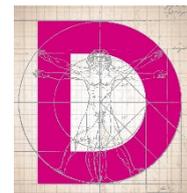


Digilec 11 (2024), pp. 293-307

Fecha de recepción: 15/09/2024

Fecha de aceptación: 26/11/2024

DOI: <https://doi.org/>



e-ISSN: 2386-6691

EL ENFOQUE POR TAREAS: ANÁLISIS DE TAREAS EN MANUALES DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

TASK-BASED APPROACH: ANALYSIS OF TASKS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

Fati OSUMAN

Universidad de Ottawa (Canadá)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1230-5781>

Resumen

Aparte del estudiante y el instructor, el libro de texto es indispensable porque puede influir en la eficacia de la enseñanza de una lengua extranjera. Hoy en día, hay muchas opciones de manuales y los departamentos tienen que escoger los que satisfacen sus metodologías y sus metas de enseñanza. Por ello, los programas de lenguas se beneficiarán de estudios que les orienten para hacerlo con eficacia. El propósito de este estudio es analizar la representación del enfoque por tareas en los libros de textos utilizados en programas universitarios del español como lengua extranjera según los criterios de una tarea presentados por Ellis (2009) y la teoría de componentes de tareas sugerido por Nunan (1989). Los resultados del análisis cualitativo indicaron que más de una mitad de las tareas en los manuales cumplieron con los requisitos de una tarea. En cuanto a los componentes, textos con diálogos dominaron ligeramente mientras que se notó una preferencia hacia tareas en grupos y las relacionadas con la comunicación. Fueron menos representadas las vinculadas a la cultura, la resolución de problemas y el audiovisual. El estudio demostró el uso de los criterios y los componentes de una tarea para evaluar la representación de actividades basadas en el enfoque por tareas en libros de textos.

Palabras clave: tareas; enfoque por tareas; libros de textos del español; nivel universitario.

Abstract

Aside from the learner and the instructor, the textbook is indispensable because it can influence the effectiveness of foreign language teaching. Nowadays, there are many choices of textbooks, and departments must choose those that align with their teaching goals and methodologies. Therefore, language programmes would benefit from studies

guiding them effectively. This study aims to analyse the representation of the task-based approach in textbooks used in university-level Spanish as a foreign language according to the criteria of a task suggested by Ellis (2009) and the task-component theory proposed by Nunan (1989). The results of the qualitative analysis indicated that more than half of the tasks in the textbooks met the requirements of a task. Regarding components, texts with dialogues were slightly more dominant. At the same time, a preference was noted for group and communication-related tasks. Culture, problem-solving and audiovisual tasks were less represented. The study demonstrated the use of task criteria and components theory to assess the representation of task-based learning activities in textbooks.

Keywords: tasks; task-based teaching; foreign language Spanish textbooks; university level.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En los 30 últimos años, el enfoque por tareas se ha popularizado y ha llamado la atención de muchos instructores de lengua extranjera, educadores y diseñadores de manuales porque promueve el uso de lenguaje comunicativo y la interacción social (Ellis, 2003). Actualmente, se ha reconocido que el empleo del enfoque por tareas en las clases de lenguas extranjeras crea condiciones favorables y facilita el proceso de la adquisición del lenguaje (Ellis, 2009, Nunan, 1999). Sin embargo, los investigadores han señalado algunos de los problemas con su empleo en el aula. Sánchez (2004) indica que la dificultad de elaborar materiales que siguen el modelo de enfoque por tareas y la escasez de manuales de este enfoque son algunas de las dificultades en emplear este método de enseñanza en las clases de lengua. El libro de texto o el manual, el profesor y el aprendiz son los tres elementos imprescindibles en el proceso del aprendizaje de una lengua en el aula (Ellis, 2009). Por esta razón, el objetivo del estudio es proporcionar algunas consideraciones significativas para los educadores y diseñadores de materiales para promover la autenticidad de actividades basadas en tareas en libros de textos del español como lengua extranjera. Este objetivo se logra a través del uso de la definición de tarea por Ellis (2009) y los componentes propuestos por Nunan (1989). Desde una perspectiva práctica, el estudio es importante porque proporciona datos empíricos a los agentes institucionales de los textos analizados. También, contribuye a los estudios escasos enfocados en análisis de libros de textos en lengua no inglesa.

