

# Estudio empírico: la idoneidad del Enfoque por Tareas para la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas

## Empirical study: The Suitability of Task-Based Language Teaching for Practising the Four Language Skills

Kerwin A. Livingstone

Universidade do Porto

[profesordelenguasmodernas@yahoo.es](mailto:profesordelenguasmodernas@yahoo.es)

**Resumen:** Este estudio tiene como finalidad realzar que el enfoque por tareas es un método didáctico idóneo para la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas de 18 estudiantes de primer año en la Licenciatura en Lenguas Modernas mención Español. Se contempla el desarrollo e ejecución de un módulo de intervención para el español como lengua extranjera (LE) en la modalidad presencial. El propósito fundamental es corroborar aún más cómo los principios metodológicos provenientes de la enseñanza-aprendizaje de lenguas mediante tareas pueden ser aplicados efectivamente en el diseño de contextos presenciales. Para ello, se explora evidencia empírica acerca de la eficacia de este método en la enseñanza-aprendizaje de español como LE, en dichos ambientes, en un estudio basado en un diseño cuasi-experimental longitudinal con pre-test y post-test, sin grupo control, con estudiantes de nivel intermedio (B1). Los resultados muestran un aumento en el aprendizaje de determinados conocimientos en español como LE, optimizando la competencia lingüística y comunicativa de los sujetos.

**Palabras clave:** enseñanza-aprendizaje de lenguas mediante tareas, el enfoque por tareas, modalidad presencial, módulo de enseñanza, competencia lingüística y comunicativa

**Abstract:** The primary purpose of this study is to highlight the suitability of task-based language teaching for practising the four language skills of 18 first-year students from the Bachelor of Arts in Spanish programme. A methodological model for the development and implementation of a Teaching Module for Spanish as a Foreign Language (FL) in the face to face environment is contemplated. The principal aim is to further confirm how methodological principles from task based language teaching can be used effectively in designing activities for face to face contexts. In this regard, empirical evidence is analysed in order to determine the effectiveness of this method in the teaching-learning of Spanish as a FL in the said settings, in a study based on a quasi-experimental longitudinal design with pre-test and post-test, but without control group, with intermediate level (B1) students. The results show an increase in the acquisition of specific knowledge in Spanish as a FL, thus improving the students' linguistic and communicative competence.

**Keywords:** task-based language teaching and learning, task-based approach, face to face environment, teaching module, linguistic and communicative competence

### 1. Introducción

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, hoy en día, una de las principales preocupaciones de investigadores, educadores y profesores gira en torno a la metodología de enseñanza que se está implementando, o la que se debería utilizar, para ejecutar las unidades de trabajo en el aula para enseñar español como LE. Todos ellos concuerdan que los procedimientos metodológicos que se implementen

deberían potenciar a los alumnos a mejorar sustantivamente su competencia lingüística y comunicativa en el idioma determinado. Referente a esto, los profesores de lenguas deberían actualizar y mejorar sus prácticas docentes –las cuales influirían de una manera u otra en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes– experimentando con las nuevas metodologías y enfoques didácticos del español como LE tales como el Enfoque Comunicativo, Enfoque por Tareas, Enfoque Cooperativo y CALL (Computer- Assisted Language Learning), entre otros.

El interés por el Enfoque por Tareas se debe al potencial que ofrece para el diseño e implementación de cursos que respondan a las necesidades comunicativas específicas de los aprendices. En módulos didácticos, la tarea se ve como eje vertebral y primario del “input” pedagógico en la enseñanza. Se debe señalar que este enfoque metodológico tiene como objetivo fundamental capacitar al alumno para desarrollar y mejorar la competencia funcional en una lengua extranjera sin sacrificar la exactitud gramatical. Armoniza la manera en que se enseñan lenguas con lo que ha revelado la investigación de la adquisición de segundas lenguas acerca de cómo se aprenden (Lee, 2000; Willis, 1996; Skehan, 1998). Conviene destacar también que esta metodología constituye un movimiento de evolución dentro del Enfoque Comunicativo y no resultaría tan difícil experimentar con ella a través del diseño de módulos de enseñanza en las cuales se considere la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas.

El presente estudio se refiere a la idoneidad del enfoque por tareas para la enseñanza-aprendizaje de español como LE. El objetivo de este modelo es mejorar la competencia lingüística y comunicativa de estudiantes de nivel intermedio de la Universidad de Guyana, Guyana, América del Sur.

Los datos para la investigación han sido recogidos a través de un estudio cuasi experimental longitudinal con pre-test/post-test, sin grupo control. Por medio de esta indagación, se pretende obtener información clara y precisa en lo que concierne a la competencia lingüístico-comunicativa de los participantes de este estudio, antes y después de implementar un módulo de enseñanza de español como LE/L2.

## 2. Planteamiento del problema

En materia de enseñanza del español como LE, hoy en día, es evidente que los profesores están haciendo esfuerzos importantes para que sus alumnos sean competentes lingüística y comunicativamente. Sin embargo, los estudiantes no siempre muestran tener la competencia comunicativa para desenvolverse en la vida real fuera del aula. En efecto, su competencia en la lengua meta a veces es más lingüística que comunicativa.

En materia metodológica, a través del tiempo, han surgido diferentes enfoques para apoyar la enseñanza de la lengua (L2/LE). Uno de los primeros en desarrollarse fue el Método de Gramática-Traducción. Este se basa en que la meta del estudio de una lengua es aprender una lengua para leer su literatura, o beneficiarse del desarrollo intelectual que resulta de este estudio.

En la metodología tradicional, se han observado algunas limitaciones en la delimitación de los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la interlengua, que implican la resolución progresiva de formas y funciones y la reestructuración del conocimiento de L2 existente (Ellis, 2003; Willis y Willis, 2007). Parece claro que la visión tradicional que identificaba al profesor de español como un instructor que transmitía sus conocimientos a los alumnos y que tomaba todas las decisiones relativas a la marcha de la clase, ya no resulta adecuada.

Otro enfoque metodológico que ha surgido para apoyar la didáctica de la lengua es el Método Comunicativo. Desde el enfoque comunicativo, se plantea que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE es que los alumnos alcancen un cierto nivel de competencia comunicativa en dicha lengua. Y con el transcurso del tiempo, surgieron el Enfoque por Tareas y el Enfoque Cooperativo, entre otros.

Dada la aparición de estos nuevos métodos didácticos de la lengua en el mundo, y el creciente uso de ellos, se hace cada vez más evidente la necesidad de evaluar dichas metodologías para observar su efecto en el aprendizaje (Nunan, 2004; Cenoz, 2004; Willis y Willis, 2007; Estaire, 2009). Es evidente que existen distintos métodos pedagógicos para enseñar una lengua extranjera, y que los profesores deben encontrar maneras de actualizar sus prácticas pedagógicas.

