Enfoque por tareas en el desarrollo de las destrezas lingüísticas

Prša, Ljiljana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:304707

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-19**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Pristup usmjeren zadatku u razvoju jezičnih vještina

Studentica: Ljiljana Prša

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 9. rujna 2019.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y CienciasSociales
Departamento de EstudiosRománicos

Enfoque por tareas en el desarrollo de las destrezas lingüísticas

Estudiante: Ljiljana Prša

Mentora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Co-mentora: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 9 de septiembre de 2019

Sažetak

U posljednjih nekoliko desetljeća područje usvajanja stranog jezika svjedoči rastućem interesu za poučavanje putem pristupa usmjerenog zadatku što potvrđuje i mnoštvo istraživanja provedenih u okviru navedenog pristupa. Temelj ovog pristupa je aktivna uloga učenika u komunikaciji na stranom jeziku kako bi ostvario cilj, odnosno ispunio zadatak u kojemu se veća važnost pridaje značenju, umjesto pravilnom korištenju gramatičkih okvira. Zadatak, u okviru navedenog pristupa, odnosi se na sve ono što pojedinci rade u svakodnevnom životu, primjerice posudba knjige, ispunjavanje formulara, traženje uputa, rezervacija smještaja i slično (Long, 2015). Ovakva vrsta pristupa usmjerena je na učenikove potrebe te potiče smislenu komunikaciju kroz kontekstualizirane aktivnosti koje su odraz jezičnih potreba u stvarnom životu. U ovom radu analizirat će se uloga pristupa usmjerenog zadatku u razvijanju jezičnih vještina kod učenika španjolskog kao stranog jezika u obliku usporedbe dva udžbenika, Sueña 1 i Gente 1 za razine A1 i A2 učenja španjolskog kao stranog jezika.Cilj istraživanja je utvrditi u kojoj mjeri te na koji način ovi udžbenici provode pristup usmjeren zadatku te na koji način pridonose razvoju jezičnih vještina kod učenika španjolskog kao stranog jezika. Pretpostavka istraživanja je da oba udžbenika primjenjuju u praksi teorijske postavke pristupa usmjerenog zadatku te da pridonose uspješnom razvoju jezičnih vještina kroz pedagoške zadatke, što je i cilj ovog pristupa.

Ključne riječi:

komunikacijski pristup, zadatak, jezične vještine

Abstracto

En las últimas décadas, el área de la adquisición de una lengua extranjera testifica el creciente interés en la enseñanza mediante un enfoque orientado a la tarea como lo demuestra el gran número de encuestas realizadas en el marco de este enfoque. La base de este enfoque es el papel activo de los estudiantes en la comunicación en un idioma extranjero para lograr el objetivo o para realizar una tarea en la que la importancia se adhiere al significado en lugar del uso adecuado de las reglas gramaticales. La tarea, dentro de este enfoque, se refiere a todo lo que las personas hacen en la vida cotidiana, como prestar un libro, completar un formulario, preguntar por direcciones, reservar alojamiento, etc. (Long, 2015). Este tipo de enfoque se centra en las necesidades del estudiante y fomenta la comunicación a través de actividades contextualizadas que reflejan las necesidades de la lengua en la vida real. En este trabajo, se analizará el papel del enfoque por tareas en el desarrollo de las destrezas lingüísticas en el aprendizaje de español como lengua extranjera en forma de comparación de dos manuales, Sueña 1 y Gente 1 para los niveles A1 y A2 de aprendizaje de español como lengua extranjera. El objetivo de esta investigación es determinar en qué medida y de qué manera estos manuales llevan a cabo el enfoque por tareas y cómo contribuyen al desarrollo de las destrezas lingüísticas en los alumnos de español como lengua extranjera. El supuesto de la investigación es que ambos libros del alumno implementan en la práctica los ajustes teóricos del enfoquepor tareas y que contribuyen al desarrollo exitoso de las habilidades lingüísticas a través de tareas pedagógicas, que es el objetivo de este enfoque.

Palabras clave:
enfoque comunicativo, tarea, destrezas lingüísticas

Índice

1. Introducción 1
2. Enfoque comunicativo y enseñanza comunicativa de la lengua 2
2. 1. Competencia comunicativa 2
2. 2. Enfoque comunicativo 3
3. Enfoque por tareas 5
3. 1. Tarea: definiciones 5
3. 2. Razones fundamentales del enfoque por tareas 8
4. Diseño de unidades didácticas según el enfoque por tareas 12
4. 1. Fases de una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas 12
4. 2. Determinando el tema de la unidad didáctica 14
4. 3. Determinando la tarea final 16
4. 4. Determinando las tareas 16
4. 5. Roles de participantes 18
5. Las destrezas lingüísticas 21
5. 1. Comprensión auditiva 22
5.2. Comprensión lectora 24
5. 3.Expresión escrita 26
5. 4. Expresión oral 28
6. Trabajo de investigación 30
6. 1. Objetivos 30
6. 2. Muestra 30
6. 3. Metodología 32
6. 3. 1. Criterios de análisis 32
6. 3. 2. Análisis 32
6. 3. 3. Resultados 50
6. 3. 4. Discusión 51
7. Conclusión 54
Bibliografía 56

1. Introducción

En este trabajo se presentará un enfoque contemporáneo cada vez más aplicado en la enseñanza de las lenguas extranjeras, el enfoque por tareas, y su papel en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de los alumnos. Durante un largo período del tiempo se consideraba que saber un lenguaje significaba saber las reglas gramaticales y la enseñanza de idiomas se basaba en repitiendo estas reglas y creando hábitos. Hoy en día, la enseñanza de idiomas se basa en una definición comunicativa del lenguaje, es decir se ve la interacción social y el desarrollo de la competencia comunicativa como el objetivo de aprendizaje de idiomas.

El parte teórico de este trabajo proporciona las diferentes definiciones de una tarea en términos de este enfoque que, aunque varían en cierta medida, destacan la importancia del significado en vez de la forma, el uso del lenguaje auténtico, la resolución de problemas, la realización de actividades que reflejan el mundo real, la interacción, la motivación, etc. Se presentan también las razones fundamentales del enfoque por tareas como la idea que los alumnos deberían usar el idioma libremente y tanto como sea posible, incluso si cometan errores (Willis y Willis, 2007). En cuanto a la enseñanza de los idiomas en un contexto institucional, se explica cómo se pueden diseñar las unidades didácticas según este enfoque, las fases de una secuencia didáctica, se ofrecen ejemplos de temas y tareas para estas unidades y se sugieren los roles de los docentes y los alumnos durante el aprendizaje.

En continuación se enumeran y explican las cuatro destrezas lingüísticas, la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral ya que estas destrezas demuestran el conocimiento de la lengua y su desarrollo conduce a una comunicación exitosa. Uno de los objetivos del enfoque por tareas es integrar estas destrezas en las clases de idiomas cuanto sea posible y esto se va a analizar en el parte de investigación de este trabajo. Se analizarán dos manuales, Sueña 1 y Gente 1 para los niveles A1 i A2 de la enseñanza del español como lengua extranjera. Los criterios de análisis de esta investigación son las cuatro destrezas lingüísticas, la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral que se van a analizar mediante las tareas que aparecen en los manuales.

2. Enfoque comunicativo y enseñanza comunicativa de la lengua

2. 1. Competencia comunicativa

La competencia y el rendimiento son dos términos introducidos en la lingüística por Chomsky (1965), pero llegaron a ser muy utilizados en la adquisición de un segundo idioma.Generalmente, la competencia se refiere al conocimiento del hablante sobre el idioma y el rendimiento significa el uso real del idioma en situaciones específicas. Según Dell Hymes (1972) la competencia es un término general para las capacidades que una persona posee y que depende del conocimiento y el uso. Esto es lo que Nunan (2004) describe como la diferencia entre 'saber qué' y 'saber cómo'. En otras palabras, es una diferencia entre conocer y ser capaz de poner ese conocimiento en práctica y comunicarse de manera efectiva.

Es importante notar que Chomsky (1965) se refería al conocimiento de las reglas gramaticales cuando propuso el término competencia sin tener en cuenta el factor social. Lingüistas como Dell Hymes (1972) partieron de las teorías que Chomsky (1965) sugirió, pero teniendo en cuenta el factor social también, es decir el uso del lenguajede manera apropiada según la situación social o las normas y expectativas sociales. Según Dell Hymes (1972) si queremos entender cómo se aprende un idioma, primero debemos analizar cómo los niños adquieren el lenguaje. Un niño no adquiere el lenguaje solamente como un conjunto de reglas gramaticales, sino aprende a evaluar qué decir, cuándo y de qué manera que son factores importantes que uno debe saber para tener una interacción exitosa, por lo tanto, se puede inferir que saber un idioma significa saber cómo comunicar.

Por consiguiente, el objetivo de la enseñanza de idiomas es desarrollar lo que Dell Hymes (1972) denominó la competencia comunicativa. Como podemos ver, Dell Hymes (1972) toma en consideración el aspecto sociolingüístico del lenguaje, no adquirimos el lenguaje simplemente como un conjunto de reglas gramaticales, sino también sus otras características, tales como sus usos, nuestras actitudes y motivaciones. La competencia comunicativa representa un conjunto de factores que interactúan, el factor gramatical (formalmente posible y correcto), psicolingüístico (realizable fácilmente en nuestra mente), sociocultural (valor social o finalidad del mensaje) y probabilista (la probabilidad de que aparezca una expresión en un contexto determinado) (Canale y Swain, 1980).

Por consiguiente, la competencia comunicativa es la capacidad de una persona de expresarse de una manera eficaz en una determinada situación de habla. Esto implica conocer y usar apropiadamente las reglas gramaticales, pero también respetar los aspectos socio-culturales, como cuándo hablar, cuándo no, sobre qué, cuándo y de qué manera(Dell Hymes, 1972).Es importante señalar que la competencia comunicativa no excluye la competencia gramatical, sino que integra la competencia gramatical y la sociolingüística. Según Canale y Swain (1980), si se adopta el enfoque comunicativo, entonces el diseño del plan curricular debe integrar tanto la competencia gramatical como la sociolingüística. También, las clases deben ser organizadas a favor del desempeño comunicativo en unas situaciones de habla auténticas.

Su teoría de la competencia comunicativa es integradora, es decir existen cuatro componentes importantes, o sub-competencias, que la competencia comunicativa requiere. La primera sub-competencia es gramatical – la capacidad de crear enunciados gramaticalmente correctos (es decir el conocimiento de los principios gramaticales básicos), la segunda es sociolingüística – la capacidad de producir enunciados sociolingüísticamente apropiados (es decir el conocimiento de cómo se usa el lenguaje en contextos sociales), la tercera es la discursiva – la capacidad de producir enunciados coherentes y cohesivos (es decir el conocimiento de cómo las expresiones y funciones comunicativas se pueden combinar de acuerdo con los principios del discurso) y la cuarta es estratégica – la capacidad de resolver problemas de comunicación a medida que surgen(Canale y Swain, 1980).

Savignon (1983) se centra en el aspecto dinámico de la comunicación y cómo este dinamismo requiere que los hablantes se adapten a un entorno comunicativo, al lenguaje de la entrada (lingüística y paralingüística) y al interlocutor. Según ella, la competencia comunicativa es la capacidad de funcionar en un entorno comunicativo real, es decir, auténtico, que también está muy influenciado por el contexto. Canale y Swain (1980) también indicaron a la naturaleza dinámica y relativa de la competencia comunicativa. Hay varios componentes de los eventos del habla que constituyen el contexto y, por lo tanto, afectan la competencia comunicativa, como los participantes, el entorno, el tema, el propósito, el tono, el género, etc.

2. 2. Enfoque comunicativo

Hay dos enfoques principales que hay que distinguir en la enseñanza de los idiomas, uno es gramatical y el otro comunicativo. El enfoque gramatical se organiza sobre las formas gramaticales, es decir, formas fonológicas, morfológicas y sintácticas, mientras que el enfoque comunicativo se basa en las funciones comunicativas que un alumno tiene que aprender en el idioma de destino, como por ejemplo solicitar instrucciones, presentarse, disculparse, etc. (Canale y Swain, 1980).

Durante un largo período de tiempo, los docentes siguieron el enfoque gramatical porque se consideró que el lenguaje se aprende mediante la memorización de las reglas lingüísticas, lo que significa que la enseñanza de idiomas significaba repetir, imitar y crear hábitos. En el aula organizada según el enfoque gramatical, la clase está organizada a partir de una estructura gramatical específica que se presenta generalmente a través de diálogos cortos basados en situaciones que los alumnos repiten. Como observan Willis y Willis (2007), el propósito de este enfoque es producir el idioma de una forma precisa y correcta. Un enfoque centrado en la forma (es decir enfoque gramatical) bien conocido se conoce como PPP (Presentación - Práctica - Producción). Como sugiere la abreviatura, se basa en presentar primero una o dos formas gramaticales, luego practicarlas bajo el control cuidadoso del docente, y luego producir las formas objetivo en una actividad comunicativa.

A partir de una gran cantidad de investigaciones realizadas a nivel internacional, surgió la necesidad de articular y desarrollar métodos alternativos de enseñanza de idiomas. Al estudiar las necesidades de los estudiantes de idiomas quedó claro que el programa tradicional debería reemplazarse por uno funcional basado en una definición comunicativa de lenguaje. Por consiguiente, hoy en día se considera que la interacción social, en lugar de la precisión gramatical, es crucial para el aprendizaje de un idioma. Es por eso que el enfoque más utilizado actualmente es el enfoque comunicativo. La idea, o el objetivo de este enfoque, es ayudar a los alumnos a producir un lenguaje auténtico y comunicarse con los demás.Como observa Nunan (2004), la enseñanza comunicativa de la lengua es un enfoque de la enseñanza de idiomas que, como su nombre lo indica, pone mayor énfasis en la comunicación/interacción. Actualmente,la opinión aceptada es que la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza del lenguaje es que el lenguaje sirve como una herramienta para crear o comunicar significados y que la interacciónes el objetivo final y el medio también de la enseñanza de los idiomas.

3. Enfoque por tareas

El enfoque por tareas es uno de los enfoques de la enseñanza de un segundo idioma que implementa la idea de la enseñanza comunicativa de la lengua. Este enfoque está centrado en el alumno y se basa en que los alumnos utilicen el idioma destino auténtico para completar tareas significativas, es decir, situaciones que puedan encontrar en el mundo real. En la enseñanza basada en tareas, el enfoque no es en la gramática, como hemos visto en los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua, sino en ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias para completar las tareas asignadas dentro de las limitaciones de lo que saben sobre el idioma destino (Ellis, 2009).

Bajo este enfoque el énfasis está en el uso espontáneo y creativo del lenguaje, ya sea hablado o escrito, y debido a eso, la evaluación se basa en el resultado de la tarea, en lugar de una precisión absoluta. Como se ha mencionado, el proceso de aprendizaje está orientado al estudiante, lo que significa que los estudiantes se acercan al lenguaje como una herramienta, mientras trabajan en grupos, aprenden cómo hacer preguntas, cómo negociar el significado y, lo más importante, cómo interactuar. Los principios y las ideas en las que se basa el enfoque por tareas serán discutidos con más detalle a lo largo de este trabajo, pero primero hay que definir lo que entendemos por una tarea (Willis y Willis, 2007).

3. 1. Tarea: definiciones

Unas de las primeras definiciones de la tarea como la de Candlin (1987 en Long, 2015) y la de Breen (1987 en Long, 2015) describen la tarea como cualquier actividad o esfuerzo hecho por los aprendices con un objetivo específico. Estas actividades pueden ser simples o complejas como la resolución de problemas, de un carácter diferenciado y secuenciado que permiten a los estudiantes aprender algo nuevo, emplear el conocimiento que ya poseen y lo más importante facilitar el proceso de aprendizaje. Las definiciones más recientes enfatizan la importancia del significado, como la definición de Ellis (2003 en Long, 2015) que se basa en el aspecto pragmático del lenguaje, centrándose primero en el significado utilizando el conocimiento lingüístico que los aprendices poseen. También, destaca la importancia del uso del lenguaje real, es decir que las tareas muestran el lenguaje del mundo real.