1.2. Justificación del estudio actual

Las actividades basadas en tareas están diseñadas para utilizar la lengua como medio de comunicación y no como un fin en sí mismo. Estas tareas suelen ser favorables para fomentar la fluidez en el idioma estudiado (Brindley, 2009). La evaluación de las actividades basadas en tareas en los libros de texto de lenguas es vital para determinar su eficacia a la hora de facilitar la adquisición de la lengua. Además, es crucial evaluar a fondo estas tareas para garantizar que los métodos de aprendizaje y enseñanza de idiomas que promueven los libros de texto se ajustan a los objetivos curriculares del programa (Brindley, 2009; Karim & Haq, 2014). Sin embargo, evaluar la eficacia y la representación de las tareas de los libros de texto puede resultar especialmente complicado, sobre todo para los educadores con poca experiencia (Calvert y Sheen, 2014). Debido a esta razón, el estudio esboza los pasos para guiar a los educadores en el análisis de sus libros de textos.

Además, una mayoría de las evaluaciones de textos enfocaron en libros de inglés como lengua extranjera o segunda en escuelas secundaria utilizando la teoría de Nunan (1989). Esto indica que hay una escasez de evaluaciones del enfoque por tarea de los libros en otras lenguas como el español. Además, mientras que la teoría de componentes de Nunan (1989) es muy práctico en analizar la distribución de componentes y tipos de

tareas, los estudios no consideraron si una actividad cumple con los criterios de una tarea. Por lo tanto, este estudio intenta llenar las limitaciones en estudios previos por analizar el enfoque por tareas en libros de texto de español de nivel universitario a través de dos dimensiones – los criterios de Ellis (2009) y los componentes de tarea por Nunan (1989).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El enfoque por tareas

Los métodos de la enseñanza de la lengua han experimentado muchas evoluciones. Por la globalización y la necesidad de comunicar las personas tienen una presión de aprender una lengua de forma más rápida y efectiva (Sánchez, 2005). El enfoque por tareas es una evolución dentro del enfoque comunicativo y fue popularizado por Prabhu (1987) en un proyecto llamado ‘Bangalore Project’ (Proyecto de Bangalore) desde 1979 a 1984 (Ellis, 2003; Long & Crooks, 1992; Sánchez, 2005). Ellis (2003) opina que “el enfoque por tareas tiene más que ver con la interacción social que se establece entre los alumnos y los medios de adquisición que implican el significado, las estrategias comunicativas y la eficacia comunicativa (p. 65). En otras palabras, en este enfoque el aprendizaje de la lengua se ve más como un proceso de desarrollo de comunicación e interacción social que un producto adquirido de la práctica de ítems lingüísticos. Además, los aprendices aprenden la lengua meta más efectivamente cuando están expuestos a actividades significativas basadas en tareas (Estaire, 2005; Jeon, 2005; Sánchez, 2005).

Según el enfoque por tareas, la tarea es una parte fundamental. Las tareas se refieren a las actividades que se llevan a cabo por los estudiantes en la lengua meta para lograr una finalidad dentro de un contexto específico (Ellis, 2003; Tomlinson, 2014). En una clase que utiliza el enfoque por tareas, la consideración involucra la selección de tareas apropiadas, la secuencia y la implementación de las tareas que promueve la atención de los alumnos en el sentido tanto como la forma. Richards & Rodgers (2007) sugieren el uso de una pre-actividad antes de realizar las tareas. Esto puede incluir la introducción del tema, la clarificación de las instrucciones y la revisión de vocabulario relevante. Los críticos del método del enfoque por tareas argumentan que el enfoque no enseña la precisión lingüística por carecer de la enseñanza de la gramática (Swan, 2005). Según Swan (2005) mientras que enfocar en el significado de la lengua podría facilitar el uso del conocimiento previo, no fomenta el procesamiento de nuevas formas del lenguaje particularmente en lugares donde hay contacto limitado con las formas lingüísticas correctas (Freeman, 2001). Sin embargo, los proponentes a favor del enfoque por tareas reclaman que la gramática se enseña de manera inductiva (Willis (1996). Entonces, dicen que la gramática se imparta a través de ayudar a los alumnos atender a la forma de la lengua dentro de una actividad basada en el significado – así se evita la enseñanza de gramática descontextualizado como se hizo en el método analítico (Nassaji & Fotos, 2011).