### 3. Marco teórico

El nacimiento del enfoque comunicativo, en los años 70, supuso un cambio de paradigma en la concepción de la lengua y de su enseñanza. Antes de su aparición, se concebía la lengua como un sistema de signos para transmitir ideas. Los métodos de enseñanza de LE tales como el audio-lingual y el audio oral, descansaban en la enseñanza formal de la gramática y de la traducción (Richards y Rodgers, 2004; Van den Branden, 2006). La corrección lingüística era lo fundamental.

El Enfoque Comunicativo surgió, tomando nuevas formas en tanto que se continuó reflexionando sobre la lengua, la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de la lengua, y sobre aspectos didácticos que facilitaban este proceso. La lengua comienza a concebirse básicamente como un instrumento de comunicación y, por lo tanto el énfasis de la enseñanza de LE pasa a ser el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

#### 3. 1. Competencia Comunicativa

El concepto de *competencia comunicativa* arranca de la distinción que establece Chomsky en 1965 entre *competencia* y *actuación*. Para este autor, “La *competencia* es el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua, y la *actuación* es el uso real de la lengua en situaciones correctas” (1965: 4). A Chomsky (1965) le interesa el estudio de la *competencia*, no el de la *actuación*; no se ocupa del uso de la lengua, ni de su adquisición ni de su enseñanza. Para Chomsky (1965) entonces, la competencia equiva-

le a la gramática y tiene que ver con las reglas lingüísticas que puedan generar frases gramaticalmente correctas y la actuación se centra en la aceptación de dichas frases en el discurso.

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas del uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Instituto Cervantes, 2003-2005).

Apoyando esta definición de la competencia comunicativa, Cenoz (2004) recalca que el concepto de competencia propuesto por Chomsky (1965) supone una abstracción y una idealización, que no se condice con la capacidad y la habilidad de usar una lengua en un contexto determinado por una comunidad concreta de hablantes.

Por su parte, el lingüista y antropólogo Hymes (1971, 1972) rechaza el concepto chomskiano de competencia, señalando que su teoría no tomaba en consideración la adecuación de un enunciado en el contexto situacional. Defendió que esta tenía que incluir los conceptos de *adecuación* y *aceptación*. En palabras de Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con “saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (1972: 277), es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es decir, los enunciados deben ser también apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan.

La idea de *competencia comunicativa* desarrollada por Hymes (1972) amplía la concepción chomskiana de un usuario del lenguaje poseedor de un conocimiento subyacente del lenguaje adaptable a cualquier situación socialmente apropiada, haciendo hincapié en un repertorio de ejecuciones comunicativas. A partir de entonces, el concepto de competencia comunicativa se ha ido modificando y enriqueciendo hasta llegar a la complejidad del que manejamos en la actualidad.

Canale y Swain (1980) señalan también que la teoría chomskiana no toma en consideración la adecuación de un enunciado en el contexto situacional. Según ellos, lo más importante no es producir frases gramaticalmente correctas sino que estas sean adecuadas respecto al contexto en que son dichas. Estos dos autores adoptan este término, para proponer un modelo más amplio de la *competencia comunicativa*. Este nuevo modelo incluye no sólo el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también la competencia contextual o sociolingüística que no es más que el uso de la lengua en el contexto social. Ellos proponen tres subcomponentes de la competencia comunicativa: la *subcompetencia gramatical*, la *subcompetencia sociolingüística* y la *subcompetencia estratégica*. Es más, estos subcomponentes complementan este modelo por la actuación comunicativa, o el propio uso.

Tres años después, Canale (1983) presenta el modelo de competencia comunicativa más utilizado durante estas dos últimas décadas. En él diferencia la subcompe-

tencia *sociolingüística* de la *discursiva*. Este modelo postula que la competencia comunicativa está formada por cuatro subcompetencias: la *lingüística* o *gramatical* (dominio de la gramática y del léxico), la *sociolingüística* (uso apropiado de la lengua en el contexto social en que tiene lugar la comunicación), la *discursiva* (relación entre los elementos del mensaje y de este con el resto del discurso), y la *estratégica* (dominio de estrategias de comunicación que suplen carencias en las otras competencias).

Cenoz (2004) afirma que hay que reconocer que la definición de Chomsky (1965) representa el punto de partida de otros enfoques posteriores y que, además, la controversia sobre el concepto de *competencia lingüística* ha favorecido la aceptación del concepto de *competencia comunicativa* como fundamental en la adquisición y enseñanza de lenguas. En relación con lo anterior, Del Olmo (2004) sostiene que la enseñanza de una lengua consiste en desarrollar la *competencia comunicativa* de los alumnos, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación, y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.

Los estudiantes de una segunda lengua deben alcanzar no solamente un dominio de la fonética, vocabulario y gramática, sino también de otros aspectos de la competencia comunicativa. Deben ser capaces de emitir y comprender actos de habla apropiados al contexto, comunicarse con los demás a un nivel que vaya más allá de la frase, y deben utilizar estrategias adecuadas para mantener la comunicación (Cenoz, 2004). En otras palabras, deben adquirir la competencia pragmática necesaria para desenvolverse eficazmente en cualquier contexto lingüístico-comunicativo.

### 3.1.1. Competencia Gramatical

La *competencia gramatical* comprende tanto el léxico, las reglas de la **morfología**, la sintaxis y la semántica de la oración gramatical y la fonología como la capacidad de retroalimentar e incorporar las reglas lingüísticas en contextos sociolingüísticos y pragmáticos. Se manifiesta en la habilidad para producir expresiones significativas formadas de acuerdo con las reglas de la lengua, en función de y respetando su significado convencional. Cenoz (2004) hace hincapié en que este componente se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados. “Gracias a la competencia gramatical, sabemos que frases como *Yo soy muy contento en esta ciudad* o *No quiero que Pablo viene mañana a la fiesta* son incorrectas” (Cenoz, 2004: 460).

### 3.1.2. Competencia Sociolingüística

La *competencia sociolingüística* se refiere a la capacidad de producir y entender de forma adecuada expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso. Los factores tales como el número y la edad de participantes en el evento comunicativo, su situación, la relación que existe entre ellos, y sus intenciones comunicativas varían de acuerdo con el contexto, con las normas y convenciones locales y con el tipo de inter-

acción comunicativa. Bachman (1990) considera que la *competencia sociolingüística* y la *competencia elocutiva* son parte de la *competencia pragmática* que incluye cuatro áreas: la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

### 3.1.3. Competencia Estratégica

La *competencia estratégica* consiste en las **estrategias de comunicación** tanto verbal como no verbal que hay que poner en acción con vistas a compensar rupturas en **la comunicación**. Se refiere también a la capacidad del interlocutor para definir y matizar progresivamente el significado sociocultural que transmite tanto como mejorar la comunicación o para compensar las fallas surgidas en ella, debido a factores limitantes en la comunicación o la incompetencia en alguno de los factores anteriores por parte de los participantes. Canale y Swain (1980: 30) entienden la subcompetencia estratégica como “Estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades de la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente”.