Willis y Willis (2007) destacan la definición propuesta por Skehan (1998, en Willis y Willis, 2007) como la más precisa y completa porque, en primer lugar, incluye el significado, más precisamente que los alumnos produzcan sus propios significados y no simplemente repitan opiniones de otros. En segundo lugar, la definición de Skehan sugiere que es importante lograr un resultado completando la tarea y que su evaluación se considera en términos del resultado. Y en tercer lugar, esta definición establece que las tareas deben de alguna manera reflejar las actividades del mundo real. Todas estas definiciones comparten algunos conceptos como la aplicación de los procedimientos cognitivos para alcanzar y expresar el significado, el objetivo de facilitar el aprendizaje de idiomas, el lenguaje auténtico, la resolución de problemas y toma de conciencia hacia el aprendizaje mismo.

Según Long (2015), una tarea puede significar una variedad de cosas, más precisamente, una tarea es *todo* lo que una persona *hace* en la vida cotidiana, y estas acciones pueden requerir el uso del lenguaje o no:

> Las tareas son las actividades del mundo real sobre las que las personas piensan cuando planifican, conducen o recuerdan su día. Eso puede significar cosas como cepillarse los dientes, preparar el desayuno, leer un periódico, llevar a un niño a la escuela, responder a los mensajes de correo electrónico, asistir a una conferencia o una reunión de negocios, almorzar con un colega del trabajo, ayudar a un niño con la tarea, entrenar a un equipo de fútbol y mirar un programa de televisión. Algunas tareas son mundanas, algunas complejas. Algunos requieren el uso del lenguaje, otros no; para otros, es opcional. (Long, 2015: 6)

Consecuentemente, Long (2015) hace una distinción entre su definición de la tarea, que no es técnica, y las tareas que él denomina 'tareas pedagógicas' que se utilizan como el contenido de un plan curricular basado en tareas. Las tareas pedagógicas son las actividades que los maestros y los alumnos realizan en el aula. Nunan (2004) también hace esta distinción entre una tarea no técnicay una tarea pedagógica. Las tareas no técnicas son aquellas que ocurren fuera del aula, y las pedagógicas, como hemos dicho, son aquellas que ocurren en el aula. La definición de Long de una tarea corresponde a una tarea del mundo real, es decir, todo lo que las personas hacen en su vida cotidiana. Sin embargo, como observa Nunan (2004), Long no menciona componentes lingüísticos o técnicos en su definición, sino quedescribe lo que alguien diría si le preguntáramos qué estaba haciendo en este momento, que a veces no tiene que involucrar el lenguaje. Por otro lado, cuando aplicamos las tareas del mundo real en el aula, esas tareas adquieren la forma pedagógica.

Según Richards (1986 en Nunan, 2004) una tarea pedagógica no necesariamente tiene que implicar la producción del lenguaje, es decir una tarea puede ser dibujar algo o moverse de acuerdo con las instrucciones o mientras se escucha una cinta. Se pone énfasis en el procesamiento y la comprensión del lenguaje. Richards (1986 en Nunan, 2004) destaca el uso del lenguaje en términos de lo que los estudiantes deberían ser capaces de hacer en el aula. Sin embargo, esta definición es bastante amplia porque establece que una tarea es prácticamente cualquier cosa que los alumnos realicen en el aula, que puede incluir o no la producción del idioma destino. Por eso Nunan (2004) destaca la definición propuesta por Willis y Willis (1996 en Nunan, 2004) que propone que una tarea involucra a los estudiantes en actividades comunicativas con el objetivo de lograr un resultado.

Por lo tanto, Nunan ofrece una representación más precisa de las tareas pedagógicas para la enseñanza de idiomas:

> una tarea pedagógica es una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en el idioma destino mientras su atención se encuentra concentrada en movilizar su conocimiento gramatical para expresar el significado, y en el que la atención está puesta en transmitir el significado en vez que manipular la forma. La tarea también debe tener una sensación de integridad, ser capaz de mantenerse solo como un acto comunicativo en sí mismo con un principio, un medio y un final. (Nunan, 2004: 4)

Como destaca Nunan (2004), aunque las definiciones de la tarea varían un poco, todas se centran en el uso o procesamiento del lenguaje con el fin de transmitir el significado. Desde la perspectiva del enfoque por tareas, el significado viene primero y la forma segunda. Esto no implica que las formas gramaticales no son importantes, sino que son el medio para un fin, es decir usamos nuestro conocimiento de las formas gramaticales como una herramienta para expresar el significado.

Los nuevos docentes pueden tener dudas sobre si están implementando una tarea pedagógica o no, por lo que Willis y Willis (2007) ofrecen algunas preguntas que uno puede hacerse para asegurarse:

> 1 ¿La actividad involucra el interés de los estudiantes?
> 2 ¿Hay un enfoque principal en el significado?
> 3 ¿Hay un resultado?
> 4 ¿El éxito se juzga en términos de resultado?
> 5 ¿Es la finalización una prioridad?
> 6 ¿La actividad se relaciona con actividades del mundo real? (Willis y Willis, 2007: 13)

Si estamos seguros de que la respuesta a estas preguntas es sí, entonces se trata de una tarea en el contexto de la enseñanza del lenguaje mediante tareas. Es importante enfatizar que el alumno debe querer participar en la actividad porque sin compromiso o interés genuino no hay resultado. Podríamos preguntarnos, también, cómo pueden los estudiantes beneficiarse de actividades como estas. La respuesta es que participar en estas actividades podría ser útil en el mundo real donde los estudiantes se encontrarían en situaciones similares. Además, practicarán un tipo de discurso que es muy común en el mundo real, es decir, que brindan argumentos y opiniones sobre un asunto determinado (Willis y Willis, 2007).

3. 2. Razones fundamentales del enfoque por tareas

El enfoque por tareas es uno de los enfoques principales que prioriza el significado. Los defensores de los enfoques basados en el significado, según Willis y Willis (2007) creen que los estudiantes deben usar el idioma destino libremente y tanto como sea posible, incluso si cometan errores. Esto implica que el docente proporciona oportunidades en las que los alumnos pueden usar el idioma destino en el aula con el propósito de crear una comunicación auténtica. Sin embargo, esto no implica que las formas de lenguaje sean ignoradas, los estudiantes naturalmente se centrarán en el lenguaje por sí mismos, buscarán formas de expresarse mejor en una determinada situación comunicativa. Los docentes pueden actuar como observadores y como participantes en la interacción; por ejemplo, pueden proporcionar a los alumnos el vocabulario desconocido o repetir sus enunciados y remodelarlos de forma precisa y más clara.

Ellis (2003) ofrece una observación similar, aparte de centrarse en el significado, es decir que los aprendices se basan en el procesamiento de los significados semánticos y pragmáticos de los enunciados, en una clase organizada según el enfoque por tareas debe haber ‘espacio’ para alumnos a ofrecer sus opiniones. También, destaca que los estudiantes deberían depender en gran medida de sus propios recursos (lingüísticos y no lingüísticos) para completar la actividad y que el lenguaje sirve como un medio para completar la actividad y no como un fin en sí mismo.

Además, los docentes dirigen la atención de los alumnos hacia formas específicas que ocurren al realizar la tarea, los docentes pueden entonces ejemplificar, explicar y practicar estas formas. Esto no significa que ignoremos la gramática en un enfoque basado en tareas, pero no

sería el objetivo inicial de la instrucción. El objetivo primario sería garantizar que los alumnos tengan la oportunidad de utilizar el idioma destino libremente, sin preocuparse demasiado por la precisión formal. Algunas características del enfoque centrado en el significado, según Willis y Willis (2007) son: 1. El docente no intenta controlar el idioma del alumno. 2. Una tarea se considera exitosa si los estudiantes se comunican con éxito. 3. Los alumnos también reflexionarán en algún momento sobre el lenguaje en sí, y los profesores intervendrán en la interacción si los alumnos necesitan ayuda para dar forma y aclarar lo que quieren decir. 4. Centrarse en la forma viene después de centrarse en el significado.

Una de las críticas más comunes sobre el enfoque por tareas es que el enfoque por tareas no garantiza una cobertura adecuada de la gramática. Ellis (2009) rechaza esta crítica argumentando que la gramaticalización se lleva a cabo, pero gradualmente porque la adquisición de gramática es un proceso gradual y dinámico y es precisamente eso lo que el enfoque por tareas pretende lograr. Añade también que un plan de estudios basado en el enfoque por tareas debe consistir de tanto las tareas diseñadas para proporcionar a los alumnos oportunidades para utilizar el lenguaje comunicativamente en general, como las tareas diseñadas para proporcionar oportunidadespara comunicarse usando alguna característica lingüística específica (típicamente unaestructura gramatical).

Long (2015) afirma que una aproximación a la enseñanza de idiomas debe ser psicológicamente verosímil, "esto significa que debe depender de los mecanismos y procesos de aprendizaje disponibles para los alumnos de una edad determinada, al mismo tiempo que reconoce cualquier restricción conocida en su capacidad lingüística" (Long, 2015: 7). En otras palabras, las tareas asignadas a los estudiantes no deben ser demasiado exigentes ni demasiado fáciles. El docente debe tener en cuenta de antemano lo que sus alumnos son capaces de comprender y realizar. Si una tarea está demasiado exigente, los alumnos son incapaces de llevarla a cabo debido a las restricciones en su conocimiento lingüístico y, por otro lado, si una tarea está demasiado fácil los estudiantes no progresarán mucho en el idioma de destino.

Según Ellis (2009), hay tareas que proporcionan el *input* y hay tareas que estimulan el *output,* es decir las primeras involucran a los aprendices a leer y escuchar y las segundas a hablar y escribir. Por consiguiente, podemos decir que las tareas son de carácter integrador ya que envuelven las cuatro destrezas: la expresión oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora.

Otro aspecto del carácter integrador del enfoque por tareas es que ofrece la oportunidad para tanto el aprendizaje implícito como el explícito. Long (2015) asegura que tanto el aprendizaje implícito como el explícito están disponibles para estudiantes de todas las edades. El aprendizaje implícito es el aprendizaje de manera incidental, sin conciencia de lo que se ha aprendido, mientras que el aprendizaje explícito es lo contrario, de manera intencional y consciente.

Según Long (2015), la enseñanza del lenguaje mediante tareas funciona en un intento de combinar las dimensiones internas (cognitivas) y externas (sociales) de las tareas de varias maneras. Una de ellas es mediante la diferenciación de tareas objetivo y tareas pedagógicas. Las tareas objetivo son aquellas que están orientadas al producto, representan el estado final, es decir, lo que el alumno debe ser capaz de hacer, y las tareas pedagógicas adoptan la perspectiva del alumno, gradualmente se vuelven más complejas hasta que alcanzan la tarea objetivo.Otra forma de vincular la dimensión cognitiva y la dimensión social en la enseñanza del lenguaje mediante tareas es mediante la incorporación de tareas pedagógicas en eventos comunicativos, es decir, las tareas pedagógicas están diseñadas para aumentar la retroalimentación negativa, el trabajo de negociación, el *output* más complejo o la probabilidad de que los estudiantes detecten nuevas características lingüísticas en el *input.* El enfoque principal del análisis del lenguaje en la enseñanza del lenguaje mediante tareas, según Long (2015), son las cualidades dinámicas del discurso objetivo - cómo se usa el lenguaje para realizar tareas - no simplemente las características lingüísticas de los textos estáticos. Una vez que se han identificado las tareas objetivo, las muestras del uso del lenguaje que rodean su realización se extraen para cualquier cosa que pueda facilitar la ejecución de tareas.

Willis y Willis (2007) destacan que el momento más valioso en una clase de lengua es cuando ocurre un intercambio espontáneo de significados. Por ejemplo, si un maestro comienza a contar una historia personal con la que los alumnos puedan relacionarse. En esos casos, el maestro ayuda a los alumnos proporcionándoles el vocabulario necesario o reformulando las oraciones de los alumnos. A pesar de que los estudiantes se encontrarán con algunas barreras del idioma, seguramente experimentarán cierto desarrollo del lenguaje, pero también un aumento de la confianza y la fluidez. Estas situaciones pueden ser muy gratificantes para el maestro si puede aprovechar de ellas al máximo. No hay forma de prepararse para estos reyes de situaciones, pero un maestro puede preparar un tema interesante para la discusión en el que

cree que los estudiantes podrían estar interesados y ofrecer a los estudiantes una serie de declaraciones sobre las que puedan reflexionar.

Por ejemplo, Willis y Willis (2007) ofrecen una secuencia de actividades de muestra para una lección sobre un tema controvertido y que alienta la discusión en la cual el docente presenta el tema y postula un problema. Los estudiantes primero reflexionan sobre el tema y ofrecen su opinión al respecto y entonces comparan sus opiniones y puntos de vista en grupos. Este tipo de secuencia de actividades proporciona un enfoque para la discusión y un propósito claro para los estudiantes. Dentro de este marco formal que promueve la discusión, los maestros facilitan la participación de los estudiantes en actividades significativas. Cuando esto sucede, estamos hablando de aprendizaje basado en tareas porque se diseñan actividades que promueven el interés, la reacción y el interés de los estudiantes.

4. Diseño de unidades didácticas según el enfoque por tareas

Cada profesor se enfrenta a muchos puntos a considerar cuando estádiseñando una unidad como qué ensenar, cómo ensenar, cuándo (es decir organizar y secuenciar el material) y cómo y cuándo evaluar los alumnos.Además, "Para llegar a los objetivos, al producto, hay que diseñar el material pedagógico. En este punto es donde se impone la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico y los mecanismos de aprendizaje van a ser fundamentales en la concepción de las tareas, sobre todo el concepto de aprendizaje significativo" (Lázaro, 1999: 300).

Los planes de estudio en los marcos del enfoque por tareas no están diseñados en función de lo que se debe enseñar, sino de cómo se realizan las tareas y cómo se logran los objetivos (Sánchez, 2004). Por lo tanto, si las tareas se realizan de una manera adecuada, se alcanzarán los objetivos. Para diseñar un buen plan de lección necesitamos preparar las tareas apropiadas teniendo en cuenta que no todas tareas del mundo real son buenas tareas pedagógicas. Es importante diseñar tareas que sean útiles para el aprendizaje de idiomas, es decir, las que promueven la comunicación.

4. 1. Fases de una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas

Como observan Willis y Willis (2007) cuando hablamos de una lección basada en tareas, no estamos hablando de una sola tarea sino de una secuencia de tareas que se relacionan entre sí. Incluso la presentación introductoria de las tareas siguientes por parte del profesor al inicio de la lección es una tarea en sí. Esta tarea introductoria del maestro es importante porque prepara a los alumnos para el tema de la lección; en otras palabras, les ayuda a enfocarse en su propio conocimiento sobre el tema y sus opiniones al respecto. Sánchez (2004) destaca que la secuenciación de las tareas es muy importante porque el resultado final depende sustancialmente de los pasos que dirigen al objetivo. También, una tarea puede implicar otras tareas o sub-tareas también. Por ejemplo 'Comprar un boleto' puede implicar llamar al agente de viajes, discutir las opciones disponibles, comparar precios, buscar diferentes opciones, leer los tipos de boletos disponibles, etc.

Algunos autores como Skehan (1996) proponen que hay tres fases o etapas en la implementación de tareas: la fase previa a la tarea, la fase durante la tarea y la fase posterior a la tarea. La primera fase se caracteriza por la introducción del tema o la tarea, la planificación, la observación de tareas similares, se introducen las nuevas formas de manera implícita o explícita, es decir la exposición del lenguaje real por ejemplo grabaciones de hablantes nativos completando la misma tarea, etc. En la segunda fase, el docente debe tener en cuenta el ritmo o la rapidez de la ejecución de las tareas, la restricción temporal, es decir cuánto tiempo tienen los estudiantes para una tarea, si es necesario asistir con el lenguaje, etc. Los estudiantes en esta fase, según Willis (2009) cumplen dos pasos: la planificación y el reportaje. La planificación se refiere al proceso en el que los estudiantes organizan sus ideas sobre cómo van a cumplir la tarea y el reportaje, como el nombre lo sugiere, reportan al resto de la clase su trabajo. Por último, la tercera fase se refiere a la retrospección y análisis de la tarea y si es necesario la práctica.