2.2. Criterios de una tarea

Según Ellis (2009) para clasificar una actividad como tarea, tales actividades deben cumplir con los siguientes requisitos:

- a. Se centra en el significado tanto pragmático como semántico.
- b. Debe tener una “brecha” lingüística (i.e. Puede ser una brecha informacional, una necesidad de transmitir información o dar opiniones).
- c. Debe tener una finalidad claramente definida que es distinto del uso del lenguaje.
- d. Los aprendices utilizan sus propios recursos lingüísticos y no-lingüísticos para realizar las actividades.

En este estudio los cuatros criterios mencionado por Ellis (2009) se utilizarán para decidir si las actividades seleccionadas en los libros de texto del español cumplen con las delimitaciones de una tarea.

2.3. Distribución de los componentes de una tarea

Además de evaluar el cumplimiento con los criterios de una tarea, también el estudio analiza las características de las tareas a través de la teoría de componentes de tareas sugerida por Nunan (1989). Según Nunan (1989), una tarea se puede dividir en seis componentes que incluyen el input, el entorno del aula, tipos de actividades, temas de las actividades, el rol del instructor y el papel del estudiante. A continuación, se ofrecen explicaciones para los componentes.

El input se refiere a la información del instructor o materiales tanto verbal como no verbal de la lengua meta que recibe el aprendiz. El input verbal puede estar en forma escrita o oral mientras que el no-verbal incluye imágenes, dibujos entre otros muchos. El entorno se refiere al arreglo especificado o implícito para la realización de la tarea – se pueden realizar individualmente, en parejas, en grupos o como una clase. También, se considera si la tarea entera se hará dentro del aula o parcialmente fuera de la clase.

En cuanto a los tipos de actividades se refiere a lo que los alumnos deben hacer específicamente para completar la tarea. Podrían incluir, pero no limitado al audiovisual, la comunicación, el juicio de valor y la resolución de problemas. Los objetivos o temas se refieren a la intención por realizar la tarea. Los temas dominantes son los que estimulan la necesidad de realizar una tarea e incluyen mayoritariamente los relacionados a la rutina diaria, la educación, la cultura y los pasatiempos. El rol apunta a la relación social e interpersonal entre los estudiantes e instructores durante la realización de una tarea. El rol del instructor puede incluir facilitador, monitor, organizador o parejas del estudiante. Por otro lado, los estudiantes tienen papel de comunicador o parejas de conservaciones.

Una tarea se distingue de un ejercicio que es una actividad cual no tiene ningún propósito comunicativo en su realización (Littlewood, 2007). Nunan (1999) enfatiza que “la diferencia esencial entre una tarea y un ejercicio es que una tarea tiene un resultado no lingüístico, mientras que un ejercicio tiene un fin lingüístico” (p. 25).

Tabla 1*Organización y Descripción de los Componentes de una Tarea*

Componentes	Descripción
Los datos de input	Distribución de actividades verbales y no-verbales: <ul style="list-style-type: none"> • Verbales: Diálogos y sin-diálogos. • No-verbales: Imágenes ilustradas, fotos realísticas y signos informativos.
El entorno del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades individuales, en parejas, en grupos o como clase entera. • Dentro del aula o fuera.
Los tipos de actividades	Distribución de actividades relacionadas a: <ul style="list-style-type: none"> • El audiovisual (actividades realizadas con materiales audiovisuales) • La comunicación (ej. cooperativa, intercambio de información y opiniones, juegos de rol) • El juicio de valor (ej. actividades de verdadero o falso, comparación de contenidos) • La resolución de problemas (actividades realizadas para resolver un problema)
Los temas de actividades	<ul style="list-style-type: none"> • La rutina diaria, la educación, la comprensión de cultura, los pasatiempos y el deporte etc.