### 3.1.4. Competencia Pragmática

La *competencia pragmática* corresponde a la capacidad de integrar las competencias anteriores para lograr un acto comunicativo adecuado a la situación y a la propia intención del hablante, es decir, acorde con los fines deseados por este. De esta competencia depende la producción de actos comunicativos exitosos (realización de promesas, solicitudes, órdenes, etcétera). Melero (2004), de acuerdo con el Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER, 2001), señala que la *subcompetencia pragmática* establece relación con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) en el contexto de guiones o escenarios de intercambio comunicativos.

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, unas nuevas formas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas que surgen del Enfoque Comunicativo son el Enfoque por Tareas, el Enfoque Cooperativo, y CALL, entre otras. A continuación, se describe brevemente el Enfoque por Tareas, la metodología didáctica central de este artículo.

## 3.2. Enfoque por tareas

Willis y Willis (2007), proponentes del Enfoque por Tareas, argumentan que la manera más efectiva de enseñar una LE es hacer que los aprendices participen activamente en el uso real de esta lengua en el aula. Esto se lleva a cabo a través del diseño de *tareas* –discusiones, problemas, juegos, etcétera– que requieren que los alumnos utilicen la lengua por sí mismos. Si se hace la pregunta sobre qué es una tarea, en el

contexto de la didáctica de la lengua, se darán distintas respuestas de diferentes investigadores, educadores y profesores. Incluso algunos dirían que cualquier actividad de clase podría considerarse una tarea.

Skehan (1996: 20) define la tarea como

[...] actividades que tienen significado como su foco principal. La ejecución de la tarea es primaria. No se les entrega a los alumnos el desenlace de una tarea ni se les pide que los reproduzcan de modo mecánico. El éxito en las tareas está evaluado en términos de logros de un resultado final a través de la negociación; en efecto, la lengua utilizada para realizar las tareas generalmente es similar al uso de la lengua de la vida real.

Se debe señalar que la definición de Skehan (1996) es muy completa. Este autor postula que los aprendices deberían estar generando y negociando sus propios significados y no simplemente repitiendo o reproduciendo de modo mecánico lo que les haya dicho el profesor. Skehan (1996) sugiere que la realización de la tarea es prioritaria. Es importante lograr un desenlace, y la evaluación de la actividad debería verse en términos de la resolución de tarea. Skehan (1996) asevera que la lengua utilizada para llevar a cabo las tareas por lo general debería ser la más auténtica posible.

El Enfoque por Tareas se basa en el uso de tareas como el eje central de la planificación y la instrucción en la enseñanza de lenguas. De acuerdo con Estaire (2004-2005, 2009), es un enfoque orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones y

Está centrado en la acción, en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de *realizar cosas* a través de la lengua. Este enfoque se basa en una concepción cognitivo-constructivista del aprendizaje de LE dentro de la cual el alumno es agente activo de su propio aprendizaje: se encuentra en un proceso continuo de construcción y reestructuración de conocimientos. Es una concepción del aprendizaje en la que cobran especial importancia: el aprendizaje significativo, el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje, y la autonomía de aprendizaje. Este enfoque está basado asimismo en una concepción social del aprendizaje de LE, que considera el aula como un contexto social, y que ofrece un marco rico en oportunidades para el desarrollo de la lengua. (Estaire 2004-2005: 1).

### 3.2.1. Un marco para la enseñanza-aprendizaje de lenguas mediante tareas

En la Enseñanza Basada en Tareas, las lecciones se articulan en torno a unidades didácticas centradas en un tema. Este modelo utiliza la tarea como unidad organizadora de la planificación. Es precisamente la tarea la que determina los contenidos que se trabajan en la unidad (Estaire y Zanón, 1990; Martín Peris, 2004; Estaire, 2009).

Estaire y Zanón (1994) y Estaire (2009) proponen un marco para la programación de unidades de trabajo o unidades didácticas. En estas se disponen dos etapas. La primera fase implica una declaración general y se ocupa de estipular lo que se espera lograr mediante la unidad de trabajo. Se logra la declaración general en tres pasos realizados en este orden: (1) la determinación del tema o área de interés para la unidad didáctica; (2) la planificación de la tarea final que será realizada al final de la unidad, y (3) la especificación de los objetivos de la unidad de trabajo.

La segunda fase consta de los detalles y estipula cómo se llevará a cabo la unidad didáctica. Hay tres pasos secuenciales adicionales a saber: (4) la especificación o determinación de los contenidos (temáticos y lingüísticos) necesarios para la realización de la tarea final; (5) la planificación y secuenciación de las tareas de comunicación y de apoyo lingüístico para capacitar a los alumnos a realizar la tarea final, y (6) la planificación y procedimientos evaluativos a lo largo de la unidad.

## 4. Metodología

### 4.1. Hipótesis

Las hipótesis que orientan esta investigación son (1) un modelo metodológico mixto, sustentado en el Enfoque por Tareas y en técnicas del Aprendizaje Cooperativo, será efectivo para el aprendizaje de determinados conocimientos en Español como LE y, (2) los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje en español en torno a una temática determinada, y así ser más competentes lingüística y comunicativamente en aquella área.

### 4.2. Estudio cuasi-experimental longitudinal

En relación con las hipótesis de esta investigación, se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental longitudinal para determinar empíricamente si la enseñanza basada en tareas era efectiva para el aprendizaje de determinados conocimientos en Español como LE. Fue *cuasi-experimental* porque se trató de un estudio con un grupo experimental con pre-test/post-test, y sin grupo control. Fue longitudinal ya que cubrió un período de 5 semanas de clases presenciales, durante el cual se operó con el módulo de enseñanza. Los resultados deberían reflejar que el enfoque por tareas es propicio para potenciar el aprendizaje en español, y por ende optimizar las destrezas lingüísticas y comunicativas.

### 4.3. Objetivos

Los objetivos específicos de esta investigación son (1) diseñar un modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje de español como LE basado en tareas para estudiantes de nivel intermedio (B1) y, (2) verificar si el trabajo en pares y en grupos es efectivo para la realización de tareas y para el aprendizaje de español en un ámbito de conocimientos definido.

#### 4.4. Selección de la muestra

Este módulo de enseñanza de Español como LE fue dirigido a 18 estudiantes de la Universidad de Guyana, América del Sur. Eran estudiantes de primer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas y presentaban un nivel intermedio (B1) de español como LE, por lo que también necesitaban mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas (se determinó el nivel de los estudiantes a través de acreditaciones externas<sup>1</sup>). Los participantes de la muestra fluctuaban entre los 22 y 30 años. Del universo total de la muestra, 3 de ellos (16,7%) eran de sexo masculino, y 15 (83,7%) de sexo femenino.