Estaire y Zanón (1990) presentan un marco de seis pasos para el diseño de unidades didácticas desde la perspectiva del enfoque por tareas. Este marco integra las dimensiones de la competencia comunicativa y ofrece una guía para planificar y evaluar diferentes tareas; además, ofrece los principales componentes del proceso educativo: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Como se ha mencionado anteriormente, este marco se lleva a cabo en 6 pasos y esos son los siguientes: 1. Elección de tema/área de interés, 2. Especificación de objetivos comunicativos, 3. Programación de tarea(s) final(es) que demostraran consecución de los objetivos, 4. Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios/deseables para realización de tarea(s) final(es), 5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizadas por lecciones, 6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

Es importante que el docente prepare y planifique la secuencia de tareas de antemano. En primer lugar, el docente debe elegir un tema y decidir sobre la tarea o tareas de destino. Siempre que sea posible, estas tareas deberían reflejar actividades en las que los alumnos pueden participar en el mundo real. Otra parte del proceso de planificación es la forma de introducir el vocabulario pertinente y la forma de guiar los estudiantes hacia el tema. Por lo tanto, como destacan Willis y Willis (2007), el proceso de planificación para el maestro comienza con las tareas de destino y luego tareas de imprimación y tareas preparatorias que se

denominan tareas de facilitación. Tareas de facilitación son aquellas que introducen el tema y preparan el camino para la realización del objetivo de la clase. Por ejemplo, el parte de imprimación y preparación se puede realizar de manera que el docente ofrece un ejemplo de su vida o en general vinculado con el tema.

Los defensores del enfoque basado en tareas argumentan que es mejor centrarse en la forma al final de la secuencia en lugar de al principio. Si comenzamos la lección con un enfoque en la forma (gramática), entonces es casi imposible que los estudiantes cambien inmediatamente a un enfoque en el significado porque los estudiantes estarán demasiado ocupados produciendo las formas objetivo y tendrán menos confianza en su dominio del idioma. Por otro lado, centrarse en la forma al final de una secuencia de tareas tiene más resultados beneficiosos. Para elaborar, según Willis y Willis (2007) es más fácil para los estudiantes dar sentido al nuevo idioma si ven o escuchan formas particulares en uso principalmente, ya sea del maestro, un pasaje de lectura o una actividad de escucha. Además, los estudiantes son más propensos a notar esas formas de lenguaje en el futuro, y si son notadas, es más probable que sean aprendidas. Y lo más importante, centrarse en la forma al final de una secuencia de tareas proporciona motivación porque "cuando ellos (los estudiantes) llegan a la fase de la clase centrada en la forma, es probable que serán receptivos a las formas de expresar esos significados (que estaban trabajando durante las tareas anteriores)" (Willis y Willis, 2007: 24).

4. 2. Determinando el tema de la unidad didáctica

Como ya se ha establecido, el primer paso en la planificación de una unidad didáctica es determinar el tema o área de interés. Cuando elegimos el tema, debemos tener en cuenta algunos factores, como las necesidades, los intereses y las características de los aprendices. "De esta manera, desde el inicio de la unidad se asegura una mayor motivación e implicación en el trabajo" (Estaire y Zanón, 1990: 71). Otro aspecto que debemos tener en cuenta es la edad de los aprendices porque algunos temas requieren el conocimiento lingüístico más complejo que el aprendiz aún no posee. Además, los profesores deben evitar el uso de términos gramaticales al definir el tema porque eso "desvirtuaría el objetivo de la fase, es decir, la creación de núcleo motivador al inicio del trabajo" (Estaire y Zanón, 1990: 71).

En la mayoría de los casos, especialmente en las escuelas que siguen el currículo, un tema se extiende en más de una unidad didáctica y crea una unidad curricular. Los temas para las unidades curriculares se pueden derivar de muchas fuentes. Como sugiere Haas (2000),la planificación de unidades temáticas le permite al profesor incorporar una variedad de conceptos lingüísticos en un área temática que es interesante y les sea útil a sus alumnos. Los temas y las lecciones deben integrar el lenguaje, el contenido y la cultura en actividades que permitan a los estudiantes practicar el idioma extranjero y que los preparen para usarlo en una variedad de contextos.

Algunos ejemplos de los temas que se pueden encontrar frecuentemente en las clases de idiomas, según Estaire y Zanón (1990), son: 'Nuestras familias', 'La casa o piso de mis sueños', 'Nuestra escuela', 'Nuestro pueblo/ciudad', 'La organización de una fiesta', 'La organización de un viaje', 'Ir de compras', 'Viajar', 'Un escritor/pintor/músico y su época', 'Una entrevista con un nativo', 'Los periódicos y la televisión', 'La publicidad', 'Fiestas/tradiciones', 'Escribir una historia', etc. La lista es larga, y lo más importante es que los alumnos sean parte de la formación del tema. Los docentes deben tener en cuenta sus intereses, necesidades, preferencias y aversiones porque cuanto más motivados estén los alumnos, mayores serán las posibilidades de un resultado exitoso. Fernández López y Navarro Blanco (2010) añaden temas que pueden ser interesantes para los estudiantes, por ejemplo en el caso de los estudiantes adolescentes estos temas se pueden encontrar en las redes sociales, programas de televisión, fiestas, personajes famosos, viajes, canciones, etc.

También podemos pensar en las razones por las cuales los estudiantes están aprendiendo el idioma extranjero: "conocer gente nueva, la música, el baile, el trabajo, las relaciones amistosas, profesionales, una estancia de estudios, etc." (Fernández López y Navarro Blanco, 2010: 7). Siempre podemos usar algunos de los temas generales, como: "la inmigración, los aparatos electrónicos, la capa de ozono, las mujeres y los hombres en la sociedad actual, el reparto del trabajo, la validez del propio programa de estudios, etc." (Fernández López y Navarro Blanco, 2010: 7). Y, por supuesto, una de las mejores fuentes es la clase en sí, es decir el grupo que enseñamos en particular, sus gustos y disgustos, sus preferencias, estilos y particularmente sus propias sugerencias.

4. 3. Determinando la tarea final

En marcos del enfoque por tareas, el aprendizaje se planifica en unidades temáticas que tienen como el objetivo la realización de las tareas finales que son "tareas de comunicación y representan el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad y servirán de indicadores de un desarrollo auténtico de la competencia comunicativa entendida como un continuum multidimensional" (Estaire y Zanón, 1990: 73). La tarea final representa la base de todos los fundamentos del enfoque por tareas ya que representa el máximo de la competencia comunicativa y para llevarla a cabo se diseñan sub tareas que no necesariamente son comunicativas. La planificación de la tarea final es el punto clave de una unidad didáctica porque todo el trabajo y cada sub tarea de la unidad dirige al aprendiz a la realización de la tarea final.

El ejemplo más habitual de una tarea final es un proyecto porque integra la utilización de todas las destrezas lingüísticas. Vázquez López (2009) explica que hay distintas fases de la elaboración de un proyecto como la definición de objetivos generales y específicos por destrezas lingüísticas, definición de la tarea final y determinación de las tareas intermedias y preparatorias, especificación de los distintos componentes funcionales, estratégicos, socioculturales, gramaticales, etc., la elección y la preparación de los materiales, definición de los roles, temporalización y secuenciación y determinación de evaluación del proyecto. En cuanto a la evaluación, el marco propuesto por la enseñanza del lenguaje mediante tareas sugiere una evaluación continua de cada tarea "rebasando, de esta manera, las limitaciones de las evaluaciones de resultados, tan comunes y reduccionistas en la enseñanza de las lenguas extranjeras" (Estaire y Zanón, 1990: 77). En el contexto del enfoque por tareas, no se evalúa el resultado final en cuanto a los logros lingüísticos, sino el proceso del trabajo realizado. También, es común que los alumnos presentan sus trabajos al resto de la clase y se realiza una evaluación colectiva y valoración crítica.

4. 4. Determinando las tareas

Según un estudio realizado por Douglas y Kim (2014), ejemplos típicos de tareas que ocurren en la clase diseñada según el enfoque por tareas son presentaciones, ensayos, entrevistas, tareas basadas en el material audiovisual, crucigramas, debates, proyectos, cuestionarios, etc. y los beneficios de estas tareas son la autenticidad, orientación a los objetivos, centrismo en el

alumno, colaboración, integración de las destrezas lingüísticas y el aliento de la creatividad y motivación. Los participantes de este estudio consideraron que en un aula centrada en el alumno las actividades están más centradas en el alumno; por lo tanto, el maestro es un facilitador en lugar del enfoque principal. Los estudiantes necesitan aprender y obtener información entre sí mismos también. Además, los estudiantes no son participantes pasivos, sino asumen el control sobre el contenido y esto aumenta la motivación.

Al definir los objetivos podemos identificar objetivos secundarios para cada etapa de la unidad o para cada tarea y de acuerdo con esos objetivos instruir las tareas, por ejemplo, si el tema es la alimentación, tareas que podemos implementar son "consejos para adelgazar, ir a un bar o a un restaurante español, chileno…, hacer un postre, confeccionar un menú (de un país de la lengua meta, vegetariano,…), realizar un informe sobre alimentos biológicos, preparar una encuesta sobre los hábitos alimenticios en…, etc." (Fernández López y Navarro Blanco, 2010: 7). Hacer que los alumnos sean conscientes de los objetivos de las tareas tiene un impacto positivo en su actitud hacia el aprendizaje, en asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje y en la capacidad de autoevaluación. Ante todo, si los estudiantes piensan que los objetivos son útiles, especialmente si se acercan a la cultura y la sociedad del idioma, serán más motivados hacia el aprendizaje.

Willis (2009) sugiere que hay seis tipos de tareas que generalmente tienen el potencial de convertirse en tareas efectivas: a) listado y/o lluvia de ideas, b)ordenar y clasificar,c) emparejar, d) comparar: encontrar similitudes y diferencias, e) resolución de problemas y f) compartir experiencias personales y contar historias. Algunas son más exigentes y otras menos, como por ejemplo la tarea donde los alumnos tienen que ordenar y clasificar algo es menos exigente que la resolución de problemas o contar historias. La resolución de problemas es una de las tareas más exigentes, pero también más útiles porque los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, comunicar en el idioma de destino y ser creativos. Por ejemplo, una tarea de la resolución de problemas, según Willis (2009) se podría llevar a cabo en la siguiente manera: los alumnos piensan en un centro de ciudad donde hay demasiado tráfico. En parejas o grupos de tres piensan en tres soluciones alternativas a este problema y tienen que enumerar las ventajas y desventajas de cada alternativa. Luego, tienen que decidir qué alternativa sería la más barata, la más innovadora y la más ecológica. Por último, informen sus decisiones al otro pareja, grupo o clase y discuten con ellos cuál sería la mejor solución para el gobierno local.

4. 5. Roles de participantes

Como se ha mencionado, el enfoque por tareas está centrado en el alumno, así que centrémonos ahora en el alumno mismo. Principalmente, según Nunan (2004), esto significa que los estudiantes están involucrados en el diseño curricular, junto con los docentes, en cuanto al contenido y la metodología, incluso a la evaluación. Muchas veces hay una cierta incongruencia entre lo que el maestro pretende como resultado de la tarea y lo que los alumnos realmente derivan de ella o lo que de acuerdo con el plan curricular debe ser el resultado y lo que realmente sucede en el aula. De hecho, el resultado depende de muchos componentes, pero, dentro de este enfoque, depende especialmente de los alumnos, sus percepciones sobre lo que deben contribuir al realizar las tareas, sus motivaciones, etc. Debido a esto, Nunan (2004) sugiere que hay que añadir la dimensión de las estrategias de aprendizaje en el plan curricular para facilitar el proceso de aprendizaje, pero también, para que los alumnos sean más conscientes de sus propios procesos de aprendizaje. Esto es muy importante en términos del enfoque por tareas porque el objetivo principal es tratar de motivar a los estudiantes tanto como podamos y conducirlos a utilizar el idioma destino como una herramienta para encontrar la mejor manera de expresarse.

Pero vamos a ver qué papeles podrían tener los alumnos en una tarea específica. Si, por ejemplo, dividimos la clase en grupos de tres o cuatro para realizar una tarea determinada, a cada miembro del grupo se le debe dar cierta responsabilidad al realizar la tarea. De esta manera, si cada miembro participa igualmente es más probable que la tarea se terminará con éxito. Willis y Willis (2007) ofrecen un ejemplo de posibles roles para los participantes del grupo. Uno de los participantes puede ser el escritor / secretario / reportero cuya tarea es escribir o grabar por escrito lo que el grupo ha decidido. Un miembro del grupo podría ser el asesor lingüístico cuya tarea consiste en buscar en el diccionario y notar palabras o frases desconocidas. Otro miembro podría ser el líder / presidente que debe asegurarse de que todos tengan la oportunidad de participar. Otro miembro del grupo podría ser el vocero cuya tarea es informar el trabajo realizado por el grupo al resto de la clase. Uno de los participantes podría actuar como un observador cuya tarea sería investigar la interacción y la participación entre otros miembros del grupo y tomar nota, por ejemplo, de lo que se ha dicho en el idioma materno y qué en el idioma destino. En general, es el docente el que asigna los roles que los alumnos cumplirán, pero a veces el docente puede permitirles negociar qué papel asumirán

cada uno.Además, es posible girar los roles en las próximas tareas si el docente se da cuenta que la interacción está dominada por un miembro del grupo.

En cuanto a los docentes, en una clase de lengua en los marcos del enfoque por tareas, el maestro actúa como el mediador de aprendizaje de idiomas. Van den Branden (2016) describe los roles del docente en 3 categorías: acciones y decisiones previas a la tarea, durante la tarea y posteriores a la tarea. En cuanto a las acciones y decisiones previas a la tarea, el docente tiene un papel crucial en la selección del contenido, la determinación de los métodos, los objetivos y el enfoque de las actividades en el aula. El docente decide previamente qué materiales se cubrirán, qué tareas y qué ejercicios deberán completar los alumnos. Además, el docente decide cuánto tiempo se dedicará a una tarea, actividad o ejercicio en particular, qué elementos requerirán más práctica y serán más destacados, en qué medida se centrará en la forma, etc.

En la segunda fase, "la tarea cobra vida" (Van den Branden, 2016: 168), el docente tiene al menos tres papeles:

> El docente sigue siendo un socio de interacción crucial en una clase basada en tareas, desempeñando el papel de motivador (es decir, "lanzando" a los estudiantes en acción mediante la construcción de proyectos conjuntos), organizador (asegurándose de que los estudiantes saben lo que se espera que hagan) y, por último pero no menos importante, socio conversacional y partidario, como el interlocutor más competente y conocedor que puede alimentar las necesidades de diferentes estudiantes en una amplia variedad de formas. (Van den Branden, 2009: 284 en Van den Branden, 2016: 169)

Durante la tarea, entonces, el docente actúa principalmente como el motivador, el organizador y el interlocutor. También, según Van den Branden (2016), el docente debe participar en la negociación de significado mientras los alumnos tratan las demandas planteadas por la tarea, el maestro debe ayudar a los estudiantes proporcionándoles preguntas y pistas si es necesario, y el docente debe proporcionar una amplia contribución del lenguaje necesitado, debe actuar como modelo y practicar el desempeño de una tarea o el uso de una determinada estrategia.

Después de la realización de tareas, como destaca Van den Branden (2016) el docente puede resumir el desempeño de los estudiantes, concéntrese en la forma, discutir una estrategia en particular, resumir la tarea o repetir los puntos principales, discutir sobre los problemas que encontraron los alumnos, evaluar sus rendimientos y el desarrollo del lenguaje, etc.