Nota. Información Adaptada de Jeon (2005) y Nunan (1989)

2.1. Estudios previos sobre análisis del enfoque por tareas en libros de texto

La metodología del enfoque por tareas ha ganado mucho interés en las investigaciones y las practicas (Benson, 2016). Además de la popularidad del método, los temas desbordados han aumentado en cantidad y variedad (Bryfonski, 2020). Por ejemplo, Elmiana (2018) investigó clasificación de tareas en tres libros de textos de inglés en una escuela secundaria utilizando la teoría de Nunan (1999). Los resultados cualitativos y cuantitativos sugirieron que se encontraron con frecuencia las tareas de gramática que otros tipos relacionados a la comunicación y la creatividad.

En otro estudio, Garinger (2002) presentó un criterio para la selección y evaluación de libros de textos del inglés como lengua extranjera. Sugirió un proceso para revisar las destrezas presentadas en los textos y proporcionó una lista de control que puede servir como herramienta para los educadores en el proceso de tomar una decisión a cerca del libro de texto apropiado para una clase de inglés.

Además, Estaire (2005) exploró la aplicación y la planificación de tareas en clases de español como segunda lengua (L2). También, propuso un marco para programar y estructurar una unidad didáctica según el enfoque por tareas. Su investigación concluyó con una propuesta de modelos para incorporar autoevaluaciones en el aula. Asimismo, Jeon (2005) analizó tipos de actividades en materiales basados en tareas de libros de texto de inglés utilizados en escuelas secundaria en Corea utilizando la teoría de Nunan (1989). El estudio también examinó la percepción de los participantes a cerca de su actuación en

las tareas. Sus resultados destacaron que las tareas fueron bien representadas en los libros de texto analizados.

Los estudios previos informaron el estudio actual en cuanto a la novedad y la metodología. Se puede observar que los estudios enfocaron en libro del inglés en escuela secundarias. Por lo tanto, este estudio se basa en estudios anteriores para llenar los vacíos identificada en la literatura.

3. METODOLOGÍA

3.1. Preguntas de investigación

Con el propósito de abordar las limitaciones mencionadas, el estudio actual intenta contestar las siguientes dos preguntas de investigación:

1. ¿Hasta qué punto las actividades en los libros de texto del español como lengua extranjera cumplen con los criterios de una tarea?
2. ¿Cómo se refleja la distribución de los diferentes componentes de una tarea en los libros de texto del español?

3.2. Materiales

Los materiales utilizados son cuatro libros de texto de nivel básico e intermedio. Son libros utilizados en un programa universitario del español como lengua extranjera en Canadá. Tres son para el nivel intermedio (Libros A¹, B y C) y uno está destinado al nivel básico (Libro D). La mayoría de los libros seleccionados son de nivel intermedio porque estudios recientes indican que los materiales basados en tareas se suelen diseñar para aprendices de niveles intermedios y avanzados más que para niveles básicos (Müller, 2005).

3.3. Recopilación de datos y procedimientos

El criterio utilizado en seleccionar las tareas analizadas involucra elegir las actividades aleatoriamente de cada libro de texto conforme a estudios similares (Jeon, 2005; Eliana, 2018). Un total de 150 tareas fueron seleccionadas de los cuatro libros – 39 del libro A (Marín et al., 2014), 31 del libro B (Pountain, 2007) y 40 cada uno de los libros C (Gutiérrez & Alfredo, 2012) y D (Marín & Morales, 2014). Para contestar la primera pregunta de investigación, los libros de texto se analizaron cualitativamente y cada actividad se analizó para verificar si cumple con los criterios de una tarea propuestos por Ellis (2009). Para cada libro de texto, se indica la cantidad de las actividades que cumplen con todos los criterios y la cantidad que cumple con algunos o ninguno de los criterios. Para contestar la segunda pregunta de investigación, las actividades que cumplieron con todos los criterios de una tarea fueron evaluadas teniendo en cuenta cuatro

componentes: – los datos del input, el entorno del aula, los tipos de actividades y los temas de las actividades según la categorización de Nunan (1989) presentada en la Tabla 1.

3.4. Procedimiento de análisis de los resultados

Las tareas se analizaron tomando en cuenta que las actividades se realizan utilizando la lengua meta para desarrollar una o más de las cuatro destrezas lingüísticas. Para analizar los materiales cada actividad se tomó como una unidad del análisis. En el análisis de las 150 actividades, el número actual se reporta y el porcentaje se presenta en paréntesis. A continuación, se presenta un ejemplo de una tarea y su análisis según los criterios y componentes de una tarea.

Describe tu habitación

En parejas. A explica a B cómo es su habitación. En un plano, B va dibujando o escribiendo los nombres de los muebles u objetos que A describe. Se cambian los papeles. Después, A y B comprueban sus dibujos respectivos.

Nota. Ejemplo adaptado del libro de texto D, p.53

Para el análisis del ejemplo según la definición de una tarea, la actividad del ejemplo se centra en el significado, tiene una brecha informacional, la finalidad es describir una habitación y los aprendices tienen que utilizar sus propios recursos lingüístico y no-lingüísticos para realizar la actividad. Para el análisis de los componentes, los datos de input se presentan por un texto sin-diálogo y signos informativos. En cuanto al entorno del aula, es una tarea realizada en parejas, el tipo de actividad es la comunicación y el tema es la rutina diaria.

4. RESULTADOS

4.1. Cumplimiento con criterios de una tarea

En la Tabla 2 un total de 150 actividades fueron analizadas según los cuatro criterios de una tarea propuestos por Ellis (2009). Cada una de las 150 tareas fue clasificada bajo una de dos sub-categorías – todos y algunos o ninguno. ‘Todo’ se refiere a una actividad que cumple con todos los cuatro criterios mientras que ‘Algunos o ninguno’ se refiere a los que cumplen con algunos o ninguno de los cuatro criterios. El análisis demuestra que el 52% representando 78 de las 150 actividades cumplen con todos los criterios. Por otro lado, un 48% representando 72 de 150 cumple con algunos o ninguno de los criterios. La Tabla 1 demuestra la distribución de las actividades.

Tabla 2

Clasificación de las actividades según el cumplimiento con los criterios de una tarea

Cumplimiento	A	B	C	D	Total
Todos	31 (79.1%)	17 (54.8%)	20 (50%)	10 (25%)	78 (52 %)
Algunos o ninguno	8 (20.5%)	14 (45.2%)	20 (50%)	30 (75%)	72 (48%)
Total	39 (100)	31 (100)	40 (100)	40 (100)	150 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español

4.2. Distribución de las tareas según Nunan (1989)

4.2.1. Resultados relativos al input

Como se ha indicado anteriormente, en cuanto a la distribución de las tareas según los componentes, solo el 52% de las actividades que cumplieron con todos los cuatro criterios de una tarea fueron analizadas. Los datos del input son los que los aprendices entienden y manipulan para poder realizar la tarea. Se dividen en materiales verbales y no-verbales. Los resultados indica que más de 70% de las tareas en libros A y D tienen un diálogo mientras que el opuesto se observa en libro B y C (i.e. más del 70% tienen input no sin diálogo). En general, la distribución de las tareas verbales indica una ligera dominancia de tareas con diálogos (i.e. aproximadamente 53% en total) en contraste a los 47% observado para tareas cuales tienen input sin diálogo. La Tabla 3 demuestra la distribución de tareas verbales.

Tabla 3

Distribución de tareas con input verbal

Input Verbales	A	B	C	D	Total
Tareas con diálogos	23 (74.2%)	5 (29.4%)	5 (25%)	8 (80%)	41 (52.6%)
Tareas sin diálogos	8 (25.8%)	12 (70.6%)	15 (75%)	2 (20%)	37 (47.4%)
Total	31 (100)	17 (100)	20 (100)	10 (100)	78 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español como lengua extranjera

La tabla 4 demuestra una distribución de las tareas sin input verbal. Los textos con diálogos (y también algunos de los textos sin-diálogos) se suelen acompañar por ilustraciones, imágenes y signos informativos que los aprendices utilizan para realizar tareas de escuchar, hablar, escribir o una mezcla. En las tareas analizadas dominaron las imágenes ilustradas y las fotos más que los signos de información en todos los cuatro libros de texto.