Todos los estudiantes hablaban inglés como L1. Casi en la totalidad, los alumnos estudiaban español movidos por dos necesidades concretas: querían potenciar su competencia lingüística y comunicativa, y tenían un interés por aprender más de la cultura y costumbre latinoamericanas. De esta manera, podrían desenvolverse con mucha más eficacia en la comunidad hispanohablante.

#### 4.5. Diseño del experimento

Para diseñar la unidad didáctica que se elaboró para este estudio, se llevó a cabo una revisión de los postulados teóricos de la metodología del Enfoque por Tareas y los componentes de la enseñanza presencial. Asimismo, se consideró el contexto cultural hispano para el diseño de todas las actividades que apoyaron la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas con el fin de facilitar el aprendizaje de la lengua. Dichas actividades servían para activar los procesos de meta-cognición, reflexión, análisis y oportunidades de contacto con la lengua meta, permitiendo, por tanto, que el aprendizaje se internalizara y se lograra de una manera propicia.

#### 4.6. Descripción del módulo de enseñanza

El módulo para este estudio experimental fue diseñado siguiendo las pautas indicadas por Estaire (2009) para el Enfoque por Tareas en E/LE. Tales pautas se sustentan en el Marco de Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas, delimitado en 1990 por Estaire y Zanón (1990), que permite la creación de unidades didácticas en seis pasos y en el que se conjugan elementos compatibles de varias propuestas: (1) el tema, (2) la tarea final, (3) los objetivos, (4) los contenidos lingüísticos y temáticos que se trabajarán a lo largo de la unidad de enseñanza, (5) la secuenciación de tareas conducentes a la tarea final, y (6) la evaluación.

##### 4.6.1. Manuales

Se diseñaron dos manuales: un Manual de Profesor y un Manual de Apoyo para el estudiante. Éstos se describen brevemente a continuación:

---

<sup>1</sup> Esta acreditación externa se especifica en el apartado denominado “Elaboración de los dos tests”.

#### 4.6.1.1 *Manual de Profesor*

Este consiste en los seis pasos propuestos por Estaire (2009) bien especificados y planificados; es decir, especificación de un tema, una tarea final, objetivos, contenidos lingüísticos y temáticos, secuencia de tareas que conducen a la tarea final, y procesos evaluativos. Además, cuenta con lecturas adicionales y enlaces electrónicos. Gracias a esto, el profesor de lenguas puede cumplir con su papel de guía y facilitador del alumno.

#### 4.6.1.2 *Manual de Apoyo*

Este consta de una carta abierta, una introducción al módulo de enseñanza, las tareas para ejecutar, una lista de vocabulario útil en función del tema, un resumen de gramática, y las mismas lecturas adicionales y enlaces electrónicos encontrados en el Manual de Profesor, por medio de los cuales el aprendiz podría interiorizarse más sobre el tema. El propósito de entregarles un Manual a los universitarios fue que tuvieran cierta autonomía y tomaran control de su propio aprendizaje, uno de los principales objetivos del Enfoque por Tareas.

### 4.7. **Temporalización del módulo de enseñanza**

La temática de la unidad era “Los hábitos alimenticios hispanos y guyaneses”. Tenía una duración de 23 horas 25 minutos de clases lectivas, distribuidas en cinco semanas de clases presenciales, y en dos días semanales, de dos horas cada día. El módulo se llevó a cabo en septiembre de 2012.

Este módulo está compuesto de nueve tareas de comunicación y 7 de apoyo lingüístico. Todas ellas se realizaron dentro de un período máximo de 18 horas 35 minutos. Las dos pruebas, el pre-test y el post-test, que formaron parte de la Evaluación, ocuparon las otras 4 horas 50 minutos.

El tiempo de duración del modelo metodológico mixto fue de 18 sesiones y media de clases presenciales y las actividades creadas para dicho modelo se realizaron durante dicho período. Las actividades estaban divididas en micro tareas (Ellis, 2003), consistentes en una serie de pequeñas tareas que desembocaban en una tarea grande, que tenían como objetivo ayudar y guiar al alumno a llegar a la macro tarea, aquella tarea grande, también nombrada ‘tarea final’.

### 4.8. **Elaboración de los dos test**

La estructura del pre-test y del post-test, que integra las habilidades receptivas (comprensión auditiva y lectora) y productivas (producción oral y escrita) ha sido adaptada en ciertos aspectos acorde con los objetivos generales de evaluar la competencia comunicativa general en el español. De acuerdo con Germany Germany y Ferreira Cabrera (1999: 4), “Si los porcentajes de evaluación son de un total de 100%, el

60% se asigna a la evaluación de las habilidades productivas, y el 40% a las habilidades receptivas”.

La elaboración de los dos test se realizó de acuerdo con los parámetros y el formato del Examen de Lenguas Modernas del Consejo Examinador del Caribe (CXC)<sup>2</sup>. Esta escala evaluativa es la que se está usando actualmente en el Caribe. Asimismo, este mismo esquema de evaluaciones se adoptó para el pre-test y el post-test aplicados. Es decir, los puntajes usados para los dos test fueron los siguientes: la comprensión auditiva 20 puntos, la comprensión lectora 20 puntos, la producción oral 30 puntos y la producción escrita 30 puntos, dando un total de 100 puntos o 100%. El pre-test constó de una prueba escrita para medir competencia lingüística y una entrevista para medir competencia comunicativa en función de los objetivos, contenidos y habilidades lingüísticas relacionados con la temática del módulo de enseñanza. El post-test era una prueba y entrevista equivalentes al pre-test, con la misma forma, las cuales midieron los mismos objetivos, contenidos y habilidades, pero con textos diferentes al pre-test para no influenciar los resultados.

#### **4.9. Implementación del módulo de enseñanza**

Se decidió entregar el material dividido en partes, a lo largo del proceso de la aplicación del módulo de enseñanza, con el objeto de cautelar que los estudiantes intentaran completar todas las tareas en casa y no participaran activamente en el desarrollo de estas. Frente a esta probabilidad, que sin duda iba a poner en riesgo la efectividad de la metodología mixta y toda el módulo didáctico, se optó por entregarles las primeras dos tareas, es decir, la pre-tarea y la tarea 1, y luego la tarea 2, y así sucesivamente.

Las tareas de comunicación (pre-tarea, tareas 1-7) tanto como las de apoyo lingüístico o focalización en la forma (estas fueron diseñadas y entrelazadas de tal forma que se realizaran inmediatamente después de llevar a cabo las de comunicación), fueron ejecutadas tal cual como aparecen en el Manual de Apoyo para el estudiante.