Similarmente, Ellis (2009) divide el diseño de un plan de lección en tres fases: actividades previas a la tarea, actividades durante la tarea y actividades posteriores a la tarea. Los roles de

los docentes y los alumnos se observan mejor en términos de esas tres fases. En la primera fase, el rol del maestro es motivar a los estudiantes y preparar una actividad que genere preguntas. El docente puede motivar a los estudiantes haciendo que realicen una tarea similar o proporcionándoles un modelo, es decir, mostrándoles cómo se puede completar la tarea. En la segunda fase, el maestro tiene un par de opciones a considerar, la primera es establecer el límite de tiempo, que se considera que tiene el mejor resultado y la segunda es decidir si los estudiantes deben tener acceso al idioma de entrada mientras realizan la tarea. Diferente a los enfoques tradicionales, en la enseñanza mediante tareas los estudiantes pueden controlar el desarrollo del tema, también pueden elegir cuándo turnarse para hablar (en los enfoques tradicionales esto fue decidido por el maestro), los estudiantes asumen el rol del investigador, haciendo preguntas, pidiendo y dando información, tienen la oportunidad de negociar el significado, etc. Y finalmente, en la tercera fase, el profesor puede elegir si instruir a los estudiantes para que repitan la tarea para mejorar su producción, puede fomentar la reflexión sobre cómo se realizó la tarea, y para alentar la atención a la forma, en particular a las formas que resultaron problemáticas para los alumnos cuando realizaban la tarea.

5. Las destrezas lingüísticas

Las cuatro destrezas lingüísticas (también conocidas como las cuatro habilidades del aprendizaje de un idioma y las macro-habilidades) son un conjunto de capacidades que permiten a una persona a comprender y producir el lenguaje para una comunicación efectiva. Estas habilidades son escuchar, hablar, leer y escribir o la comprensión auditiva y lectora y expresión oral y escrita. Según Nunan (1989), en el contexto de la adquisición de un primer idioma, las cuatro habilidades se adquieren generalmente en el orden de escuchar primero, luego hablar, entonces leer y el último escribir. Pero, ¿qué pasa con el aprendizaje de un segundo idioma? Cuando aprendemos un idioma, estas son las cuatro habilidades que necesitamos para una comunicación completa.En la mayoría de los casos, las tareas en el aula, así como en la vida real, implican el uso de más de una habilidad lingüística, pero hay más ejemplos de tareas que exigen una combinación de habilidades en una actividad lingüística más compleja.

Las cuatro destrezas están interrelacionadas y son evidentes en la vida real. Por lo tanto, es importante integrarlas en la clase para fomentar una comunicación oral y escrita efectivamente. Los aprendices necesitan oportunidades en la clase para desarrollar estas destrezas lo que significa que deben estar expuestos a los materiales de lectura, escritura y escucha. De hecho, la integración de las cuatro destrezas permite a los estudiantes comunicarse de manera efectiva. Sin embargo, el dominio de las cuatro destrezas es un proceso gradual, por eso se presentan a los estudiantes materiales más complejos gradualmente. Las actividades que incluyen varias o incluso todas las habilidades proporcionan a los estudiantes situaciones que permiten un desarrollo y un progreso completo en todas las áreas del aprendizaje de idiomas (Sadiku, 2015).

Hoy en día es una opinión general que estas habilidades deben integrarse siempre que sea posible y esto se puede ver en los programas de estudios recientes. Por lo tanto, es evidente que esta área de estudio es importante si queremos comprender completamente y entrar en detalles del enfoque por tareas, principalmente porque al practicar cada una de estas habilidades el alumno aprende a comunicarse.

5. 1. Comprensión auditiva

Según Hedge (2000), la comprensión auditiva a menudo se describió como una habilidad descuidada, aunque se señaló que de las cuatro habilidades, la comprensión auditiva es la más representada en la comunicación. Se ha realizado una gran cantidad de investigaciones sobre el *'input'* en el campo de la adquisición del lenguaje debido a su papel clave en la adquisición del lenguaje. Hay dos aspectos diferentes de la comprensión auditiva, 'abajo-arriba' y 'arriba-abajo'. El proceso 'abajo-arriba' se refiere al uso de nuestro conocimiento de sonidos individuales o señales acústicas para identificar partes más grandes del habla, como palabras, frases y oraciones. El oyente hace uso de señales para inferir el significado, como la ubicación del estrés, las pausas, el comportamiento no verbal y el conocimiento léxico. Durante este proceso de identificación de sonidos e inferir el significado, nuestra memoria a corto plazo funciona excesivamente e incluso puede sobrecargarse si hay demasiada información desconocida.

El proceso 'arriba-abajo' incluye el uso de nuestro conocimiento previo y el uso de pistas contextuales para inferir el significado en el lenguaje hablado. Las señales contextuales se refieren a nuestro conocimiento sobre la situación, el hablante y el tema. El conocimiento previo, también llamado conocimiento esquemático, consiste en estructuras mentales en nuestra memoria sobre diversos temas. Hay dos categorías de conocimiento esquemático, el primero es formal que se refiere a nuestro conocimiento de ciertas estructuras o características de los eventos del habla, y el segundo es el conocimiento del contenido que se refiere a nuestro conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural y conocimiento del tema específico (Hedge, 2000). Es importante tener en cuenta que estos dos procesos, el 'abajo-arriba' y el 'arriba-abajo', funcionan simultáneamente y son mutuamente dependientes, por lo que ahora se considera que la comprensión auditiva representa un modelo interactivo que implica el uso de informaciones lingüísticas, pautas contextuales y conocimientos previos en la comprensión.

Como se ha mencionado, los materiales utilizados en el aula deben reflejar la diversidad de las fuentes del lenguaje hablado de la vida real que un alumno podría enfrentar. Por eso, el Instituto Cervantes (2006 en Nogueroles López, 2010) clasifica los materiales de escucha que se pueden utilizar en el aula según el nivel de competencia de los alumnos:

A1: conversaciones cara a cara.
A2: conversaciones telefónicas; instrucciones; presentaciones públicas.

> B1: anécdotas; anuncios publicitarios en radio y televisión; avisos y anuncios emitidos por megafonía; boletines meteorológicos; discursos y conferencias; entrevistas (académicas, médicas, periodísticas y laborales), informativos radiofónicos; noticias retransmitidas por televisión o radio; películas y retransmisiones teatrales.
> B2: chistes; debates y discusiones públicas; documentales radiofónicos y televisados; letras de canciones.
> C1: intervenciones en reuniones formales; sermones eclesiásticos. (Instituto Cervantes, 2006 en Nogueroles López, 2010: 7)

En diseñar las actividades para la comprensión auditiva, el docente debe tener en cuenta la finalidad de los ejercicios. Es decir, si se trata de una escucha intensiva, escucha atenta, escucha selectiva, escucha global y escucha interactiva. Un ejemplo de la escucha intensiva que ofrece Nogueroles López (2010) es *El telefonillo loco* en el cual el docente susurra un mensaje al oído de un estudiante quien lo susurra a otro estudiante y así hasta que todos los estudiantes hayan escuchado el mensaje. Este ejercicio es divertido para los estudiantes porque están jugando, pero también están practicando sus habilidades de memoria y las habilidades de decodificación. En cuanto a la escucha atenta, como el nombre lo indica el alumno debe escuchar atentamente a la información proporcionada y por eso es importante diseñar actividades que sean interesantes para los alumnos, como por ejemplo la actividad *Cuentacuentos* en la cual el docente puede elegir una historia o anécdota que los alumnos gustarían, ellos entonces asumen los papeles de cuentacuentos, oyente y escritor en grupos de tres. El cuentacuentos escucha la historia del docente, lo narra al oyente quien lo narra al escritor quien escribe la historia. Los alumnos realizan la tarea preguntando preguntas e investigando, mientras practican como prestar atención y retener la información.

La escucha selectiva, como el nombre lo sugiere, como lo explicaNogueroles López (2010) se refiere a las actividades que practican la escucha para una información determinada o selectiva. En estos tipos de actividades los alumnos aprenden a dirigir su atención a la información concreta y aprenden también a diferenciar la información importante de la información exceso. Actividades que practican la escucha selectiva son por ejemplo aquellas en las que el docente da información y los estudiantes necesitan decidir si es verdadero o falso según el material que tienen. La escucha global es lo opuesto a la escucha selectiva, en la escucha global no se escucha para una información en particular sino para obtener una información global. Por último, la escucha interactiva se refiere a las actividades que pretenden practicar la conversación de la vida real. Estas son todas las actividades en las que los alumnos pueden participar en la conversación con el docente o entre sí mismos. Por

ejemplo, el docente puede reproducir un video, pausarlo en un momento determinado y hacer preguntas a los alumnos sobre lo que han visto y que piensan como continua.

Cortés Moreno (2010) indica que la comprensión auditiva puede implicar el desempeño de otras destrezas, como por ejemplo si los alumnos escuchan a una grabación se trata de la comprensión auditiva evidentemente, sin embargo si escuchan la grabación y leen la grabación del audio, entonces se trata de un procesamiento simultáneo de la comprensión auditiva y comprensión lectora, o como Cortés Moreno lo llama "comprensión mixta" (Cortés Moreno, 2010: 6). Esto sucede en numerosas tareas, como por ejemplo si alumnos escuchan una grabación y tienen que escribir información específica mientras escuchan. También, destaca que las grabaciones de los nativos hablando pueden ser más útiles porque además de la información lingüística, proporcionan una fuente sociocultural de información sobre los nativos del idioma en cuestión.

5.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora es una de las habilidades académicas más importante, es tan importante para un niño en la primaria como para un estudiante de escuela secundaria. El material escrito ha constituido un parte del plan de estudios desde siempre y es por eso que muchos maestros se esfuerzan por mejorar los materiales de lectura y la comprensión de lectura. Knoll (2010) sugiere que construir motivación es un paso esencial en el desarrollo de la comprensión lectora ya que no es razonable esperar que los estudiantes quieran leer sin ninguna motivación. Cuando los estudiantes están motivados, es más probable que comprendan el material de lectura. Sin embargo,es difícil determinar qué puede motivar intrínsecamente a los alumnos a leer. Por eso es importante tener en cuenta tres aspectos cuando se quiere motivar: al alumno,al profesor y al texto.

La comprensión lectora se considera hoy como un proceso activo e interactivo que involucra al menos seis tipos de conocimiento que se utilizan para dar sentido al texto, como el conocimiento sintáctico, el conocimiento morfológico, el conocimiento general del mundo, el conocimiento sociocultural, el conocimiento del tema y el conocimiento del género. El conocimiento sintáctico y el conocimiento morfológico se dirigen al lenguaje en sí mismo, por lo que se los denomina el conocimiento lingüístico o sistémico, mientras que el conocimiento general del mundo, el conocimiento sociocultural, el conocimiento del tema y el

conocimiento del género son conocidos como el conocimiento esquemático y ayudan al lector a encontrar el significado del texto (Hedge, 2000). También, al igual que la comprensión auditiva, los mecanismos 'abajo-arriba', que se refiere a la decodificación de letras, palabras y otras características lingüísticas, y 'arriba-abajo', que implica el uso de nuestro conocimiento previo, pueden aplicarse a la comprensión lectora también.

Sin embargo, hay estudiantes que experimentan dificultades en cuanto a la lectura, y aquí no se hace referencia a dificultades mentales o físicas. Richardson (2010) señala que a los estudiantes que tienen dificultades con la comprensión de la lectura se les pueden enseñar estrategias que pueden ayudarlos porque la comprensión es la razón de la lectura, si no se entiende lo que se lee, no se lee realmente. Los maestros pueden mostrar a los estudiantes cómo identificar, entender y conectar ideas importantes,una estrategia que ha demostrado ser útil es la ayuda visual de los gráficos por ejemplo, porque pueden organizar las ideas del texto de una manera más visual, 'auto explicación' es una estrategia que sugiere explicar el significado a si mismo mientras se está leyendo, etc.

Cuando hayamos instruido a nuestros alumnos sobre cómo leer, podemos proceder a darles tareas relacionadas con la comprensión de lectura. Crescini (2011) enfatiza que el docente necesita estimular el gusto por leer mediante materiales que estimulen la creatividad. Por ejemplo, los alumnos pueden leer un cuento y después invertir los roles de los personajes. Esto implica el desarrollo de la comprensión lectora, pero también la expresión escrita. Como ya se ha mencionado, muchas actividades requieren el uso de más de una destreza lingüística. La comprensión lectora va a menudo acompañada con otras destrezas y como lo destaca Cortés Moreno (2010) la comprensión lectora sirve de apoyo para otras destrezas porque se considera una destreza fácil.

Cuando se trata de la habilidad de comprensión lectora, como observa Nunan (1989) debemos tener en cuenta que hay varios propósitos que enfrentamos. Es decir, no siempre leemos con el mismo propósito, generalmente leemos para un propósito específico, especialmente en las clases de idiomas. Por ejemplo, leemos para obtener información específica o instrucciones específicas sobre cómo hacer algo (un guía, por ejemplo), leemos con fines sociales (manteniendo las relaciones sociales, escribiendo cartas o correos electrónicos a amigos o colegas por ejemplo), leemos para informarnos sobre qué, cuándo o dónde ocurrirá algo (los periódicos, los sitios web, etc.), leemos por placer o porque nos interesa un tema, etc. En la

vida cotidiana a menudo nos enfrentamos con tareas que requieren nuestras habilidades de lectura, como llenar formularios, recibir correos electrónicos, leer noticias, leer los subtítulos de una película, reconocer las señales de tránsito, leer las etiquetas de los productos cotidianos, leer las instrucciones o indicaciones , etc.

Diferentes propósitos para la lectura determinan diferentes estilos y estrategias para la lectura. Pugh (1978 en Hedge, 2000) y Lunzer y Gardner (1979 en Hedge, 2000) describieron varios estilos de lectura que los lectores pueden implementar como *la lectura receptiva* que se realiza cuando el lector lee por satisfacción, por ejemplo un cuento o un artículo de periódico; *la lectura reflexiva* implica leer parte del texto y luego reflexionar sobre lo que se ha leído antes de continuar; *'skimming'* se refiere a la lectura rápida para obtener la impresión global del contenido, centrándose en la información más importante del texto; *'scanning'* también implica leer rápidamente pero para encontrar información específica y *lectura intensiva* que implica leer cuidadosamente y prestar atención a las ideas globales del texto, así como a la elección de palabras, etc.

5. 3.Expresión escrita

"Se ha argumentado que aprender a escribir de forma fluida y expresiva es la macro-habilidad más difícil para todos los usuarios del lenguaje, independientemente de si el idioma en cuestión es un primer idioma o un idioma extranjero." (Nunan, 1989: 35) Cada persona que está físicamente y mentalmente capacitada puede aprender a hablar un idioma, pero todos tenemos que aprender a escribir. Una gran diferencia entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado es que generalmente el lenguaje escrito es intemporal, tenemos una prueba física del mismo y podemos tenerlo para siempre. Sin embargo, el lenguaje hablado no es intemporal, pronunciamos un enunciado y desaparece tan pronto como lo decimos. Naturalmente, hay excepciones, el lenguaje hablado también se puede grabar y guardar físicamente y con la tecnología moderna se volvió muy común, especialmente hoy en día cuando podemos enviar mensajes de voz a través de varias aplicaciones que también se pueden guardar.Muchos lingüistas consideran que escribir es una habilidad muy compleja porque el escritor debe usar su actividad cognitiva para varios conceptos como la forma, el contenido, la estructura, el vocabulario, la ortografía, la puntuación, etc., pero también, en un nivel superior, el escritor

tiene que pensar en los elementos de cohesión y coherencia que unen el texto y lo hacen comprensivo (Nunan, 1989).

La escritura se ve como un proceso de pensar y emplear estrategias para componer una pieza coherente de material escrito. Este proceso incluye "establecer metas, generar ideas, organizar información, seleccionar el idioma apropiado, hacer un plan preliminar, leer y revisar lo escrito, luego revisar y editar" (Hedge, 2000: 302). Las operaciones cognitivas más importantes para la escritura son la planificación y la revisión. Se ha observado que los buenos escritores se involucran primero en la planificación, lo que implica organizar sus ideas, pensar en el propósito o el objetivo de la escritura y el estilo, antes de empezar a escribir. Además, la planificación también se produce durante el proceso de escritura, incluye releer el trabajo y reflexionar sobre lo mismo. En la fase de la revisión, el escritor puede añadir, eliminar o reorganizar partes del texto para mejorarlo si es necesario (Hedge, 2000).

El problema que ocurre a menudo en cuanto a la expresión escrita según Ortega Ruiz y Torres González (1994) es el miedo de escribir, no solo para los aprendices de un idioma extranjero pero para los nativos también. Ellos proponen que la solución es permitir que los estudiantes se expresen libremente y se diviertan con sus textos, esto abrirá el camino para que la escritura se convierta en un instrumento de aprendizaje que los estudiantes no desaprueban. Según el enfoque comunicativo, se pone el énfasis en los pasos que pasan durante la escritura y no tanto en el producto acabado. Estos pasos constituyen el proceso de la escritura que se compone de tres procesos mentales: primero es la planificación, es decir la generación y organización de ideas y determinación de los objetivos; el segundo es la redacción es el paso en el que se transforman las ideas del escritor que sea comprensible para el lector; el último paso, la exanimación se refiere a la evaluación y revisión del texto.

Un ejemplo ofrecido por González Sáinz, et al. (1995) para la práctica de la expresión escrita es la tarea de narrar una noticia que se puede realizar en grupos o parejas, cuando los estudiantes terminan con sus noticias, tienen que colocarlas en un periódico, decidir sobre el nombre del periódico, diseñar la portada y organizar sus noticias en segmentos dentro del periódico. Con esta actividad los alumnos tienen la libertad de expresión, pueden ser creativos y trabajan juntos que favorece la motivación.

5. 4. Expresión oral

Como observa Nunan (1989), durante mucho tiempo, la enseñanza de idiomas se ha ocupado de la enseñanza de la lengua escrita, que se pensaba que era exitosa si los alumnos producían oraciones bien formadas y gramaticalmente precisas que constituían párrafos más complejos; mientras que el lenguaje hablado se manifestaba en expresiones cortas, a menudo fragmentadas, con mucha repetición. A medida que se han desarrollado los enfoques comunicativos, los maestros han tratado de brindar oportunidades a los alumnos no solo para que produzcan oraciones que sean lingüísticamente correctas, sino también para que participen en la comunicación que les sea útil (Hedge, 2000).

Hay dos funciones básicas del lenguaje que debemos distinguir cuando se trata de la expresión oral según Brown y Yule: "estas son la función transaccional, que se ocupa principalmente de la transferencia de información, y la función de interacción, en la cual el propósito principal del habla es el mantenimiento de las relaciones sociales" (Brown y Yule 1983:19 en Nunan, 1989: 28). Además, como destaca Nunan (1989) no usamos las mismas habilidades para hablar cuando, por ejemplo, hacemos una presentación oral o cuando interactuamos con uno o más oradores con propósitos transaccionales e interacciónales. Más precisamente, los estudiantes deben dominar las habilidades de administrar las interacciones como saber cuándo hablar, saber cuándo presentar un nuevo tema, cómo mantener la conversación o cómo y cuándo finalizar una conversación. Además, es importante que los estudiantes sepan cómo negociar el significado con su interlocutor, es decir, asegurarse de que la otra persona entiende el mensaje.

Para que la conversación progrese con fluidez, hay algunas "reglas" que los oradores deben seguir como tener en cuenta las formas convencionales sobre cómo empezar y terminar una conversación, responder adecuadamente en rutinas fijas, tomar turnos en una conversación que requiere que el orador preste atención a las indicaciones de que el orador actual está llegando a su fin o está dando señales para mostrar que quiere agregar algo, y la gestión de temas que implica la introducción de un tema y las formas en que los interlocutores pasan de un tema a otro (Hedge, 2000). Estas reglas, sin embargo, varían de un idioma a otro, por lo que para desarrollar la habilidad de la expresión oral, los maestros deben estar conscientes de las demandas lingüísticas y socioculturales que imponen a los alumnos y, por lo tanto, diseñar las actividades en el aula de acuerdo con esas demandas.

Según Arnaiz Castro y Peñate Cabrera (2004) hay tres aspectos fundamentales para considerar en cuanto a la expresión oral, estos son la precisión, la adecuación y la fluidez. La precisión se refiere al uso correcto del léxico y la sintaxis; la adecuación se refiere al tratamiento correcto de los aspectos sociolingüísticos, es decir saber cuándo hablar, cuándo no, con quién y sobre qué; y la fluidez se refiere a la facilidad de expresión. Cuando decimos que alguien habla con fluidez pensamos en la facilidad con la que alguien se expresa, es decir no tiene poner mucho esfuerzo en recordar el léxico o la sintaxis. También, el proceso de la monitorización es importante durante la expresión oral, esta capacidad se aprende y perfecciona gradualmente, con la experiencia y práctica los alumnos pueden monitorear su propia expresión casi de manera subconsciente hasta que casi no haya necesidad para ello.

En el contexto del enfoque comunicativo, la interacción se ve como el objetivo último de la enseñanza debido a su papel significativo en la comunicación. Consejo de Europa (2001) enumera actividades de interacción que se deberían implementar en las clases de idiomas tal como la conversación casual, discusión formal e informal, debate, entrevista, negociación, cooperación, etc. En estas actividades los alumnos están involucrados, se trata del intercambio de informaciones reales (es decir que la comunicación refleja la comunicación del mundo real) y la comunicación se considera exitosa si los interlocutores logran transmitir y negociar el significado.

6. Trabajo de investigación

6. 1. Objetivos

El objetivo de esta investigación es determinar en qué medida y de qué manera los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera aplican el enfoque comunicativo, más precisamente cómo aplican el enfoque por tareas,que representa una evolución de los enfoques comunicativos, para el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral. Se va a analizar la aplicación práctica del enfoque por tareas, es decir, cómo se aplican las características teóricas del enfoque, tales como la enseñanza comunicativa de la lengua, el centrismo en el alumno, el uso del idioma auténtico para completar las tareas significativas, el uso espontaneo del lenguaje, la resolución de problemas y toma de conciencia para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en los manuales del español como lengua extranjera. Enfoque por tareas nació como una evolución de los enfoques comunicativos a partir de las propuestas del Consejo de Europa que se publicaron por primera vez a mediados de los años 70 del siglo pasado. Estas propuestas representan un avance importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras porque este documento, Nivel Umbral en español, se concibe como la compilación de conocimientos y habilidades que una persona necesitaría para comunicarse de manera simple pero efectiva en un entorno extranjero. También, se orienta a la comunicación interpersonal, es decir que uno puede compartir en cierta medida sus intereses y estilo de vida y no solamente para propósitos de la supervivencia (van Ek y Trim, 1998). El objetivo de este documento era establecer objetivos de aprendizaje adecuados en términos de las necesidades de los aprendices. Se trata averiguar con esta investigación si los manuales del español como lengua extranjera establecen e implementan, y de qué manera, estos objetivos.

6. 2. Muestra

Se han elegido dos manuales de niveles A1 y A2 para el propósito de análisis de este trabajo, Sueña 1 (2006) y Gente 1 (2004), los dos manuales son dirigidos a aquellos estudiantes que se acercan por primera vez al español. Los manuales se basan en el enfoque comunicativo y se

espera que implementen los objetivos del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas según las propuestas establecidas con el Nivel Umbral. El libro del alumno Sueña 1 (2006) está organizado en diez lecciones que son divididas en dos ámbitos cada una, para cada de estas lecciones son definidas las funciones, la gramática, la escritura, la fonética, el léxico y la cultura. Por ejemplo, la primera lección en el manual Sueña 1 (2006) se denomina *¿Quiénes somos?* y está dividida en los ámbitos *¿Cómo te llamas?* y *¿Cómo estás?* Las funciones que se trabajan en esta lección son: saludar, deletrear, presentarse uno mismo, preguntar y decir el nombre y los apellidos, el origen, las lenguas que se hablan, la edad y la profesión o los estudios, pedir y dar información sobre el significado y la forma de las palabras. Los aspectos gramaticales que se trabajan en esta lección son también definidos como el presente de indicativo de llamarse, apellidarse, ser, tener y hablar, pronombres personales, pronombres interrogativos, los números, etc. Los aspectos de la escritura, la fonética y el léxico son definidos y la cultura se trabaja al final de la lección.

El libro del alumno Gente 1 (2004) está organizado en once lecciones basadas en un tema, divididas en cinco ámbitos: Entrar en materia, En contexto, Formas y recursos, Tareas y Mundos en contacto. El primer ámbito sirve como una fase introductoria o preparatoria para el tema de la lección, mientras en el segundo ámbito se practican los recursos lingüísticos necesitados para la realización de las tareas en los ámbitos siguientes. Por ejemplo, la primera lección en el manual Gente 1 (2004) se denomina Gente que estudia español, para el primer ámbito, entrar en materia, el manual pone "identificar nombres propios a partir de una audición y de una lista de nombres para una primera sensibilización sobre la correspondencia entre sonidos y grafías en español", el segundo ámbito trata cuatro partes: comunicación, sistema formal, vocabulario y textos, el tercer ámbito también trata los partes de la comunicación, el sistema formal y el vocabulario, el cuarto ámbito define las tareas con el propósito de "conocer a los compañeros averiguando sus intereses respecto al mundo hispano y confeccionando la lista de la clase", trata la comunicación y el sistema formal, y el quinto ámbito tiene como objetivo "reflexionar sobre el estereotipo y la imagen parcial de las demás culturas a partir de la lectura de un texto y de una serie de imágenes del mundo hispano". Los índices de ambos manuales parecen similares, pero lo que atrae atención es que el manual Gente 1 (2004) claramente destaca al inicio las abreviaturas para las destrezas lingüísticas que se realizan en cada lección, estas son: CL = comprensión lectora, CA = comprensión auditiva, IO = interacción oral y EE = expresión escrita.

6. 3. Metodología

6. 3. 1. Criterios de análisis

Para los criterios de análisis de esta investigación se eligieron las características principales del enfoque por tareas – el centrismo en el alumno, el uso del idioma auténtico, las tareas significativas, el uso espontáneo y creativo del lenguaje, la importancia del significado en vez de la forma, la resolución de problemas y toma de conciencia. Estos criterios se van a analizar en cuatro áreas – las cuatro destrezas lingüísticas – la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral. Se va a analizar cómo se tratan dichas características en los manuales Sueña 1 (2006) y Gente 1 (2004) para los niveles A1 y A2 de la enseñanza de español como lengua extranjera. Las tareas que tratan las destrezas se van a representar primero para el manual Sueña 1, luego para el manual Gente 1 y al final de cada sección se van a analizar y comparar brevemente las tareas, según las propuestas del enfoque comunicativo y enfoque por tareas, mientras que el análisis detallado se va a realizar en la parte de la discusión.

6. 3. 2. Análisis

6. 3. 2. 1. Comprensión auditiva

En la fase inicial de aprendizaje de una lengua extranjera es de esperar que el énfasis esté en el *input*, es decir, los estudiantes deben estar "ahogados" en el lenguaje, ya sea leyendo o escuchando, para poder producirlo. Por lo tanto, es de esperar que durante la fase inicial del aprendizaje se haga hincapié en la comprensión auditiva y la comprensión lectora más que en la producción escrita y la producción oral. En el manual Sueña 1 (2006) podemos notar muchas tareas en las que los estudiantes escuchan y leen lo que escuchan al mismo tiempo, por ejemplo para aprender a saludar y presentarse uno mismo, los estudiantes primero miran dos pasaportes con las informaciones básicas sobre dos personas, Bruce y Francisco, su nombre, apellidos, nacionalidad, país y fecha de nacimiento. Luego escuchan el diálogo entre Bruce y Francisco y leen al mismo tiempo:

Bruce: Hola, ¿cómo te llamas?
Paco: Me llamo Paco, ¿y tú?
Bruce: Bruce.
Paco: ¿De dónde eres?
Bruce: Soy inglés, de Londres, ¿y tú?
Paco: Yo soy español, de Sevilla. ¿Cómo te apellidas?
Bruce: Johnston, ¿y tú?
Paco: Rodríguez.

(Ej. 1, pg. 9)

Para aprender a deletrear, los estudiantes escuchan la pronunciación de algunos lugares y observan cómo se escriben. Por ejemplo, la letra A en Alemania, B en Brasil, C en Ceuta, etc., en el ejercicio siguiente ven las letras del alfabeto aislados con sus nombres y luego practican con sus compañeros deletreando los apellidos españoles listados en el manual, como Fernández, López, Domínguez, etc. (ej. 5, pg. 10). De esta manera se acercan por primera vez al alfabeto español y aprenden deletrear sus nombres. Similarmente, para aprender los números en español, los estudiantes escuchan y leen los primeros veinte números que son listados en el manual junto con sus nombres (ej. 9, pg. 12) y en el ejercicio siguiente los leen de nuevo pero tienen que unir cada número con su nombre (ej. 6, pg. 12). En los siguientes dos ejercicios practican los números que han aprendido de manera que tienen que contar cuánto dinero ven en la imagen y en parejas leen los números que pueden ver en las carnés de identidad y en el ej. 13 (pg. 12) aprenden los números hasta cien de la misma manera, escuchan y repiten y luego completan los que faltan.

En el ámbito 2, *¿Cómo estás?,* en la primera lección, los objetivos o las funciones que se tratan son saludar y despedirse, presentar a alguien y responder al ser presentado, preguntar y decir la dirección, preguntar y decir el número de teléfono y contestar al teléfono y preguntar por alguien. Para practicar estos objetivos las tareas de comprensión auditiva siguen también el esquema escuchar y leer, por ejemplo en el ej. (pg. 15) los estudiantes ven un dibujo de personas que están de tertulia y se están introduciendo y saludando. Los estudiantes pueden escuchar y ver las expresiones necesitadas para llevar a cabo los objetivospuestos para este ámbito como: *¡Hola! ¿Qué tal?, Muy bien., Bien, gracias, ¿y tú?, Encantada.*, etc. y luego practican estas expresiones con sus compañeros de manera que tienen las expresiones ofrecidas y las pueden leer entre sí.

A continuación se puede notar en este manual que las tareas que tratan la comprensión auditiva son acompañadas con la transcripción como ya hemos visto para que los estudiantes puedan leer al mismo tiempo que están escuchando la transcripción. Por ejemplo, la lección 3,

Mi vida, está dividida en los ámbitos *Un día normal* y *Un día de fiesta* y los objetivos para esta lección son expresar la actividad profesional, expresar relaciones familiares y hablar de los miembros de la familia, expresar acciones habituales, expresar la frecuencia con que hacemos las cosas y hablar de actos sociales. También, las tareas de comprensión auditiva a menudo tratan los diálogos, como por ejemplo el ej. 9 (pg. 41):

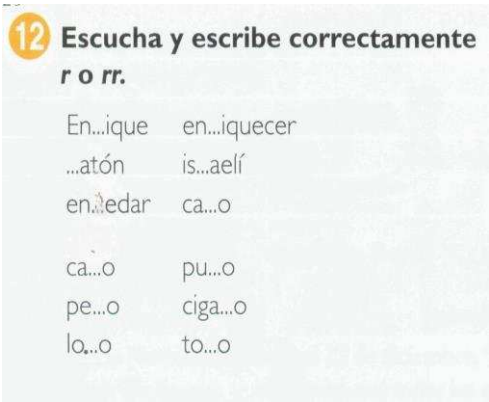
Paco: Esta es mi madre, es profesora; y este es mi padre, trabaja en una compañía aérea, es piloto.
Gema: ¿Quién es esta?
Paco: Esta es mi hermana.
Gema: ¿A qué se dedica?
Paco: Es enfermera.
Gema: ¿Está casada?
Paco: No. Está soltera, pero tiene novio. Es este. Se llama Pedro y es agente de seguros.
Gema: ¿Y estos quiénes son?
Paco: Son mis abuelos.
Gema: ¿Trabajan o están jubilados?
Paco: Están jubilados.
Gema: ¿Cuántos años tienen?

