



## ¿ES EL ENFOQUE POR TAREAS UNA ALTERNATIVA PARA ELE?

Yue-Hong Lin  
*Universidad Tamkang*

### Resumen

Los docentes de segundas lenguas llevamos siglos buscando un método ideal para realizar nuestros trabajos. Métodos como el Método de Gramática-Traducción, el Método Directo, el Método de Lectura, el Método Audiolingual, el Método Audiovisual, el Método Cognitivo hasta el Método Comunicativo han aportado visiones muy distintas para el aprendizaje de una L2. Hasta este momento, lo que ha cuestionado Prabhu (1993) sobre el porqué no existe un método óptimo sigue estando vigente en el comienzo del nuevo milenio.

El Enfoque por Tareas (Ellis, 2003; Nunan, 1989; Skehan, 2003), una variación del Método comunicativo, ha intentado superar la enseñanza sólo basada en la gramática o las estructuras y ha dado prioridad a la comunicación. Este enfoque resalta la importancia del proceso durante el aprendizaje y propone la tarea como una unidad flexible para estructurar la clase (Markee, 1997). Los trabajos de Carless (2002, 2003), Ellis (2003), Estaire and Zanón (1994), Nunan (1989) y Willis (1996) han planeado detalladamente una implementación del aprendizaje a través de tareas y en el caso del español se puede encontrar una buena descripción de este enfoque en el trabajo de Zanón (1999).

Esta comunicación consiste en comparar este enfoque con otros métodos convencionales, luego, analiza cuáles son las formas racionales de practicarlo y cuáles son sus deficiencias. Al final, desde el punto de vista de nuestro contexto, en el nivel de la universidad, se comenta una posible implementación.

### I. La evolución metodológica en la enseñanza de segundas lenguas

Los docentes de segundas lenguas llevamos tiempo buscando métodos adecuados para realizar nuestro trabajo. Si analizamos un poco la evolución de la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras, en seguida, nos damos cuenta de que ha habido una gama muy grande de métodos que proponen mejorar la asimilación de una L2. De hecho, se puede diferenciar en tres grupos, el tradicional (no comunicativo), el comunicativo y el alternativo<sup>1</sup>.

Evolución metodológica en la enseñanza de segundas lenguas

---

<sup>1</sup> Muchos de los que desarrollaron estos métodos alternativos, por ejemplo, Asher, Curran y Gattegno, tienen formación en psicología, asesoramiento y educación, en vez de lingüística (Richards, 1984).



A. *Métodos tradicionales (no comunicativos)*

1. Método Gramática Traducción
2. Método de Lectura
3. Método Directo
4. Método AudioLingual
5. Método Cognitivo

B. *Métodos comunicativos*

6. Método Funcional/Nocional
7. Community Language Learning (CLL)
8. Métodos Situacionales
9. Enfoque Natural (Natural Approach)
10. Enfoque Comunicativo
11. Enfoque por Tareas (Task-based instruction)

C. *Métodos alternativos*

12. Sugestopedia
13. Método Silencioso
14. Respuesta Física Total (TPR)
15. Counseling learning

La mayor diferencia entre el tradicional y el comunicativo reside en la comunicación. El concepto de la competencia comunicativa originado por Hymes como una reacción a la competencia lingüística de Chomsky, ha dado un giro al paradigma en el campo de la enseñanza de L2, es decir, enfoca en la capacidad de interacción y expresión en vez del conocimiento gramatical (Savignon, 1991). Este cambio se fundamenta en que la lengua funciona como un medio de comunicación y no como un sistema de reglas gramaticales (Nunan 1988, 1989). Los métodos tradicionales giran sólo en entorno a la forma e ignoran otros aspectos muy importantes como el significado y el uso. Otro punto a destacar es que en los métodos tradicionales, las necesidades de comunicación no quedan contempladas. Además, el lenguaje utilizado es totalmente formal y muy similar a un texto escrito. Lo que les preocupa a los tradicionalistas es si la producción lingüística es correcta o no y no han ido más allá de la adecuación de esta fórmula. En una clase tradicional, el centro es el profesor y el alumno es un participante pasivo. La lectura y la redacción suelen ser destrezas de énfasis en este tipo de clase y las actividades y técnicas que se emplean raras veces suscitan el interés de los alumnos, es decir, no les motivan.