### **5. Análisis y discusión de los resultados**

Este experimento consideró una variable independiente y otra dependiente. La variable independiente se refirió a la modalidad presencial y metodología de enseñanza —enfoque por tareas—. Al exponer a los alumnos a este tipo de metodología, el desarrollo de las habilidades lingüísticas del español se verá muy favorecido en contextos de enseñanza presencial. La variable dependiente correspondió al incremento en el aprendizaje que se observa en los resultados obtenidos por los participantes al comparar el pre-test con el post-test. Se aplicó la prueba estadística t de Student para establecer diferencias significativas en los resultados logrados. Se utilizó el T-Test para comprobar si las diferencias eran significativas entre la variable de moda-

---

<sup>2</sup> Entidad encargada de evaluaciones caribeñas en español como LE/L2.

lidad/metodología y la variable del incremento. Estas diferencias se considerarían significativas si el valor T fuera menor de 0.05.

El estudio cuasi-experimental longitudinal que se llevó a cabo para probar la efectividad de la enseñanza basada en tareas arrojó resultados muy favorables. Los resultados de los dos test (pre y post) fueron analizados con el objetivo de describir el comportamiento de la muestra y hacer la comparación entre éstos.

En relación con las hipótesis, la Figura 1 presenta los diferentes resultados observados en el pre-test del grupo. Éstos se ilustran para cada sujeto (S) de dicho grupo, por habilidad lingüística (acorde con el test utilizado, CXC).

S	Comprensión Auditiva (20 puntos)	Comprensión Lectora (20 puntos)	Producción Oral (30 puntos)	Producción Escrita (30 puntos)	Total 100 puntos
1	16	12.5	22	23	73.5
2	11.5	10.5	27	22	71
3	12.5	14	23	23	72.5
4	18.5	16.5	27	25.5	87.5
5	13.5	14	20	24	71.5
6	13.5	12	23	20	68.5
7	11	12	18	15	56
8	12	13.5	20	20.5	66
9	16.5	15.5	28.5	21	81.5
10	15.5	10.5	25.5	20	71.5
11	12	12	25	21	70
12	14.5	18	25	24	81.5
13	11.5	15	23	20	69.5
14	13	10.5	19.5	22	65
15	14	15	23	21.5	73.5
16	11.5	11	21.5	19.5	63.5
17	11.5	15	23	20	69.5
18	16.5	16.5	24.5	22	79.5
<b>Promedio</b>	<b>13,61</b>	<b>13,56</b>	<b>23,25</b>	<b>21,33</b>	<b>71,75</b>

Fig. 1: Puntaje total en el pre-test (las 4 habilidades lingüísticas)

Para determinar la mediana, se distribuyó a los estudiantes según el porcentaje de logro alcanzado con una amplitud de 2. El cálculo a través de la fórmula por interpolación lineal arroja un resultado de 71. Este significa que 9 estudiantes (50% de la muestra) obtuvieron un puntaje menor o igual que la mediana (56-71), en tanto que los restantes (50% de la muestra) lograron un puntaje mayor o igual que la me-

diana (71-87,5). En el pre-test, se puede ver que el rendimiento medio es de 71,75 puntos de un total de 100. Se observa que de un total de 18 alumnos, 9 (el 50% de la muestra) se sitúan bajo la mediana obtenida.

En cuanto al rendimiento medio de la muestra por habilidad lingüística, se pueden observar los siguientes resultados en la Figura 2: (1) en relación con la comprensión auditiva (ítem 1) la media obtenida es de 13,61 puntos de un máximo de 20 (68% de logro); (2) en cuanto a la comprensión lectora (ítem 2) se logra una media de 13,56 de un total de 20 puntos (68% de logro); (3) con respecto a la producción oral (ítem 3) la media es de 23,25 de un máximo de 30 puntos (78% de logro) y, (4) en lo concerniente a la producción escrita (ítem 4) la media que se obtiene es de 21,33 de un total de 30 puntos (71% de logro).

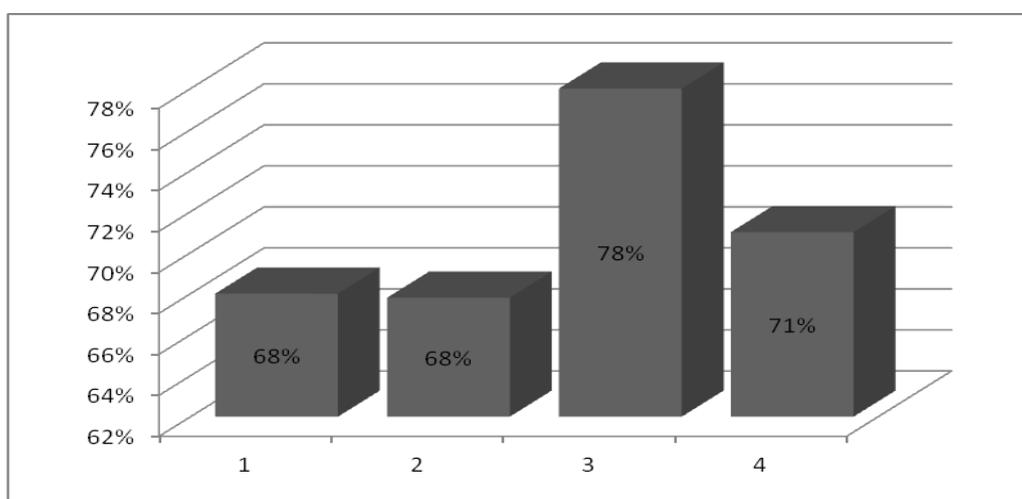


Fig. 2: Rendimiento medio por habilidad lingüística en el pre-test

Se debe señalar que la distribución de los alumnos en rangos de porcentaje de logro en el pre-test muestra que intervalos de 61-70% y 71-80% presentan el mayor número de estudiantes. Dicho de otro modo, la mayoría de los estudiantes se situaron entre dichos intervalos. Es decir, 7 estudiantes (39 % de la muestra) tuvieron un promedio de 61-70%, mientras 7 estudiantes (39 % de la muestra) obtuvieron un promedio de 71-80%.

Se puede resumir que 14 estudiantes (78% de la muestra) se encontraron entre 61-80%. 3 estudiantes (16% de la muestra) se encontraron por sobre 80%, mientras 1 estudiante (6% de la muestra) quedó por debajo de este intervalo.

En relación con las hipótesis, la Figura 3 ilustra tanto los puntajes obtenidos en el post-test por habilidad lingüística como el puntaje total para cada uno de los estudiantes de la muestra (de acuerdo con el test utilizado, CXC).

S	Comprensión Auditiva (20 puntos)	Comprensión Lectora (20 puntos)	Producción Oral (30 puntos)	Producción Escrita (30 puntos)	Total 100 puntos
1	17.5	17	27	26	87.5
2	13	14.5	26	26	79.5
3	17	14	23.5	24	78.5
4	19	17.5	28.5	28.5	93.5
5	15.5	15	27	25	82.5
6	16.5	14	20.5	19.5	70.5
7	15	11.5	21.5	22	70
8	18	14.5	23	22.5	78
9	16.5	18.5	28.5	22	85.5
10	15	16	23	24.5	78.5
11	17.5	17.5	25.5	27	87.5
12	17.5	15	27	26.5	86
13	20	17.5	26	26	89.5
14	19	15	23	20	77
15	17.5	16	25	24	82.5
16	17	16.5	24	19	76.5
17	13.5	15.5	25.5	24.5	79
18	16	15.5	27.5	27	86
<b>Promedio</b>	<b>16,72</b>	<b>15,61</b>	<b>25,11</b>	<b>24,11</b>	<b>81,55</b>

Fig. 3: Puntaje total en el post-test (las 4 habilidades lingüísticas)

En la determinación de la mediana del post-test, se distribuyó a los estudiantes según el porcentaje de logro obtenido con una amplitud de 8. El cálculo a través de la fórmula por interpolación lineal arroja un resultado de 81. Este indica que 9 estudiantes (50% de la muestra) lograron un puntaje menor o igual que la mediana (70-79,5), mientras que los demás estudiantes (50% de la muestra) obtuvieron un puntaje mayor o igual que la mediana (79,5-93,5). El rendimiento medio en el post-test es de 81,55 puntos de un máximo de 100. Además, se observa que de los 18 alumnos, 9 (50% de la muestra) quedan bajo la media.

En lo que corresponde al rendimiento medio de la muestra por habilidad lingüística, se pueden observar los siguientes resultados en la Figura 4: (1) en relación con la comprensión auditiva (ítem 1) la media obtenida es de 16,72 puntos de un máximo de 20 (84% de logro); (2) en cuanto a la comprensión lectora (ítem 2) se logra una media de 15,61 de un total de 20 puntos (78% de logro); (3) con respecto a la producción oral (ítem 3) la media es de 25,11 de un máximo de 30 puntos (84% de logro) y, (4) en lo concerniente a la producción escrita (ítem 4) la media que se obtiene es de 24,11 de un total de 30 puntos (80% de logro).

**Estudio empírico: la idoneidad del Enfoque por Tareas para la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas**

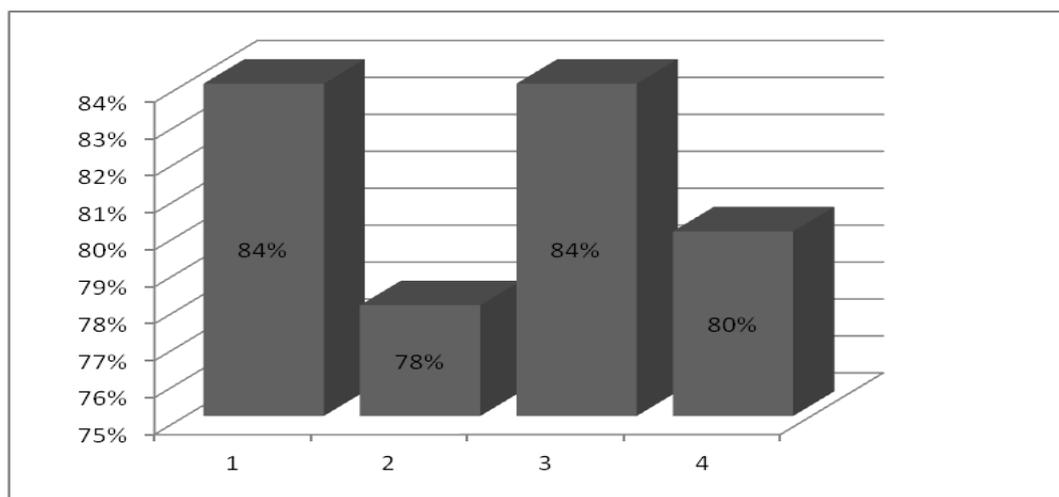


Fig. 4: Rendimiento medio por habilidad lingüística en el post-test

La distribución de los alumnos en rangos de porcentaje de logro en el post-test ilustra que los intervalos de 71-80% y 81-90% presentan el mayor número de estudiantes. En otras palabras, la mayoría de los alumnos se situaron entre dichos intervalos. Es decir, 7 estudiantes (39 % de la muestra) tuvieron un promedio de 71-80%, mientras 8 estudiantes (44 % de la muestra) obtuvieron un promedio de 81-90%. Se puede resumir que 14 estudiantes (83% de la muestra) se encontraron entre 71-90%. 1 estudiante (6% de la muestra) quedó por sobre 90%, mientras los restantes, 2 estudiantes (11% de la muestra), quedaron por debajo de este intervalo.

De los resultados encontrados en cuanto a la mediana lograda en el pre-test (71%) y la mediana alcanzada en el post-test (81%), se puede apreciar un aumento en esta en un 10.

En cuanto al estadígrafo media, si se contrastan los valores entre el pre-test y el post-test la cantidad de alumnos que queda por debajo de este es de 9 (50% de la muestra).

En lo que corresponde al rendimiento medio logrado tanto en el pre-test como en el post-test, la Figura 5 muestra que la media alcanzada en el pre-test es de 71,75% mientras la media obtenida en el post-test es de 81,55%. Como se puede observar de los resultados encontrados, la media del post-test (81,55%) supera a la del pre-test (71,75%) en un 9,80%.

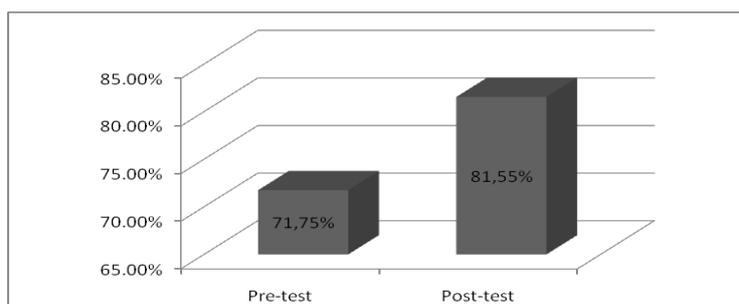


Fig. 5: Medias alcanzadas en el pre-test y el post-test

La diferencia delimitada entre el pre-test y el post-test, acorde con los puntajes porcentuales también se puede percibir en los resultados obtenidos en cada una de las 4 habilidades lingüísticas. Los estudiantes tuvieron un mejor rendimiento en el post-test que en el pre-test: (1) en lo que corresponde a la habilidad de “Comprensión Auditiva”, la media lograda en el post-test (16,72) supera la media obtenida en el pre-test (13,61) en un 3,11; (2) en cuanto a la “Comprensión Lectora”, la media alcanzada en el post-test (15,61) sobrepasa la media lograda en el pre-test (13,56) en un 2,05; (3) en lo que respecta a la “Producción Oral”, la media obtenida en el post-test (25,11) supera la media alcanzada en el pre-test (23,25) en un 1,86; (4) referente a la habilidad de “Producción Escrita”, la media lograda en el post-test (24,11) sobrepasa la media obtenida en el pre-test (21,33) en un 2,78.

En la Figura 6, se puede apreciar un aumento en la media porcentual obtenida en cada una de las cuatro destrezas: la comprensión auditiva (1) que es de 14% (de 64% a 78%), seguido por la comprensión lectora y (2) la producción escrita (4) con 9% (de 67% a 76% y de 70% a 79%, respectivamente), y por la producción oral (3) con 5% (de 78% a 83%).

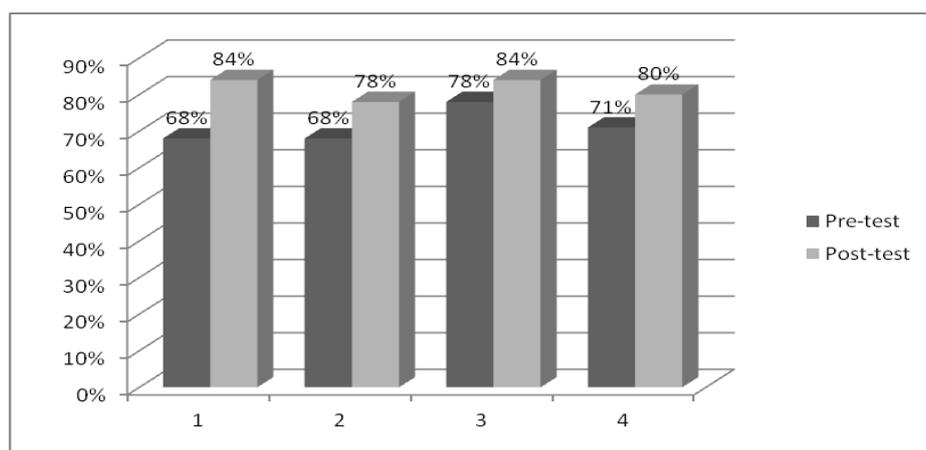


Fig. 6: Diferencia entre rendimiento por habilidad lingüística en el pre-test y el post-test

En lo concerniente a la distribución de los alumnos según el porcentaje de logro alcanzado, destaca que la tendencia en el pre-test de concentrar a los alumnos en el rango de porcentaje de 61-80% cambia y se sitúa en el post-test por sobre esta (71-90%). En consecuencia, los estudiantes alcanzaron un mejor rendimiento en el post-test que en el pre-test.

Para calcular el promedio de mejora porcentual en relación con los conocimientos aprendidos por los 18 estudiantes, se dividió la diferencia de los puntajes porcentuales finales ( $\Sigma D$ ) por el número de alumnos lo que arroja un resultado de 9,81%. 9 estudiantes (50% de la muestra) se sitúan por sobre este promedio. 6 alumnos (33,3% de la muestra) se encuentran entre 6-9%, y 3 estudiantes (16,7% de la muestra) están por debajo de estos promedios.

Para determinar si el mejoramiento en el aprendizaje de determinados conocimientos por los alumnos fue estadísticamente significativo, se calculó la diferencia entre los resultados promedios del pre-test y del post-test por medio de la prueba t de Student apareada. El propósito de esta era cuantificar la diferencia entre la media de los dos test, comprobar si esta era significativamente distinta, y establecer objetivamente la correlación entre las variables. A fin de establecer el valor crítico se consideró un margen de error del 1%, con N-1 grados de libertad (17), el cual es igual a 2,567. Cualquier valor obtenido por sobre este permitiría decidir sobre la efectividad de la metodología mixta utilizada.

Respecto al análisis estadístico, se constató que tres de los valores críticos obtenidos fueron bastante altos, superando el valor crítico al 1% para prueba de una cola con N-1 g.1 el cual es 2,567 (la Comprensión Auditiva 4,600  $p > 0.01$ , la Producción Escrita 3,280  $p > 0.01$  y la Comprensión Lectora 3,060  $p > 0.01$ ). Se debe apreciar un aumento notorio en dichas destrezas lingüísticas. De acuerdo a lo anteriormente señalado, se puede validar la hipótesis planteada en esta investigación, indicando así el éxito del tratamiento dado que los valores conseguidos son considerados estadísticamente significativos. Hay diferencias significativas en el mismo grupo antes y después del curso. De modo que se puede concluir que la enseñanza por tareas haya podido ser un tipo de enseñanza que determina el aumento estadísticamente significativo de las habilidades lingüísticas.

Referente al valor crítico obtenido para y la Producción Oral, el análisis estadístico arrojó que fue de y 2,150  $p < 0.01$ . Este no sobrepasó el de 2,567. Acorde con estos datos, no se puede confirmar la hipótesis delimitada de este estudio experimental debido a que el valor no tiene validez estadística. Se debe poner en claro que este valor obtenido no significa que el experimento realizado no haya influido en éstos. El análisis del pre-test ilustró que en general el puntaje promedio conseguido estuvo bastante bueno (Producción Oral - 23,25). Los resultados del post-test mostraron que los puntajes promedios alcanzados habían subido (Producción Oral - 25,11). No se ha observado la diferencia significativa, pero esto no significa que no la haya.

Se debe recalcar que al sumar los promedios de cada una de las 4 habilidades lingüísticas, para luego conseguir el puntaje porcentual total tanto para la prueba inicial como para la prueba final, se vio claramente que el valor t quedó por encima de 2,567 (4,290  $p > 0.01$ ). Aquí, se debe valorar un aumento bien notorio en el análisis de dichos test. Conforme a lo señalado, se puede verificar la hipótesis de investigación, poniendo en evidencia que este valor es considerado estadísticamente significativo.

## **6. A modo de cierre y conclusión**

Esta investigación ha centrado su atención en contestar a la pregunta en lo que corresponde a la mejora de la competencia lingüística y comunicativa a través

de la práctica de las 4 habilidades lingüísticas en español como LE en el contexto de un módulo pedagógico sustentado por el enfoque por tareas.

Ahora bien, como el periodo de tratamiento fue relativamente breve (18 horas, 35 minutos) y la cantidad de sujetos también pequeña (18 sujetos), se tendrán que llevar a cabo estudios posteriores para confirmar las tendencias que se han observado en este trabajo.

Actualmente, en Guyana, una de las metodologías didácticas que se está utilizando mayoritariamente para la enseñanza de español como LE es el Enfoque Comunicativo por lo que este estudio es un aporte importante para la didáctica de dicho idioma. En efecto, esta investigación es primera en este país dado que hasta la fecha no hay evidencia de que se haya experimentado con el Enfoque por Tareas para la enseñanza de español como LE/L2 a nivel intermedio.

A lo largo del módulo de intervención, se pudo evidenciar la actuación y la respuesta de los alumnos frente a esta nueva metodología de enseñanza. En general, los resultados del experimento realizado pusieron en evidencia que el desarrollo de las habilidades lingüísticas del español en estudiantes de nivel intermedio se vio altamente mejorado al aplicar un modelo de aprendizaje combinado. Esto sugiere que los estudiantes fueron apoyados en su aprendizaje de manera efectiva por la aplicación del enfoque, confirmándose de este modo la hipótesis.

El diseño del modelo metodológico mixto basado en tareas y en técnicas del aprendizaje cooperativo permite promover las oportunidades de interacción en la lengua meta y así lograr un mayor aprendizaje. El enfoque por tareas proveyó las bases teóricas fundamentales para la realización de las actividades en las clases presenciales. Se crearon tareas específicas con objetivos definidos y los estudiantes se situaron en el contexto en que debían trabajar, con fines de llevar a cabo cada tarea de manera positiva. La idea de introducir situaciones de comunicación real les permitió centrarse y reflexionar más en la lengua objeto, eligiendo por tanto las estructuras idóneas para producir los textos.

El aprendizaje de lenguas tiene la finalidad de estimular a los estudiantes no meramente con un "input" comprensible (Krashen, 1987), sino también con tareas que requieren la negociación del significado y la participación en la comunicación significativa y natural. Todos estos principios, conceptos y criterios son compatibles con el diseño de cursos y planes de estudios basados en tareas, y pueden formar parte del esquema de trabajo en la enseñanza de la L2 y la LE.

Sin lugar a dudas, este enfoque de indagación ha de enriquecer el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas en lo que corresponde tanto al idioma señalado como a otras LE. No cabe la menor duda de que tiene mucha importancia y envergadura para investigadores, educadores y profesores de lenguas. Es más, esta metodología podría tener éxito en las aulas de aquellas instituciones secundarias y terciarias en aquellos países que aún no estén utilizando estos nuevos métodos didácticos para la enseñanza de LE y L2.

**Estudio empírico: la idoneidad del Enfoque por Tareas para la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas**

Por medio de este estudio fue posible llegar a conclusiones que intentan contribuir al área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y más específicamente a la didáctica de Español como LE. Se ha podido comprobar la efectividad de este método para la enseñanza de español como LE/L2 para efectos de mejorar la competencia lingüística y comunicativa en torno a determinados conocimientos.

Esta investigación puede formar parte de la evidencia empírica ya existente sobre la eficacia de este enfoque metodológico, haciendo hincapié en el hecho de que la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas sí se concentra en el significado y en el desarrollo del conocimiento instrumental y formal del estudiante.

## Bibliografía

- BACHMAN, Lyle (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CANALE, Michael (1983): "From communicative competence to communicative pedagogy", en Jack Richards y Richard Schmidt (eds.): *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- CENOZ, Jasone (2004): "El concepto de competencia comunicativa", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 449-465.
- CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- DEL OLMO, Margarita (2004): "Aportaciones de la etnografía de la comunicación", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 165-178.
- ELLIS, Rod (2003): *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ESTAIRE, Sheila (2009): *La enseñanza de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- ESTAIRE, Sheila (2004-2005): *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- ESTAIRE, Sheila (1994): *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann.
- ESTAIRE, Sheila y Javier ZANÓN (1990): "El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 55-90.
- GERMANY GERMANY, Patricia y Anita FERREIRA CABRERA (1999): *Evaluación de Competencia Comunicativa en Español como Lengua Extranjera*. Concepción: Editorial Dirección de Docencia, Universidad de Concepción.
- HYMES, Dell (1972): "On communicative competence", en John Bernard Pride y Janet Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-285.
- HYMES, Dell (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2003-2006): *Diccionario de términos claves de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes.

- LEE, James (2000): *Tasks and Communicative Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- MELERO, Pilar (2004): "De los programas nociofuncionales a la enseñanza comunicativa", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 689-714.
- NUNAN, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack y Theodore RODGERS ([1986] 2004): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 3ª edición.
- SKEHAN, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, Peter (1996): "Second language acquisition research and task-based instruction" en J. Willis y D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 17-30.
- WILLIS, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- WILLIS, Dave y Jane WILLIS (2007): *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2004): "¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas?". *redELE*, 0, 1-37.
- VAN DEN BRANDEN, Kris (2006): *Task based language education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

## ANEXO

Aquí se presenta una descripción de dos de las tareas realizadas por los participantes de este experimento.

### *Tarea 7: producción escrita y oral*

Esta se desarrolla mediante el *Método de Puzzle* (Jigsaw). El profesor invita a unos hispanohablantes nativos, conocedores de las fiestas nacionales, que forman "un grupo de expertos". Los estudiantes se dividen en grupos, se escoge un tema, y se formulan preguntas sobre la comida consumida para el Día de Independencia, la Navidad, y el Matrimonio. Preparan un cuestionario y concuerdan con el profesor en relación con la estructura de las preguntas. Luego, proceden a hacerles preguntas a los integrantes del "grupo de expertos" sobre las temáticas señaladas. Los alumnos se reúnen en sus respectivos grupos y elaboran un informe basado en los datos recogidos. Confeccionan otro informe sobre los alimentos usados en Guyana en lo concerniente a las fiestas indicadas. Tras hacer esto, se desarrolla un cuadro comparativo cuyo fin es enfatizar claramente las similitudes y disimilitudes entre los co-

mestibles de las celebraciones festivas ya mencionadas. Se presentan oralmente los resultados y se comentan. Se muestran unas imágenes en PowerPoint para que los estudiantes valoren las prácticas alimenticias de la cultura chilena. Al terminar esta actividad, los aprendices se centran en la tarea de concientización lingüística.

### *Tarea Final*

Es la más importante de todo el módulo, ya que los estudiantes han ejecutando previamente las tareas preparatorias que conducen a la realización de esta. Se trata de una tarea en la cual los alumnos practican bastante sus cuatro habilidades lingüísticas, todo ello con el propósito de demostrar que las tareas anteriores han sido útiles. En clase, se forma un grupo y se prepara un cuestionario sobre el tema señalado "Los hábitos alimenticios hispanos y guyaneses". Los alumnos se ponen de acuerdo con el profesor respecto de la encuesta elaborada. Se eligen a dos estudiantes quienes se responsabilizan de encuestar a un número de personas dentro y fuera del aula en un determinado período de tiempo. En seguida, se realiza el sondeo. En el aula, se forman dos grupos y cada uno escribe un informe sobre la información recopilada. Luego, pasan a elaborar un cuadro comparativo en el cual se reflejan los datos extraídos de los dos informes. Se presentan los resultados y conclusiones a través de una exposición oral y discusiones con la participación de toda la clase.

**Fecha de recepción: 31/05/2014**

**Fecha de aceptación: 17/09/2014**