Tabla 4*Distribución de tareas con input no-verbal*

Input No-verbales	A	B	C	D
Imágenes ilustradas	9 (36%)	6 (50%)	5 (29.4%)	3 (42.9%)
Fotos realísticas	13 (52%)	5 (41.7%)	9 (52.9%)	2 (28.6%)
Signos de información	3 (12%)	1 (8.3%)	3 (17.6%)	2 (28.6%)
Total	25 (100)	12 (100)	17 (100)	7 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español como lengua extranjera

4.2.2. *Resultados relativos al entorno del aula*

Con respecto a la distribución de las tareas según el entorno del aula, los datos indicaron que en todos los libros se nota una gran diferencia entre la cantidad de tareas realizadas individualmente y en parejas o en grupos. Las tareas en todos los libros se dominan por actividades en grupos o en parejas (88.5%) mientras que las actividades realizadas individualmente fueron solo 11.5%. La alta representación de actividades en grupos apunta al aspecto comunicativa y social que prioriza el enfoque por tareas a fin de que los aprendices aprovechen de todos los beneficios de la interacción social y el aprendizaje colaborativo en el aula. Véase la Tabla 5 para la distribución por el entorno del aula.

Tabla 5*Distribución según el entorno del aula*

Entorno	A	B	C	D	Total
Individuales	5 (16.1%)	2 (11.8%)	2 (10%)	0 (0%)	9 (11.5%)
En parejas	12 (38.7%)	7 (41.2%)	9 (45%)	6 (60%)	34 (43.6%)
En grupos	14 (45%)	8 (47%)	9 (45%)	4 (40%)	35 (44.9%)
Total	31 (100)	17 (100)	20 (100)	10 (100)	78 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español como lengua extranjera

4.2.3. *Resultados relativos a la distribución de tipos de tareas*

La Tabla 6 presenta la distribución según el tipo de tarea. Cuatro tipos de tareas relacionados al audiovisual, la comunicación, la resolución de problemas y el valor de juicio fueron frecuentes en los libros. Más de 48% de las tareas en cada libro está relacionada a la comunicación. Seguido de la comunicación es el valor de juicio que fue bastante representado (20% y más en cada libro). Mientras tanto las tareas relacionadas a la resolución de problemas en las que los aprendices tienen que planear y llegar a una

decisión para resolver un problema fueron menos representados. También, no se reflejaron ampliamente las tareas relacionadas al audiovisual en todos los libros de textos.

Tabla 6

Distribución por tipos de tareas

Tipos	A	B	C	D	Total
Audiovisual	5 (16.1%)	1 (5.9%)	2 (10%)	1 (10%)	9 (11.5%)
Comunicación	15 (48.4%)	9 (52.9%)	11 (55%)	5 (50%)	40 (51.3%)
Resolución de problemas	4 (12.9%)	3 (17.6%)	2 (10%)	1 (10%)	10 (12.8%)
Valor de juicio	7 (22.6%)	4 (23.5%)	5 (25%)	3 (20%)	18 (22.4%)
Total	31 (100)	17 (100)	20 (100)	10 (100)	78 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español como lengua extranjera

4.2.4. *Resultados relativos a la distribución de los temas*

La Tabla 7 presenta la distribución de las tareas según temas dominantes. A partir de 47% de las tareas tienen un tema relacionado a la rutina diaria en todos los libros salvo el libro C (10%). Como estas tareas están conectadas a la vida real, los aprendices encuentran un vínculo entre este tema y sus propias experiencias de vida. La representación alta de este tema en tres de los cuatro libros apunta a la necesidad de desarrollar la habilidad comunicativa necesaria para emplearla en contextos reales. Sin embargo, el opuesto se observa en cuanto a las tareas relacionadas a la comprensión de cultura – 55% de las tareas del libro C relacionan a la cultura. Por otro lado, los demás libros tienen una representación muy baja y hace falta una consideración para la incorporación de referentes culturales en más tareas para desarrollar el conocimiento sociocultural y pragmático de los aprendices.