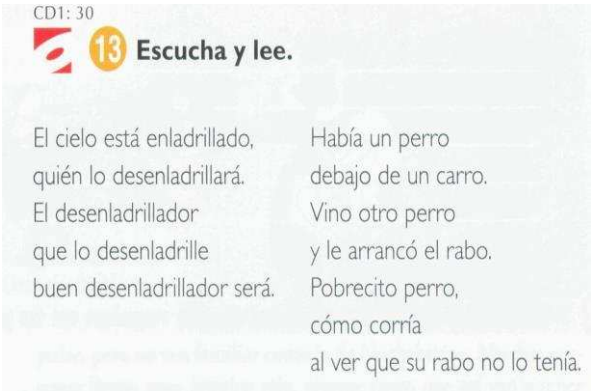
Después de escuchar y leer el dialogo, los alumnos no realizan ejercicios respecto a lo que han oído sino hablan con sus compañeros sobre los miembros de sus familias. En el ámbito 2, Un día de fiesta, los alumnos escuchan un dialogo entre dos chicas que están conversando acerca de lo que hacen normalmente en Nochevieja y tienen que completar el diálogo (ej. 6, p. 45):

Pilar: ¡Hola, Ana! ¿Qué tal?
Ana: ¡Hola, Pilar! Bien. Busco un vestido para Nochevieja.
Pilar: ¡Ah! ¿Qué haces en Nochevieja?
Ana: Este año voy a hacer lo mismo que todos los años. ..... hago lo mismo.
Pilar: Yo también.
Ana: Ceno con mi familia, y ..... mi madre y yo hacemos la cena.
Pilar: ¿Qué soléis cenar?
Ana: Depende, ... cenamos marisco y otros años cenamos carne.
Pilar: Nosotros ..... cenamos carne, no nos gusta mucho.
Ana: Después de cenar tomamos las uvas.
Pilar: ¿En casa?
Ana: Bueno, ... sí.
Pilar: Yo ..... las tomo en casa, ... en la Puerta del Sol con mis amigos.
Ana: ¡Qué divertido! Yo, después de las uvas, ... me voy a una gran fiesta hasta el amanecer; es lo más divertido.
Pilar: Yo ..... voy a fiestas, ... estoy en la calle y ..... estoy en los bares; no me gustan las fiestas donde hay tanta gente.

Otros ejemplos de tareas de comprensión auditiva incluyen los aspectos lingüísticos que los alumnos tienen que oír para aprender como por ejemplo los tres ejercicios que tratan la letra 'r':

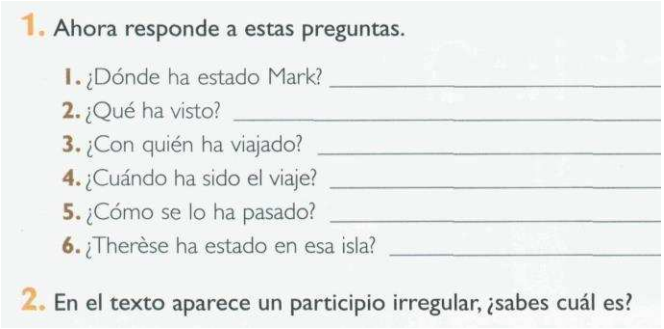
(ej. 2, pg. 48)





(ej. 12, pg. 48) (ej. 13, pg. 48)

Los ejercicios de la comprensión auditiva en el manual Sueña 1 (2006) en la mayoría de los casos siguen las instrucciones de escuchar y leer, escuchar y repetir, escuchar y marcar, escuchar y completar con la información que falta o escuchar y anotar información específica como en el ej. 3 (97) en la que los estudiantes tienen que escuchar y leer una conversación, subrayar los pretéritos perfectos que hay en el texto y responder a las preguntas:



Los ejercicios en los cuales los estudiantes tienen que responder a las preguntas sobre lo que han oído aparecen en el manual en las lecciones más avanzadas y son para el nivel A2 de la

enseñanza, mientras los ejercicios de escuchar y repetir, marcar, leer y completar parecen ser consistentes desde el principio hasta el final del manual.

Para aproximarse a los sonidos españoles, el manual Gente 1 (2004) para el primer ejercicio pone una tarea de la comprensión auditiva con las instrucciones: "*Esto es una escuela de idiomas en España. Laura, la profesora, está pasando lista. ¿Están todos? Pon una cruz (x) al lado de los estudiantes que sí están."* (ej. 1, pg. 11)Los estudiantes escuchan de nuevo los nombres del ejercicio anterior pero esta vez el profesor los lee despacio y el manual se dirige a los estudiantes con la pregunta *"¿Has oído sonidos nuevos para tí?"* (ej. 2, pg. 11). Los alumnos tienen seis tareas para resolver antes de ver el alfabeto, por ejemplo el ejercicio 4 (pg. 13) se denomina El español en el mundo:

> La televisión está transmitiendo el "Festival de la Canción Hispana". Participan todos los países en los que se habla español. Ahora está votando Argentina.
>
> **Actividades:**
> A ¿Cuántos puntos da Argentina a cada país? Anótalo en la pantalla.
> B Cierra ahora el libro: ¿puedes decir el nombre de cinco países de la lista?

Lo que podemos ver es que los alumnos tienen tareas específicas después de escuchar algo y eso ocurre antes de que hayan escuchado las letras del alfabeto en forma aislada en el ej. 7 (pg. 15). Luego practican deletrear en parejas a través de etiquetas de aeropuerto, por ejemplo LIM por Lima, y de esas abreviaturas tienen que adivinar el nombre de la ciudad. También, con los ejercicios de la comprensión auditiva se les acerca a los estudiantes a las diferentes versiones del español, como en el ámbito *Mundos en contacto* que trata los aspectos culturales: "*El español también suena de maneras diferentes. Vas a escuchar tres versiones de una misma conversación. ¿Cuál te suena mejor?"*(ej. 15, pg. 19).

Una de las tareas en la segunda lección, que tiene como objetivo aprender a pedir y dar información sobre personas, expresar propia opinión sobre los demás y hablar de sus cualidades y hablar de relaciones entre personas, trata la comprensión auditiva de manera que los estudiantes trabajan juntos que ocurre a menudo en este manual:

Dónde se puede sentar tu compañero

Imagina que tu compañero también viaja en este crucero. ¿Con qué personas crees que puede sentarse en las comidas? Las mesas son de cinco o seis personas. Primero, completa una ficha con sus datos (edad, nacionalidad, profesión, aficiones, idiomas, etc.). Luego, escucha a algunos empleados del barco para tener más información sobre los pasajeros. Ahora explica a toda la clase donde se puede sentar tu compañero. ¿Está él o ella de acuerdo? (ej. 10, pg. 27)

Este ejercicio es una continuación al ejercicio anterior, ej. 9 (pg. 26) *Un crucero por el Mediterráneo*, en el que los estudiantes pueden ver imágenes de trece personas que van a hacer un crucero por las islas Baleares y tienen que relacionar los personajes con sus descripciones.

Los ejercicios en el manual Gente 1 (2004) que tratan la comprensión auditiva incluyen tareas específicas que los alumnos deben realizar después de escuchar la grabación. Por ejemplo, la lección 5, Gente en forma, tiene como objetivos aprender a informar sobre propios hábitos relativos a la salud, y a valorarlos, a expresar frecuencia y a dar recomendaciones y consejos sobre actividades físicas y alimentación, la tarea que trata la comprensión auditiva se compone de dos actividades:

A Escucha las entrevistas. ¿Todos los entrevistados practican algún deporte? ¿Cuál?
B Prepara ahora cinco preguntas para entrevistar a tu compañero y saber si es una persona deportista. Después informa al resto de la clase.

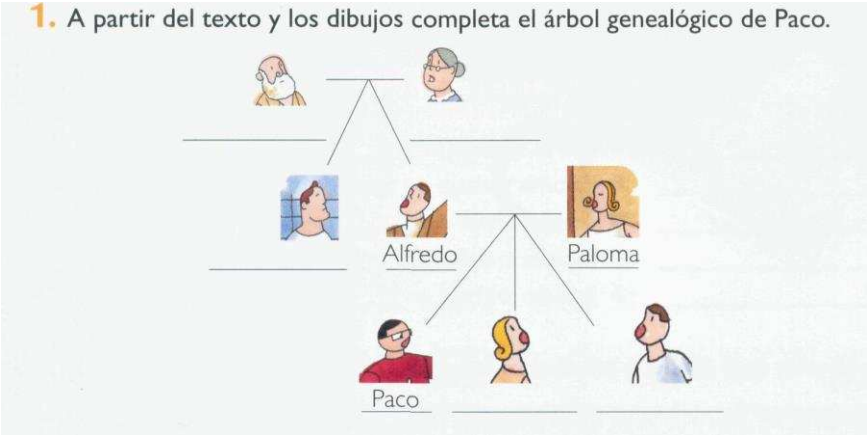
Entonces, no se escucha solo para escuchar sino para escuchar para informaciones que se requieren en la tarea y luego se hace un trabajo grupal o en parejas que se refiere a lo escuchado.

Como ya se ha mencionado anteriormente en esta tesina, la comprensión auditiva es un proceso interactivo de nuestro conocimiento formal (sobre el lenguaje) y nuestro

conocimiento general del mundo que son necesarios para comprender lo que se escucha. En el manual Sueña 1, como hemos visto, se trata de mejorar el conocimiento formal, la mayoría de las tareas que tratan la comprensión auditiva involucran a los estudiantes en la escucha selectiva y atenta. Es decir, los alumnos escuchan una grabación para oír un sonido específico o uno o más aspectos lingüísticos, escuchan para prestar intención a una información específica para que puedan completar un cuadro con la información que falta, escuchan para luego repetir leyendo lo que han escuchado y escuchan para responder a preguntas sobre lo que han oído, lo que ocurre en las lecciones más avanzadas en el manual. En el manual Gente 1, las tareas que tratan la comprensión auditiva raramente tienen instrucciones simples como: "Escucha y lee", "Escucha y repite" o "Escucha y marca…", sino se realizan tareas alrededor de lo que se ha oído, entonces el contenido de las grabaciones no permanece ignorado sino se basan en ello otras tareas que pueden tratar otras destrezas lingüísticas. También, como hemos visto el manual hace preguntas a los alumnos sobre lo que han oído, sus opiniones al respeto desde la primera lección hasta la última.

6. 3. 2. 2. Comprensión lectora

El primer ejercicio que trata la comprensión lectora en el manual Sueña 1 (2006) aparece en la tercera lección, *Mi vida*, que está dividida en los ámbitos, *Un día normal* y *Un día de fiesta*, y que tiene como objetivos aprender a expresar la actividad profesional, expresar relaciones familiares y hablar de los miembros de la familia, expresar acciones habituales, expresar la frecuencia con que hacemos las cosas y hablar de actos sociales. El ej. 3 (pg. 38) tiene las instrucciones simples: Lee el texto y ordena las imágenes. El texto trata un día normal de un joven, precisamente la rutina de la mañana en su casa. Además de leer el texto y ordenar las imágenes que representan situaciones del texto, hay una actividad más que complementa la comprensión lectora:



Otros ejemplos de las tareas de comprensión lectora incluyen los ejercicios en los que los estudiantes tienen que leer algunas frases y completar con la información que falta o los ejercicios que incluyen la comprensión auditiva también, como hemos visto hay muchos ejemplos de las tareas donde los estudiantes escuchan y leen los diálogos al mismo tiempo. Además de eso, la comprensión lectora se trabaja para introducir aspectos culturales, como en la lección 4, *Lo normal*, en la sección A *nuestra manera*, los estudiantes primero leen un texto sobre la costumbre española de ir de tapas, luego tienen que marcar si las frases sobre el texto son verdaderas o falsas y tienen que deducir los sinónimos para 'tapa' y 'tapear' del texto (ejercicios 2, 3, 4 y 5, pg. 65). De hecho, la sección A *nuestra manera* a menudo se trata a través de ejercicios de la comprensión lectora, como en la lección 5 también, *Nos divertimos*, en la que los alumnos leen un texto sobre la forma de viajar de los españoles y luego contestan si las frases sobre el texto son verdaderas o falsas (pg. 79). En las lecciones más avanzadas se postulan algunas preguntas a los alumnos, como en el ejercicio donde los alumnos leen el texto sobre el medio ambiente, los problemas de calentamiento del planeta, deforestación, lluvia ácida, etc. A los alumnos se les pregunta si en su país existe también preocupación por estas cuestiones del medio ambiente (pg. 111).

También, los ejercicios que tratan la comprensión lectora sirven en el manual para practicar algunos aspectos lingüísticos, como por ejemplo el ej. 13 (pg. 78) en el que los estudiantes tienen que leer el texto y escribir con mayúsculas las palabras que lo necesiten o en los ejemplos de combinación de la comprensión auditiva y comprensión lectora que tratan los diálogos donde los estudiantes después de escuchar y leer completan los cuadros con la información que falta o para colocar a qué persona se refiere qué, por ejemplo para practicar las expresiones de frecuencia los alumnos tienen que marcar en el cuadro quién hace algo y con qué frecuencia.

El manual Gente 1 (2004) también se acerca a los aspectos culturales a través de los textos que practican la comprensión lectora. Sin embargo, incluso en las lecciones iniciales estas tareas se dirigen a los estudiantes y promueven la reflexión y la discusión sobre el texto, como por ejemplo en la sección *Mundos en contacto*, que trata los aspectos culturales, una tarea consiste en que los alumnos leen el texto sobre cómo se conoce la gente en España ya que cada región en España es muy diferente. Con el texto se muestra el mapa de España y se postulan preguntas a los alumnos:

Lee el texto. ¿También es así en tu país? Mira el mapa. ¿Qué reconoces (regiones, ciudades, monumentos, costumbres…)? ¿Conoces a españoles? ¿Cómo son? Haz una lista de adjetivos. Seguro que no todos tenemos la misma imagen de los españoles. (ej. 11, 12 y 13, pg. 29)

Las tareas de la comprensión lectora en el manual Gente 1 (2004) sirven como una base buena para formar otros ejercicios, por ejemplo en la lección 3, *Gente de vacaciones*, los objetivos puestos son aprender a hablar de gustos, intereses y preferencias, aprender a contrastar gustos y a hablar de lugares y de la existencia de servicios, para el ejercicio 3 (pg. 33) los alumnos leen tres anuncios para tres viajes muy diferentes, las actividades que siguen tratan la comprensión lectora y la expresión oral:

Actividades
A ¿Te interesa alguno de estos anuncios? Vas a hablar con tu compañero. Pero antes tienes que prepararte. Elige alguna de estas frases para poder expresar tus preferencias y explicar los motivos de tu elección. PREFERENCIAS: A mí me interesa… el viaje a Latinoamérica, el apartamento en Tenerife, el viaje a Andalucía. MOTIVOS: Me gusta… la aventura, conocer otras culturas, otros… Me gustan…los viajes organizados, las vacaciones tranquilas, otros…Quiero…visitar Latinoamérica, conocer Andalucía, otros… B Ahora puedes hablar con tus compañeros: A mí me interesa el apartamento en Tenerife. Me gustan las vacaciones tranquilas. >Pues a mí me interesa el viaje a Latinoamérica, porque quiero conocer Nicaragua.

Similarmente, en el ejercicio que sigue (ej. 6, pg. 34) los alumnos leen un texto de la página web sobre Benisol, un pueblo imaginario en la costa mediterránea española, y también pueden ver una imagen que representa este lugar. Los alumnos primero tienen que en parejas intentar a encontrar en el dibujo el máximo de cosas que reconocen y luego en grupos formar frases a partir de la información del texto y de la imagen, y se les motiva a los estudiantes con una competición, gana el equipo que forme antes 10 frases con las estructuras puestas en el manual.

La secuencia 'Tareas', en continuación, está organizada sobre trabajo grupal en el cual pueden practicar lo que han aprendido en la lección hasta este momento. Por ejemplo, para el ejercicio 9 (pg. 36) los alumnos primero marcan sus preferencias entre las posibilidades ofrecidas sobre como prefieren viajar, a qué lugares, el alojamiento y sus intereses en las vacaciones y luego comparten sus preferencias en una discusión grupal y anotan los nombres de sus compañeros que tienen las preferencias parecidas. En el ejemplo siguiente podemos ver como las tareas gradualmente se convierten más complejas y como se relacionan y como se complementan. Para la tarea 10 (pg. 36) los alumnos primero forman grupos según los resultados del ejercicio anterior, es decir se forman grupos con preferencias parecidas, leen dos anuncios y eligen una de ellos. El primer anuncio ofrece informaciones sobre un pueblo en España, Morillo de Tou, y el segundo sobre las playas de Cancún, México. Los alumnos leen los anuncios en grupos y eligen uno, teniendo en cuenta que deben ponerse de acuerdo sobre las fechas, el alojamiento, las actividades, etc. Luego cada grupo tiene que explicar a la clase la opción que ha elegido y las razones de su elección para cual pueden utilizar el cuadro:

Nuestro plan es ir a _____ salir el día _____ y regresar el día _____. Queremos alojarnos en _____ pasar un día/ x días en _____. Preferimos visitar/estar en _____ porque a _____ le gusta / interesa mucho visitar _____ nos gusta / interesa _____.

Como ya se ha mencionado anteriormente en este trabajo, la comprensión lectora es también un proceso interactivo que involucra al menos seis tipos de conocimiento que se utilizan para dar sentido al texto: el conocimiento sintáctico, el conocimiento morfológico, el conocimiento general del mundo, el conocimiento sociocultural, el conocimiento del tema y el conocimiento del género. El manual Sueña 1 a menudo trata la comprensión lectora para introducir nuevos aspectos lingüísticos como hemos visto, que a menudo involucra también la comprensión

auditiva en los ejercicios de escuchar y leer, en estos casos se trata de "scanning" tipo de lectura para cual los estudiantes leen los textos, que son diálogos en la mayoría de los casos, para obtener información específica. Las tareas que tratan la lectura reflexiva aparecen en las secciones *A nuestra manera*, que tratan los aspectos socioculturales y como tales sirven como una buena base para el fomento de motivación en los estudiantes ante la lectura, pero son pocos. A diferencia del manual Sueña 1, el manual Gente 1 promueve la discusión sobre los textos desde la primera lección, es decir el objetivo es que los estudiantes leen los textos y forman sus opiniones al respeto. Similarmente como en el tratamiento de la comprensión auditiva, los textos para este manual sirven como una base para otras tareas y la práctica de otras destrezas, como hemos visto en el ejemplo del ej. 3 (pg. 33) donde los alumnos leen tres anuncios sobre unos viajes y luego en parejas discuten sus preferencias y gustos, qué anuncio les gustó más y por qué.

6. 3. 2. 3. Expresión escrita

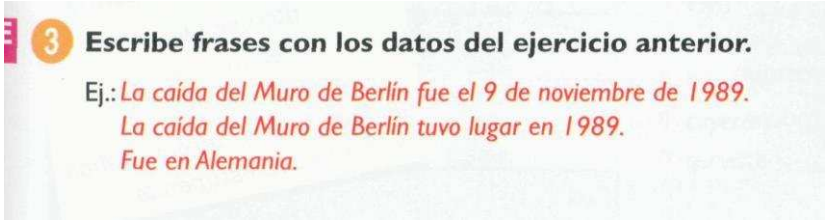
Como es de esperarse que en los niveles A1 i A2 se traten más la comprensión auditiva y la comprensión lectora, consecuentemente se puede esperar que la expresión escrita y la expresión oral estén menos representadas debido al conocimiento limitado del idioma. En el manual Sueña 1 (2006) la mayoría de los ejercicios que tratan la expresión escrita consisten en completar la información que falta, completar las frases ofrecidas, reescribir algo en columnas correspondientes, ordenar la información, responder a las preguntas sobre el texto o la grabación, etc. Principalmente, estos ejercicios tratan un aspecto lingüístico como por ejemplo el ej. 4 (pg. 24) que combina la comprensión auditiva y la expresión escrita y practica maneras de expresar existencia:

4 Escucha la descripción que Pedro hace de su casa.

¿Qué hay en el salón? Completa las columnas siguiendo el ejemplo.

salón	habitación	baño	cocina
Hay unos sillones	*Hay unas estanterías*		

Estos ejercicios pueden tratar los aspectos lingüísticos simples hasta los más complejos. Como por ejemplo, en el ej. 3 (pg. 119) los alumnos tienen que escribir frases con los datos del ejercicio anterior:


3 **Escribe frases con los datos del ejercicio anterior.**

Ej.: *La caída del Muro de Berlín fue el 9 de noviembre de 1989.*
La caída del Muro de Berlín tuvo lugar en 1989.
Fue en Alemania.

Dos tareas siguientes se continúan a este ejercicio, para el ej. 4 (pg. 120) los alumnos tienen que ordenar cronológicamente los acontecimientos del ejercicio anterior y para el ej. 5 (pg. 120) los alumnos tienen que escribir por orden cronológico los acontecimientos más importantes ocurridos en su país, utilizando la estructura del ejercicio anterior y luego lo cuentan a sus compañeros.

También, se trata a menudo de los ejercicios en los que los estudiantes escriben frases según el ejemplo que tienen en el libro. Por ejemplo, en el ej. 4 (pg. 44) los alumnos observan los dibujos y escriben las frases según el ejemplo: "Los españoles solemos cantar villancicos en Navidad" y luego escriben qué suelen hacer ellos en estas fechas. En las secciones *A nuestra manera* también hay ejercicios que tratan la expresión escrita, por ejemplo para el ej. 5(pg. 49) los alumnos tienen que escribir las diferencias entre las costumbres relacionadas a la Navidad en su país y las costumbres en España que han aprendido en los ejercicios anteriores.

Los ejercicios más complejos que tratan la expresión escrita aparecen en las lecciones más avanzadas, por ejemplo en la lección 7, *¿Cuidamos el medio ambiente?,* que tiene como objetivos aprender a hablar de lo hecho recientemente, hablar de experiencias personales, valorar una actividad pasada, pedir opinión, dar opinión, expresar acuerdo o desacuerdo con algo, argumentar a favor o en contra de una idea y situar en el espacio. Para el ej. 22 (pg. 109) los alumnos tienen que escribir un recado a sus compañeros siguiendo los ejemplos del ejercicio anterior. Similarmente, para el ej. 17 (pg. 118) de la lección 8, *Hablemos del pasado*, los alumnos tienen que escribir un breve relato de la vida de sus compañeros. Los datos que necesitan han obtenido en el ejercicio anterior (ej. 16, pg. 118) en el que primero tienen que

completar las preguntas con la verbal adecuada y luego hacer esas preguntas a sus compañeros y escribir las respuestas.

En el manual Gente (1) se puede notar que a menudo los ejercicios de la expresión escrita no siguen el esquema de completar las frases, escribir la información que falta, o ordenar los datos ofrecidos como en el manual Sueña 1 (2006), y si ocurren no tratan los aspectos lingüísticos evidentemente, por ejemplo el ej. 8 (pg. 56):

> Vamos a informarnos
> ¿Qué podemos hacer para llevar una vida sana? Trabajaremos en grupos de tres. Pero antes, realizaremos una tarea individual de lectura. Cada miembro del grupo debe elegir un texto de los tres que hay a continuación: lo lee, extrae las ideas principales y completa la ficha.

Primero lo que podemos notar es que esta tarea no trata solamente la expresión escrita sino la comprensión lectora también y la expresión oral ya que se trata de un trabajo grupal. También, la ficha que tienen que completar no trata un aspecto lingüístico específico. Similarmente, en el ej. 5 (pg. 54) que trata las causas del estrés, los alumnos primero leen la lista de síntomas, hacen una entrevista a sus compañeros y anotan sus respuestas. Para completar esta tarea los alumnos practican la comprensión lectora, la expresión lectora y la expresión escrita.

El manual ofrece tareas no obligatorias pero que se pueden realizar si hay tiempo e interés de los estudiantes. Por ejemplo, en la sección Mundos en contacto, los alumnos leen y escuchan un anuncio sobre Castilla y León que ha elaborado una agencia de publicidad y el manual propone como una tarea electiva:

> ¿Por qué no elaboráis en grupos anuncios parecidos a este sobre vuestras ciudades o regiones? Escribid el texto y el eslogan, y pensad que imágenes podéis utilizar. Luego, elegid el que más os guste. (pg. 38)

La expresión escrita en el manual Gente 1 (2004) se practica en grupos también, por ejemplo en una serie de tareas conectadas:

> 10 Formad pequeños grupos. Cada grupo va a escribir una receta. Puede ser un plato fácil o que alguno sabe hacer. Primero, tenéis que elegir un plato y completar esta ficha (dificultad, tiempo, ingredientes). Ahora, hay que escribir la receta. Para ello, fijaos en la de la tortilla que puede serviros modelo. Podéis trabajar con un diccionario.
>
> 11 La lista de la compra. Un alumno de otro grupo va a ser el encargado de las compras. Hay que dictarle la lista.
>
> 12 "El libro de cocina" de la clase. Cada grupo explica a toda la clase el modo de preparar la receta que ha escrito. Después, podemos pegarlas en el tablón de la clase o fotocopiar todas las recetas y hacer un libro con nuestras especialidades. (pg. 77)

Otro ejemplo donde se practica la expresión escrita en grupos es en el ej. 10 (pg. 87):

> Un fax para el jefe. Tenéis también que preparar el texto de un fax para vuestro jefe, donde le explicáis el plan del viaje: cómo y cuándo va a viajar, donde va a alojarse y por qué. Como es su primer viaje a España, podéis darle algunas recomendaciones o infamaciones útiles.

Como ya se ha mencionado, el manual Gente 1 (2004) está dividido en once lecciones y cada de estas lecciones consiste en cinco ámbitos: entrar en materia, en contexto, formas y recursos, tareas y mundos en contacto. El ámbito tareas en cada lección es claramente destinado a tratar las destrezas lingüísticas, aunque se tratan a lo largo del libro. Sucede a menudo que en el ámbito tareas, una tarea supone ejercer más de una destreza lingüística. Por ejemplo, en la lección cuatro, *Gente de compras*, para la tarea 11 (pg. 47) los alumnos primero escuchan una conversación entre unos amigos que buscan un regalo para alguien y

tienen que hacer una lista con las cosas que proponen en cada conversación. Para la siguiente tarea (ej. 12, pg. 47), los alumnos trabajan en parejas, tienen que elegir regalos de cumpleaños para dos compañeros de clase, primero tienen que preparar tres preguntas para obtener información sobre sus gustos, sus necesidades, sus hábitos, etc. Y para la última tarea (ej. 13, pg. 47) los alumnos trabajan en grupos, tienen que representar una escena de compras de sus regalos. Se puede ver entonces que en una secuencia de tareas relacionadas se trata más de una destreza lingüística.

Como hemos visto, el manual Sueña 1 utiliza a menudo los ejercicios que tratan la expresión escrita para ejercer algunos aspectos formales del lenguaje, como en los ejemplos de tareas donde los alumnos tienen que completar la información que falta, completar las frases, responder a las preguntas sobre el texto, escribir frases según el ejemplo, etc. Este tipo de ejercicios son comunes para los niveles A1 i A2 pero para los alumnos no fomentan tanto la motivación ya que no hay un uso espontáneo de lenguaje, tienen que escribir lo que se espera de ellos y esto son las respuestas correctas. El manual Gente 1 también trata algunos aspectos lingüísticos en las tareas de la expresión escrita pero también hay numerosos ejemplos de escritura donde los alumnos pueden implementar sus ideas y ser creativos. También, este manual promueve la escritura grupal, es decir los alumnos trabajan juntos para redactar algo, por ejemplo un fax para el jefe como hemos visto.

6. 3. 2. 4. Expresión oral

En cuanto al tratamiento de la expresión oral en el manual Sueña 1 (2006), la expresión oral se lleva a cabo de manera que los alumnos en la mayoría de los casos leen, especialmente en las lecciones iniciales donde hay muchos ejemplos de la instrucción “Escucha y lee.”, describen lo que ven en la imagen opractican con sus compañeros algunas frases, diálogos o aspectos lingüísticos, por ejemplo (ej. 12, pg. 19):

12 En parejas.

ALUMNO A

1. Pregunta a tu compañero los números de teléfono que te faltan.

▶ Bomberos	_____
▶ Hospital	91 586 80 00
▶ Universidad	91 394 10 00
▶ Policía	_____
▶ RENFE	_____
▶ Autobús	_____
▶ Aeropuerto	902 35 35 70

2. Ahora, di a tu compañero los números de teléfono que te pregunta.

ALUMNO B

1. Di a tu compañero los números de teléfono que te pregunta.

▶ Bomberos	112
▶ Hospital	_____
▶ Universidad	_____
▶ Policía	91 877 35 60
▶ RENFE	902 240 202
▶ Autobús	91 888 16 22
▶ Aeropuerto	_____

2. Pregunta a tu compañero los números de teléfono que te faltan.

También, a menudo los ejercicios que tratan la expresión oral consisten en que los alumnos responden a las preguntas sobre un texto o una grabación que pueden ser simples o un poco más complejas pero siguen el mismo esquema como en el ejemplo del ej. 10 (pg. 56):

10 Lee este diálogo.

A: Hola, buenos días.
B: Buenos días.
A: ¿Qué quería?
B: ¿A cuánto están las naranjas?
A: A 2 €.
B: Pues me pone un kilo.
A: Aquí tiene. ¿Algo más?
B: Sí, medio kilo de peras.
A: Aquí tiene. ¿Algo más?
B: No, nada más, gracias. ¿Cuánto es?
A: Son 3,50 euros.

Contesta a las preguntas siguientes.

- ¿Cuánto cuestan las naranjas?
- ¿Quiere algo más?
- ¿Cuánto es todo?

Las oportunidades, que no tratan un aspecto lingüístico, para expresarse oralmente el alumno, aparecen en algunas secciones *A nuestra manera*, por ejemplo los alumnos pueden ver unas fotografías de tipos de viviendas en España y las instrucciones son las siguientes: "Observa estas fotografías. ¿Sabes como se denominan en español estos tipos de viviendas y casas? Habla con tu compañero o pregunta a tu profesor. ¿Qué tipo de casas hay en tu país? ¿Dónde vives ahora? ¿Las viviendas en España son diferentes de las que tú conoces?" (pg. 35).

El trabajo grupal no se realiza a menudo en este manual, pero hay algunos ejemplos de tareas que involucran los estudiantes en un trabajo grupal como en el ej. 1 (94) para cual los

alumnos tienen que organizar una fiesta y para ello tienen que decidir el motivo de la fiesta (de cumpleaños, de Navidad, de despedida de soltero, de fin de curso…) y el momento del día (aperitivo, comida, merienda, cena) para su celebración, tienen que redactar la tarjeta de invitación, idear el menú y hacer la lista de la compra.

En el manual Gente 1 (2004) se puede notar que los autores se dirigen a menudo a los estudiantes a lo largo del libro, incluso en las lecciones iniciales, por ejemplo en el ej. 3 (pg. 2):

> **El español y tú.**
> Cada uno de nosotros tiene intereses diferentes. ¿A ti te interesan estos temas? Las playas, la cultura, la gente, el arte, la comida, la política, los negocios, las grandes ciudades, las fiestas populares, la naturaleza
> **Actividades:**
> A Intenta relacionar los temas con las fotos.
> B ¿Tú qué quieres conocer del mundo hispano?
> C ¿Sabes ya contar hasta diez en español? A ver… Inténtalo sin mirar.

También, ya hemos mencionado el ej. 8 (pg. 15) en el que los estudiantes tienen que adivinar los nombres de las ciudades desde abreviaturas de aeropuertos, en la continuación, para acabar el ejercicio se hace la pregunta a los estudiantes: "¿Conoces otras abreviaturas de aeropuertos?" o por ejemplo el ej. 9 (pg. 16) en el que los alumnos pueden ver fotografías de algunos personajes famosos del mundo hispano, la instrucción de la tarea dice: *"¿Los conoces? Háblalo con tu compañero. ¿Conoces a otros personajes hispanos? ¿Cuáles?"*, o también como hemos visto en la sección *Mundos en contacto* donde los alumnos leen un texto y ven un mapa de España y luego responden a preguntas si también es así en su país, si reconocen algo en el mapa (regiones, ciudades, monumentos, costumbres…), si conocen los españoles y cómo son, etc.

Algunos ejemplos de tareas que tratan la expresión oral se han mencionado en secciones previas ya que a menudo ocurre en este manual que las tareas tratan más de una destreza. Algunas que no se han mencionado ya son por ejemplo el ej. 9 (pg. 46) en el que los alumnos organizan una fiesta en grupos y para ello tienen que decidir que necesitan (qué hay que comprar, qué tienen que traer…), cuanto quieren gastar y quién se encarga de cada cosa o el

ej. 2 (pg. 61) de la lección *Gente que trabaja*, para entrar en materia se practica la expresión oral:

> **Cualidades**
> ¿Qué cualidades crees necesarias para cada uno de estos trabajos? Coméntalo con tus compañeros.
> Ser una persona (muy)… amable/organizada/dinámica/creativa/fuerte/comunicativa…
> Estar… dispuesto a viajar / acostumbrado a trabajar en equipo / en buena forma..
> Saber… escuchar / mandar / convencer… informática / idiomas…
> Tener… mucha experiencia / un título universitario / buena presencia / mucha paciencia / carné de conducir…
> Vuestras profesiones
> ¿Conoces cuáles son las profesiones de tus compañeros? Si aun no trabajan, pregúntales qué quieren hacer en el futuro.

En la sección *Mundos en contacto* se suele practicar la expresión oral ya que trata los aspectos socioculturales que puede ser interesante para los estudiantes como en el ej. 13 (pg. 68) en el que los alumnos hablan sobre las cosas más importantes en un trabajo, según sus opiniones, y tienen ofrecidas algunos aspectos como la estabilidad, el interés de la actividad realizada, el salario, los horarios y el ambiente de trabajo. En continuación los alumnos leen un texto sobre un marino mercante y su estilo de vida, es decir trabaja mucho durante la primavera y el verano y descansa durante el invierno y luego los alumnos comentan este estilo de vida, que les parece y si conocen a alguna persona que vive así.

El tema de la cocina puede servir como una buena base para tareas comunicativas ya que se puede hablar de las diferencias entre culturas, los alumnos pueden aprender algo interesante sobre la cultura española en cuanto a la comida y las informaciones nuevas les pueden servir útiles en el futuro por ejemplo en la lección 6, *Gente que come bien*, en el ej. 3 (pg. 72):

> **Cocina mexicana**
> Amalia, una española, va a comer en un restaurante mexicano. No conoce la cocina mexicana y la camarera le explica qué es cada plato.
> **Actividades**
> A Lee el menú y escucha la grabación. No hay que entenderlo todo, solo la información principal: Amalia toma de primero_____, de segundo_____, de principal_____.
> B ¿Puedes hacer una lista con algunos de los ingredientes de estos platos?
> C Toda la clase va a este restaurante. Un alumno hace de camarero y toma nota. Podéis pedir aclaraciones. ¿Cuál es el plato mas pedido?

Como se puede observar estas actividades involucran a los estudiantes en practicar la comprensión auditiva, la expresión escrita y la expresión oral.

En cuanto a la expresión oral, que se considera como la destreza lingüística más importante desde la perspectiva del enfoque comunicativo, el manual Sueña 1 en la mayoría de los casos, como hemos visto, limita la expresión oral de los estudiantes a oraciones cortas y frases correctas. Es decir, en los ejercicios donde los alumnos tienen que responder a preguntas sobre un texto o una grabación, sus respuestas pueden ser correctas o falsas, e incluso en las ocasiones donde los alumnos trabajan en parejas, en mayoría de los casos se espera que hagan preguntas uno al otro que ya están en el libro. Se intenta, entonces, trabajar en los tres aspectos de expresión oral que se han mencionado anteriormente en este trabajo, la precisión, la adecuación y la fluidez. Las ocasiones donde el manual propone que los alumnos comenten los ejercicios son pocas y principalmente ocurren en la sección *A nuestra manera* en la que los alumnos tienen la oportunidad de expresarse libremente, es decir compartir sus opiniones e ideas sobre el tema y usar el lenguaje de manera espontánea. El manual Gente 1, como hemos visto, se dirige a menudo a los estudiantes, incluso en los ejercicios iniciales, preguntando por sus opiniones. Se practica más el trabajo grupal en general y para la expresión oral esto significa el tratamiento de la interacción oral, el uso espontaneo del lenguaje, la resolución de problemas y la negociación del significado.

6. 3. 3. Resultados

La conclusión que se puede extraer a base de los ejemplos de las tareas de ambos libros es que el manual Gente 1 sigue las propuestas del enfoque por tareas más que el manual Sueña 1 en la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas en cuanto al uso espontaneo del lenguaje, la resolución de problemas y toma de conciencia, las tareas significativas, es decir que el significado viene primero y la forma segunda, y lo más importante, la comunicación interpersonal. En cuanto al centrismo en el alumno, ambos manuales muestran este aspecto, aunque se puede notar que en el manual Gente 1, el alumno tiene más oportunidades de expresarse libremente y compartir su opinión e ideas. Los temas de las lecciones se superponen a menudo en ambos manuales y tratan los temas de la vida real que fomentan interés y que pueden ser útiles para los alumnos, sin embargo, el manual Gente 1 hace mejor

uso de los temas para crear tareas significativas. Las destrezas lingüísticas son implementadas en ambos manuales pero se puede observar que se ejecutan con más éxito en el manual Gente 1.

6. 3. 4. Discusión

El objetivo de esta investigación era determinar en qué medida y de qué manera los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera aplican el enfoque por tareas en el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral.Los ajustes teóricos del enfoque por tareas que se han mencionado a lo largo de este trabajo, la enseñanza comunicativa del lenguaje, el centrismo en el alumno, el uso del idioma auténtico para completar las tareas significativas, el uso espontaneo del lenguaje, la resolución de problemas y toma de conciencia, la integración de las cuatro destrezas lingüísticas y la comunicación interpersonal, deberían ser implementados en los libros del alumno de español como lengua extranjera según el Nivel Umbral.

En cuanto a la definición de una tarea pedagógica de Nunan (2004) que se ha mencionado anteriormente, ambos manuales impliquen a los aprendices en la comprensión, la manipulación, producción e interacción en el idioma destino, es decir integran las cuatro destrezas lingüísticas, la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral. Sin embargo, el parte crucial de esta definición es que la atención está puesta en el significado en vez que manipular la forma, y como hemos visto en el manual Sueña 1, hay numerosos ejemplos de tareas que tratan los textos o grabaciones con el propósito de introducir y ejercer un aspecto lingüístico sin entrar en la materia del material proporcionado. Para no equivocarse, el manual Gente 1 no ignora los aspectos lingüísticos pero como hemos visto para cada tarea se entra en la materia del material proporcionado, ofreciendo oportunidades para los alumnos de hablar y pensar sobre lo que se hace y a compartir sus opiniones al respeto. Según Willis y Willis (2007), como hemos mencionado, en la enseñanza de idiomas según el enfoque por tareas, los alumnos deben usar el idioma destino libremente y tanto como sea posible, incluso si cometan errores, pero en el manual Sueña 1 esto no puede ser el caso con las instrucciones que son en la mayoría de los casos breves y simples, por ejemplo “escucha y lee”, “completa el cuadro”, “escucha y repite”, etc.

Hemos mencionado que hay tareas que proporcionanel *input* y hay tareas que estimulan el *output*, es decir las primeras involucran a los aprendices a leer y escuchar y las segundas a hablar y escribir (Ellis, 2009). En el manual Sueña 1, se puede notar que hay mucho más ejemplos de las tareas que proporcionan el *input* que los que estimulan el *output*, mientras que en el manual Gente 1 se puede notar la integración de todas las destrezas en la misma medida. Todas las destrezas deben ser integradas en la enseñanza de un idioma para que los estudiantes puedan comunicarse de manera efectiva ya que la enseñanza comunicativa es el objetivo del enfoque comunicativo y por lo tanto del enfoque por tareas también.

La diferencia que hemos visto en cuanto al tratamiento de la comprensión auditiva en los manuales es que el manual Sueña 1 proporciona los materiales para un objetivo específico, por ejemplo los alumnos escuchan una grabación para luego completar un cuadro sobre quién dijo que en la grabación. De esta manera los alumnos no entran en la materia de lo que han escuchado, completan el cuadro y esto es el fin del ejercicio, mientras que en el manual Gente 1, los autores del manual proporcionan preguntas a los alumnos sobre la grabación y construyen otras tareas alrededor del material del *input* así que los alumnos pueden usar el idioma libremente y comunicar sus opiniones y actitudes sobre el tema. Lo mismo ocurre con la comprensión lectora, mientras en el manual Sueña 1 se tratan textos, principalmente los diálogos, en la mayoría de los casos mediante la lectura de tipo "scanning", es decir para un propósito especifico, en el manual Gente 1 a menudo aparecen tipos de lectura reflexiva, es decir en las cuales los alumnos pueden pensar sobre lo que han leído, intercambiar opiniones, negociar el significado y resolver problemas.

Para los niveles A1 y A2 no se espera de los estudiantes que redacten textos extensivos naturalmente, sin embargo en el manual Gente 1 las tareas que tratan la expresión escrita en estos niveles también ofrecen oportunidades a los estudiantes para implementar sus ideas y ser creativos, a diferencia del manual Sueña 1 que a menudo proporciona actividades en las que los alumnos tienen que escribir algo siguiendo el ejemplo, completar frases para ejercer un aspecto lingüístico, etc. Hemos mencionado anteriormente que hay dos funciones básicas del lenguaje, la función transaccional y la función de interacción en la que el propósito principal del habla es el mantenimiento de las relaciones sociales (Brown y Yule, 1983 en Nunan, 1989). En el contexto del enfoque por tareas, la interacción se ve como el objetivo principal de la enseñanza de idiomas, es decir que uno puede compartir en cierta medida sus intereses y estilo de vida. En cuanto a la expresión oral, el manual Gente 1 proporciona mucho más

oportunidades en las que los alumnos pueden interactuar y como tal realiza exitosamente el enfoque por tareas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

7. Conclusión

En este trabajo se pretendía presentar un enfoque comunicativo contemporáneo, el enfoque por tareas, y su papel importante en el desarrollo de las destrezas lingüísticas para los estudiantes de español como lengua extranjera. Se mostraron las bases fundamentales del enfoque comunicativo, que representa una evolución en la enseñanza de los idiomas, como la interacción social y el desarrollo de la competencia comunicativa, que representa la capacidad de una persona a funcionar en un entorno comunicativo real. Se presentaron diferentes definiciones de una tarea pedagógica que es una unidad de trabajo en el aula que debe reflejar las actividades del mundo real y envolver los estudiantes en la interacción en el idioma extranjero para expresar el significado.

Las razones fundamentales del enfoque por tareas que se han aclarado en este trabajo son la enseñanza comunicativa de la lengua, el centrismo en el alumno, el uso del idioma auténtico para completar las tareas significativas, el uso espontáneo del lenguaje, la resolución de problemas y toma de conciencia, que centrarse en la forma viene después de centrarse en el significado, la colaboración, el aliento de la creatividad y motivación y la comunicación interpersonal. Se proporcionaron y explicaron las fases de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas como los ejemplos de tareas y temas de las unidades, que deben tratar las necesidades y los intereses de los aprendices, y se presentaron los roles de participantes como el papel activo del alumno y el docente como el mediador, motivador y socio conversacional durante el proceso de aprendizaje.

Se analizaron dos manuales para los propósitos de investigación de este trabajo, el manual Sueña 1 (2006) y Gente 1 (2004) para los niveles A1 y A2 de aprendizaje de español como lengua extranjera. El objetivo de la investigación era averiguar si los manuales implementan el enfoque por tareas, de qué manera, y como contribuyen al desarrollo de las destrezas lingüísticas en los alumnos de español como lengua extranjera. El supuesto de la investigación era que ambos libros del alumno implementan los ajustes teóricos del enfoque por tareas y que contribuyen al desarrollo exitoso de las destrezas mediante tareas pedagógicas, sin embargo, la investigación ha demostrado que el manual Sueña 1, aunque un poco más reciente que el manual Gente 1, no cumple con todos los criterios del enfoque por tareas. Principalmente, con la excepción de las secciones en el libro, *A nuestra manera*, el manual no proporciona muchas oportunidades en las cuales los alumnos pueden usar el idioma espontáneamente para resolver problemas y, lo más importante, para interaccionar que

se ve como el objetivo principal de la enseñanza comunicativa de la lengua, mientras el manual Gente 1 a lo largo del libro del alumno proporciona tareas auténticas que provocan el interés en los estudiantes y fomentan la motivación.

Bibliografía

1. Alvarez Martinez, M. A. (2006), *Sueña 1, libro del alumno A1-A2*. Marco Europeo de referencia. ANAYA ELE, 3ª ed.

2. Arnaiz Castro, P. y Peñate Cabrera, M. (2004), "El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones", *Porta Linguarum*, núm. 1, enero 2004.

3. Baulenas, N. S. y Peris, E. M. (2004), *Gente 1, libro del alumno A1-A2*. European Schoolbooks.

4. Canale, M. y Swain, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics,* 1:1-5.

5. Consejo de Europa, (2001): "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya. 2003. http://cvc.cervantes.es

6. Cortés Moreno, M. (2010), "¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE?", III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3. ISSN: 20765533.

7. Crescini, V. (2011), "Actividades y juegos para mejorar la comprensión y expresión oral (escuchar, hablar y conversar) en educación primaria", *Pedagogía Magna*, núm. 11, 1 febrero 2011, pp. 224-233.

8. Douglas, S. R. y Kim, M. (2014), "Task-based language teaching and English for academic purposes: an investigation into instructor perceptions and practice in the Canadian context", *TESL Canada Journal*, vol. 31, 8.

9. Ellis, R. (2009), "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings", *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 19. Núm. 3.

10. Estaire, S. i Zanón, J. (1990), "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo", *Comunicación, lenguaje y educación,* 7-8, 55-90.

11. Fernández López, S. y Navarro Blanco, A. (2010), "Enfoque por tareas: Propuestas didácticas", Catálogo de publicaciones del Ministerio. Disponible en: www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/complementos.shtml

12. González Sainz, T. et al. (1995), "Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE", ASELE, Actas VI, Centro Virtual Cervantes.

13. Haas, M. (2000), "Thematic, communicative language teaching in the K-8 Classroom", ERIC Digest. www.eric.ed.gov.

14. Hedge, T. (2000), *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press

15. Hymes, D. H. (1972), "On communicative competence" en Pride, J.B. y Holmes, J. (eds) (1986) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.

16. Knoll, C. L. (2010), "The relationship between motivaton and reading comprehension", Masters Theses, 497. http://scholarworks.gvsu.edu/theses/497

17. Long, M. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.

18. Nogueroles López, Marta F. (2010), "Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE", III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3, 2010. ISSN: 20765533.

19. Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

20. Nunan, D. (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

21. Ortega Ruiz, A. y Torres González, S. (1994), "Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera", ASELE, Actas IV, Centro Virtual Cervantes.

22. Richardson, N. (2010), "Guided reading strategies for reading comprehension", Education Masters, paper 19. https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/19

23. Sadiku, L. M. (2015), "The importance of four skills: reading, speaking, writing, listening in a lesson hour", *European Journal of Language and Literature Studies*, vol. 1, núm. 1. ISSN: 2411-4103.

24. Sánchez, A. (2004), "The Task-based approach in language teaching", *International Journal of English Studies*, vol. 4 (1), pp. 39.71.

25. Savignon, S. J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts at all: Addison-Wesley Publishing Company.

26. Skehan, P. (1996), "A framework for the implementation of task-based instruction." *Applied Linguistics* 17: pp. 38–62.

27. Van den Branden, K. (2016), "The role of teachers in task-based language education", *Annual Review of Applied Linguistics*, 36: 164–181.

28. Van Ek, J. A. y Trim, J. L. M. (1998), *Threshold 1990.* Council of Europe. Cambridge University Press.

29. Vázcquez López, M. (2009), "Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas" en *marcoELE* 1885-2211, núm. 9.

30. Wilkins, D. A. (1972), "Grammatical, situational and notional syllabuses ", Council of Europe, Strasbourg.

31. Willis, D. y Willis, J. (2007), *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

32. Willis, J. (2009), "Six types of task for Task-based learning", https://www.teachingenglish.org.uk/article/six-types-task-tbl