Algunas de las documentaciones de Whitley (1993: 139) ilustran por qué los métodos tradicionales pierden terreno en la enseñanza de segundas lenguas:

1. Language is for communication, a negotiation of meaning over an information gap that necessitates the transaction...
2. Communicative competence, and the proficiency characterizing its output, is a creating ability, not just habits (Savignon, 82), and it develops through real communication...
3. Communicative competence is much broader than Chomskyan “grammatical”



competence; in fact, even Chomsky (24, p.225) has recognized a parallel “pragmatic competence.”...

4. Since communicative competence is deeper and vaster than the systems described to date in linguistic science, the teacher cannot impart all of it directly, rule by rule (Krashen, 54, p24)...
5. Hence the classwork must move beyond drills to activities that re-create normal uses of language: group/pair work, simulations, problem solving, surveys, etc. Tasks should focus on content, with options for self-expression (Brumfit, 16). There is strong use of visual supports, recordings, motor activities, and other ways of engaging sensation and feeling (Dulay, Burt and Krashen, 28; Krashen and Terrell, 55, p.55). By activating schemata (Byrnes, 18; Omaggio, 77, p.102) and binding meaning to form (Terrell, 98), these aids promote comprehension and thus acquisition. Testing should also be more global and integrative, letting students communicate meaning in realistic situations and carry out designated functions (Krashen and Terrell, 55; Omaggio, 77; Savignon, 82).

## II. Enfoque por Tareas

La revolución del Enfoque Comunicativo fue una revolución incompleta (Whitley, 1993). Al principio de la evolución de este método, el péndulo se trasladó hacia la dirección del significado, apartando la explicación de reglas gramaticales en el aula. En las recientes investigaciones de la adquisición y la pedagogía de segundas lenguas, han salido posturas distintas en contra un método totalmente comunicativo y consecuentemente, la tarea ha salido como una fórmula para remediar las deficiencias de los métodos anteriores.

El Enfoque por Tareas propone el uso real de una L2. Se ha convertido en una alternativa para enseñar y ha sido llevado a cabo en muchas instituciones; por ejemplo, Hong Kong. La tarea<sup>2</sup> tiene la ventaja de ser suficientemente flexible para satisfacer distintas necesidades. Para Nunan (1989), la tarea es una clave para unir el diseño de *syllabus* y la metodología. Además, otra función que tiene es ayudarnos a especificar lo que tenemos que hacer en la clase, es decir, la tarea es una unidad funcional y práctica para estructurar nuestro *syllabus* (Markee, 1997). Así se propone enseñar a través de tareas en vez del PPP (presentar, practicar y producir) que es un modo convencional, empezado por la presentación de reglas primero, luego la práctica y al final la producción, en el que los alumnos suelen salir con poca competencia comunicativa (Skehan, 1996a).

### *Definición de tarea*

Sin embargo, no es fácil llegar a una definición consensuada sobre muchos conceptos en el campo de la ciencia social. El debate sobre la definición de la tarea tampoco es una excepción, porque cada investigador resalta lo que le parezca importante desde su formación. Ellis (2003: 4) documenta que Breen, Long, Richards,

<sup>2</sup> Willis (1996) distingue seis tipos de tareas que frecuentemente aparecen en los materiales publicados y del campo de segundas lenguas.

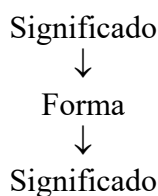


Platt, Weber, Crookes, Prabhu, Nunan, Skehan y Lee han intentado definir este concepto y para él una tarea debería poseer las características siguientes:

1. Una tarea es un plan de trabajo (workplan).
2. Una tarea enfoca principalmente en el significado.
3. Una tarea consiste en procesos del mundo real en los que se usa la lengua.
4. Una tarea puede implicar cualquier de las cuatro destrezas de la lengua.
5. Una tarea involucra procesos cognitivos.
6. Una tarea tiene un resultado comunicativo claramente definido.

### *Enfoque por Tareas y el papel de la gramática*

Un reto de siempre del Enfoque Comunicativo es cómo vincular el significado con las formas y el uso. Para solucionarlo, Samuda (2001) propone que antes de introducir las reglas hay que enfocar en el significado y después de la práctica hay que volver al punto de partida que es el significado. Aquí abajo es cómo concibe ella una posibilidad de llevar a cabo este vínculo:



Otro modelo distinto es incorporar las formas en un contexto real. Para encajar la gramática en un programa comunicativo que suele dar prioridad al significado, Littlewood (2002) ha diferenciado cinco etapas. Hay que empezar por ejercicios controlados y poco a poco se pasa a otro extremo de este continuo que es una comunicación auténtica.

- El aprendizaje no comunicativo  
En esta etapa, el énfasis está en las formas y en el significado de las estructuras. Ejercicios adecuados son ejercicios de descubrimiento y las actividades de concienciación gramatical.
- La práctica pre-comunicativa de la lengua  
La atención no está en los mensajes nuevos sino en el significado. La práctica típica es “pregunta y respuesta”
- La práctica comunicativa de la lengua  
En esta etapa, entran informaciones nuevas; por ejemplo, preguntas personalizadas o actividad como el vacío de información
- La comunicación estructurada  
Se comunica en un contexto no totalmente preestablecido como *rol play* o actividad de *problem solving*
- La comunicación auténtica  
Se comunica en situaciones totalmente libres con actividades como *rol play* creativo, actividad compleja de *problem solving* o comentarios.



Ellis (2003) comenta que hay dos maneras de incorporar la forma en el Enfoque por Tareas, una es integrada y otra es modular. Nunan (2004), investigador e impulsor del Enfoque por Tareas, también contribuye con algunas ideas de práctica de la gramática en una situación significativa. Los pasos que dió Nunan en un seminario reciente son:

- Present the grammar in the context of meaningful input
- Promote inductive as well as deductive learning
- Emphasis learning through doing
- Personalize the learning process
- Provide meaningful practice

Aparte de estos modelos, muchos trabajos (Bygate, Skehan, and Swain 2001; Doughty and Williams 1998; Ellis 2000; Ellis 2003; Skehan 2003) han dedicado a investigar la relación entre la tarea y las formas formales. Así que el vínculo entre el Enfoque por Tareas y la forma está cada día más estudiado y consolidado.

#### *Innovación metodológica a través de tareas en el aula*

El Enfoque por Tareas pretende superar los métodos tradicionales y ahora se destaca como una alternativa interesante para las clases de segundas lenguas. Es un enfoque muy comentado en nuestro círculo por sus novedades metodológicas:

- La tarea es una unidad funcional y práctica para estructurar nuestra programación (Markee, 1997) y también una unidad ideal para el análisis (Long, 1990)
- La tarea como una unidad de análisis recibe más apoyo de los estudios de la adquisición de segundas lenguas (Long and Crookes, 1992).
- El Enfoque por Tareas ofrece más oportunidades de negociación
- Es un enfoque más flexible para satisfacer las necesidades de los alumnos.
- Facilita y enriquece el proceso de aprendizaje al crear una concienciación sobre el mismo y al fomentar la participación activa de los alumnos (Zanón, 1999:70)
- Crea una atmósfera y una dinámica en el aula que ayuda a aprender a aprender. (Zanón, 1999:70).
- Ayuda a ver el aula como un contexto social y el aprendizaje como un proceso social colaborativo y participativo que se desarrolla en el aula entre personas responsables y autónomas (Zanón, 1999:70).

### **III La práctica del Enfoque por Tareas**

Actualmente, muchos profesionales ya estamos familiarizados con el Enfoque por Tareas, pero en cuanto a la práctica todavía existen muchas opiniones casi opuestas. Algunos colegas como Sheen<sup>3</sup> se muestran cautelosos ante una práctica del Enfoque por Tareas, porque todavía existen bastantes lagunas en este tipo de instrucción. Ellis

<sup>3</sup> Sheen (1994) advierte de unos posibles peligros ante las propuestas de este tipo de *syllabus*.



(2003: 328) nos advierte unos peligros de este enfoque:

1. La naturaleza restringida de la comunicación basada en tarea.
2. La relatividad cultural de la enseñanza basada en tareas.
3. La imposibilidad de enseñar lengua como comunicación.

Por otro lado, Estaire and Zanón (1994), Skehan (1996), Zanón (1999) y Willis (1996) nos ofrecen pautas sobre un marco teórico para encajar esta programación en nuestras clases. Es bueno experimentar en las clases, pero también es necesario tomar precauciones antes de tomar cualquier decisión. Según Ellis (2003: 228), el *input*, las condiciones, los procesos y los resultados son criterios importantes para clasificar las tareas. En mi opinión, es necesario concienciarnos sobre los problemas que se señalan abajo y a continuación, vamos a comentar un poco algunas precauciones que hay que tener en su implementación:

- La presión de una comunicación inmediata no favorece el desarrollo de la interlengua (Skehan, 1996)
- La ausencia de un texto adecuado
- Dificil control del éxito de las tareas
- Es difícil evaluar a los alumnos
- El profesor tiene que dominar los materiales didácticos y poseer un gran dominio de la lengua meta.
- Dificultades en la secuenciación de las tareas (Ellis, 2003).
- Los alumnos tienen que cambiar el hábito de aprendizaje.
- El tiempo disponible en la clase (Carless, 2002).
- El tamaño grande de clase (Carless, 2002).
- Falta de recursos apropiados (Carless, 2002)
- El programa tradicional basado en exámenes (Carless, 2002).

## VI Enfoque por Tareas en nuestro contexto

Los trabajos de Crookes and Gass (1993a, 1993b), Doughty and Long (2003), Long and Norris (2000), Nunan (1989), Willis (1996) y Skehan (2001) plantean detalladamente una implementación del aprendizaje del inglés a través de tareas. En el caso del español, Zanón (1999) es una buena referencia. A mi modo de ver, una implementación parcial es factible, es decir, se puede intentar encajar tareas en el *syllabus* tradicional. Creo que en nuestro caso todavía es pronto para hablar de una implementación total, dado que todavía no hemos alcanzado las condiciones óptimas; por ejemplo, en la preparación de materiales y en la formación del profesorado. Incorporar tareas a nuestras clases no es nada descabellado en este momento; al contrario, permite elevar el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas. Si el dilema del Enfoque Comunicativo radica en intentar conseguir un equilibrio entre la forma y el significado, el *syllabus* basado en tareas por lo menos nos puede orientar en esta dirección.



## V Conclusión

Los métodos tradicionales tienen muchas limitaciones y una de ellas es que los alumnos suelen salir con poca competencia comunicativa después de mucho tiempo de aprendizaje. En reacción a las deficiencias de los métodos tradicionales, el Enfoque por Tareas se ha convertido en una alternativa interesante. En vez de la palabra, la estructura, la noción, la función, el tema o la situación, la tarea puede ser una unidad ideal para estructurar nuestras clases. En mi opinión, todavía es pronto hablar de una implementación total en nuestro contexto. Lo que podemos intentar es encajar tareas en el *syllabus* tradicional, una práctica factible y equilibrada que da posibilidades de combinar el uso y las formas de la lengua meta.

## Bibliografía

- Breen, M. 1984 Process syllabus for the language classroom. In Brumfir, C. (ed.) *General English syllabus design*. ELT Documents 118. Oxford: Pergaman.
- \_\_\_\_\_ 1987 Learner contributions to task design. In Candlin, C. and Murphy, D. (eds.) *Language learning tasks, Lancaster practical papers in English language education*. England: Prentice Hall International.
- Bygate, M., Skehan, P. and Swain, M. 2001 (eds.) *Research pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman.
- Carless, D. 2002 Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal* 56 (4): 389-398.
- \_\_\_\_\_ 2003 Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System* 31: 485-500.
- Crookes, G. and Gass, S. (eds.) 1993a *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_ (eds.) 1993b *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doughty, C. and Williams, J. 1998 *Focus on form in classroom SLA*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Doughty, C. and Long, M. 2003 Optimal psycholinguistic environment for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology* 7(3): 50-80.
- Ellis, R. 1993 The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 27 (1): 91-111.
- \_\_\_\_\_ 2000 Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research* 4 (3): 193-220.
- \_\_\_\_\_ 2003 *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. y Zanón, J. 1990 El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8.





- \_\_\_\_\_. 1994 *Planning classwork: A task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- García Santa-Cecilia, A. 1995 *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- González-Lloret, M. 2003 Designing task-based CALL to promote interaction. En busca de esmeraldas. *Language Learning and Technology* 7 (1): 86-107.
- Grove, C. 1999 Focusing on form in the communicative classroom. *Hispania* 28(4): 817-829.
- Harmer, J. 2001 *The practice of communicative language teaching*. (3<sup>rd</sup> Edn.). London: Longman.
- Hymes, D. 1971 Competence and performance in linguistic theory. In Huxley, R. and Ingram, E. (eds.) *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press.
- Instituto Cervantes 1994 *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Plan curricular del Instituto Cervantes. Madrid.
- Johnson, K. 1995 *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Littlewood, W. 2002 Task based learning of grammar. 中國、吉林:英語輔導報社。 Available at: <http://www.ecp.com.cn/in2004/ca2078.htm>
- Llobera, M. y Sans, N. (Coor.) 1998 *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.
- Long, M. 1985 A role for instruction in second language acquisition. In Hyltenstam, K. and Pienemann, M. (eds.) *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_. 1990 Task, group, and task group interactions. In Anivan, S. (ed.) *Language teaching methodology for the nineties*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Long, M. and Crookes, G. 1992 Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 27 (1): 27-49.
- \_\_\_\_\_. 1993 Units of analysis in syllabus design-The case for task. In Crookes, G. and Gass, S. (eds.) *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. and Norris, J. 2000 Task-based teaching and assessment. In Byram, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Markee, N. 1997 Second language acquisition research: A resource for changing teachers' professional cultures? *Modern Language Journal* 81 (1): 80-93.
- Martín Peris, E. 1988 La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos. *Cable* 1 (Abril): 16-21.
- Melles, G. 1997 Enfocando la competencia lingüística: concienciación gramatical. *Hispania*: 80 (4): 848-858.





- Mitchell, C and Vidal, K. 2001 Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *The Modern Language Journal* 85 (1): 26-38.
- Muñoz, C., Celaya, M.L., Fernández-Villanueva, M., Navés, T., Strunk, O. y Tragant, E. (ed.) 2001 *Trabajos de lingüística aplicada*. Barcelona: AESLA.
- Murillo, J., Cabezas, M., Gairín, J., Ribé, R. y Tost, M. 1997 *La enseñanza de las lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nunan, D. 1987 *The teacher as curriculum developer*. Adelaide: National Curriculum Recourse Center.
- \_\_\_\_\_ 1988 *The learner-centered curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ 1989 *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ 1989 *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. (Versión española) Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ 1991 *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- \_\_\_\_\_ 1993 Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks. In Crookes, G. and Gass, S. (eds.) *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_ 2004 The place of grammar in task-based curriculum. Hong Kong: Longman English Seminar. Available at: <http://www.ilonman.com/eng/teach/events33.asp>
- Parrott, M. 1993 *Tasks for language teachers: A resource book for training and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T., Kanagy, R., y Falodun, J. 1993 Choosing and using communication tasks for second language instruction and reasearch. In Crookes, G. and Gass, S. (eds.) *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ribé, R. y Vidal, N. 1993 *Project work step by step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J. 1984 The secret life of methods. *TESOL Quarterly* 18(1): 7-23.
- Robinson, P. 1998 Issues in second language acquisition research: An introduction to the PacSLRF symposia. [www.als.aoyama.ac.jp](http://www.als.aoyama.ac.jp).
- Prabhu, N. 1987 *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ 1993 There is not best method-why? *TESOL Quarterly* 24(2): 161-176.
- Richards, J. and Rodgers, T. 1986 *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. and Ross, S. 1996 The development of task-based assessment in English for academic purposes programs. *Applied Linguistics* 17: 455-76.
- Rutherford, W. and Sharwood-Smith, M. (eds.) 1988 *Grammar and second language teaching: A book of readings*. New York: Newbury House/Harper and Row.



- Samuda, V. 2001 Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In Bygate, M., Skehan, P. and Swain, M. (eds.) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. New York: Longman.
- Savignon, S. 2000 Communicative language teaching. In Byram, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Skehan, P. 1996a Second language acquisition research and task-based instruction. In Willis, J. and Willis, J. (eds.) *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- \_\_\_\_\_ 1996b A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17(1): 38-62.
- \_\_\_\_\_ 2001 The role of focus on form during task-based instruction. In Muñoz, C., Celaya, M.L., Fernández-Villanueva, M., Navés, T., Strunk, O. y Tragant, E. (ed.) *Trabajos de lingüística aplicada*. Barcelona: AESLA.
- \_\_\_\_\_ 2003 Task-based instruction. *Language Teaching* 36: 1-14.
- Terrell, T. 1991 The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal* 75: 52-63.
- Van Patten, B. 1990 Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *SSLA* 12: 287-301.
- \_\_\_\_\_ 1993 Grammar teaching for the acquisition rich classroom. *Foreign Language Annals* 26: 435-450.
- \_\_\_\_\_ 1994 Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review* 11: 27-36.
- \_\_\_\_\_ 1996 *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- \_\_\_\_\_ 2002 Processing instruction: An update. *Language Learning* 52(4): 225-244.
- \_\_\_\_\_ 2003 *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. Boston: McGraw Hill.
- Wesche, M. and Skehan, P. 2002 Communicative teaching, content-based instruction, and task-based learning. In Kaplan, R. (ed.) *Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitley, S. 1993 Communicative language teaching: An incomplete revolution. *Foreign Language Annals* 26 (2): 137-154.
- Willis, J. 1996 *A framework for task-based learning*. Essex, England: Longman.
- Wilkins, D. 1976 *Notional Syllabus*. Oxford: Oxford University Press.
- Candlin, C. and Murphy, D. (eds.) *Language learning tasks, Lancaster practical papers in English language education*. England: Prentice Hall International.
- Yalden, J. 1983 *The communicative syllabus: Evolution, design and implementation*. Oxford: Pergamon.



Zanón, J. 1990 Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable 5* : 19-27.

\_\_\_\_\_ 1993a Mediación semiótica y resolución de tareas en la clase de lengua extranjera. Universitat de Barcelona: Tesis Doctoral.

\_\_\_\_\_ 1993b *Claves para la enseñanza de la lengua extranjera. Guía didáctica para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

\_\_\_\_\_ 1999 *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.