Tabla 7

Distribución por temas

Temas	A	B	C	D	Total
La rutina diaria	15 (48.4)	8 (47)	2 (10)	5 (50)	30 (38.5)
Valor de educación	5 (16.1)	2 (11.8)	3 (15)	1 (10)	11 (14.1%)
Comprensión de cultura	2 (6.5)	1 (5.9)	11 (55)	0 (0)	14 (17.9%)
Pasatiempos y deportes	3 (9.7)	4 (23.5)	1 (5)	1 (10)	9 (11.5%)
Otros	6 (19.4)	2 (11.8)	3 (15)	3 (30)	14 (17.9)
Total	31 (100)	17 (100)	20 (100)	10 (100)	78 (100)

Nota. A~D = libros de textos del español como L2

5. DISCUSIÓN

El estudio se realizó para analizar cualitativamente la representación del enfoque por tareas en cuatro libros de textos del español como lengua extranjera. Más en concreto, el estudio abordó el cumplimiento con los criterios de una tarea y la distribución de los componentes. Se exploraron dos preguntas de investigación: (1) La medida en que las actividades en los libros de texto del español como lengua extranjera cumplieron con los criterios de una tarea definidos por Ellis (2009); y (2) Cómo se refleja la distribución de los diferentes componentes de una tarea sugeridos por Nunan (1989) en los libros. Las interpretaciones de los resultados de las dos preguntas de investigación se comentan en los siguientes apartados.

Para la primera pregunta de investigación, se descubrió que más de una mitad (i.e. aproximadamente el 52%) de las actividades examinadas cumplen con todos los cuatro requisitos de una tarea. También se puede observar que mientras los tres libros de nivel intermedio tuvieron 50% o más de actividades clasificadas como tarea, sólo una cuarta parte de las actividades (25%) en el libro de principiantes se consideró como tarea. Este resultado coincide con la aseveración de Müller (2005) que el enfoque por tareas figura más en manuales de nivel intermedio-avanzado que el nivel básico. Como tal, se puede decir que el enfoque por tareas está parcialmente reflejado en los libros de textos y las clases del español como lengua extranjera.

Para la segunda pregunta, una mezcla de resultados se observó para los cuatro componentes investigados. Con respecto al input, los resultados indicaron una dominación de textos con diálogos, aunque con una pequeña diferencia de 5.6%. Es sorprendente que en los libros A y D dominaron los textos con diálogo (i.e. más de 74%) mientras que el opuesto se observó en los otros dos – libros B y C. Esto sugiere que algunos libros de texto se centran en el input oral más que el escrito y viceversa. Además, los textos se completaron mayoritariamente por imágenes ilustradas y fotos realísticas. En cuanto al entorno del aula, los libros contienen una cantidad bastante de actividades en parejas y en grupos, pero las actividades individuales fueron muy pocas. Esto indica una tendencia hacia actividades colaborativas y corporativas para promover el aprendizaje por la interacción social y la negociación del significado.

Los libros de textos enfatizan tareas relacionadas a la comunicación y el juicio de valor. Sin embargo, los tipos de tareas como la resolución de problemas y los con materiales audiovisuales fueron menos representados. Con el aumento del uso tecnológico y el aprendizaje en línea por influencia del COVID-19, hace falta aumentar la cantidad de actividades audiovisuales en los libros de texto porque algunos programas utilizan el mismo manual para los estudiantes en línea tanto como los en persona. En cuanto a los temas, la mayoría de los textos (3 de 4) enfatizaron tareas relacionadas a la rutina diaria y solo un libro dio alta atención a la comprensión de cultura. Como el programa de español pretende aumentar conocimiento sociocultural en todos los niveles, es necesario que los diseñadores aumenten el número de tareas dedicada a la cultura. Así,

la variación y distribución proporcional de los tipos y los temas de las tareas en los libros de textos brindará a los aprendices una experiencia lingüística y pragmática más amplia.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio pretendió evaluar la representación del enfoque por tareas en libros de textos universitarios del español como lengua extranjera. Los resultados indicaron que alrededor de una mitad de las actividades en los libros del nivel intermedio cumplieron con todos los requisitos de una tarea, pero el número de tareas era menos reflejado en el texto de nivel principiante. Adicionalmente, la distribución de las tareas reveló que para el input dominaron los textos con diálogo y se notó una preferencia por tareas en grupos y parejas. Los tipos y temas destacados fueron los vinculados a la comunicación, el juicio de valor y la rutina diaria. Finalmente, había menos representación de las tareas relacionados al audiovisual y la cultura.

Este estudio tiene limitaciones que se deben tener en cuenta a la hora de generalizar los resultados. Primero, solo un total de 150 actividades de los cuatro libros fueron seleccionados y analizados. Se ha procurado incorporar una variedad de tareas reflejadas en los libros de texto. Sin embargo, estudios futuros podrían analizar todas las actividades e incorporar más manuales de diferentes niveles. Así, se puede hacer comparaciones entre niveles y llegar a conclusiones generales más contundentes.

Además, las entrevistas y cuestionarios completados por estudiantes e instructores no fueron incluidos. Sería ideal incluir datos sobre las perspectivas de los instructores y estudiantes que trabajan con los libros. En la medida de lo posible, debería incluirse una mezcla de datos cualitativos y cuantitativos para alargar las conclusiones. También, los roles de los instructor y estudiantes durante la realización de una tarea forman parte de los componentes sugeridos por Nunan (1989), sin embargo, no se incluyó en el análisis porque en todos los libros y para casi todas las tareas, el rol del instructor era de facilitador mientras que el estudiante era el comunicador. Los futuros estudios deberán esforzarse por incorporarlo a sus análisis siempre que sea posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benson, S. (2016). Task-based language teaching: An empirical study of task transfer. *Language Teaching Research*, 20(3). <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815569829>
- Brindley, G. (2009). *Chapter 19. Task-centred language assessment in language learning* (pp. 435–454). John Benjamin. <https://doi.org/10.1075/tblt.1.23tas>
- Bryfonski, L. (2020). Current Trends and New Developments in Task-Based Language Teaching. *ELT Journal*, 74(4), 492–511. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa043>
- Calvert, M., & Sheen, Y. (2014). Task-based language learning and teaching: An action-research study. *Language Teaching Research*, 19(2), 226–244. <https://doi.org/10.1177/1362168814547037>

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209 -224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings: Task-based language teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Elmiana, D.S. (2018). *A Critical Analysis of Tasks in Senior High School EFL Textbooks in Indonesia*. *Journal of Asia TEFL*, 15(2): 462–70. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.14.462>
- Estaire, S. (2005). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. MEELE, Universidad Antonio de Nebrija. <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Freeman, D. L. (2001). Teaching grammar. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or foreign language* (pp. 251–66). Thomson /Heinle.
- Garinger, D. (2002). Textbook selection for the ESL classroom. *Center for Applied Linguistics Digest*. <https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/TextbookSelectionfortheESLClassroom.pdf>
- Gutiérrez, C. T., & Alfredo, N. F. (2012). *Latitud 0° - Manual de español intercultural*. SGEL.
- Jeon, I.-J. (2005). An Analysis of Task-based Materials and Performance: Focused on Korean High School English Textbooks. *English Teaching*, 60(2), 87-109.
- Karim, S., & Haq, N. (2014). Culture of language learning: A comparative study of English language textbooks used in Pakistan. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 10(2), 157–168. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/208>
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching Journal*, 40(3), 243-249 <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Long, M., & G. Crookes (1993). Units of Analysis in Syllabus Design: The Case for Task. In G. Crookes, & S. Gass (Eds.), *Tasks in Language Learning* (pp. 9-54). Multilingual Matters.
- Marín, F & Morales, R. (2014). *Vente 1. Libro del alumno*. Edelsa.
- Marín, F., Morales, R. & Ibañez, A. (2014). *Vente 2. Libro del alumno*. Edelsa.
- Muller, T. (2005). Adding Tasks to Textbooks for Beginner Learners. In C. Edwards & J. Willis (Eds.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (pp.69–77). Palgrave Macmillan.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context. *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. Routledge.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle/Thomson.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Pountain, C. (2007). *Practising Spanish Grammar (2nd ed.)*. McGraw-Hill.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy: A perspective*. Oxford University Press.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sánchez, A. (2004). The task-based approach in language teaching. *International Journal of English Studies*, 4(1), 39–71. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48051>
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38–62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401. <https://doi.org/10.1093/applin/ami013>
- Tomlinson, Brian. (2014). *Developing Materials for Language Teaching* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.