ST,
MANCHESTER
RECIPIENT: 16 CHORLTON ST,
MANCHESTER

- shirt
- hat
- belt
- shorts
- cap
- coat
- jeans
- boots
- shoes
- dress
- bra
- skirt
- suit

SENDER: A: 2 BOOTH ST,
MANCHESTER
RECIPIENT: 16 CHORLTON ST,
MANCHESTER:



SENDER: 41
BROMSGROVE ST, BIRINGHAM
RECIPIENT: 165 GRANVILLE ST,
BIRMINGHAM

SENDER: 41
BROMSGROVE ST, BIRINGHAM
RECIPIENT: 165 GRANVILLE ST,
BIRMINGHAM

apples
bacon
grape
peas
fries
eggs
pie
flour
beer
wine
milk*
cheese
pear*



SENDER: 10 WARDOUR ST, LONDON
 RECIPIENT: 32 BREWER ST, LONDON

SENDER: 10 WARDOUR ST, LONDON
 RECIPIENT: 32 BREWER ST, LONDON

pen

desk

chair

drawer

phone

printer

(paper) clips

(scotch) tape

keyboard

mouse

ruler

lamp

router



SENDER: 65 CEDAR ROAD,
SOUTHAMPTON
RECIPIENT: 2A EMPRESS ROAD,
SOUTHAMPTON

SENDER: 65 CEDAR ROAD,
SOUTHAMPTON
RECIPIENT: 2A EMPRESS ROAD,
SOUTHAMPTON

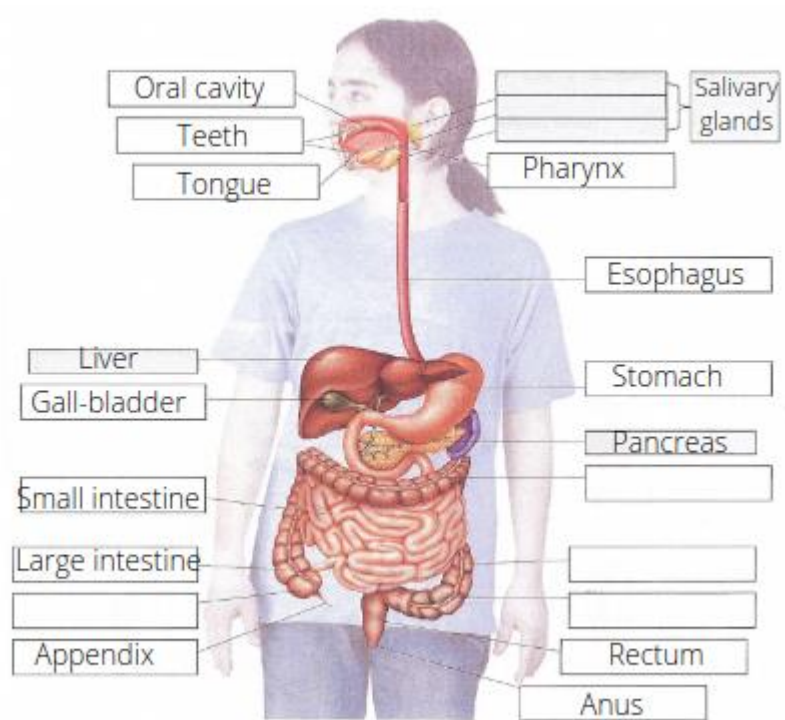
book
(Christmas) tree
mobile phone
toy
necklace
drum
bass
doll
lightbulb
mug
fork
spray
mask



Annex C

Material extret de (Institut Campclar, 2016)

Fitxa per al cap de tasca:



Fitxa per a l'equip:

