



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“EL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS
PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD
ORAL EN LA LENGUA ITALIANA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:
ORLANDO ISAÍ PARIS DOMÍNGUEZ S120002**

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL**

**CO-DIRECTORES DE TESIS:
MTRO. JORGE LUIS BELTRÁN ZÚÑIGA**

TUXTLA GUTÉRREZ, CHIAPAS; DICIEMBRE 2020



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA
MAESTRIA EN DIDACTICA DE LAS LENGUAS**



Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional del C. ORLANDO ISAÍ PARIS DOMÍNGUEZ, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado "El Aprendizaje Basado en Tareas para el desarrollo de la habilidad oral en la lengua italiana" elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 22 días del mes de octubre del año dos mil veinte en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Presidenta del jurado
Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner

Secretaria del jurado
Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull

Vocal del jurado
Mtro. Jorge Luis Beltrán Zúñiga

Vo. Bo

Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora





Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) ORLANDO ISAÍ PARIS DOMÍNGUEZ,
Autor (a) de la tesis bajo el título de “ EL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS PARA
EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN LA LENGUA ITALIANA ”
presentada y aprobada en el año 20 20 como requisito para obtener el título o grado
de MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, autorizo a la
Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que
realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que
contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se
produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 26 días del mes de NOVIEMBRE del año 20 20.



ORLANDO ISAÍ PARIS DOMÍNGUEZ

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

"Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con el número de registro del becario 936738".

Agradecimientos

El alcanzar un logro académico a veces parece un trabajo solitario, pero en realidad siempre hay compañías en los momentos de estudio, esfuerzo y cansancio. En el caso de esta tesis, debo agradecer las compañías del principio, del proceso y del final.

Agradezco a Dios primeramente por haberme bendecido al alcanzar un logro en mi vida profesional y darme las fuerzas a través de su palabra.

A mi familia, mi esposa la Sra. Adriana Hernández, mi padre el Sr. Martín Paris, mi madre la Sra. Marisol Domínguez y mi hermana la Srta. Tammy Paris, por su apoyo incondicional demostrado cada día al cuidarme, motivarme y fortalecerme con sus actos de amor.

Quiero agradecer especialmente a mi directora de tesis, la Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull, quién además de ser mi directora de tesis, creyó en mí y en este trabajo, brindándome su apoyo y consejos que han coadyuvado en mi desarrollo tanto personal como profesional. Al Mtro. Jorge Luis Beltrán Zúñiga y a la Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner, por su compromiso, dedicación y vocación en mi formación profesional y el desarrollo de este proyecto de investigación.

Hago extenso mi agradecimiento a la Dra. Mónica Miranda Megchún, a la Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima, a la Mtra. Vanina Herrera Allard, al Mtro. Damián Martínez Villatoro, y a la Lic. María Nigenda Bolio por brindarme las facilidades y atenciones para la realización del proyecto. Así también, a los profesores de la maestría por su calidad académica, humana, así como por su ayuda y orientación de gran valía.

A los estudiantes, compañeros y amigos de maestría por su entusiasmo, colaboración y por lo mucho que aprendimos juntos.

Resumen

El presente estudio tiene como finalidad la exploración y el análisis de la implementación del Aprendizaje Basado en Tareas para el desarrollo de la habilidad oral en la lengua italiana. La comunicación oral forma parte esencial de nuestra vida diaria en los ámbitos educativo, personal, público o profesional, en las que interactuamos y llevamos a cabo una serie de acciones con una intención. Por lo tanto, en la actualidad, en los salones de clase el desarrollo de la habilidad oral en el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera tiene mucha relevancia con el fin de alcanzar objetivos comunicativos.

En el desarrollo de la habilidad oral emergen diversas necesidades y dificultades, de carácter pedagógico y contextual, las cuales obstaculizan la enseñanza, y que requieren por parte del docente encontrar e implementar nuevas alternativas. Por ello, la importancia que el tema reviste y el interés de los investigadores en el proyecto se ponen de relieve en el contexto contemporáneo en el que se entiende que aprender una lengua extranjera no es acumular conocimientos, sino adquirir habilidades de comunicación.

El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) se fundamenta en el enfoque constructivista centrado en el alumno, fomentando el aprendizaje colaborativo, la autonomía, la negociación y la interacción en actividades que reflejan situaciones de la vida real. Con la utilización del ABT en la enseñanza del italiano se pretende que los estudiantes puedan desarrollar la habilidad oral a través de la negociación de significados al alcanzar objetivos de la vida cotidiana. Así mismo, que los resultados presentados en este estudio puedan ser considerados por aquellos docentes de lenguas que desean encontrar nuevos caminos para hacer frente a las problemáticas que surgen en el salón de clase en el desarrollo de la habilidad oral.

Palabras claves: Aprendizaje Basado en Tareas, Expresión Oral, Negociación de significados, Interacción.

ÍNDICE

Introducción	1
Planteamiento del problema	1
Justificación	3
Antecedentes	5
Objetivo General	6
Objetivos específicos	6
Preguntas de investigación	6
Capítulo 1	7
Antecedentes y Referentes teóricos	7
1.1 Aprendizaje	7
1.1.1 ¿Adquisición o aprendizaje?	7
1.1.2 Estilos de aprendizaje	8
1.1.3 Estrategias de aprendizaje	9
1.1.4 Contextos de aprendizaje	10
1.1.5 Teorías de Aprendizaje: Bases teóricas del Aprendizaje Basado en Tareas	12
1.1.5.1 Teoría sociocultural	13
1.1.5.2 El constructivismo y aprendizaje significativo	14
1.1.5.3 Teoría del input y output	16
1.1.5.4 El Aprendizaje centrado en el alumno	18
1.1.5.5 El Aprendizaje autónomo	19
1.1.5.6 Enfoque basado en el proceso	19
1.2 El enfoque comunicativo	21
1.2.1 Metodologías del enfoque comunicativo	21
1.2.2 El Aprendizaje Basado en Tareas	24
1.2.2.1 Definición y características	24
1.2.2.2 Tipología de tareas	25

1.2.2.3	Incorporación de las Tares en la Enseñanza de Lenguas	28
1.2.2.4	Modelos en la implementación de Tareas	29
1.2.2.5	Rol del alumno y rol del maestro	31
1.2.2.6	El Aprendizaje Basado en Tareas y su diferenciación con otras metodologías.	32
1.3	La habilidad oral y sus implicaciones	35
1.3.1.	Dimensiones de la habilidad oral	37
1.3.1.1	Negociación de los significados e interacción	37
1.3.1.2	Pronunciación y Fluidez	38
1.3.1.3	Gramática y vocabulario	39
1.3.1.4	Comunicación no verbal	42
1.3.1.5	Estilos de discursos	43
1.3.1.6	Condiciones del discurso	44
Capítulo 2		46
Recorrido Metodológico		46
2.1	Diseño de la investigación: Enfoque cualitativo, método Investigación-acción	46
2.2	Contexto	48
2.3	Participantes	49
2.4	Técnicas de recolección de datos	50
2.4.1	Observación participante y externa.	51
2.4.2	Entrevistas semiestructuradas.	51
2.4.3	Diario del profesor y del alumno.	52
2.4.4	Videograbaciones.	52
2.4.5	Cuestionarios.	52
2.4.6	Planeaciones de clases.	53
2.4.7	Rúbricas	53

2.4.8	Actividades integradoras	54
2.5	Procedimiento e implementación de los instrumentos de recolección de datos.	56
2.6	Procedimiento de análisis de la información	56
2.7	Problemas éticos considerados	58
Capítulo 3		59
Presentación, Análisis y Discusión de resultados		59
3.1	Desarrollo de la habilidad oral	59
3.2	Ventajas y desventajas en la implementación del ABT	82
3.3	Rol del profesor en el ABT	112
3.4	Rol del alumno en el ABT	122
Capítulo 4		129
Propuesta pedagógica, Conclusiones y Sugerencias		129
4.1	Propuesta pedagógica	129
Tarea 1:	In ricerca di un albergo	131
Tarea 2:	Facciamo una prenotazione	133
Tarea 3:	Che cosa possiamo regalare?	135
Tarea 4:	Che tempo fa?	138
Tarea 5:	La nostra vacanza	140
Tarea 6:	Facciamo una festa	143
Tarea 7:	Il mio album	145
4.2	Conclusiones	147
4.3	Sugerencias	161
Referencias		163
Anexo 1	Cuestionario aplicado a los alumnos	171
Anexo 2	Formato de entrevista a docentes.	174
Anexo 3	Formato de entrevista a alumnos	175
Anexo 4	Diario del alumno	176

Anexo 5 Planeación de clase	177
Anexo 6 Tarea integradora bajo el ABT	178
Anexo 7 Rúbrica de evaluación oral	179
Anexo 8 Examen oral	180
Anexo 9 Descripción de un hotel del libro Caffè Italia 1	183
Anexo 10 Fichas de interacción	184
Anexo 11 Hojas de anotaciones de análisis de las tareas	185
Anexo 12 Descripción de un hotel de la página web TRIVAGO	186
Anexo 13 Transcripción de un dialogo del libro Caffè Italia 1	187
Anexo 14 Actividad del libro Caffè Italia 1	188
Anexo 15 Video de YouTube sobre la reservación de un hotel	188
Anexo 16 Ejercicio en el libro Caffè Italia 1	189
Anexo 17 Vocabulario del clima en el libro Caffè Italia 1	189
Anexo 18 Videos en YouTube sobre pronósticos del clima	190
Anexo 19 Video en YouTube sobre las vacaciones en Italia	191
Anexo 20 Hoja de planificación de vacaciones	192
Anexo 21 Hoja de ejercicios sobre vocabulario de la fiesta	193
Anexo 22 Hoja de planificación de una fiesta	195
Anexo 23 Hoja de entrevista sobre la infancia	197
Anexo 24 Ejercicio sobre el imperfecto y el presente indicativo	198

Introducción

El desarrollo de la habilidad oral en el aula es de suma importancia ya que permite al alumno tener la oportunidad de conocer otras culturas y capacitarlo para la comunicación real con hablantes de la lengua meta en ámbitos de la vida profesional y personal. Dados los constantes cambios y problemáticas que surgen en la enseñanza de lenguas, la implementación de nuevas alternativas en el desarrollo de las habilidades comunicativas es primordial para enfrentar los retos emergentes del salón de clases.

Planteamiento del problema

El interés del presente proyecto de investigación surge de mi propia experiencia docente. He notado a lo largo de mi profesión como maestro de lenguas, específicamente en la enseñanza del italiano, que una de las principales necesidades al aprender una segunda lengua es el desarrollo de las cuatro habilidades, las cuales son la habilidad auditiva, lectura, escritura y oral. He observado que esta última no se llega a desarrollar lo suficiente en los contextos de escuelas públicas donde actualmente trabajo. Lo anterior debido a una serie de factores, como lo son el número de estudiantes, la falta de materiales, el exagerado uso de enfoques tradicionales los cuales causa en ciertos alumnos, la falta de motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, por mencionar algunos.

Dentro de mis clases de italiano, he observado que muchos alumnos no cuentan con las habilidades necesarias para poder expresarse fluidamente e interactuar con sus compañeros en la lengua meta bajo ciertas condiciones y situaciones. Del mismo modo, muchas veces he observado que los docentes, incluyéndome a mí, recaemos en metodologías tradicionales que no facilitan la expresión oral, pues la mayor atención se enfoca en una enseñanza que prioriza los aspectos lingüísticos más que los comunicativos, y que alienta a los alumnos en enfocarse en la forma lingüística, más que en el significado y la comunicación. Como resultado, el enfocarnos primordialmente en la forma lingüística limita al alumno y le impide tener oportunidades de experimentar con la lengua para usarla por sí mismo.

En la vida real, fuera del salón, ya sea al escuchar la radio o la televisión, leer un periódico o revista, escribir una carta o nota, en cada una de estas situaciones nos comunicamos porque queremos o lo necesitamos, sea por placer o por necesidad, no únicamente para practicar la lengua. Las tareas forman parte de nuestra vida diaria en los ámbitos educativo, personal, público o profesional, en las que nos comunicamos y llevamos a cabo una serie de acciones con una intención. Con la premisa anterior, como docentes de lenguas hemos olvidado que en la vida real nos comunicamos con un propósito, que no actuamos conscientemente sobre la gramática de la lengua, sino que nuestra atención está centrada en las ideas comunicadas, y no en el lenguaje usado y que somos conscientes que la lengua varía usualmente en vocabulario y estructuras en base a ciertos escenarios. Por lo tanto, considero pertinente que en nuestros salones de clase abordemos estas características de la comunicación real que suceden en el exterior.

Debido a lo anterior, busco que los alumnos lleven a cabo actividades comunicativas que estén vinculadas con las actividades cotidianas que ellos realizan ya sea en su vida personal o laboral, esto, con el fin de despojarse de los ejercicios gramaticales tradicionales, los cuales la mayoría de las veces son de carácter artificial, es decir, distantes en contexto y significancia para el alumno. Tal como Richards (2006) menciona “las actividades del salón de clases deberían lo más posible reflejar el mundo real y usar el mundo real o fuentes auténticas como las bases para el aprendizaje en el salón de clases” (p. 20). Así pues, al desarrollar este trabajo, pretendí involucrar a los alumnos en el uso activo de la lengua italiana y busqué crear un espacio donde exista la integración, participación y negociación en las diferentes actividades, donde el alumno, con ayuda del maestro, sea capaz de trasladarse de un papel pasivo a uno activo en el uso de la lengua italiana. Es decir, pasar de la voz única y dominante del docente a un diálogo conformado por las voces de mis alumnos y la mía, pero en donde mi papel como docente no sea el de controlar el discurso sino el fomentar el desarrollo de la habilidad oral en los aprendientes.

Por tal razón, en el presente proyecto de investigación me propuse implementar el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT // TBLT por sus siglas en inglés), un enfoque caracterizado por tener como premisa que la enseñanza debe conducirse a través de tareas que simulen situaciones de la vida real. Nunan (2004) define al Aprendizaje Basado en Tareas como un enfoque donde el alumno es introducido en situaciones reales a través de actividades del mundo real, situaciones donde la comunicación oral es esencial con el fin de manipular, comprender, producir o interactuar en la lengua meta. A través del presente estudio, pretendo identificar y analizar la aplicación e influencia del ABT en el desarrollo de la habilidad oral en la lengua italiana en alumnos principiantes de italiano de una institución pública.

Justificación

La presente investigación pretende contribuir, a través de la aplicación del Aprendizaje Basado en Tareas, a mejorar la habilidad oral de los aprendientes de italiano. Como ya he mencionado, he observado que los estudiantes muestran muchas dificultades al momento de expresarse en italiano, por ello, considero que el Aprendizaje Basado en Tareas aportaría significativamente al desarrollo de la habilidad oral debido a que promueve el uso de la lengua en contextos reales. De hecho, un gran número de investigadores muestran que el ABT es aceptado como una alternativa para resolver los problemas que se enfrentan al enseñar una lengua, especialmente en la habilidad oral. Deepa (2012) declara que el ABT permitió a los alumnos desarrollar habilidades genuinas para la comunicación e interacción en situaciones similares a las de la vida real. Por otra parte, Lackman (s/f), Oxford (2006) y Willis (1996) explican las ventajas considerables del ABT, éstas son: exposición a un lenguaje auténtico, oportunidades para un uso real del lenguaje, motivación, aprendizaje centrado en el alumno, oportunidades para reflexionar en el uso del lenguaje y sistematizar lo que saben, por mencionar algunas.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, me encuentro interesado en estudiar cómo la implementación del Aprendizaje Basado en Tareas puede ayudar al desarrollo de la habilidad oral en la lengua italiana como lengua extranjera. Principalmente, el

presente proyecto de investigación aportará conocimientos enriquecedores a mi práctica docente a través del análisis y la reflexión sobre mi actuar y la implementación del ABT, a fin de mejorar mi propio desempeño como docente. Por lo tanto, considero que esta investigación me permitirá adquirir conocimientos, habilidades y actitudes enriquecedoras como docente en la formación de alumnos de italiano competentes de manera oral en actos del habla, en el intercambio de ideas y pensamientos, y en la interacción activa en los espacios sociales. Así mismo, dentro del objetivo principal, se busca conocer la aportación de dicho enfoque para la interacción, diálogo y un papel activo autónomo del alumno dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Ya que el Aprendizaje Basado en Tareas proviene de una naturaleza comunicativa, puedo admitir que en el proceso de dicha investigación a través del primer ciclo de implementación del ABT adquirí conocimientos sobre las estrategias docentes y tareas pertinentes a implementar para el desarrollo de la habilidad oral en mis alumnos de lengua italiana. Además, considero que las tareas implementadas en el ciclo uno y ciclo dos, bajo el ABT, ayudaron al alumno a adquirir estrategias y habilidades necesarias para desenvolverse, interactuar y lograr comunicarse efectivamente en una situación comunicativa. Desde luego, los resultados de la presente investigación han sido relevantes para conocer el desarrollo de la habilidad oral a través del Aprendizaje Basado en Tareas. Pues, se busca que, a través de la socialización de los resultados de la presente investigación, la metodología del ABT pueda ser utilizada por otros profesores con el fin de que sus alumnos sean capaces de comunicarse oralmente en la lengua meta.

De la misma manera, espero que el estudio proporcione una plusvalía a la práctica docente de aquellos docentes interesados o preocupados en explorar nuevas metodologías que permitan al alumno desarrollar la habilidad oral de una manera significativa. De igual forma, se espera que a largo plazo los alumnos participantes sean agentes activos autónomos en su proceso de aprendizaje haciendo uso de la L2 en la interacción y negociación. Finalmente, este proyecto de investigación podrá operar a través de mi práctica docente y los sustentos teóricos como una guía para

aquellos docentes con poca experiencia en la enseñanza de lenguas o poca familiarización con el enfoque, y que deseen conocer más sobre la aplicación del Aprendizaje Basado en Tareas para el desarrollo de la habilidad oral.

Antecedentes

Diversos estudios han demostrado que la implementación del enfoque basado en tareas favorece el desarrollo de la habilidad oral y la interacción entre los estudiantes. A continuación, se describen brevemente aquellos estudios que tienen relación con la implementación del enfoque basado en tareas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Primero, Gutiérrez (2005) realizó un estudio de corte cualitativo bajo la investigación acción sobre el desarrollo de la habilidad oral a través de tareas comunicativas e interactivas. El objetivo fue indagar sobre el desarrollo de la producción oral y cómo la interacción y el enfoque basado en tareas podía contribuir a mejorar la calidad y el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes. Los resultados indicaron que a través del desarrollo de actividades interactivas y comunicativas los alumnos pudieron desarrollar la habilidad oral, lo cual les permitió interactuar en diferentes situaciones usando la lengua meta de manera fructífera. Los alumnos se mostraron motivados para comunicarse de manera oral todo lo posible. Finalmente, se reveló que los alumnos pudieron usar la lengua de manera efectiva y significativa.

Un segundo estudio es el de Alves (2016) quien realizó una investigación cualitativa con el fin de verificar si el enfoque basado en tareas podía proveer oportunidades a alumnos avanzados de lenguas extranjeras para mejorar sus habilidades de léxico y oral al participar en grupos de discusión, especialmente, en lo que respecta al uso de la lengua para la interacción. Los resultados indicaron en general que los alumnos estuvieron involucrados en las tareas. Aunque los alumnos produjeron discursos coherentes, no siempre utilizaron componentes lingüísticos apropiados para expresar ideas complejas. Sin embargo, aunque no fue posible observar si el nivel de fluidez y exactitud lingüística de todos los estudiantes mejoró mientras la tarea avanzaba, se notó que una fluidez natural de la lengua se mantenía.

Por último, pero no menos importante, El Consejo de Europa (CE, 2002) sugiere al ABT a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como una herramienta útil en la enseñanza de lenguas ya que los participantes realizan actividades que reflejan tareas de la vida real que permiten la interacción, expresión, comprensión o mediación y negociación de significados y que activan competencias específicas y capacitan al alumno a actuar como es debido.

Objetivo General

Explorar y analizar la implementación del Aprendizaje Basado en Tareas al enseñar italiano como lengua extranjera con el fin de desarrollar la habilidad oral de alumnos de nivel básico del Departamento de Lenguas Campus Tuxtla en la Universidad Autónoma de Chiapas.

Objetivos específicos

- Analizar la forma en la que se imparten las clases del tercer semestre de italiano nivel A2 en el Departamento de Lenguas Campus Tuxtla con el propósito de identificar las áreas de oportunidad para enseñar ABT.
- Analizar y evaluar el efecto de la aplicación del ABT tareas en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes.
- Identificar las ventajas y desventajas que implica el uso del enfoque basado en tareas al enseñar italiano como lengua extranjera al nivel A2.
- Reflexionar sobre mi práctica docente en la implementación de actividades bajo el ABT en la clase de italiano como lengua extranjera.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se ha implementado la enseñanza del italiano en el tercer semestre en el departamento de Lenguas Campus Tuxtla?
2. ¿Qué efecto causó la aplicación del Aprendizaje Basado en Tareas en el desarrollo de la expresión oral y la comunicación interactiva?

3. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas en la implementación del aprendizaje basado en tareas en el desarrollo de la habilidad oral?
4. ¿Cuáles son los retos y facilidades que el docente experimenta en la implementación del ABT?
5. ¿Cuáles son los comportamientos y las actitudes de los estudiantes hacia el uso del enfoque basado en tareas en el salón de clases?

CAPITULO 1

ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS

El presente apartado fundamenta los diferentes conceptos que serán tratados en esta investigación, los cuales apoyarán la interpretación y el análisis de resultados, tales como los diferentes enfoques sobre el surgimiento del aprendizaje, el enfoque comunicativo siguiendo el recorrido hacia el Aprendizaje Basado en Tareas, y finalmente, las implicaciones del desarrollo de la habilidad oral.

1.1 Aprendizaje

La concepción epistemológica del aprendizaje representa un fundamento importante para el presente estudio ya que me ayudará a comprender el proceso de aprendizaje que se manifiesta y desenvuelve al implementar el ABT para el desarrollo de la habilidad oral. Los puntos que se abordarán en este apartado me ayudarán a comprender cómo los componentes sociales, cognitivos, y fisiológicos permiten al alumno aprender una lengua extranjera.

1.1.1 ¿Adquisición o aprendizaje?

Las expresiones *adquisición de una lengua* y *aprendizaje de una lengua* son dos términos que se han utilizado de manera muy restringida en el desarrollo de la lengua. Por lo tanto, en este estudio es muy importante hacer énfasis a la diferencia entre estos dos procesos.

El CE (2002) a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establece las siguientes distinciones:

- Adquisición de una lengua hace referencia a los conocimientos y capacidades, no explícitamente enseñados, que el alumno consigue de una lengua no nativa como resultado de una exposición y participación directa en situaciones comunicativas.
- Aprendizaje de una lengua alude a los conocimientos lingüísticos y capacidades comunicativas que el alumno desarrolla como resultado de un proceso planeado, principalmente, mediante el estudio académico en un marco institucional

(p. 137)

1.1.2 Estilos de aprendizaje

Cada individuo con el paso del tiempo ha desarrollado una manera natural, habitual o preferida para aprender, una forma de obtener, de procesar y mantener la información. Conocer estos estilos de aprendizaje es de suma importancia para identificar las condiciones favorables de aprendizaje para nuestros alumnos. De acuerdo a Woolfolk (2010) un estilo de aprendizaje se define como “los métodos que una persona utiliza para aprender y estudiar (p. 121). Lightbown y Spada (2013) mencionan los siguientes estilos de aprendizaje:

- **Aprendientes Visuales:** aquellos que aprenden viendo y observando. Necesitan de apoyo visual. Prefieren el uso de imágenes, mapas, graficas, para acceder al nuevo conocimiento
- **Aprendientes Auditivos:** entienden a través de situaciones donde se escuche el contenido.
- **Aprendientes Kinestésicos:** comprenden la información a través de representaciones táctiles. Requieren movimiento y acción física, por ejemplo, juego de roles o mímica.

(p. 83)

De acuerdo a Kolb (citado en De Viau, 2000) los estilos de aprendizaje se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Divergente: aprenden por experiencia concreta y observación reflexiva. Se sienten entusiasmados ante cualquier tipo de actividad novedosa. Involucración y un compromiso completo y sin ningún tipo de prejuicio.
- Asimilador: aprenden por conceptualización abstracta y observación reflexiva. Observan los acontecimientos y tratan la información desde muchos puntos de vista distintos.
- Convergente: aprenden por conceptualización abstracta y experimentación activa. aprenden mejor cuando es presentan modelos objetivos, teorías y sistemas, cuando la actividad supone un desafío, y cuando pueden investigar y rastrear información.
- Acomodadores: aprenden mediante experiencia concreta y experimentación activa. Aprenden mejor cuando se les ofrecen actividades en las que puedan relacionar las teorías con situaciones prácticas, cuando pueden observar cómo se realiza una actividad y cuando pueden poner en práctica lo que deben aprender.

(p. 27)

1.1.3 Estrategias de aprendizaje

Siguiendo con la línea del aprendizaje, no podemos dejar a un lado, todos aquellos recursos cognitivos que utiliza el alumno cuando se enfrenta al aprendizaje. Hablar de recursos es sinónimo de cómo aprender, lo cual se traduce a estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje juegan un papel muy importante en la adquisición de conocimientos ya que ejercen la función de garantizar la realización de los aprendizajes significativos.

La definición de estrategias de aprendizaje es amplia a la hora de delimitar este concepto. Por ello, nos limitaremos a la definición de dos autores reconocidos. Primeramente, Weinstein y Mayer (citado en Valle, Cabanach, González y Suárez, 1998) mencionan que "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como

conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (p. 55). En segundo lugar, según Oxford (1990) las estrategias de aprendizaje se definen como todos aquellos pasos que el aprendiz realiza y en el que se encuentra involucrado para adquirir algún conocimiento.

Así mismo, al revisar las aportaciones más relevantes sobre clasificación de las estrategias de aprendizaje nos encontramos con una enriquecedora y amplia gama de aportaciones que reflejan la diversidad. Por lo tanto, abordaremos únicamente la clasificación de una de las autoras más representativas de este campo en el aprendizaje de lenguas; Rebecca Oxford.

Oxford (1990) propone una taxonomía compuesta por seis tipos de estrategias. Primero, las cognitivas permiten manipular el material a través del razonamiento y análisis. Segundo, las meta cognitivas consisten en planificar, contextualizar y evaluar el propio aprendizaje. Tercero, las estrategias de memoria ayudan a conectar los conocimientos unos con otros, y creando una red de información previa y actual. Cuarto, las estrategias compensatorias permiten al alumno realizar modificaciones en el comportamiento y el ambiente para superar limitaciones o debilidades al hablar o escribir. Quinto, las estrategias afectivas ayudan a manejar la ansiedad, a motivarse a uno mismo, y controlar las emociones para alcanzar objetivos. Sexto, las estrategias sociales permiten realizar tareas efectivamente a través de preguntar, cooperar, empatizar e interactuar con otros.

1.1.4 Contextos de aprendizaje

El aprendizaje de la una lengua puede ocurrir en diferentes escenarios y con diferentes resultados, escenarios en las que la necesidad y el deseo de comunicarse surgen en situaciones concretas, y tanto la forma como el contenido de la comunicación serán una respuesta a dicho contexto. Por ello, en este apartado se hace mención de tres contextos en el que el alumno puede estar inmerso en su aprendizaje: primeramente, contexto de adquisición natural, segundo, contexto de

instrucción basada en la estructura, y tercero, contexto de instrucción orientado a la comunicación.

Contexto de adquisición natural

Las personas aprenden la lengua a través del trabajo, la escuela, la familia, en los parques, entre otros espacios de interacción social, en las que las experiencias son totalmente diferentes a la de un salón de lengua extranjera. Según Lightbown y Spada (2013) dicho contexto de adquisición se caracteriza por los siguientes aspectos:

- El lenguaje no se enseña paso a paso.
- Los errores de las personas son raramente corregidos.
- El aprendiz se halla rodeado totalmente por la lengua en muchas horas del día.
- El aprendiz se encuentra con un número de personas que utilizan la lengua de forma más competente o habilidosa.
- El aprendiz observa o participa en diferentes eventos en que la lengua se usa.

Contexto de instrucción basado en la estructura

Lightbown y Spada (2013) menciona que en este contexto “Los eventos y actividades que son comunes de una instrucción basada en la estructura difieren de aquellos encontrados en un contexto de adquisición natural” (p. 126). Se presentan las características del contexto abordado:

- Los elementos lingüísticos se presentan y se practican en aislamiento.
- Los errores son frecuentemente corregidos.
- El aprendizaje es limitado a ciertas horas a la semana.
- En ocasiones, el maestro es el único usuario competente o nativo con que el alumno interactúa.
- Los alumnos experimentan un limitado rango de tipos de discurso de la lengua.
- Los alumnos frecuentemente se sienten presionados a hablar o escribir correctamente desde el inicio.

- Los maestros probablemente utilizan la lengua materna para dar instrucciones o para el manejo de clases.

Contexto de instrucción orientado a la comunicación

El énfasis se moviliza principalmente en la comunicación de significados, ambos entre maestro y alumnos, y entre los mismos estudiantes en equipos o parejas. Lightbown y Spada (2013) menciona que en este contexto comunicativo los alumnos adquirirán el lenguaje de una manera más típica como en los contextos de adquisición, tomando en cuenta las siguientes características:

- El input es simplificado y compresible para un uso significativo.
- Hay una cantidad limitada de corrección en los errores por parte del maestro, y el significado prioriza a la forma.
- Los aprendices tienen mayor oportunidad para producir a través de la lengua. Producir y responder a una gran cantidad y variedad de significados.
- El maestro no es el único que interactúa, los alumnos interactúan entre ellos mismos con el fin de utilizar la lengua meta.
- La introducción de los tipos de discursos es variada, a través de historias, trabajo en equipo o pareja, el uso de material auténtico como periódicos y transmisiones de la televisión y radio.
- Existe poca presión y tensión para utilizar la lengua a un nivel alto de precisión, con un mayor énfasis en la comprensión.
- El input se modifica de acuerdo al nivel del lenguaje que los alumnos poseen y que pueden llegar a entender.

1.1.5 Teorías de Aprendizaje: Bases Teóricas del Aprendizaje Basado en Tareas

La práctica del aprendizaje basado en tareas se enlaza con y se concibe a través de diferentes perspectivas y enfoques del aprendizaje. A continuación, se presentan

las bases teóricas de aprendizaje que fundamentan al método del Aprendizaje Basado en Tareas, y los principios metodológicos que comparte.

1.1.5.1 Teoría Sociocultural

La teoría sociocultural de Vygotsky propone que los aprendices colaborativamente construyen el conocimiento como una actividad en conjunto. La teoría sociocultural, en comparación con las próximas teorías a tratar, asigna una mayor importancia al entorno social como un facilitador del desarrollo y del aprendizaje. De acuerdo a Schunk (2012) y Shehadeh (2005) mencionan que el entorno social influye significativamente a través de muchos factores (lenguaje, interacción, normas culturales, instituciones sociales, etc.) en la construcción del conocimiento.

Esto ocurre gracias a la transmisión de los conocimientos unos con otros, siendo el lenguaje la herramienta más importante, ya sea desde un discurso social hasta un discurso privado. De acuerdo a Shehadeh (2005) estudios en interacción de dialógica han mostrado que esto ayuda a los aprendices resolver problemas de manera eficiente, que van mas allá de las habilidades individuales. Las interacciones sociales son fundamentales; el conocimiento se construye entre dos o más personas.

Dentro de la teoría sociocultural sobresale un concepto muy importante *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* que en palabras de Vygotsky (citado en Schunk, 2012) se define como “la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces” (p.243).

Dicho de otra manera, la ZDP es el área de solución de problemas en la que un individuo no puede tener éxito por sí mismo, pero en la que puede tener éxito y aprender si recibe el apoyo adecuado. Woolfolk (2010), Venet y Molina (2014) y Morrison (2005) mencionan que en ámbito educativo el maestro o instructor brinda

un andamiaje adecuado de conocimientos, herramientas, estrategias, para apoyar el aprendizaje del alumno. En la figura 1 podemos observar de manera visual una representación de la Zona de Desarrollo Próximo



Figura 1. Ubicación de la Zona de Desarrollo Próximo. Adaptado de Woolfolk (2010).

1.1.5.2 El Constructivismo y el Aprendizaje Significativo

El ABT se enlaza con el constructivismo en el supuesto que el aprendizaje es un proceso de desarrollo entre individuos y una interacción social, en lugar de un producto adquirido por únicamente repetir y practicar elementos de la lengua. De acuerdo a Schunk (2012) y Díaz y Hernández (2002) el Constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo aprenden y comprenden. Los conocimientos se forman dentro de ellas en base a sus creencias y experiencias en la situación.

El constructivismo resalta en el ABT la interacción de las personas, como individuos activos que desarrollan el conocimiento por si mismos. Por lo tanto, podemos decir que el conocimiento se construye activamente por individuos cognoscentes y no se recibe pasivamente del ambiente. Esto implica aproximarse al objeto o contenido desde nuestras experiencias, intereses y conocimientos previos. Basado en el

constructivismo, el ABT toma al estudiante como una parte fundamental del aprendizaje, esencial en la construcción del conocimiento.

Así mismo, otro supuesto del constructivismo, de acuerdo a Schunk (2011) señala que “los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social “(p. 231). Esto no lleva a pensar que, a través la observación, comprensión, negociación, e interacción que se fomente influirá en el aprendizaje.

En la misma línea de la pedagogía constructivista, también se puede mencionar la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, una teoría que ha tenido una gran transcendencia en la enseñanza. Esta teoría es considerada como una postura constructivista, ya que el aprendizaje no es una simple asimilación, sino de transformación y estructuración realizada por el alumno en interacción con los objetos de estudio y personas. Díaz y Hernández (2002) y Palmero (2008) consideran que un aprendizaje es significativo cuando la nueva información se relaciona de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, conoce o posee, produciendo así nuevos significados para el sujeto.

De acuerdo a Palmero (2008) el aprendizaje significativo no es únicamente un proceso, sino que implica un producto. En el aprendizaje basado en tareas, el alumno crea nuevos significados al interactuar con los objetos de estudio. De los nuevos significados adquiridos por la nueva información, emerge un producto elaborado por el alumno. Por producto, podemos hacer referencia a un trabajo escrito, cómo elaborar una entrevista correctamente, describir un hotel a un extranjero, entre otros.

Para lograr esto, es necesario el lenguaje, el instrumento, medio, vehículo o facilitador para con el que se construye el discurso y comprensión. En palabras de Palmero (2008) “El aprendizaje significativo se logra por medio de la verbalización

y del lenguaje, y requiere, por lo tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo”. En el ABT, el lenguaje juega un papel fundamental para alcanzar los objetivos. El papel del lenguaje es evidente y notorio como un instrumento operativo para dialogar, interactuar, negociar, intercambiar y explicar ideas.

Con la intención de dar un cierre que integre los conceptos revisados en esta sección, remitimos al lector la figura 2, donde se presentan algunos de los principios relacionados con el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo.



Figura 2. Principios asociados con la concepción del constructivismo. Adaptado de: Díaz y Hernández, 2002.

1.1.5.3 Teoría del Input y Output

De acuerdo a la perspectiva del Input propuesta por Krashen (1982,1985) toda la información o estímulo proporcionado a través de las habilidades receptoras (lectura y auditiva) constituye el principal proceso de comunicación por el cuál adquirimos una segunda lengua. Por lo tanto, la habilidad para comunicarse emergerá como consecuencia de un input comprensible y contextualizado.

El input en el ámbito educativo se concibe como la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo. Es decir, es la lengua que el aprendiente oye, lee o ve, y que atiende con el fin de interpretar un mensaje

(Krashen, 1982,1985). El input contiene un mensaje y un propósito. El input es vital en el aprendizaje de segundas lenguas. Es vital remarcar que nadie puede aprender una segunda lengua sin algún tipo de input. En pocas palabras, si no hay input, la adquisición no ocurre.

En la enseñanza, en nuestra práctica debemos asegurar que nuestros estudiantes estén expuestos a grandes cantidades de input. Sin embargo, no cualquier tipo de input es el que se necesita para la adquisición. Lo que de verdad es fundamental a la hora de adquirir una segunda lengua es que los estudiantes vayan entendiendo ciertas porciones del mensaje. Para que los procesos adquisitivos mentales puedan usar ese input, el aprendiente debe poder entender al menos parte del mensaje o la idea general del mensaje. Es decir, el input debe ser entendido o comprensible como Krashen (1985) lo argumentó en su Hipótesis del input.

En oposición a la teoría de Krashen se manifiesta la teoría del Output emitida por Swain. De acuerdo a Swain (citado en Shehaded, 2005) es a través de la producción (escrita o hablada) que la adquisición de una segunda lengua puede ocurrir. Es a través de la etapa de producción donde los alumnos se dan cuenta de lo que saben y no saben.

El output incita a los alumnos al momento de producir a poner atención a las formas de expresión necesitadas con el fin de enviar exitosamente el mensaje con el significado deseado (Wang y Guizhou, 2010; Izumi, 2002). Producir permite al alumno conocer sus fortalezas y debilidades al momento de expresar un mensaje, esta situación, lo lleva a regular sus conocimientos sobre las estructuras lingüísticas, de léxico y pragmáticas.

Para producir en la L2, es imprescindible que el aprendiente pueda emplear significativamente la lengua meta y colaborar en la resolución de dificultades comunicativas. La producción no es únicamente una señal de aprendizaje, sino de aprender trabajando. Una de las bases metodológicas del ABT es ofrecer al alumno oportunidades de manipular la lengua meta y producir, y a la vez, modificar el output para hacerlo más comprensible.

1.1.5.4 El Aprendizaje Centrado en el Alumno

Ahora bien, el enfoque basado en tareas se enlaza con la educación centrada en el alumno, ya que al abandonar el profesor su papel central, es el alumno quien asume el papel central del proceso de aprendizaje mediante la toma de decisiones, y el profesor se convierte en corresponsable con el alumno, facilitador y organizador de los recursos para guiar al alumno en los objetivos propuestos. Un aspecto innovador en la enseñanza de lenguas modernas, referido a las aportaciones y el papel que juega el alumnado, es dar prioridad a la interacción, la dinámica y el contexto del aula como base del aprendizaje y no tanto al contenido de una lección.

Por lo tanto, el enfoque basado en tareas se empalma con la educación centrada en el alumno en relación al aprendiz como protagonista y responsable de su propio aprendizaje y la toma de decisiones mediante la negociación que estará presente durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. La educación centrada en el alumno implica una atención a las necesidades del estudiante, la educación como un producto y el alumno como un cliente en el interior de un plano académico en el que existe una atención por cómo y bajo qué condiciones está aprendiendo el alumno, si el alumno está reteniendo y aplicando el aprendizaje y cómo el aprendizaje actual posiciona al alumno para el aprendizaje en el futuro (Weimer, 2002).

Existen autores que caracterizan el aprendizaje centrado en el alumno como un proceso de aprendizaje colaborativo, autónomo y reflexivo, tal es el caso de García, Prieto y Santos (1994) quienes indican lo siguiente:

“Al ser el alumno el centro del proceso de aprendizaje participa en la toma de decisiones relativas a dicho proceso y en la evaluación del mismo. Será además el corresponsable de todas las decisiones negociadas, aportando igualmente materiales de trabajo. Esta toma de decisiones y evaluaciones obliga al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje, sus problemas en el mismo y sus gustos y necesidades”. (p. 73)

1.1.5.5 El Aprendizaje Autónomo

En la educación en general, el aprendizaje autónomo se cree que ha contribuido a grandes niveles en logros de aprendizaje, y en el aprendizaje de lenguas extranjeras no es una excepción. En el aprendizaje de lenguas, Holec (citado en Mercado, 2017) define el aprendizaje autónomo como “la responsabilidad del estudiante para tomar decisiones sobre el lenguaje que ellos desean adquirir, cómo desean procesarlo, cómo evaluarlo y cómo actuar sobre los resultados que vienen de dichas acciones” (p. 46).

De igual modo, el ABT promueve y fomenta una participación autónoma a través de las actividades. Tal como menciona Oxford (2006) una tarea es una responsabilidad o deber. Esto nos da a entender que el alumno tiene la encomienda de realizar determinada tarea con la distintiva de un rol autónomo en la toma de decisiones. En relación a lo anterior, Nunan (1989) y Larsen-Freeman y Anderson (2011) mencionan que en el ABT los alumnos desarrollan la autonomía tomando responsabilidad de su propio aprendizaje al trabajar muy de cerca juntos y a la vez independientes del maestro para lograr la tarea y la solución de la situación dada.

Siguiendo a Dickinson (1996) podemos decir que un alumno autónomo se caracteriza por ser capaz de identificar lo que sucede en lo que están haciendo, son capaces de establecer sus propios objetivos de aprendizaje, son capaces de aplicar sus propias estrategias de aprendizaje e identificar las estrategias que funcionan para ellos, y finalmente, son capaces de monitorear el propio aprendizaje. Por su parte, Crispín, Caudillo, Doria, y Peña (2011) explican que el alumno autónomo es aquel que auto gestiona su práctica, en otras palabras, que es capaz de autorregular.

1.1.5.6 Enfoque orientado en el proceso.

El aprendizaje y la enseñanza desde el punto de vista de varios autores del ABT, debe apuntar a promover el proceso de aprendizaje caracterizado por la participación activa del alumno para construir los conocimientos y llegar a un

producto. Mayo (2007) indica que se llega a realizar una tarea como resultado de procesar y entender el lenguaje a través de diversas actividades o fases.

De acuerdo a Richards (2006) y Lili (2009), las metodologías con un enfoque centrado en el proceso se caracterizan por crear procesos de interacción, comunicación, y negociación que se creen facilitan el aprendizaje del lenguaje, en el que el lenguaje y el programa es enseñado y aprendido en base a la participación activa que el alumno hace en su recorrido de cada actividad. Así mismo, Richards (2006) menciona que el ABT es una metodología que esta muy relacionada al enfoque basado en el proceso ya que se centra en los procesos que suceden en el salón de clase, y que el aprendizaje resultará al crear los mejores procesos de interacción. En ese marco, podemos señalar que el enfoque orientado en el proceso se centra en los pasos que envuelven para llegar al aprendizaje o un producto, contrario al enfoque centrado en el producto, en el que el producto o los resultados obtenidos se toman como punto de inicio del aprendizaje.

Desde otro punto de vista, Volet (1995) menciona que el objetivo de la instrucción orientada al proceso posee el supuesto que el conocimiento es construido a través de la actividad mental del alumno, y el objetivo de mejorar la calidad cognitiva del estudiante y los procesos metacognitivos para construir y usar el conocimiento. Samuda y Bygate (2008) hacen énfasis en que el enfoque orientado en el proceso hace ambos al maestro y al alumno conscientes del proceso que se está llevando con el fin de ayudar principalmente al alumno a obtener un balance en producto. Se centra en entender lo que el alumno y maestro hacen antes, durante y después de haber realizado una o más tareas.

Finalmente, Samuda y Bygate (2008) menciona que una de las fortalezas de este enfoque es que los maestros y alumnos pueden relacionar sus productos y hallazgos a las actividades y episodios que ocurrieron dentro del salón de clase. Sin embargo, tiene una importante limitación, las observaciones sobre las actividades en el contexto están abiertas a múltiples interpretaciones.

1.2 El Enfoque Comunicativo

En el año 1974, el sociolingüista Dell Hymes propuso la idea de competencia comunicativa. Esta nueva manera de tratar la enseñanza y aprendizaje de una lengua trajo consigo un nuevo enfoque “El enfoque comunicativo”. El enfoque comunicativo se centra en conocer como la lengua funciona y se usa en diferentes situaciones y con diferentes propósitos. Además de las situaciones y propósitos es importante conocer también las normas de interacción entre el contexto y los participantes (Richards, 2006).

El lenguaje es para la comunicación, es decir, el lenguaje permite al individuo transmitir sus pensamientos ideas, sentimientos y creencias en diferentes manifestaciones (escrito, hablado, entre otros) y contextos, por ello, el enfoque comunicativo trata de desarrollar habilidades y actitudes que permitan al alumno actuar apropiadamente en diversas situaciones. La competencia lingüística, el conocimiento de formas y sus significados, es sólo una parte de la competencia comunicativa. “Así, los aprendices necesitan conocimiento de formas y significados y funciones. Sin embargo, ellos deben también usar este conocimiento y tomar en consideración la situación social con el fin de expresar sus significados deseados apropiadamente” (Larsen-Freeman, 2000, p. 130).

1.2.1 Metodologías del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge en los años 70 a causa de los cuestionamientos de si el alumno era capaz de usar la lengua apropiadamente al momento de comunicarse genuinamente en el mundo real. Las observaciones evidenciaron que el alumno dominaba las estructuras lingüísticas, pero no una comunicación natural y propia del mundo real (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Savignon (2002) menciona que estas estos cuestionamientos dieron un cambio importante al campo de la enseñanza de lenguas en entre los años 70 y 80, con la premisa de que en la comunicación se requiere mucho más que solo el dominio de estructuras lingüísticas, es necesario el uso genuino de la lengua en contextos sociales.

Con lo anterior podemos exponer que estos cambios de perspectiva hacia la lengua, llevaron a una movilización de enseñanza, de un enfoque centrado en las estructuras lingüísticas a un enfoque centrado en la comunicación. Por su parte, Richards (2006) comenta que el enfoque comunicativo se distingue por proponer una interacción significativa y una comunicación comprensible y continua a través de actividades en la que los estudiantes negocian el significado, usando estrategias comunicativas, que enmiendan los malentendidos, y trabajan para evitar rupturas de comunicación.

Por otra parte, dentro del Enfoque comunicativo existen dos versiones: una versión fuerte y una versión débil, el autor Howatt (citado en Larsen-Freeman, 2001) presenta las siguientes distinciones entre las dos versiones:

- La versión débil reconoce la importancia de brindar a los aprendices oportunidades para practicar la lengua con propósitos comunicativos. Es decir, APRENDER a usar la lengua a través de las situaciones comunicativas.
- La versión fuerte se extiende más allá de las oportunidades, sostiene que el aprendiz se apropia de la lengua a través de la comunicación. En otras palabras, USAR la lengua en situaciones comunicativas para aprender.

Ahora bien, dentro de la categoría de la versión fuerte se perfilan nuevos enfoques que portan como estandarte la idea “*Usar la lengua para aprender*”, y que evidentemente, toman la comunicación y la atención en el alumno como una prioridad central, siendo estos enfoques los siguientes con base en Larsen-Freeman (2011): El Enfoque Participativo, La Instrucción Basada en el Contenido y el Enfoque Basado en Tareas.

Se hace mención de estos enfoques derivados del enfoque comunicativo con el fin de conocer la procedencia de la naturalidad del ABT, el cuál será nuestro objeto de estudio durante la investigación. Ahora bien, el lingüista Larsen-Freeman (2000)

hace la siguiente declaración sobre los enfoques de la versión fuerte, anteriormente mencionados:

“el enfoque Comunicativo se centró en dar oportunidades para practicar usando la función comunicativa de hacer predicciones, estos nuevos enfoques no poseen un inicio en las funciones o secciones de la lengua. Más bien, estos nuevos enfoques dan prioridad a procesar totalmente contenidos lingüísticos predeterminados. En estos enfoques más que aprender a usar el inglés, los estudiantes usan el inglés para aprender.” (p. 137).

Concluimos este apartado con la figura 3 que resume algunas de las características que distinguen al enfoque comunicativo, la versión fuerte y la versión débil del enfoque comunicativo, y los nuevos enfoques que surgieron de la versión fuerte.

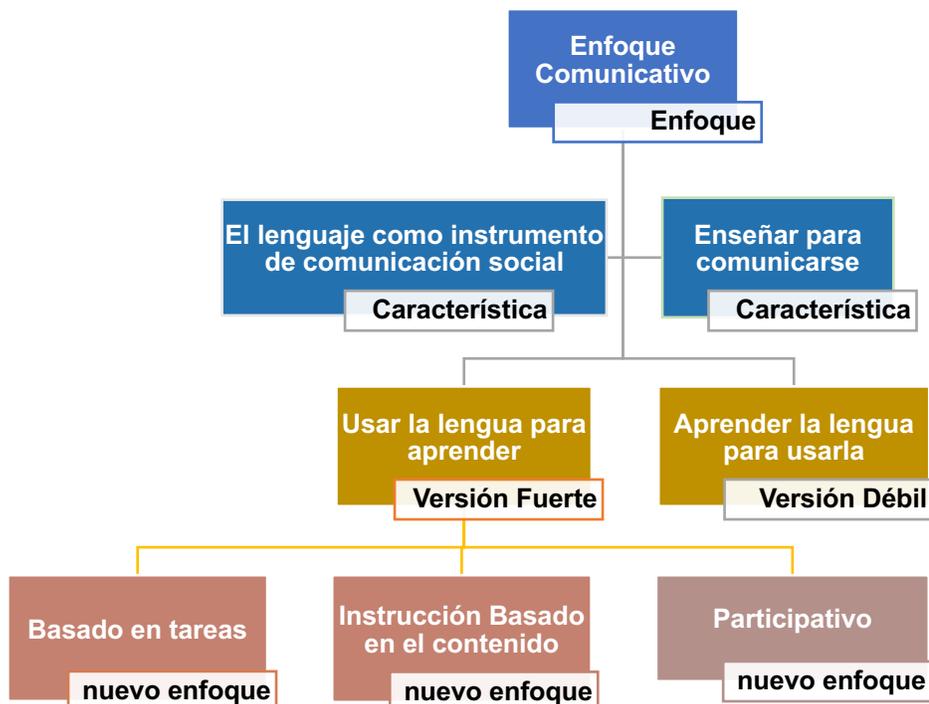


Figura 3. El Enfoque Comunicativo. Adaptado de Larsen-Freeman, (2011).

1.2.2 El Aprendizaje Basado en Tareas

Ya que en el presente estudio de investigación la metodología seleccionada es el Aprendizaje Basado en Tareas, nos centraremos únicamente en la exposición de dicho enfoque.

1.2.2.1 Definición y características

“El Aprendizaje Basado en Tareas es un enfoque para el diseño de cursos de lengua en el cual el punto de partida no es una lista ordenada de componentes lingüísticos, sino una colección de tareas” (Nunan, 1999, p. 24). Algunos autores se refieren de otra manera “Tal y como su nombre indica, el enfoque por tareas está basado en un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico concreto: importa así más el significado que la forma” (García, Prieto, y Santos, 1994, p. 71). De acuerdo a los autores anteriores, el ABT se orienta a la exposición de un número de actividades en las que el alumno hará uso de la lengua sobre contenidos de la vida real.

Siguiendo esta noción, este enfoque tiene como objetivo proveer a los alumnos un aprendizaje en contexto natural para el uso del lenguaje. El estudiante trabaja para completar una tarea en las que tiene abundantes oportunidades para interactuar. De acuerdo a Long (en Nunan, 1999, p. 24) “una tarea es una pieza de trabajo emprendida por uno mismo u otros, libremente o por alguna recompensa”. Richards, Platt y Weber (en Nunan, 1999, p. 24) “sugieren que una tarea es una actividad o acción llevada a cabo como resultado de procesar y entender el lenguaje”.

Con base en Samuda y Bygate (2008) y Edwards y Willis (2005) una tarea posee las siguientes características, las cuales se pueden visualizar en la siguiente figura:

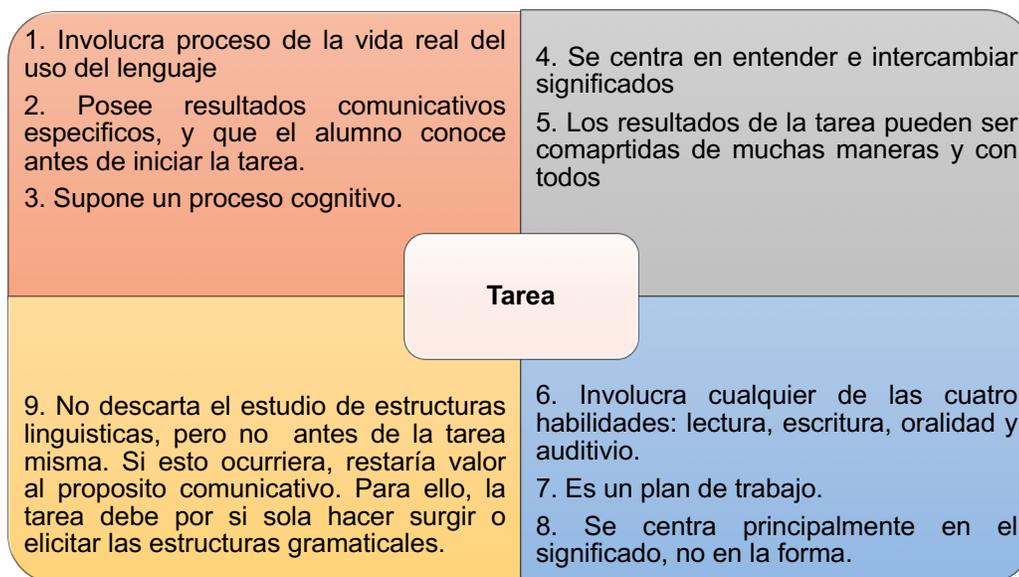


Figura 4. Características de una tarea. Adaptado de Samuda y Bygate (2008) y Edwards y Willis (2005).

A modo de conclusión, podemos mencionar que una tarea es una actividad desarrollada por el alumno, y que dicha actividad refleja en gran medida una situación del mundo fuera de clase, y así como en la vida real, la cual se resuelve o se completa haciendo uso de la lengua. Por ejemplo: evaluar el clima de un lugar y decir así, cuál sería la mejor para viajar. El alumno a través de una tarea puede realizar dos cosas primordiales: ejecutar una acción de la vida real, y usar la lengua en el transcurso de la ejecución.

1.2.2.2 Tipología de las tareas

Dentro del ABT las tareas pueden ser pedagógicas o de la vida real. “Una tarea pedagógica es una pieza de trabajo que involucra a los alumnos en comprender, manipular, producir e interactuar mientras sus atenciones están enfocadas en movilizar sus conocimientos gramaticales con el fin de expresar el significado, y en el cual la atención es para expresar significado más que manipular la forma” (Nunan, 1999, p. 25).

Además, una tarea de la vida real (real-life task) es aquella que requiere al alumno aproximarse, en el espacio del aula, a ciertos tipos de comportamientos y movilización de conocimientos requeridos en situaciones de la vida real. (Nunan, 1989). Por su parte, el CE (2002) en el informe del Marco Común Europeo de Referencia hace las siguientes distinciones entre una tarea de la vida real y una tarea pedagógica:

- Estas tareas de la «vida real», «finales» o «de ensayo» se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo.
- Las pedagógicas se basan en la naturaleza social e interactiva, así como en la inmediatez, características del aula. En estas circunstancias, los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna, que les resultaría más fácil y natural, para llevar a cabo tareas centradas en el significado. Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos, a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto.

(p.155)

A continuación, se presenta una figura con la distinción entre tareas de la vida real y tareas pedagógicas a través de la siguiente figura:

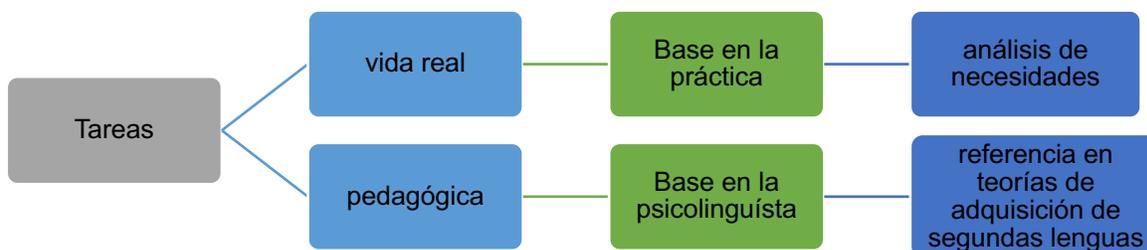


Figura 5. Distinción de una tarea pedagógica y tarea de la vida real. Adaptado de Nunan, 1986

Con la figura anterior y con base en (CE, 2002; Rodgers, 2006; Hedge y Whitney, 1996 y Nunan, 1989) podemos mencionar que una tarea pedagógica descansa en el desarrollo lingüístico, en descubrir nuevas formas lingüísticas en la comunicación al realizar actividades que son poco probables de ser requeridas fuera del salón de clase, Por ejemplo: dos estudiantes con imágenes similares tratan de encontrar las diferencias. Mientras que, una tarea de la vida real procede en tomar como referencia la práctica de la lengua en escenarios de la vida real. Por ejemplo: practicar una entrevista de trabajo.

Por su parte, Ellis (citado en Larsen-Freeman y Anderson, 2011) hace la siguiente distinción de las tareas de acuerdo al enfoque, las habilidades receptivas y productivas, y en relación al input y output. (véase tabla 1)

Tipos de tareas	Características
Tareas con enfoque	Provee oportunidades para comunicarse haciendo uso de estructuras lingüísticas específicas, típicamente una estructura gramatical. La gramática debe surgir implícitamente.
Tareas sin enfoque	Provee oportunidades para comunicarse con un propósito general. Sin hacer énfasis en alguna estructura gramatical.
Tareas receptivas	Involucra a los alumnos principalmente con la habilidad auditiva y habilidad de lectura.

Tareas productivas	Involucra a los alumnos principalmente con la habilidad de escritura y del habla.
Tareas que proveen input	Son todas aquellas tareas que envuelven escuchar y leer, y que permiten introducir nuevos elementos de la lengua.
Tareas que proveen output	Son aquellas tareas estimulan al alumno a escribir y hablar significativamente. Por ejemplo: compartir la información para completar alguna tabla.

Tabla 1. Distinción entre tareas de acuerdo al enfoque, las habilidades receptivas y productivas, y en base al input y output. Adaptado de Larsen-Freeman y Anderson, 2011.

1.2.2.3 Incorporación de las tareas en la enseñanza de Lenguas

Basado en la manera en que las tareas son incorporadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, surgen dos tipos de versiones: una versión fuerte y una versión débil, las cuales para efectos de la investigación son esenciales exponer y diferenciar.

Con base en Barrot (2016), Pradesh (2015), y Ellis (2003) la versión débil hace referencia a una enseñanza y aprendizaje con enfoque tradicional complementado por las tareas. Las tareas son utilizadas como medio para practicar elementos lingüísticos, como estructuras gramaticales. Hejrati, Bazargani y Arabani (2017) las tareas en la versión débil son necesarias, pero no parte fundamental del aprendizaje, las tareas pueden llegar a ser incorporadas dentro de otros enfoques o metodologías de enseñanza, como el PPP (Presentación, Práctica y Producción).

En cuanto a la versión fuerte, Barrot (2016), Pradesh (2015) y Hejrati, Bazargani y Arabani (2017) y Ellis (2003) mencionan que las tareas son el corazón o médula del proceso de aprendizaje y enseñanza totalmente. Cualquier otra herramienta es secundaria. Zhao (citado en Hejrati, Bazargani y Arabani, 2017) “las tareas son necesarias y suficientes para el aprendizaje” (p. 232). En la versión fuerte se hace un énfasis en el significado, y no tanto en la forma como en la versión débil.

En conclusión, podemos ver que la versión débil las tareas son un complemento dentro de otras metodologías para proveer oportunidades de practicar gramática

principalmente. Estas tareas son precedidas y realizadas (Barrot, 2016) por algún tipo de instrucción centrada en la forma. Por otra parte, las tareas en la versión fuerte son el fundamento del ABT el cual es objeto de estudio en el proyecto de investigación. Las tareas son consideradas las unidades de trabajo para llegar al aprendizaje y dominio de la lengua y que son implementadas en diferentes fases. En otras palabras, todo gira alrededor de las tareas.

1.2.2.4 Modelos en la implementación de las Tareas.

Como hemos visto, el ABT puede ser incorporado como una favorable y auténtica forma de enseñar y aprender, por lo tanto, diversos modelos de implementación del ABT han sido propuestos con una fuerte aprobación en la literatura y estudios del ABT. En este estudio presentamos, el modelo sugerido por Willis (1996), el cual ha sido adoptado e implementado para el presente proyecto de investigación (véase tabla 2).

Fases	Escenario	Objetivos
1ª Tarea previa	Introducción al tema	Exploración del tema Resaltar elementos lingüísticos útiles Relacionar a los alumnos a la tarea
2ª Ciclo de la tarea	Tarea	Realización de la tarea
	planeación	Preparación del reporte (oral o escrito)
	Reporte	Presentación del reporte
3ª Focalización en el lenguaje	Análisis	Discusión y análisis de elementos específicos
	Práctica	Uso de la lengua meta (práctica de nuevas palabras, frases o modelos ocurridos durante o después del análisis)

Tabla 2. Modelo de Willis. Adaptado de Richards (2006).

Así mismo, se presentan otros modelos con el fin de extender el rico abanico de fases que se pueden realizar en una tarea. Por su parte, Nunan (2004) propone seis fases:

Fases	Objetivo	Ejemplo
1. Construcción de esquemas	Introducir el tema y Establecer el contexto	Presentar vocabulario y expresiones que el alumno usará a través de periódicos.
2. Práctica controlada	Usar vocabulario, expresiones y funciones en actividades controladas.	Escuchar y leer una conversación sobre el tema y practicar en parejas.
3. Práctica autentica auditiva	Envolver a los alumnos en una práctica auditiva intensa de hablantes nativos	Escuchar una conversación que provea un modelo.
4. Atención a elementos lingüísticos	Secuencia de ejercicios para practicar elementos lingüísticos.	Escuchar una conversación e identificar la entonación, etc.
5. Proveer práctica libre	Los alumnos producen por sí mismos algo relacionado sobre el tema, o tarea.	Un juego de roles sobre la renta de una casa.
6. Introducir la tarea pedagógica	Desarrollar la tarea misma. (el objetivo que deben alcanzar los alumnos).	Observar anuncios sobre renta de casas y decidir cuál es la mejor opción.

Tabla 3. Modelo de Nunan. (Adaptado de Nunan, 2004).

Finalmente, se presenta el modelo de Salaberry (2001) basado en los trabajos de las tres *Is* de (Ilustración, Interacción e Inducción) de McCarthy, 1998. El modelo de Salaberry, con base en Hung (2014) consiste en cuatro fases tanto para el maestro como para el alumno. Menciona que las fases del alumno incluyen *involucración, investigación, inducción e incorporación*. Las fases del maestro contemplan *introducción al tema, ilustración, implementación, e integración* (véase tabla 4).

Fases del maestro	Relación	Fases del alumno
1. Introducción al tema	Desarrollar la motivación para participar.	1. Involucración
2. Ilustración	Ayudar a los alumnos a centrarse en aspectos/componentes de la lengua.	2. Investigación

	(Preferentemente que el proceso de indagación inicie por los alumnos)	
3. Implementación	Implementación de actividades necesarias integradas por los componentes lingüísticos.	3. Inducción
4. Integración	Realización de la tarea (se pretende que el alumno haga uso de los componentes lingüísticos)	4. Incorporación

Tabla 4. Modelo de Salaberry. (Adaptado de Salaberry, 2001 y Hung, 2014).

1.2.2.5 Rol del alumno y rol del maestro

De acuerdo a Nunan (2004) el alumno en el aprendizaje basado en tareas desarrollar o poseer las siguientes características:

- El alumno interactúa y negocia quién es capaz de proporcionar y recibir.
- El alumno está inmerso totalmente en el proceso de aprendizaje.
- El alumno está inmerso en una actividad social de interacción e interpretación de roles.
- El alumno es responsable de su propio aprendizaje, desarrollando autonomía y habilidades de cómo aprender. El alumno toma decisiones para alcanzar los objetivos deseados.
- El alumno debe comprometerse con la elaboración de las tareas.
- El alumno debe tomar riesgos e innovar en el uso de la lengua meta.

• (P.140)

En cuanto al rol del maestro Willis (1996) enlista las siguientes características que el maestro debe mostrar al implementar el ABT:

- El maestro debe ser un facilitador, siempre proporcionando las condiciones necesarias para hacer surgir el aprendizaje. Por ejemplo: balancear la cantidad de exposición a la lengua y el uso que se le de, y asegurándose que el input sea significativo y de calidad para el alumno.

- El maestro está inmerso en las actividades. Aunque los alumnos hacen la tarea independientemente, el maestro aún tiene el control total y el poder de pausar la actividad si es necesario.
- El maestro actúa como un guía de la lengua. En otras palabras, el maestro es como la guía del curso, explicando a los alumnos el objetivo, cómo los alumnos pueden alcanzar los objetivos y puliendo la forma en que los alumnos se expresan con el lenguaje.
- El maestro es monitor del progreso del alumno. Interviniendo únicamente en casos necesarios para ayudar al alumno avanzar.

(p. 41)

1.2.2.6 El Aprendizaje Basado en Tareas y su diferenciación con otras metodologías.

Existen diversas metodologías para instruir al alumno en el aprendizaje de lenguas, ciertas metodologías en su implementación involucran un ciclo actividades. El ABT con ciertas metodologías comparte elementos similares al momento de implementarlas, esto debido a los ciclos de actividades que los componen, y que muchas veces podrían llevar a confundirnos y pensar que estamos abordando ABT. Sin embargo, existen diferencias muy marcadas. Por ello, en este apartado abordaremos dos metodologías que han aportado y han enriquecido mucho al campo de la enseñanza: el método PPP (Presentación, Práctica y Producción) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Primeramente, de acuerdo a Edwards y Willis (2005) una clase basada en PPP debe desarrollarse de la siguiente manera:

- Presentación: se introduce el lenguaje. Se puntualiza en el significado y la forma.
- Práctica: se practican y se repiten los fragmentos de la lengua explicados en la fase anterior.

- Producción: etapa donde se espera que el alumno sea capaz de reproducir la lengua meta más espontáneamente y flexible.

La principal diferencia reside en el cuestionamiento de la última etapa, si en verdad existe una producción libre por parte del alumno o una producción rígida y predefinida por el maestro. Este cuestionamiento se extiende en cómo puede una producción ser libre si los estudiantes son requeridos a producir formas que han sido especificados con anterioridad en la primera P (presentación).

A diferencia del PPP, en el ABT se busca que desde el inicio el alumno comience a interactuar con la tarea. Una tarea dividida en tres etapas: tarea previa, ciclo de la tarea, y análisis de la tarea. Las fases de la tarea se abordarán a detalle más adelante. Bien, en cada una de las fases del ABT se motiva e induce al alumno a hacer uso del lenguaje que él ya posee y buscar formas de construir sobre eso, con el fin de mejorar y expandir las capacidades del lenguaje actual del alumno. El alumno experimenta un espacio de producción desde el inicio hasta el final de la tarea.

En segundo lugar, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se enmarca dentro de estas nuevas pedagogías innovadoras en la enseñanza de segundas lenguas y, que puede ser visto como la sucesión de diferentes tareas, o como una macro tarea a lo largo de un espacio de tiempo más duradero (Nunan, 2004). De acuerdo a Marisabel (2008) y Nunan (2004) el ABP es un modelo que organiza el aprendizaje entorno a proyectos con actividad centrada en el alumno, y productos definidos. Estos compuestos por una colección de tareas que pueden durar un semestre o incluso un año. Así mismo Larsen-Freeman y Anderson (2011) declaran que el ABP se diferencia del ABT en que el lenguaje a practicar no está predeterminado, sino más bien, deriva de la naturaleza de llevar a cabo el proyecto.

De igual modo, el ABP se caracteriza por la autonomía del estudiante, investigaciones constructivas, escenario y meta, colaboración, comunicación y

reflexión dentro de actividades de la vida real. Muchas de las características del trabajo por proyectos coinciden con las del trabajo por tareas, lo que es debido a que ambos métodos comparten un estilo de enseñanza. La diferencia más relevante entre ambos modelos es la duración que implican las tareas o proyectos en cada uno, y los pasos que se siguen para llegar al producto. A continuación, se señalan algunas de las propiedades de la enseñanza por proyectos en base a Jalinus, Nabawi, y Mardin (2017):

- 1) El ABP inicia con la identificación de un problema que sea significativo para el alumno y a su vez motivador, buscando que de esta manera haya una mayor implicación de la clase.
- 2) Los alumnos, generalmente, pueden exponer el trabajo final a la comunidad educativa que los rodea. Es una forma de valorar el esfuerzo y el trabajo que les ha supuesto y de observar todo lo que pueden ser capaces de crear.
- 3) Los alumnos crean productos significativos que demuestran lo que han aprendido. El proceso de aprendizaje es tan importante como el producto que se crea.

Finalmente, aunque el planteamiento de un proyecto se puede hacer de muchas maneras, proporcionamos al lector dos modelos: Primeramente, Gutiérrez y Bernal (2013) declaran que un proyecto debe contener los elementos que se presentan a continuación:

- 1) Definición del tema o situación de la que parte el proyecto.
- 2) Fijación de un calendario y asignación de roles.
- 3) Asimilación y practica de los recursos lingüísticos necesarios.
- 4) Recogida de información, selección de materiales e investigación.
- 5) Elaboración y presentación del proyecto.
- 6) Evaluación del proyecto.

(p. 5).

Segundo, Ribe y Vidal (citado en Nunan, 2004) sugieren los siguientes pasos para implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos (Véase figura 6).



Figura 6. Proceso para implementar el aprendizaje basado en proyectos. Adaptado de Nunan (2004).

1.3 La habilidad oral y sus implicaciones

Aprender a hablar en la lengua meta es frecuentemente considerado ser uno de los aspectos más difíciles del aprendizaje de un idioma. La habilidad de comunicarse en otro idioma generalmente se caracteriza en términos de ser capaz de hablar en ese idioma. Cuando las personas nos preguntan ¿Sabes algún idioma?, generalmente ellos lo que quieren decir es ¿Puedes hablar el idioma? Sin el afán de desvalorizar las demás formas que se manifiestan en el proceso de comunicación como son la escritura, la comunicación no verbal, al momento de comunicarse en una segunda lengua el proceso de comunicación verbal toma una mayor relevancia.

La consideración del lenguaje oral como materia para la enseñanza tiene una larga historia, pero únicamente tuvo un impacto decisivo en la enseñanza de una lengua extranjera después de la segunda guerra mundial. “Inicialmente la mayor atención estaba dedicada a la enseñanza de pronunciación. Los estudiantes del lenguaje oral pasaban horas aprendiendo a pronunciar los sonidos del inglés, primeramente, en aislamiento, luego en palabras cortas aisladas, y finalmente en oraciones cortas aisladas” (Brown and Yule, 1983, p. 2).

Por supuesto que, para hablar una lengua, uno necesita conocer cómo articular sonidos en una manera comprensible, poseer un adecuado vocabulario, y tener dominio de la sintaxis. Cada uno de estos elementos se suman a la competencia lingüística. Sin embargo, más allá de la competencia lingüística, es necesario adquirir la competencia comunicativa, a fin de interactuar de manera adecuada en la lengua meta. Dentro del salón, como espacio de construcción social, y principalmente en el exterior donde ocurren eventos genuinos de la vida, es claramente imprescindible la necesidad de comunicarnos genuinamente ante situaciones sociales en las que el alumno deberá realizar ciertas funciones, tales como, extender y rechazar una invitación, ordenar en un restaurante, por mencionar algunos. Ante tales situaciones, será fundamental desarrollar e implementar la comunicación oral.

Nunan (1989) declara que la comunicación oral competente, o exitosa por nombrarla así envuelve el desarrollo de los siguientes elementos:

- La habilidad de articular fonológicamente características de el lenguaje comprensiblemente.
- Dominio del acento, ritmo, patrones de entonación.
- Un grado aceptable de fluidez.
- Habilidades de transición e interpersonales.
- Habilidades en tomar turnos de habla cortos y largos.
- Habilidades en el manejo de interacción.
- Habilidades en negociar significados.
- Habilidades conversacionales y auditivas (conversaciones exitosas requieren buenos oyentes, así como buenos locutores).
- Habilidades en conocer y negociar los propósitos para las conversaciones.
- Usar el estilo coloquial de conversación y muletillas.

(p.32)

Por su parte, Pérez (2011) señala que “un uso exitoso y propio de la lengua oral significa: que se concreten las intenciones del hablante presentes en el acto de comunicación; y que la verbalización del mensaje muestre los requerimientos del contexto” (104). Ahora bien, habiendo visto las implicaciones que conlleva establecer una apropiada comunicación oral, en la siguiente sección, damos lugar a las dimensiones que componen la habilidad oral.

1.3.1 Dimensiones de la habilidad oral

De acuerdo con Thornbury (2006) para desarrollar la expresión oral en el idioma inglés se consideran diferentes dimensiones que forman parte de esta, como son: la negociación e interacción, la pronunciación, la gramática y vocabulario de la lengua, y el estilo del discurso en base al contexto del acto comunicativo. De acuerdo a lo anterior, por lo tanto, el estudiante debe conocer las estructuras gramaticales y manejar un rango de vocabulario apropiado que le permita comunicarse en una lengua. Por otra parte, el estudiante debe hablar con una adecuada pronunciación y un acento comprensible. También es importante que el estudiante conozca estrategias interactivas que le permitan expresarse con fluidez, todo esto con el fin de organizar un discurso lógico, coherente y comprensible.

En conclusión, desarrollar la habilidad la oral requiere de un buen hablante al pronunciar apropiadamente, construir enunciados que muestren la intención deseada, y de un oyente que sea capaz de entender e interpretar los mensajes, esto, acompañado de una buena relación y cooperación comunicativa.

1.3.1.1 Negociación de los significados e interacción

Por otra parte, la interacción oral dentro del ABT juega un papel muy importante en el seguimiento de las actividades hasta llegar a la finalidad de la tarea. La interacción oral es un proceso que todos usamos en diferentes situaciones y momentos, por ejemplo: al organizar una fiesta, reservar un hotel, ponerse de acuerdo sobre que ropa usar, entre muchas otras razones para interactuar. En la vida real nos asociamos con otros individuos con la intención de intercambiar acciones y reacciones verbales y no verbales con el fin de lograr cierto objetivo.

Richards y Rodgers (2014) afirman que el lenguaje y la interacción en el ABT son un medio para alcanzar objetivos de la vida real, las cuales envuelven la conversación y el diálogo basado en la tarea al tratar de comunicarse con otros. Además, el ABT comparte la perspectiva sociocultural en el que los alumnos apoyan el proceso en el que un alumno guía y apoya a otro.

Dicho lo anterior, Nunan (1998) argumenta que dentro de la interacción oral existen muchas variables situacionales que influyen en el lenguaje, entre ellas, la situación misma, el tema de conversación, el propósito de la conversación, y probablemente, la más esencial entre todas, la relación que se genera entre interlocutores. Todas estas variables interactúan de manera compleja en la comunicación (Nunan, 1998).

1.3.1.2 Pronunciación y fluidez

La pronunciación y la fluidez juegan un papel importante en la intangibilidad de la oralidad. Pronunciar mal una palabra o con poca facilidad de moverse en la circulación de las palabras puede generar mal entendidos en lo que deseamos comunicar. Luoma (2004) explica que la comunicación efectiva está basada en la comprensibilidad de los mensajes. Dicha comprensibilidad se entiende mejor en términos de pronunciación. La pronunciación hace referencia a muchas características: sonidos, ritmo, volumen, pausa, el tono y la entonación.

Thornbury (2016) y Nation y Newton (2009) consideran la pronunciación importante para hablar con una adecuada entonación para transmitir el mensaje pretendido y que el acento con el que hablamos sea comprensible. En este sentido, el acento de la lengua materna es aceptado siempre y cuando no sea un impedimento para la comunicación. Nation and Newton (2009) añade que la inteligibilidad de la pronunciación del alumno depende mucho de la actitud del alumno, y empatía que tenga para escuchar.

En relación a la fluidez, Nation and Newton (2009) distinguen las siguientes características:

- “Se demuestra en situaciones comunicativas y en tiempo real con una velocidad y facilidad de hacer fluir la plática armoniosamente. Esto incluye, el número de palabras o sílabas por minuto, número de pausas.
- Depende mucho del conocimiento de la lengua. Implica usar de la mejor manera lo que el alumno ya conoce.” (p.151)

Con esto podemos decir que la comunicación es un proceso recíproco de responsabilidad para entenderse entre individuos al pronunciar las palabras con claridad y buen ritmo para entablar un buen entendimiento y diálogo.

1.3.1.3 Gramática y vocabulario

Zatarain (2016) define la gramática como el conjunto de reglas y principios generales de una lengua que permiten formar palabras y oraciones. La gramática describe y muestra cómo es y cómo funciona una lengua determinada, así como predecir por qué razón estaría mal formada una expresión u oración. Willis (2003), Patel y Jain (2008) comentan que el estudio de la gramática y su manejo permiten expresar el discurso y escrito correcto. La gramática ayuda a los estudiantes a entender y decidir si el lenguaje que están utilizando es correcto y apropiado de acuerdo a la situación o deseos.

El progreso de los alumnos en el aprendizaje de una lengua es frecuentemente medido y rastreado de acuerdo a las estructuras gramaticales que el alumno pueda producir correctamente. Generalmente, se espera que los alumnos avancen de conocer y usar pequeñas estructuras a conocer y usar estructuras más complejas, de hacer muchos errores a hacer menos errores. (Luoma, 2004). El manejo de la gramática es uno de los términos para juzgar el aprendizaje del alumno, ya que es fácil de detectar en el discurso oral y en la escritura.

El rol del vocabulario en el lenguaje es inevitable. Un rico vocabulario ayudará totalmente a comunicarse de mejor manera en una lengua extranjera. Es tan importante que se vincula en las cuatro habilidades: auditivo, oral, escritura y lectura. De acuerdo a Richards (2000) y Allen (1983) el vocabulario se puede definir tomando en cuenta tres dimensiones: 1) el número de palabras que componen una lengua, el vocabulario como constructo social 2) todas las palabras conocidas y usadas por una persona en un libro, material, curso, el vocabulario de una persona 3) una lista de palabras con sus significados, por ejemplo: un diccionario.

La importancia del vocabulario ha sido notada por Richards (2000) y Luoma (2004) enfatizando que el vocabulario es crucial en el aprendizaje y manejo de una lengua extranjera que pueden influir significativamente en que tan bien el alumno hable, escriba, lea y escuche. Allen (1983) comenta que dominar el vocabulario significa que el alumno sea capaz de conocer y usar el significado de la palabra, su forma en la oralidad y en la escritura, sus derivaciones y su comportamiento en la gramática.

El conocimiento de las palabras se postula como una herramienta crucial para alumnos de lenguas extranjeras ya que un vocabulario limitado impide una comunicación mucho más exitosa. Si un alumno posee un amplio número de palabras podrá expresar una variedad de mensajes y significados. Luoma (2004) declara que con un limitado vocabulario seremos incapaces de usar las estructuras y funciones que hayamos aprendido para un mensaje comprensible. Al poseer un rico banco de palabras podremos seleccionar muchos más conceptos y significados para comunicarnos.

Ahora bien, ¿Cómo se relaciona el conocimiento del vocabulario con la fluidez y una buena comunicación oral? Primeramente, Fillmore (citado en Kormos, 2006) menciona que la fluidez se puede apreciar desde cuatro perspectivas: primero, la habilidad de expresarse a detalle con pocas pausas y ser capaz de llenar el tiempo hablando. Segundo, expresar el mensaje con coherencia y congruente. Tercero, si

el individuo saber qué decir en un amplio rango de contextos. Finalmente, el individuo es creativo en el uso de la lengua.

Por otra parte, Daller, Milton, y Treffers-Daller (2007) declara que conocer una palabra envuelve tres funciones imprescindibles caracterizadas por ser productivas y receptivas.

- La forma: cómo suena la palabra, cómo se pronuncia, cómo se escribe, qué palabras se necesitan para usarla.
- Significado: cuál es el significado, a qué elemento se puede hacer referencia con la palabra, qué otras palabras podrían ser usadas en vez de ella.
- Uso: dónde, cuándo y cómo usamos dicha palabra, con que otras palabras podemos usarlas, y qué reglas debemos seguir para usarlas.

Con en base en lo declarado por Fillmore (citado en Kormos, 2006) y Daller, Milton, y Treffers-Daller (2007) podemos concluir que el conocer las formas, significados y usos de las palabras permitirán y facilitarán una fluidez apropiada, primero, ya que poseer un rico vocabulario posibilita hablar sobre ciertos temas a detalle al hacer uno de un extenso número de palabras. Segundo, poseer un apropiado vocabulario de acuerdo a las situaciones que se presentan permitirá producir conexiones coherentes entre las oraciones, y así darse a entender al receptor. Conocer las palabras nos permite expresar lo que queremos dar a mostrar de diferentes formas con espontaneidad y facilidad. “Tú puedes decir poco con gramática, pero con palabras tu puedes decir casi todo” (Della y Hocking citado en Thornbury, 2002, p.13)

A modo de conclusión, el vocabulario juega un papel muy importante en el desarrollo de la fluidez, y principalmente, en el desarrollo de la habilidad, ya que, sin palabras, es imposible poder expresar un mensaje. Tal como McCarthy (1990) declara:

“No importa que tan bueno sean los estudiantes en gramática, no importa que tan exitosos los sonidos de la segunda lengua sean

dominados, sin palabras para expresar un amplio rango de significados, la comunicación en una segunda lengua simplemente no puede suceder de manera significativa” (VIII)

1.3.1.4 Comunicación no verbal

Los mensajes pueden expresarse de una manera verbal y no verbal. En cuanto al lenguaje no verbal, se puede manifestar a través de gestos, contacto visual, entre otros, y que permiten hacer del mensaje también algo comprensible. Todas las personas cuando se comunican de forma oral, además de usar la boca para comunicarse, suelen emplear otras formas de expresión como la mirada, los gestos, las posturas, por mencionar algunas, con las que se emiten mensajes.

Brown (2007) y Calero (2005) enlistan los siguientes tipos de canales de comunicación no verbal:

- Los gestos y postura del cuerpo: todos aquellos movimientos que realizamos con nuestro cuerpo.
- Contacto visual
- Proxémica: la distancia que existen como manifestación social entre las personas.
- Kinestésica: el contacto físico que surge entre los hablantes.
- Artefactos: los objetos como la ropa, la joyería, entre otros producen mensajes para el receptor.

(P. 239-239)

Con esto podemos decir, que la comunicación no verbal es tan importante como la comunicación verbal, hasta cierto punto, me atrevería a decir que son indisolubles ya que los dos tipos de comunicación poseen un poder para dar a entender expresar y dar a entender mensajes conjuntamente en el proceso de comunicación. Los diferentes canales de comunicación no verbal antes mencionados, pueden reemplazar las palabras en situaciones donde es imposible o inapropiado hablar, modificar o contradecir una palabra, añadir a las palabras sentimientos y emociones,

y favorecer el desarrollo social de interacción. Calero (2005) menciona que la comunicación no verbal, así como la comunicación verbal, es vital para entender las necesidades, sentimientos, emociones y pensamientos de otros.

1.3.1.5 Estilos de discursos

Otro aspecto importante al momento de hablar de la expresión oral es la forma en que usamos la lengua en diferentes situaciones, dependiendo en el contexto comunicativo en que nos encontremos. De acuerdo a Brown y Yule (1983) los estilos no son dialectos, sino convenciones que requieren una selección de palabras, frases, discurso, turnos y lenguaje no verbal en contextos específicos.

A continuación, presentamos la clasificación de los estilos del discurso con base en Martín Joos, una de las clasificaciones más comunes. De acuerdo a Brown (2007) y Sinpacio y Balgos (2016) se describe a través de cinco niveles:

Estilos del discurso	Lenguaje y vocabulario que se debería utilizar
1. Intimo	Ocurre entre miembros cercanos de la familia o individuos. El lenguaje usado en este estilo no puede ser compartido en público. Se caracteriza por la ausencia de cohibición.
2. Casual	Es común entre compañeros y amigos. La jerga, y el lenguaje vernáculo son usados. En este estilo el lenguaje enfrenta barreras sociales bajas y las palabras no deben ser usadas con un alto grado de cuidado.
3. Consultivo	Este nivel es el estándar. Las palabras formales son seleccionadas con cuidado. Por ejemplo: conversación con un doctor, maestro-estudiante, entre otros.
4. Formal	Es usado en escenarios formales. A comparación del consultivo, aquí el mensaje va hacia un sentido. Es usado para dirigirse a audiencias. Por ejemplo: un sermón en la iglesia.
5. Oratorio	Ocurre mayormente en ceremonias. Las palabras son previamente seleccionadas con cuidado. La entonación se hace más notoria, y los componentes de retórica son más apropiados.

Tabla 5. Estilos del discurso. Adaptado de Brown (2007) y Sinpacio y Balgos (2016).

Ahora bien, en relación al número de participantes. Sinpacio y Balgos (2016) mencionan que la comunicación oral se puede clasificar de la siguiente manera:

Tipo	Características
Intrapersonal	Se refiere a la comunicación que se centra a la persona como emisor y receptor. Es una comunicación uno mismo.
Interpersonal	Se refiere a la comunicación entre dos o más personas, donde los dos autores pueden intercambiar el rol de emisor y receptor. Son de este tipo los diálogos (mesas redondas), debates, entrevistas, entre otras.
Pública	Se refiere a la comunicación que requiere a la persona enviar un mensaje frente a un grupo de personas. Puede ser por motivos de información o persuasión.
Comunicación masiva	Se refiere a la comunicación que toma lugar a través de la televisión, radio, periódicos, revistas, por mencionar algunos.

Tabla 6. Clasificación de la comunicación oral en relación al número de participantes. Sinpacio y Balgos (2016)

1.3.1.6 Condiciones en el discurso

Ahora bien, las condiciones en las que el discurso se desarrolla juegan un papel muy importante en determinar el de grado fluidez, interacción, y el uso del vocabulario y gramática. ¿Cuáles son los factores que hacen de la habilidad oral algo más fácil o difícil? Muchos investigadores han identificado diversos factores y realizado diversas clasificaciones. En este apartado a través de la siguiente tabla presentamos la clasificación de Thornbury (2006) la cual se haya dividida en tres categorías: factores cognitivos, factores afectivos y factores de ejecución (véase figura 7)

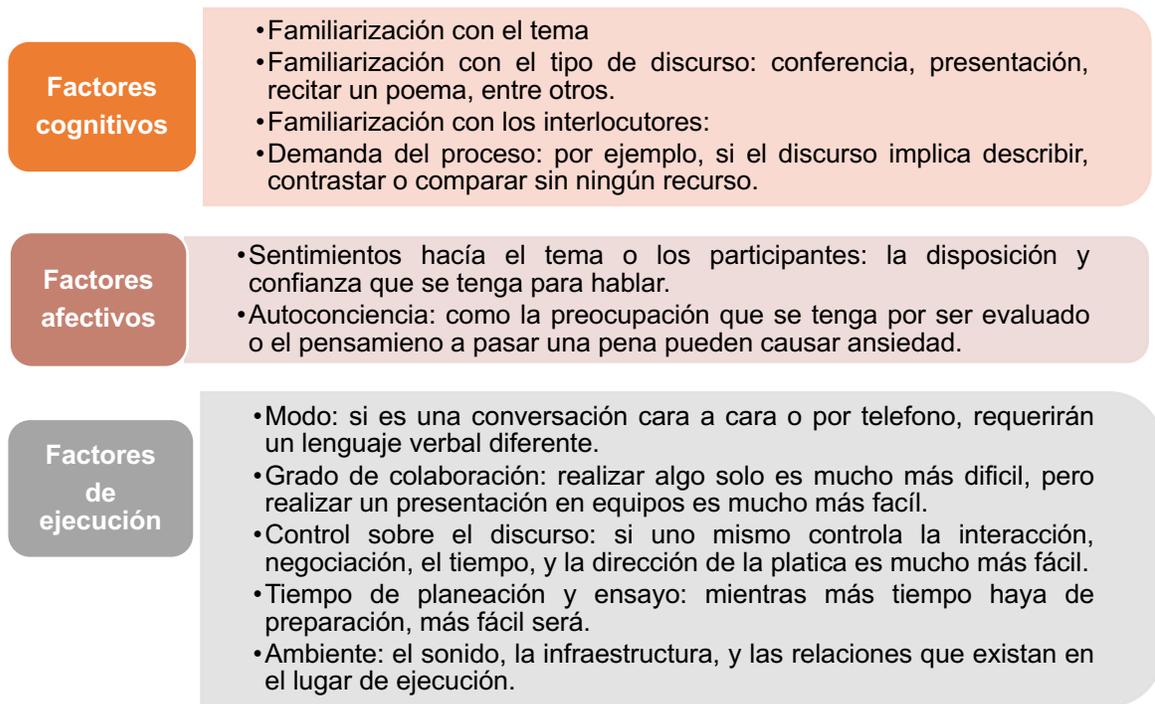


Figura 7. Condiciones que afectan el discurso. (Adaptado de Thornbury, 2006).

Evidentemente, los factores previamente mencionados no necesariamente predicen la dificultad o facilidad de la habilidad oral, ya que también se lidia con factores de personalidad, por ejemplo, si la persona es introvertida o extrovertida. Los casos entre los alumnos siempre serán diferentes. Algunos alumnos responden positivamente ante la presión, algunos lamentablemente no. Incluso factores fisiológicos pueden influir, como el cansancio debilitan la ejecución de la habilidad oral. Sin embargo, los factores de arriba ofrecen un patrón útil para predecir el grado de fluidez e interacción que los alumnos probablemente alcanzarán.

CAPITULO 2

RECORRIDO METODOLÓGICO

En el presente apartado se describe el diseño de la investigación, así como, el propósito de las técnicas de recolección de datos que se consideraron. Seguido del procedimiento e implementación de los instrumentos utilizados para recolectar los datos pertinentes a la investigación. Finalmente, se detalla el procedimiento de recolección y análisis de datos.

2.1 Diseño de la investigación: Enfoque cualitativo, método Investigación-acción

Con el propósito de conocer las incidencias del enfoque basado en tareas en la clase de italiano como lengua extranjera, la presente investigación se perfila como un estudio cualitativo bajo el método de investigación-acción. Según Mayan (2001), se considera de tipo cualitativo ya que se intentó dar explicación o interpretación a los fenómenos conductuales a partir del significado que las personas le otorgan, esto, a través de la implementación del ABT en el desarrollo de la habilidad oral. De igual manera, Mayan (2001) y Mason (en Vasilachis, 2006) señalan que la investigación cualitativa es ampliamente interpretativa pues se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido mediante prácticas. Desde el punto de vista de Vasilachis (2006), en una investigación cualitativa se intenta dar sentido o interpretación a los fenómenos a partir del significado que las personas le establecen.

La presente investigación se ha llevado a cabo a través del método investigación-acción. Este estudio corresponde, de acuerdo a Colmenares y Piñero (2008), al método investigación acción ya que ha involucrado la recolección y análisis de datos relacionados a algún aspecto de mi práctica profesional. Es un proceso que puede ser cíclico hasta que hayamos encontrado una solución de la situación dada. Para efectos de este estudio, se implementaron dos ciclos de investigación. Por lo tanto, la investigación acción se ha convertido en una herramienta y un método efectivo

para el desarrollo y mejoramiento de mi práctica profesional a través de un ciclo reflexivo.

El proceso investigativo constó de dos ciclos: el primer ciclo comprendió el periodo de agosto a diciembre del 2019 y el segundo ciclo abarcó el periodo de enero a mayo del 2019. Para la realización de ambos ciclos se implementó el modelo de Kemmis y McTaggart. Aguilar y Campillejo (1991) mencionan que en el modelo de Kemmis y McTaggart deben considerarse cuatro momentos integrados en una espiral dinámica entre la acción y la reflexión, que tiene como objeto fundamental mejorar la práctica docente de una manera sistemática, responsable, reflexiva y crítica. Estos cuatro momentos que se implementaron en el primer y segundo ciclo son los siguientes:

- “El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo. (planificación)
- Un acuerdo para poner el plan en práctica. (plan)
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar. (observación)
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos. (reflexión).”

(Aguilar y Campillejo, 1991, p.303)

Como punto de partida, a partir del primer ciclo implementé un diagnóstico y análisis a través de un cuestionario con el fin de inquirir sobre las opiniones, actitudes y experiencias relacionadas con la habilidad oral. De igual manera, desarrollé un plan de acción por medio de las planeaciones de clases para la implementación del Aprendizaje Basado en Tareas en alumnos de italiano III nivel básico para el desarrollo de la habilidad oral. Además, observé la acción de mi práctica docente, el ambiente y el actuar de mis alumnos, y se procedió a recolectar las evidencias a través del diario del profesor y alumno, grabaciones de clase, observaciones,

entrevistas y planeación de clases, las cuales me han permitido evaluar el ABT durante el primer ciclo.

Las observaciones realizadas fueron planificadas y se utilizaron los diarios de campo y videgrabaciones para registrar el cumplimiento de los propósitos. Posteriormente, reflexioné sobre la acción registrada durante la observación, ayudado por la discusión entre los miembros del grupo a través de las entrevistas semiestructuradas. Mi reflexión y la del grupo durante el primer ciclo me permitieron conducirme a la reconstrucción del significado de la situación social las cuales proveyeron la base para una nueva planificación y continuación del segundo ciclo.

Así pues, a través de la investigación-acción puesta en marcha en mi contexto pude entender mejor mi proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de mis alumnos durante la implementación del ABT, y conocer aún más sobre los factores y condiciones que intervinieron en dicha metodología. La investigación acción conllevó durante el primer ciclo a entender mi oficio docente, y el papel que mis alumnos debían desempeñar, esto, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que viví en el estudio del desarrollo de la habilidad oral en la lengua italiana bajo el ABT. La metodología de investigación implementada en el primer ciclo fue fundamental en el desarrollo del segundo ciclo ya que a través del primer momento de exploración reflexiva de mi práctica docente pude dar solución a problemáticas, planificar e introducir mejoras progresivas, y así optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en mis clases.

2.2 Contexto

El proyecto de investigación se realizó en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas ubicada en el Boulevard Belisario Domínguez s/n, Terán, 29050, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En el Departamento de Lenguas se imparten clases de inglés, italiano, francés, alemán y chino a estudiantes de la universidad y al público en general. En relación al italiano, se ofrecen nueve semestres en diferentes horarios.

Según la tabla de equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el 1º y 2º semestre se encuentra en el nivel A1, el 3º y 4º semestre en el nivel A2, 5º y 6º semestre en el nivel B1 ([FLCT], 2019).

Tabla de Equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla
(Inglés - Francés - Alemán - Italiano - Chino - Español)
Agosto - Diciembre 2019

MARCO COMUN EUROPEO			TOEFL	MCRE / Inglés	Ministerio de Educación de Francia	Instituto Goethe Alemán	Asociación Dante Alighieri Italiano	Instituto Confucio Chino-mandarín	Instituto Cervantes
Usuario	Nivel	Departamento de Lenguas	Puntaje	Método/Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel
Basic User	Breakthrough (A1)	1º Semestre	337 - 459	Touchstone 1 (A1)	DELTA (A1)	Goethe Zertifikat (A1)	PLIDA (A1)	NHSK 1 Hanyu Shuiping Kaoshi (A1)	DELE (A1)
		2º Semestre							
	Waystage (A2) KET	3º Semestre	460 - 542	Touchstone 2 (A2)	DELTA (A2) BASICO	Goethe Zertifikat (A2) BASICO	PLIDA (A2)	NHSK 2 Hanyu Shuiping Kaoshi (A2)	DELE (A2) BASICO
		4º Semestre							
Independent User	Threshold (B1) PET	5º Semestre	543 - 626	Touchstone 3 (B1) INTERMEDIO	DELTA (B1) INTERMEDIO	Goethe Zertifikat (B1) INTERMEDIO	PLIDA (B1) INTERMEDIO	NHSK 3 Hanyu Shuiping Kaoshi (B1) INTERMEDIO	DELE (B1) INTERMEDIO
		6º Semestre							
	Vantage (B2) FCE	7º Semestre	Viewpoint 1 (B2+)	Goethe Zertifikat (B2) INTERMEDIO SUPERIOR					DELE (B2) INTERMEDIO SUPERIOR
		8º Semestre							
	Effective Operational Proficiency (C1) CAE	9º Semestre	627	Viewpoint 2 (C1) AVANZADO					
		10º Semestre							
		11º Semestre							
		12º Semestre							

Tabla 7. Tabla de equivalencias del Departamento de Lenguas Campus Tuxtla de acuerdo al marco común europeo.

2.3 Participantes

En la presente investigación se consideró como principales participantes a los alumnos del 3º semestre de italiano como lengua extranjera del Departamento de Lenguas Campus Tuxtla quienes se encuentran en un nivel A2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las edades de los estudiantes oscilan de jóvenes hasta adultos, ya que en el Departamento de Lenguas se imparten clases a estudiantes de la universidad y al público en general. Para el primer ciclo, se tomó el grupo completo del 3º semestre único integrado por seis alumnos y en el segundo ciclo nuevamente un 3º semestre constituido por 18 alumnos (véase figura 7). Los estudiantes habían llevado con anterioridad los cursos

de italiano 1 y 2, por lo tanto, contaban con los conocimientos necesarios para poder entablar comunicación básica en este idioma.

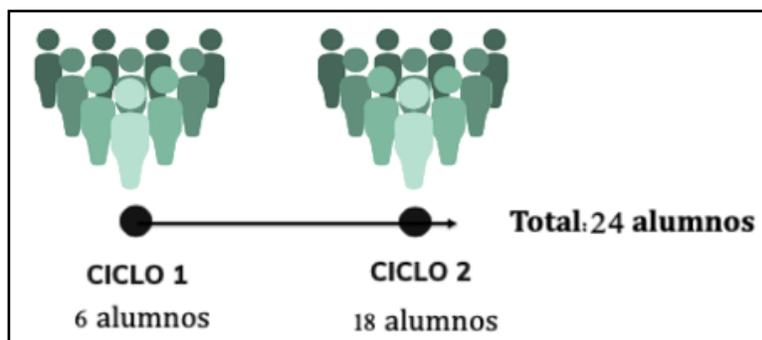


Figura 8. Distribución de los alumnos participantes de acuerdo al primer y segundo ciclo.

Como docente a cargo del grupo, también fui partícipe de la investigación al ser el agente que implementó el ABT a través de las planeaciones de clases, la participación activa en las clases y la reflexión de los eventos sucedidos a lo largo del estudio. Así mismo, la docente responsable del grupo de 3º semestre de italiano también fue participante a través de la observación realizadas a mi práctica docente. Dos maestros de italiano del Departamento de Lenguas se tomaron en cuenta como participantes para obtener información acerca de sus estrategias de enseñanza y para conocer más acerca del comportamiento de sus alumnos. Finalmente, mi directora de tesis, mi co-director de tesis, mi lectora y los maestros de la Maestría en Didáctica de Lenguas, me han acompañado en el proceso de investigación a través de las observaciones de clases, la planeación de la investigación y la retroalimentación, por lo que ellos también son participantes de este proyecto de investigación-acción colaborativa.

2.4 Técnicas de recolección de datos

En los siguientes apartados se describen las técnicas de recolección que se emplearon en esta investigación-acción, así como el proceso que se ha seguido en la implementación de las mismas. Dado los objetivos del estudio, dichas herramientas para la obtención de información aportaron datos esenciales durante los dos ciclos de investigación.

2.4.1 Observación participante y externa.

Goetz y LeCompte (1998) mencionan que la observación participante se da cuando el investigador pasa la mayor parte del tiempo posible con los participantes y vive de la misma forma que ellos; desde la mirada de la investigación acción, es el profesor quien cumple esta función. Mi observación participante dentro de la dinámica, y la participación externa por parte de mi directora de tesis, los maestros MADILEN, y la maestra a cargo del grupo me han permitido conocer y comprender ampliamente los procesos comportamentales y actitudinales del alumno, y las vinculaciones entre los alumnos y las situaciones o circunstancias que sucedieron a lo largo de la implementación del ABT en aula de clase.

2.4.2 Entrevistas semiestructuradas.

Con el fin de conocer información del alumno sobre su sentir, pensar y actuar antes, durante y al final de la implementación del ABT de una manera íntima, flexible y abierta a través de la conversación e intercambio de información, decidí obtener estos datos por medio de la entrevista semiestructurada. Sampieri, Collado, y Baptista (2010) explican que:

“Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (p.418).

Las entrevistas semiestructuradas me permitieron como docente-investigador recolectar información pertinente y enriquecedora sobre las metodologías y estrategias que dos docentes de italiano implementan en el aula (ver anexo 2). Así mismo, después de haber realizado las tareas pertinentes, dividí aleatoriamente a la clase en grupos y les realicé una entrevista (ver anexo 3). Las entrevistas semiestructuradas implementadas fueron de mucha utilidad para recolectar

información de los 24 alumnos sobre su sentir, pensar y actuar a lo largo de la investigación en la implementación del ABT.

2.4.3 Diario del profesor y del alumno.

De acuerdo a Latorre (2007), el diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, estos alertan al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. Para el presente estudio, el diario me permitió registrar de manera sistemática los hechos que ocurrían en mi práctica docente a través de las clases impartidas bajo el ABT. Por otra parte, después de realizar una serie de tareas, proporcioné a los alumnos una serie de preguntas guía (ver anexo 4) para escribir su diario, pudiendo plasmar sus pensamientos y sentir hacia el ABT. Tal como Yu y Wong (en Wallace, 1998) mencionan, el diario da la oportunidad al investigador de relacionar eventos y examinar tendencias que emergen y a la vez proveen un recuento de primera mano sobre las experiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje

2.4.4 Videograbaciones.

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos y que contribuyó cualitativamente en esta investigación han sido los documentos, materiales y artefactos audiovisuales recolectados en el primer ciclo con el fin de ayudarme a entender el fenómeno central de estudio. Se llevó un registro de las clases impartidas por mí bajo el ABT, a través de video grabación, las cuáles fueron analizadas para su sistematización.

2.4.5 Cuestionarios.

Con el fin de acceder de manera fácil y rápida a conocimientos, opiniones, ideas y experiencias de los alumnos en relación al aprendizaje del italiano y el desarrollo de la habilidad oral hice uso de los cuestionarios (ver anexo 1). Burns (1999) indica que los cuestionarios tienen la ventaja de ser fáciles y pocos demandantes en tiempo con el fin de reunir un número extenso de informantes. Además, los informantes pueden responder prontamente las respuestas, sin necesidad de utilizar

grabaciones. Los cuestionarios se implementaron al inicio del curso en los ciclos antes de comenzar a implementar las tareas, para así, poder conocer el área de interés, intelectual y emocional donde estaría implementando el ABT, y hacer ajustes oportunos con relación a los indicadores del cuestionario.

2.4.6 Planeaciones de clases.

Las planeaciones de clases colaboraron como una guía de apoyo que utilicé para conducir las clases del curso de italiano para lograr el desarrollo de la habilidad oral por medio de las tareas del ABT. Desde la mirada de la investigación acción educativa, las planeaciones de clase se consideraron un tipo de bitácora de investigación, pues Bernard (2011) describe esta última como un recuento de cómo se planea realizar un determinado trabajo de campo sistematizado con una posterior descripción de cómo se llevó a cabo en realidad.

Las planeaciones de clases dan evidencia de los pasos a seguir al implementar el Aprendizaje Basado en Tareas y las características que deben manifestar las actividades relacionado a los objetivos de la clase (ver anexo 5).

2.4.7 Rúbricas

A fin de evaluar, analizar y describir cualitativamente el desempeño oral de los alumnos por medio de criterios y normas específicos concernientes a la habilidad oral, se hizo uso de la rúbrica que está conectada con los criterios del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas. De acuerdo a Cano (2015) una rúbrica es un registro evaluativo que obedece a criterios o dimensiones a evaluar, y que lo hace siguiendo a niveles de calidad y estándares de desempeño y ejecución de una tarea o actividad.

En la evaluación del examen oral a mitad del semestre en el ciclo 2, los alumnos fueron examinados de acuerdo a una rúbrica diseñada y adaptada de acuerdo a los propósitos de la investigación (ver anexo 7). La rúbrica para esta investigación representó un instrumento relevante ya que me permitió observar sistemáticamente

el progreso y alcance de mis alumnos en el desarrollo de la habilidad oral. Así mismo, esta herramienta con base en los criterios establecidos contribuyó a obtener datos enriquecedores para hacer una relación con los datos obtenidos de las observaciones, diarios y entrevistas, y así reflexionar profundamente sobre los hechos ocurridos en concernientes a la habilidad oral. Dichos datos obtenidos de la rúbrica pueden verse en el apartado de análisis e interpretación de resultados.

La rúbrica implementada en la investigación evalúa las siguientes dimensiones de la habilidad oral: *pronunciación, fluidez, organización del discurso, interacción, gramática, vocabulario, y desarrollo de la tarea*. Dichas dimensiones se encuentran medidas por cuatro niveles de ejecución: *excelente, bueno, adecuado, e insuficiente o mejorable*. En el que se les asigna un puntaje de 1 a 4. Tomando 4 como un nivel de ejecución excelente, 3 como un nivel de ejecución bueno, 2 como un nivel de ejecución adecuado, y 1 como un nivel de ejecución insuficiente o mejorable.

2.4.8 Actividades integradoras

Las actividades integradoras siguen el modelo de Willis (1996) en relación a las fases que componen una tarea, tal como se muestra en la tabla 6. Así mismo, las planeaciones de clase fueron discutidas y revisadas por docentes profesionales. Las planeaciones de clase fueron diseñadas para adaptar el contenido del libro de texto '*Caffè Italia*' (Cozzi, Federico y Tancorre, 2004) a tareas significativas y que promovieran oportunidades para una máxima participación del alumno.

De acuerdo a Willis hay tres fases diferentes: la tarea previa, el ciclo de la tarea y análisis del lenguaje. En la primera fase, el instructor introduce el tema, modela la tarea y recuerda el lenguaje a utilizar. En la segunda fase, los alumnos trabajan en parejas o equipos para completar la tarea dada por el instructor. Durante el desarrollo de la tarea, el maestro monitorea y los guía. Luego, los alumnos preparan su reporte de la tarea elaborada a toda la clase, mientras los alumnos escuchan y observan, y el maestro proporciona retroalimentación. En la tercera fase, el maestro

y los alumnos trabajan en el análisis del lenguaje utilizado por los alumnos para desarrollar la tarea (véase tabla 8).

Fases	Escenario	Objetivos
1ª Tarea previa	Introducción al tema	Exploración del tema Resaltar elementos lingüísticos útiles Relacionar a los alumnos a la tarea
2ª Ciclo de la tarea	Tarea	Realización de la tarea
	Planeación	Preparación del reporte (oral o escrito)
	Reporte	Presentación del reporte
3ª Focalización en el lenguaje	Análisis	Discusión y análisis de elementos específicos
	Práctica	Uso de la lengua meta (práctica de nuevas palabras, frases o modelos ocurridos durante o después del análisis)

Tabla 8. Modelo de Willis. Adaptado de Willis (1996).

Durante el primer ciclo de la investigación diseñé e implementé cuatro tareas, y en el segundo ciclo implementé cinco tareas, tal como se muestra en la tabla 7. Las tareas se implementaron y trabajaron en el horario de clases para observar y valorar el proceso de accionamiento de las mismas, lo cual proporcionó datos referentes al desarrollo de la habilidad oral del italiano en los alumnos de tercer semestre y a mi reflexión sobre mi práctica en la implementación de las tareas. Es importante señalar, que durante el primer ciclo me fui adiestrando y familiarizando en la implementación del ABT, y, por consiguiente, el primer ciclo me permitió analizar y reflexionar sobre las tareas aplicadas, mejorar su implementación y hacer los cambios pertinentes en el segundo ciclo.

Tareas			
Unidad del libro	Ciclo 1 Ago- Dic	Ciclo 2 Ene-Mar	Tipos de tarea
7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facciamo una prenotazione 2. Cosa mi metto? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. In ricerca di un albergo 2. Facciamo una prenotazione 3. Che cosa possiamo regalare? 	Creativas, solución de

		4. Che tempo fa? 5. La nostra vacanza	problemas y experiencias personales.
8	3. Mio Album di ricordi		
9	4. Facciamo una festa		

Tabla 9. Actividades bajo el ABT durante el primer ciclo y segundo ciclo.

2.5 Procedimiento e implementación de los instrumentos de recolección de datos.

En este apartado, a través de la tabla 10, se resumen y enlistan de manera detallada las técnicas de recolección de datos utilizadas a lo largo de los dos ciclos de la investigación. La tabla indica el ciclo en que fueron aplicados los instrumentos y el número de entradas de cada técnica de recolección.

	CICLO 1 AGO-DIC	CICLO 2 ENE-MAR
Instrumentos	Entradas	Entradas
Entrevistas a docentes	2	0
Cuestionarios	6	18
Entrevista a alumnos	2	0
Diarios del alumno	12	36
Diario del profesor	15	17
Planeaciones de clase	15	17
Rúbrica	0	18
Observaciones externas	5	5

Tabla 10. Técnicas de recolección implementadas y número de entradas durante los dos ciclos de investigación.

2.6 Procedimiento de análisis de la información

El análisis de la información consiste en analizar y triangular la información con el fin de describir y explicar los aspectos que nos llevan a encontrar explicaciones a los eventos que emergen de la información. A través de este proceso, también

esperamos traer información de la puesta en práctica en juego, y a la vez evaluar un conjunto de acciones a la luz de principios y prácticas amplias (Burns, 1999).

Por ello, una vez habiendo recolectado la información durante el primer ciclo, este proceso de análisis me exigió como investigador reflexionar de manera sistemática y crítica entre la exploración de los referentes teóricos y los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección aplicados. Sampieri, Collado y Baptista (2010) mencionan que “en el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura” (p. 418).

Después de la acumulación de los datos a través de las diferentes técnicas de recolección, se procedió al análisis correspondiente. Por ello, a medida que la información se iba recopilando, se inició con el proceso de categorización y codificación para facilitar la reducción de los datos (véase tabla 6). Burns (1999) menciona “La codificación es un proceso de intentar reducir la extensa cantidad de datos que puedan ser recolectadas a categorías de conceptos, temas, o tipos mucho más manejables” (p. 157).

Sampieri, Collado y Baptista (2010) indican que “usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos (empezamos a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema). Los códigos son etiquetas para identificar categorías, es decir, describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material” (p.449). A continuación, se presenta la tabla 11 con las categorías y códigos que emergieron a lo largo de los dos ciclos.

Categoría	Códigos
Desarrollo de la habilidad oral	Interacción y negociación IG Grámatica y Vocabulario GV La habilidad oral en diversos tipos de estudiantes LHO
Ventajas y desventajas en la Implementación del ABT	Diseño y adaptación DA Limitaciones y dificultades detectadas LDD Las tareas y su relación con la vida real LTRC

	Percepción de los alumnos hacia el ABT Implementación de la enseñanza del Italiano en el tercer semestre IE
Rol del profesor en el ABT	Motivador M Fomentar la autonomía y la libertad de expresión FALE Crear un ambiente optimo de aprendizaje CAO A Monitor y guía MG Enfoque del maestro hacia la gramática EMG
Rol del alumno en el ABT	Autonomía en el trabajo colaborativo e interacción comunicativa ATC

Tabla 11. Categorías y códigos.

2.7 Problemas Éticos Considerados

Para el desarrollo de la presente investigación, se solicitó primeramente el permiso a las autoridades de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla y del Departamento de Lenguas, Campus Tuxtla. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes expresándoles que la información que manifestaran sería de carácter anónimo y solo sería usado para fines de estudio.

Se mantuvo el respeto, discreción y confidencialidad de la información proporcionada por los participantes. Se diseñó un formato de autorización para los participantes y con éste se les solicitó la autorización escrita para poder usar en trabajos y publicaciones académicas la información que proporcionaran, o bien la autorización de sus tutores si fuesen menores de edad. En caso de recibir una negativa, el estudiante no participaría en la investigación, respetando en todo momento su voluntad. Cabe mencionar que todos los estudiantes inscritos eran mayores de edad y otorgaron su consentimiento informado y libre para participar en esta investigación.

CAPITULO 3

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestra el análisis, la interpretación y la discusión de los datos recabados por medio de las diversas técnicas de recolección, con el fin de dar sentido a la información obtenida con base en los códigos previamente presentados. Para poder interpretar y discutir los resultados se analizaron y contrastaron las diferentes miradas y los amplios hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas, diarios del alumno y profesor, planeaciones de clase, cuestionarios, y videograbaciones, acompañado por la lente de la revisión literaria, lo que me permitió llegar a interpretaciones de lo ocurrido durante la implementación del ABT en el desarrollo de la habilidad oral, y consecuentemente, a obtener las respuestas a mis preguntas de investigación. Por último, habiendo realizado el proceso de análisis y reflexión sobre el ABT pude realizar una propuesta pedagógica que incluya el Aprendizaje Basado en Tareas para desarrollar la habilidad oral de los estudiantes de italiano como lengua extranjera.

3.1 Desarrollo de la habilidad oral

Interacción y negociación

En el contexto en que estuve inmerso y los dos ciclos de investigación en los que implementé el ABT, pude observar y experimentar la declaración de Richards (2006) quien comenta que el ABT crea un ambiente favorable de interacción para los alumnos, al usar sus conocimientos existentes de la lengua; y la afirmación de Mayo (2007) quien establece que las oportunidades de interacción y negociación de significados son cruciales para avanzar en el aprendizaje de una lengua.

En el ciclo uno y ciclo dos la implementación de las tareas contribuyó a crear oportunidades de comunicación para los aprendices en las diversas actividades implementadas. Como parte de los resultados, me gustaría presentar un fragmento de una conversación en parejas que corresponde a la tarea no. 3, del ciclo 2 “¿Qué

podemos regalar en San Valentín?”. En dicha tarea, los alumnos debían pedir sugerencias a un compañero sobre cuál sería el mejor regalo en San Valentín para la persona que ellos habían decidido regalar algo, y así, juntos discutir sobre qué regalar a la persona destinada. La actividad se desarrolló en pareja y sin restricciones al comunicarse, es decir, el maestro no les dio instrucciones sobre las características de la persona o que tipo de regalos debían mencionar, el alumno tenía la libertad de abordar el tema libremente.

<p>S1: ...<i>Ho pensato regalare qualcosa a mi ragazza, ma non so como lo faccio. Tu sai alcuna idea?</i></p> <p>S2: <i>Hum! lo ti posso consigliare che le puoi regalare <u>un fiori</u>.</i></p> <p>S1: <i>mazzo di fiori</i></p> <p>S2: <i>mazzo di fiori, cioccolatini, ma quello <u>cosi</u> è molto popolare. Tu puoi comprare altre cose <u>diferente</u>.</i></p> <p>S1: <i>Ma non lo so, non voglio comprare alcune cose di cliché. Perché tutto quello è molto costoso in questo giorno. Almeno <u>otra</u> cosa. Non so... come! <u>Algo</u> non più costoso.</i></p> <p>S2: <i>A tua ragazza le piace la musica?</i></p> <p>S1: <i>Si.</i></p> <p>S2: <i>Puoi regalare un cd del <u>su</u> artista favorito.</i></p> <p>(Extracto de transcripción 10/02/2020, Tarea no. 3, ciclo 2)</p>	<p>S1: ... <i>he pensado regalar algo a mi chica, pero no se como hacerlo. ¿Tu sabes alguna idea?</i></p> <p>S2: <i>¡Hum! Te puedo aconsejar che le puedes reglar una flor.</i></p> <p>S1: <i>ramo de flores</i></p> <p>S2: <i>ramo de flores, chocolates, pero eso es muy popular. Tu puedes comprar otras cosas diferentes.</i></p> <p>S1: <i>Pero no lo sé, no quiero comprar algunas cosas de cliché. Porque todo aquello es muy costoso en estos días. Al menos otra cosa.</i></p> <p><i>¡No se cómo! Algo no muy costoso.</i></p> <p>S2: <i>¿A tu chica le gusta la música?</i></p> <p>S1: <i>Sí</i></p> <p>S2: <i>Puedes regalar un cd de su artista favorito</i></p>
--	--

Observando la anterior transcripción de dos alumnos trabajando en parejas y conversando sobre cuál sería el mejor regalo para la novia, se puede apreciar que a pesar de que existen ciertos errores gramaticales (palabras subrayadas), estos no representaron un obstáculo complicado para entablar una interacción haciendo uso mayormente de la L2. Las líneas de la transcripción reflejan que había un cambio recíproco de ideas entre los participantes. Primeramente, el estudiante S1 plantea la situación sobre su novia, segundo el alumno S2 responde al estímulo, y finalmente, se desenvuelve el diálogo entre las opciones, con sus pros y contras sobre el precio y lo común que puede ser el regalo. A través de esta tarea, se puede apreciar que los alumnos pudieron intercambiar sus opiniones y experiencias sobre

las cosas que podían regalar en San Valentín, siempre haciendo el intento de decir lo que pensaban o sentían. Así mismo, en el fragmento podemos ver a dos alumnos contrastando puntos diferentes de los regalos en el día de San Valentín: como el precio, los gustos, y que los regalos comunes a dar.

Es importante señalar, que el diálogo en estas conversaciones fue de manera espontánea, sin ninguna memorización previa o un guion que seguir. Los alumnos hacían uso de la lengua genuinamente con un propósito comunicativo al interactuar y tratar un asunto específico para llegar a un acuerdo o solución. Las tareas contribuyeron mucho a la interacción entre mis alumnos de italiano, ya que observé que el intercambio de ideas recíprocamente se manifestó mucho en las tareas al trabajar con compañeros. Reflexionando ¿A qué factores se debe esto?, Thornbury (2006) nos menciona que las tareas comunicativas enriquecen la comunicación por las siguientes características:

- Motivación para alcanzar un resultado, usando la lengua.
- Las actividades toman lugar en tiempo real, tal como en el exterior.
- Requiere de la participación activa del alumno para escuchar y hablar.
- Produce una interacción espontánea donde el resultado de la tarea no se puede predecir. Esto lo hace aún más interesante.
- No hay una restricción del lenguaje.

Evidentemente, con base en la cita anterior y mis observaciones, puedo declarar que las tareas enriquecieron la comunicación e interacción entre mis alumnos, ya que ellos mediante el desarrollo de la tarea pudieron hacer uso de cualquier estructura lingüística y vocabulario existente en sus conocimientos para interactuar. Así mismo, las tareas implementadas ofrecían a mis alumnos oportunidades para abordar el tema con libertad, tal como se aprecia en la transcripción anterior. Esto producía resultados diferentes en cada grupo o pareja al momento de presentar los resultados de la tarea al grupo. Dichos productos eran resultado de la comunicación e interacción. Estas diferencias en los resultados del trabajo realizado por los alumnos, es uno de los beneficios de proporcionar a los alumnos una mayor

flexibilidad para estructurar sus conversaciones, ya que enriquece la comunicación al personalizar las maneras de interactuar, y que permite encontrar y detectar diversos elementos lingüísticos a usar.

Ahora bien, como bien se comentó anteriormente, a pesar de que existieron ciertas carencias lingüísticas en mis alumnos, las tareas no limitaron la expresión de sus ideas u opiniones, la motivación por discutir un tema común en la vida y el reflejo de la tarea con la vida real favoreció el diálogo en la lengua italiana. El aspecto gramatical y de léxico se abordarán adelante a detalle. En el ABT, los alumnos estuvieron expuestos siempre a momentos de interacción con el fin de lograr los objetivos planteados al inicio de la clase. Desde el punto de vista de Edwards y Willis (2005) las tareas representan una actividad de interacción social para el aprendizaje.

Los siguientes extractos muestran las opiniones de los alumnos sobre la interacción y negociación de significados en el ABT:

*Me agrada la idea de utilizar más ejercicios de aprendizaje (tareas) a parte del libro, siento que así es más natural... **la espontaneidad** juega un papel muy importante en esto.*

(Extracto del diario del alumno, 21 febrero 2020)

*Considero que sí me ayudó demasiado, porque en lo personal casi no me gusta participar, ...pero es necesario porque así **perdí el temor a participar**.*

(Extracto del diario del alumno, 21 febrero 2020)

Los extractos expresan que las tareas incitaron a la espontaneidad, es decir, el alumno se comunicó sin intervención alguna de un guion y sin la obligación de utilizar elementos lingüísticos preestablecidos, en otras palabras, crearon una comunicación más natural, no dependiente del maestro, sino un evento producido por el alumno mismo. Así mismo, las tareas motivaron al alumno a externar oralmente sus ideas, y que favorecieron a la pérdida de temor al hablar en público. La exposición a una actividad que demanda una intervención incuestionable del

alumno genera la confianza para comunicarse. Tal como los siguientes aprendientes lo expresan:

*... impulsó nuestro desempeño, de tal manera que nuestra habilidad de interactuar en una conversación incrementó y también **perdimos el miedo a hablar**.*

(Extracto del diario del alumno, 31 octubre 2019)

*Esta actividad me ayudó **a fortalecer la comunicación** con mis compañeros, y perder el miedo a expresarme.*

(Extracto del diario del alumno 31 octubre 2019)

Desde el punto de vista de los alumnos, el realizar las actividades les ha ayudado a comunicarse entre ellos de manera más natural para compartir sus experiencias y opiniones. Incluso, algunos han perdido el temor a comunicarse en italiano, esto favorece a la interacción y negociación porque permite dar la seguridad de expresarse en italiano. La realización de la tarea en parejas o equipos favorece un ambiente de expresión oral que gira entorno a un tema de la vida real que hace de la comunicación un proceso significativo para el alumno.

Desde otro punto de vista, en la siguiente tabla podemos observar que las encuestas realizadas a los alumnos en el ciclo 1 y 2 al inicio de las clases muestran que los estudiantes consideran que son más activos en la comunicación oral cuando trabajan en equipos y en parejas, esto, fortalece aún el trabajo cooperativo el cual es una de las características principales del ABT.

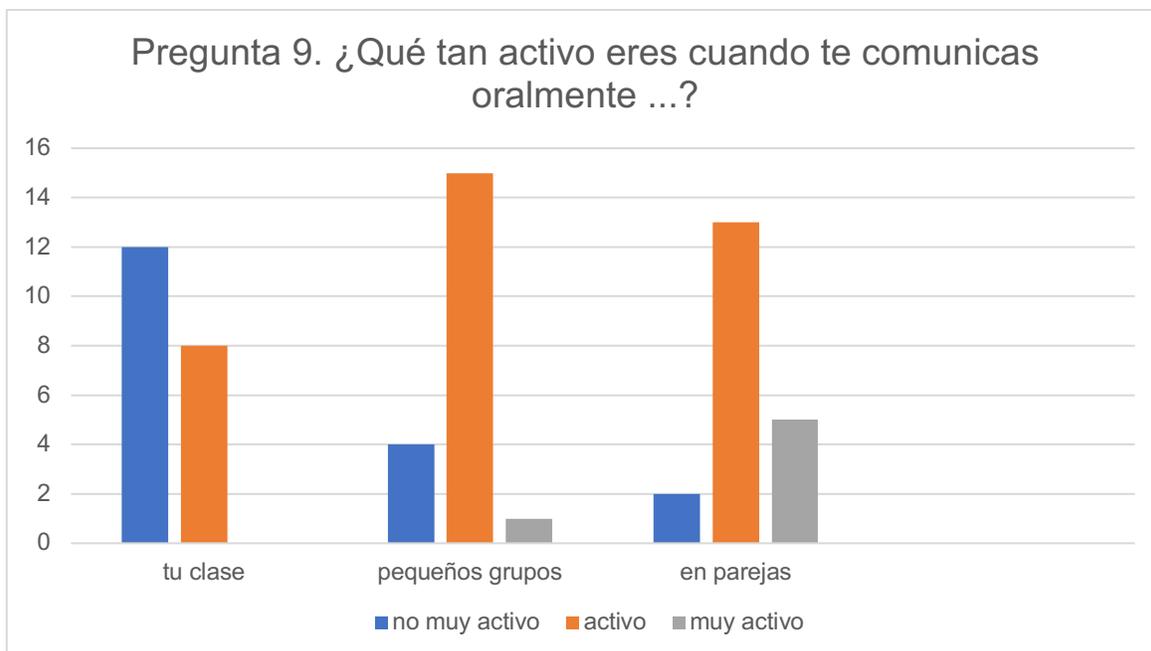


Tabla 12. Gráfica sobre qué tan activo es un alumno en la clase en general, pequeños grupos y en parejas.

La gráfica anterior muestra que la mayoría de los alumnos se consideran activos oralmente en pequeños grupos, seguido de las actividades en parejas, y por lo tanto interactúan más, cuando trabajan en pequeños grupos y en parejas. El área donde mayores alumnos se reportaron “muy activos” fue en parejas. Estos datos son importantes ya que reafirman la importancia y el enriquecimiento de la habilidad oral al trabajar en parejas en las tareas. Por otro lado, la sección en la que la mayoría de los alumnos se consideran menos activos oralmente es en la clase en general, es decir, cuando en la comunicación participan todos los alumnos de manera simultánea. La información en la gráfica sobre las opiniones de los alumnos se engancha favorablemente con una característica favorable del ABT el cuál es el trabajo con compañeros, y que de acuerdo a Aquilino (2004) activa la interacción e intercambio de significados con los conocimientos existentes o con la creación de nuevos conocimientos si es necesario para alcanzar el objetivo.

Este aspecto del trabajo en parejas o equipos sucedió en cada una de las tareas que se implementaron en los dos ciclos. Las fases de las tareas donde mayor

interacción se podía apreciar era en el “Desarrollo de la tarea”, ya que en la fase del *desarrollo de la tarea* demanda de los estudiantes un grado considerable de interacción y participación oral, el objetivo de las tareas fueron diseñados para ser alcanzados en conjunto, y los alumnos no podían desprenderse de dicha responsabilidad, así mismo, en la fase del desarrollo de la tarea los alumnos estuvieron más expuestos a negociar significados tratando de llegar a un acuerdo, o solucionar un problema.

Ellis (citado en Nation y Newton, 2009) manifiesta lo siguiente “El trabajo en parejas produce más negociación en la misma tarea que trabajar en equipos de cuatro” (106). En las actividades realizadas en parejas dentro de las tareas, tal como la transcripción anterior, se pone de manifiesto que el trabajo en parejas enriquece una mayor interacción entre los alumnos, ya que noté que los lapsos de tiempo para intercambiar ideas son breves, y eso permite, una mayor producción de ambos participantes, y mayor probabilidad de usar la lengua italiana. Así mismo, los alumnos no estuvieron expuestos a interrupciones o correcciones constantes que llegaran a generar falta de confianza o temor al hablar.

Con lo anterior Billbrough (2007) menciona que los diálogos que contienen largos turnos de habla o largos turno de espera para hablar, donde mayormente solo una persona habla, resulta poco útil en términos de interacción, en comparación con aquellos diálogos con turnos cortos donde se resalta más la interacción y el diálogo entre los alumnos. Por su parte, Scrivener (2005) enlista algunas condiciones para maximizar la interacción en clase:

- Crear un ambiente amigable y relajado.
- Ofrecer oportunidades de platicar entre estudiante-estudiante, y no únicamente, estudiante-maestro.
- Hacer uso de platicas en grupos o parejas, para que cada alumno tenga una mayor probabilidad de platicar.
- Crear una relación de confianza y seguridad entre los alumnos y maestros.

- Dejar que los alumnos terminen sus oraciones. No interrumpirlos en todo momento.

Los argumentos expuestos por Bilbrough (2007) y Scrivener (2005) se enlazan con uno de los fundamentos que el ABT envuelve, expuesto por Rozati (2014) quien declara que “El Aprendizaje Basado en Tareas envuelve el requisito de una secuencia de tareas interactivas que son llevadas a cabo con la lengua meta” (p.1). Como es evidente, en la vida real, la lengua se manifiesta dentro de un proceso social. Desde el punto de vista de un alumno, el desarrollar la tarea en parejas le ayudó a interactuar considerablemente en la lengua italiana.

*Las actividades al haberse realizado de dos maneras, **cooperativas y de manera autónoma**, me ayudaron a desenvolverme de mejor manera y a perder el miedo a equivocarme.*

(Extracto del diario del alumno, 21 febrero 2020)

El extracto anterior nos muestra que realizar las tareas en dos modalidades al mismo momento, en equipo e independientemente, ayudó al aprendiz a ejercer acciones o relaciones recíprocas entre los compañeros, desarrollando la habilidad oral al desenvolverse de mejor manera y a disipar el temor que se vive muchas veces se vive en aula al expresarse oralmente.

No obstante, a todo lo analizado en los párrafos anteriores sobre el enriquecedor aporte de las tareas a la interacción y negociación, pude también observar que la interacción y negociación en ciertos casos no se compartió de manera equitativa o no fue completamente uniforme entre los participantes. Es decir, hubieron casos en donde un alumno ejercía mayor influencia o dominio sobre el tema en tratar el asunto con más amplitud y con mayor participación, mientras que, el otro alumno mantenía una intervención oral muy limitada en el desarrollo de la tarea.

A continuación, se muestra un breve fragmento que refleja la situación mencionada previamente. He decidido presentar el siguiente fragmento ya que integra dos estudiantes con características particulares que identifiqué en la implementación del

ABT: el estudiante con mayor participación y el estudiante con menor participación en las actividades. En la tarea no. 4 *El Clima en Chiapas* del ciclo dos, los alumnos debían discutir y valorar cuál sería el mejor y el peor periodo climático para visitar Chiapas, esto con el fin de asesorar a una amiga italiana que planeaba visitar el estado chiapaneco. La actividad se llevo a cabo en parejas en la fase dos de la tarea “Desarrollo de la tarea”. Finalmente, ellos debían presentar sus resultados de la discusión.

<p>S1: <i>per me è primavera</i></p> <p>S2: <i>Primavera</i></p> <p>S1: <i>E inverno</i></p> <p>S2: <i>Perché inverno?</i></p> <p>S1: <i>Per il freddo</i></p> <p>S2: <i>Perché se tu voglio visitare San Cristobal è molto freddo.</i></p> <p>S1: <i>mi piace il freddo!</i></p> <p>S2: <i>Ti piace il freddo? Ma, non è buona idea. Perché lo sono stato in San Cristobal in dicembre. Eh! Non. È molto freddo. Io penso che primavera. Io penso che primavera.</i></p> <p><i>(Extracto de transcripción 20/02/2020, Tarea no. 4, ciclo 2)</i></p>	<p>S1: <i>Para mi es primavera.</i></p> <p>S2: <i>Primavera</i></p> <p>S1: <i>Es invierno</i></p> <p>S2: <i>¿Porqué invierno?</i></p> <p>S1: <i>Por el frío</i></p> <p>S2: <i>Porque si tu quieres visitar San Cristobal es muy frío</i></p> <p>S1: <i>me gusta el frío</i></p> <p>S2: <i>Te gusta el frío? Pero, no es buena idea. Porque yo estuve en San Cristobal en diciembre. ¡Eh! ¡No! Es muy frío. Yo pienso che primavera. Yo pienso que primavera.</i></p>
--	--

Analizando la transcripción anterior, a simple vista se puede apreciar que la alumna S2 presenta una mayor participación en la solución de la tarea al compartir experiencias y justificar cuál sería la mejor opción. Además, la alumna S2 realiza preguntas de cuestionamiento a su compañera de porqué invierno es la mejor temporada para visitar Chiapas. Mientras que la alumna S1 interviene de manera muy discreta en el desarrollo de la tarea, sí comparte sus ideas y opiniones, pero se aprecia que sus participaciones son muy breves en comparación con su compañera. En el resto de la transcripción completa no se aprecia un aumento en la intervención del estudiante S1 *alumno con poca participación en las actividades*. Este evento se puede traducir como una mayor negociación e interacción por parte de la alumna S2, es decir, la alumna reestructura sus frases sobre el clima con el

fin de dar a entender que invierno es la mejor opción, y que contribuye con nueva información relacionada con su experiencia personal.

Esta variable reciprocidad de comunicación en la interacción y negociación, se contrapone con la teoría Socio-Cultural, una de las bases teóricas del ABT, que, según Hua, Seedhouse, Wei, y Cook (2007) la teoría está arraigada en la participación del alumno en la práctica social y adaptación continua a las circunstancias y actividades que tienen lugar en la comunicación de la interacción. Esto quiere decir que, en el desarrollo de la habilidad oral en el ABT, el alumno intercambia información, y se usa la lengua como medio para establecer y dar solución a los objetivos que se presenten en la tarea. Sin embargo, en el extracto anterior pudimos notar que la interacción no fue uniforme en cuanto a quién tenía mayor participación en la solución de la tarea. ¿Por qué ocurre esto, si el ABT como vimos anteriormente enriquece la interacción y negociación?, bien, los siguientes extractos de los alumnos nos indican algunos factores que intervienen en la negociación e interacción, y solución de la tarea.

*En mí caso, si es un reto hablar e improvisar en un idioma que apenas estoy aprendiendo, porque **soy muy penosa**,....*

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero 2020)

*Si no me equivoco, fueron muchas veces que simulamos promocionar un hotel, ...en éste último no te miento, **me sentí muy nerviosa**, incluso creo que omití información*

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero 2020)

Los extractos del diario por parte del alumno señalan la timidez a hablar como parte de la personalidad, el nerviosismo y el conocimiento de la lengua como factores que intervienen en comunicarse en las actividades. Estos factores pueden ayudar a comprender el porqué la interacción no ocurre de manera uniforme en todos los trabajos en equipos o parejas, y, por lo tanto, en que lado la balanza se inclina más al momento de desarrollar la habilidad oral.

*Algunas de las dificultades que llegue a tener fue..... pues me da **mucha pena**, además, encontrar las palabras para cada tarea.*

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero 2020)

*Me sentí **un poco nerviosa** porque es un tema nuevo, y había unos compañeros que ya sabían algunas cosas más que yo...*

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero 2020)

Las anteriores opiniones de los estudiantes indican que la falta de vocabulario o frases para externar oralmente sus ideas representa una dificultad. Los alumnos expresan que el conocer las palabras les favorece al momento de emitir mensajes comprensibles. Las opiniones de los estudiantes se alinean con lo establecido por Richards (2000) y Luoma (2004), quienes enfatizan que el vocabulario es crucial en el fluir del habla en una conversación, ya que facilita externar mensajes comprensibles. Así mismo, en los extractos anteriores se pone de manifiesto que el hecho que un alumno tenga mayor conocimiento, y el otro alumno no tanto, influye en la interacción y negociación en las actividades.

Con base en los extractos anteriores podemos ver que los factores afectivos, factores de personalidad y el nivel lingüístico que el alumno posee ya sea en vocabulario o estructuras, influyen significativamente en la interacción y negociación de significados. Estos factores muchas veces dificultan que la interacción entre los alumnos surja o se desarrolle apropiadamente.

Durante los dos ciclos, pude observar a alumnos con miedo a expresar sus opiniones o preguntar al compañero por miedo a equivocarse, timidez o por la falta de estructuras y vocabulario para expresar sus ideas. De igual modo, siempre habrá alumnos que sepan más que otros, y eso generará nerviosismo al momento de comunicarse con ellos, por temor a decir algo mal o saber como decirlo.

Nunan (2004) presenta los siguientes factores que intervienen en la negociación e interacción de la tarea, y que hacen de la tarea más fácil o más difícil. Véase figura 9.

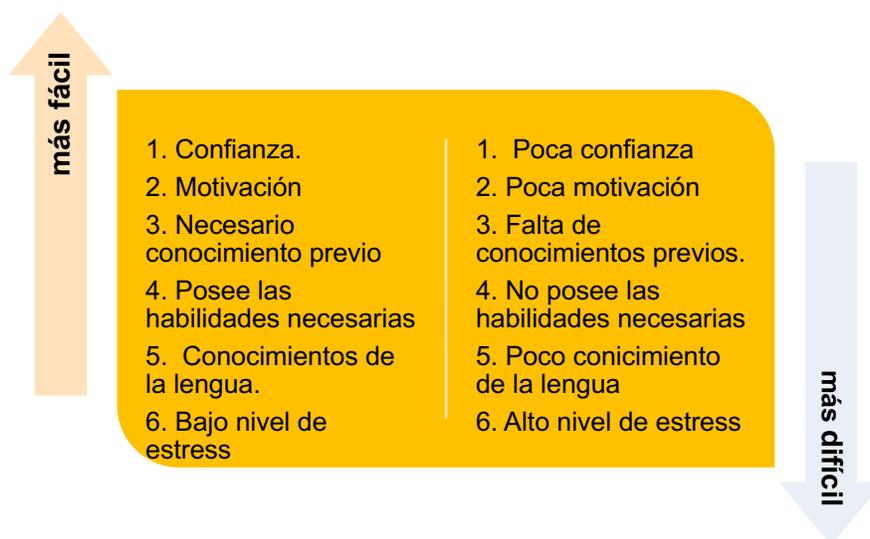


Figura 9. Factores que facilitan y dificultan el desarrollo de la tarea. Adaptado de Nunan (2004).

Finalmente, el último punto de los factores que intervienen en la negociación e interacción, y que no se menciona en la figura anterior, es que ciertos alumnos no han tenido la oportunidad de interactuar y tratar asuntos para llegar a un objetivo haciendo uso de la lengua italiana. La falta de inmersión en actividades y situaciones que les permitan poder practicar oralmente la lengua italiana de manera autónoma y con sus propios conocimientos ha influido en ciertos alumnos en el desarrollo de la habilidad oral. Tal como lo expresa la siguiente alumna, el no estar habituada a actividades que demanden participación oral del alumno influye al momento de comunicarse.

*Creo que el hecho de **no estar tan acostumbrada** a hablar del todo en la clase en italiano y el hecho de no saber algunas palabras.*

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero 2020)

En conclusión, considero que ofrecer oportunidades de comunicación entre los compañeros fortalece la confianza de los alumnos para perder el miedo a hablar, así mismo, permite que el alumno se de cuenta de sus fortalezas y debilidades al

momento de comunicarse, y lo incite a buscar las palabras, expresiones adecuadas para darse a entender, ya sea a través de un diccionario o con la ayuda de sus compañeros. Las dificultades que los aprendientes encuentran en el proceso del desarrollo de la habilidad oral, sea por factores lingüísticos o de personalidad, son de suma importancia para poder llegar a expresarse en el mundo real. La habilidad oral requiere esfuerzo, persistencia y experimentar retos.

Gramática y Vocabulario

En esta sección sobre vocabulario y gramática discutiremos el progreso y alcance que los alumnos tuvieron en cuanto al vocabulario y las estructuras gramaticales en la realización de las tareas. Primeramente, desde el punto de vista de ciertos alumnos, el ABT les ayudó a expandir su vocabulario, es decir, pudieron conocer y poner en práctica palabras que desconocían, y qué dicha práctica en el desarrollo de la tarea, los llevo a adquirir un vocabulario más amplio para comunicarse.

*Considero que esta actividad me ayudó a mejorar mi expresión oral, pero, sobre todo, siento que me ayudó a conocer **más vocabulario**...*

(Extracto del diario del alumno, 16 octubre 2019)

*Sí, porque aprendimos **mucho vocabulario** e hicimos actividades que nos obligaban a establecer un diálogo con mis compañeros, **usando vocabulario***

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero 2020)

Los comentarios de los alumnos muestran que están de acuerdo en que las tareas les permitieron aprender palabras relacionadas con las actividades a realizar, y aún más, las actividades les ofrecieron la oportunidad de poner en práctica el vocabulario aprendido. El segundo extracto muestra que en el diálogo que entablaban los alumnos, ellos integraban el vocabulario para comunicarse. Esto nos da a entender que los alumnos no usaban el vocabulario individualmente, sino que los integraban a enunciados complejos, y era parte del fluir de oraciones.

creo que también el **hecho de practicarlo** es lo que hace que aprendas correctamente, porque, por ejemplo, en las exposiciones si teníamos dudas de vocabulario, gramática o de pronunciación nos ayudábamos entre nosotros, o acudíamos a usted.

(Extracto de la entrevista a alumnos, 30 octubre, 2019)

En este último extracto podemos observar que las tareas influyeron significativamente en el aprendizaje de vocabulario, y en la integración de ella dentro del diálogo, esto, gracias a la práctica a la estuvieron expuestos constantemente en el uso de la lengua italiana. Pero no sólo a través de la práctica, sino también del apoyo que se brindaban los alumnos entre ellos y la asistencia del maestro cuando era necesario por las demandas de la tarea.

Con base en los comentarios de los alumnos, el ABT por medio de las diversas actividades implementadas favoreció el aprendizaje del vocabulario relacionadas a las diversas situaciones presentadas en clases. Aún más, el aprendizaje del vocabulario se desarrolló y se manifestó en la habilidad oral al momento de ponerlo en práctica. Tal como menciona una alumna “*practicarlo es lo que hace que aprendas correctamente*”, la práctica de la lengua en el desarrollo de la tarea llevaba a los alumnos a establecer diálogos con las palabras que conocían, y así mismo, conocer otras palabras para suplir sus necesidades comunicativas. Ya que había momentos en los que no conocían como decir ciertas cosas, entonces ellos indagaban para conocerlas y usarlas en la comunicación.

Los comentarios de los alumnos se relacionan con lo establecido por Hulstijn y Laufer y otros autores (en Lightbown y Spada, 2013) quienes comentan que el desarrollo del vocabulario es más eficiente cuando los alumnos están completamente inmersos en actividades que requieren poner cuidadosamente atención a las nuevas palabras y usarlos en tareas productivas. Por su parte, Lightbown y Spada (2013) mencionan que una vez que los alumnos hayan tenido contacto auditivo o visual con las nuevas palabras, es necesario proveer oportunidades de práctica para familiarizarse, haciendo uso de ellas. Entre las actividades que más enfatizan se

encuentra el uso de actividades comunicativas, en las que el alumno haga uso de las palabras por su propia cuenta.

En la implementación de las tareas, pude observar que los alumnos tenían constantemente oportunidades para poner en práctica sus conocimientos previos, ya sea de manera oral o escrita. Ya que las tareas ofrecen maneras diversas de producir, según la demanda. Es importante señalar que mayores fueron las oportunidades orales para poner en práctica los elementos lingüísticos. Scrivener (2005) explica que muchos alumnos poseen y acumulan una gran cantidad de vocabulario, pero no son capaces de usar estas palabras para comunicarse. Hay una dificultad de mover el conocimiento pasivo (conocer) al uso activo de la lengua (práctica). Esto será difícil sin experiencias en el uso del idioma. En relación a la cita anterior, un comentario de la alumna evidencia que activar las palabras en situaciones comunicativas aporta mucho al aprendizaje y desarrollo de la habilidad oral:

*Obviamente en esta actividad **interactuamos mucho** con nuestros compañeros, y esto nos benefició en el aprendizaje del vocabulario y **practicar** la comunicación oral.*

(Extracto del diario del alumno, 16 octubre 2019)

*De hecho, durante el desarrollo de las actividades **aprendí nuevas palabras** que agregaré a mi vocabulario italiano.*

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero 20)

A través de estos extractos, podemos notar que poner en práctica el vocabulario favorece el diálogo en los alumnos al comunicarse oralmente, ya que llevar las palabras de un modo “pasivo”, es decir, de solo conocer su significado y su escritura, a un modo “activo” realmente usarlo para comunicarse en situaciones de la vida real propicia un mayor dominio y aprendizaje de las palabras. Los alumnos mencionan que usar las palabras para comunicarse los llevó a mejorar en su habilidad oral. Con esto, podemos notar que las tareas favorecieron la habilidad oral en la dimensión del vocabulario.

Ahora bien, el vocabulario presenta una relación inquebrantable con la gramática en la habilidad oral, ya que expresarse con enunciados amplios y mensajes con mayor profundidad semántica no requieren únicamente de vocabulario, sino también de la ayuda de la gramática para formularlas. Scrivener (2005) nos muestra dicha relación a través de la siguiente figura:

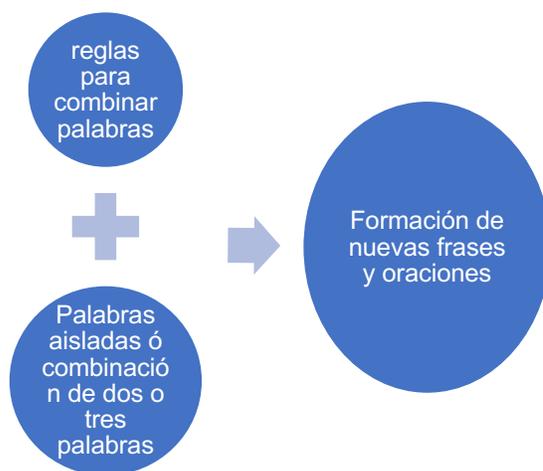


Figura 10. Relación entre vocabulario y gramática en la comunicación. Adaptado de: Scrivener, 2005.

En relación a la figura anterior, unos alumnos comentan que las actividades les permitieron construir nuevas oraciones con el vocabulario que adquirieron, y así mismo, a reforzar sus conocimientos gramaticales y expandir el acervo de palabras en italiano. Veamos los siguiente extractos de los alumnos que comentan sobre la aportación de llevar a cabo las tareas:

*Las actividades fueron muy dinámicas y nos impulsaron a **expandir tanto el vocabulario como la forma de formular las oraciones...***

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero 2020)

*Así mismo, fuimos **aprendiendo y reforzando la gramática**, y el profesor nos ayudaba y corregía la pronunciación.*

(Extracto del diario del alumno, 16 octubre, 2019)

*Considero que esta actividad me ayudó a mejorar mi expresión oral, pero sobre todo siento que me ayudó a **conocer más vocabulario, y poder ser mejor en la gramática.***

(Extracto del diario del alumno, 18 octubre, 2020)

Los extractos anteriores nos muestran a alumnos que fueron favorecidos por las tareas y la asistencia del docente al momento de formular nuevas oraciones para comunicarse, para adaptarse a las diferentes situaciones en que se encontraban inmersos. Así mismo, podemos notar que los alumnos percibieron que el aprendizaje de vocabulario y reforzamiento de la gramática a lo largo de las tareas les ayudó a desarrollar la habilidad oral. Reportaron un efecto positivo en la expresión oral de los alumnos.

Con base en la opinión de los alumnos, se puede apreciar que una de las aportaciones enriquecedoras del ABT al desarrollo de la expresión oral en el área del vocabulario y gramática es que permite una práctica activa de dichos elementos importantes en la comunicación. Desarrollar las tareas les permitió fortalecer y mejorar en aspectos gramaticales. Las actividades dieron oportunidad a los alumnos de enfocarse en como construir las oraciones por ellos mismo, y en ciertas ocasiones, con ayuda del maestro. En palabras de Willis (1996) en las tareas “los alumnos son libres de usar cualquier estructura lingüística que deseen para expresar su mensaje” (p.24). Por su parte, Yildiz y Senel (2017) indican que el desarrollo de las tareas hace al alumno consiente sobre su conocimiento gramatical (fortalezas y debilidades), y mientras están activos en la tarea, el conocimiento gramatical se eleva al poner en práctica lo que saben, y al tratar de buscar maneras de expresar los significados.

En conclusión, en este apartado he reflexionado sobre la influencia que las tareas ejercieron en el desarrollo de la habilidad oral en relación al vocabulario y gramática, y he notado que existió un efecto positivo de manera general sobre los estudiantes al ofrecerles oportunidades comunicativas para poner en práctica sus conocimientos, reforzar aspectos gramaticales, y aún más, descubrir nuevos elementos lingüísticos en el intento de realizar las tareas. En relación a la instrucción

de aspectos lingüísticos de la lengua como la gramática principalmente, no interfirió en la interacción de los estudiantes porque se supone o se espera que los alumnos adquieran las reglas gramaticales por su propia cuenta. Es posible que el maestro y los alumnos traten exclusivamente asuntos gramaticales sobre la comunicación de los alumnos, esto ocurre en la tercera fase de la tarea “análisis de la tarea”, para ello, más adelante se ofrece la oportunidad y espacio de discusión.

La habilidad oral en diversos tipos de estudiantes

Ahora bien, en estos últimos párrafos mi intención es abordar el desarrollo de la habilidad oral, no desde un punto de vista general de lo que sucedió en la interacción, vocabulario y gramática, sino desde cuatro miradas muy particulares, o diferencias individuales, es decir, desde la perspectiva de cuatro tipos de estudiantes que reúnen características frecuentes del conjunto de estudiantes con quienes he trabajado en este proyecto de investigación, y por lo tanto son representativos de los tipos de alumnos con quienes he desempeñado mi labor docente en los últimos años.

Llevar a cabo el análisis del desarrollo de la habilidad oral desde esta mirada, no tiene ningún fin de crear estereotipos, sino de profundizar en esta investigación con el fin de examinar atentamente y aisladamente el efecto que las tareas tuvieron en alumnos con ciertas características en el desarrollo de la habilidad oral. Al mismo tiempo, este análisis me aportará significativamente en conocer qué es lo que ocurre con ciertos alumnos y realizar las medidas necesarias en mi práctica docente. Desde el punto de vista de Stern (1991) y Lightbown y Spada (2013) conocer las características de nuestros alumnos nos puede indicar la manera en la que los alumnos probablemente responderán a las demandas de las actividades en el aprendizaje de una lengua. Lo cual puede ayudarnos a formar nuestro plan de instrucción y atender a las necesidades de los estudiantes.

Para el presente análisis, se tuvieron que observar cuidadosamente en repetidas ocasiones las videograbaciones de las tareas que se implementaron únicamente

durante el segundo ciclo e identificar las características de personalidad, actitud y conocimiento de la lengua de los alumnos que fueron más recurrentes entre el grupo, y principalmente, que son más recurrentes en el contexto donde ejerzo mi profesión. De igual manera, en el presente análisis las observaciones de clase y los diarios de mis alumnos fueron fundamentales para conocer e identificar aspectos íntimos del alumno sobre su comportamiento, actitud, y personalidad en el desarrollo de la habilidad oral.

Evidentemente, ciertas características de los alumnos influyen significativamente en el aprendizaje de una lengua, tal como menciona Stern (1991) los alumnos traen consigo mismas características afectivas, de aptitud, cognitivas y de personalidad que al traerlas al salón de clase cobran gran relevancia, y que influyen en el quehacer y desempeño de las actividades. Por ello, en este apartado abordaremos cinco tipos de estudiantes: estudiante con conocimiento lingüístico competente, estudiante con conocimiento lingüístico no competente, estudiante con disposición para comunicarse, estudiante con poca disposición para comunicarse y finalmente, estudiante con poco interés y compromiso con las tareas.

El progreso de la habilidad oral de dichos estudiantes en esta sección se analiza a través de la evaluación oral apoyada que fue aplicada a los alumnos a mitad del semestre con el fin de conocer el alcance del ABT en el desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes. El presente examen de evaluación oral comprendía las temáticas abordadas en las tareas a lo largo del ciclo 2: discutir sobre las características de un hotel, discutir y elegir el mejor regalo para cierta ocasión, valorar el clima, y organizar unas vacaciones.

La evaluación oral estuvo compuesta por 3 partes (ver anexo 8). Los aprendientes realizaron la evaluación en parejas y algunos en equipos de tres. La primera parte consistía en una serie de preguntas personales realizadas a los alumnos de manera individual sobre cuál sería el mejor regalo en navidad o cumpleaños, cuál es el mejor regalo que has recibido, y qué hiciste el día de ayer. La segunda parte fue realizada

en parejas, la cual consistía en que los alumnos habían ganado un concurso y como premio podían elegir entre dos destinos a Italia con todos los gastos pagados, por lo tanto, debían discutir sobre las dos opciones que se les ofrecieron y tomar en cuenta los lugares a visitar, el clima, el tipo de ropa y el hotel. Finalmente, la tercera parte consistía nuevamente en tomar una decisión en parejas. En una forma del examen, los alumnos debían decidir cuál sería el mejor regalo para un amigo que cumplía años. En la forma alterna, debían escoger un regalo para una amiga que dejaba la ciudad para irse a vivir a otro país. A los alumnos se les proporcionó una serie de regalos para abordar la discusión, y elegir la mejor opción (ver anexo 8). Todos los temas abordados en la evaluación oral están relacionados a las tareas realizadas por los alumnos.

Estudiante con conocimiento lingüístico competente

Nunan (2004) y Brown (2007) mencionan que el conocimiento lingüístico de un alumno se refiere a las diversas formas de ejecutar y entender la lengua y la complejidad con que usa y entiende dicha lengua, y la exactitud y fluidez que se evidencia en los mensajes producidos, y la precisión para tratar los asuntos presentados. La cita anterior nos explica que un alumno lingüísticamente competente se evidencia en la forma de usar la lengua para comunicarse de manera efectiva, con claridad y destreza para abordar las situaciones.

En base a las videograbaciones analizadas sobre las tareas realizadas por la alumna con conocimientos lingüísticos competentes, y la evaluación oral, los resultados de la rúbrica nos indican los siguientes resultados. Primeramente, la estudiante se expresó con claridad y de una manera natural con sonidos comprensibles, que a pesar que hubo ciertas pausas y titubeos para reformular las oraciones, la alumna fue capaz de expresarse con claridad y exactitud en base a la situación. Segundo, la estudiante proveyó información necesaria para cumplir los objetivos de la tarea con amplio vocabulario referentes al hotel, el clima, regalos, y vacaciones. Tercero, siempre mantuvo una relación con su compañero durante la comunicación, dando siempre diferentes direcciones para abordar la situación al

realizar preguntas sobre lo que su compañero pensaba, y al cuestionar las opiniones de su compañero con experiencias propias.

Estos resultados nos hacen pensar que los alumnos que poseen un mayor conocimiento lingüístico en cuanto a gramática, pronunciación y vocabulario fueron significativamente influidos en el desarrollo de la habilidad oral al realizar las tareas. Esto al permitirles un mejor manejo de la conversación que se genere y un mayor alcance de enunciados para expresar sus diferentes ideas, sentimientos o pensamientos. Evidentemente, las tareas influyeron significativamente en el desarrollo de la habilidad oral de la estudiante con conocimientos competentes de la lengua.

Estudiante con conocimiento lingüístico no competente

Lightbown y Spada (2013) menciona que un alumno con pocos conocimientos lingüísticos enfrenta muchas dificultades para manipular, ejecutar y comprender la lengua en mensajes complejos, en base a criterios de vocabulario, gramática, pronunciación y comprensión. En base a estas características me he basado para seleccionar al estudiante con conocimientos lingüísticos no competente y realizar un análisis sobre el efecto de las tareas en dicho aprendiz.

Tomando en cuenta las videgrabaciones realizadas a la estudiante, y los resultados de la rúbrica se presentan los siguientes resultados. Primeramente, la alumna con conocimientos lingüísticos no competentes en la evaluación presentó ciertas dificultades para expresarse con fluidez ya que hubo ciertas pausas y titubeos, sin embargo, sus mensajes fueron claros con pocos errores gramaticales y un amplio uso de vocabulario que permitieron presentar su discurso de forma entendible. Segundo, a pesar de las pausas y titubeos que presentó, la información que proporcionó fue necesaria para desarrollar la actividad. Si bien la alumna, se tomaba ciertos momentos para pensar lo que iba decir, lograba expresarlos de manera precisa, y que los pocos errores gramaticales no representaban una dificultad para comprenderla. Tercero, en la interacción se pudo apreciar la

disposición para discutir el tema, sin temor a expresar sus ideas y opiniones. Mostró turnos para escuchar a su compañero, y para responder a lo que su compañero mencionaba. Mantuvo una relación con su interlocutor.

Con esto, podemos mencionar que la alumna con un conocimiento lingüístico no competente se vio favorecida en el desarrollo de la habilidad oral a través de las tareas, principalmente en el aspecto de interacción, en entablar una conversación con otra persona y exponer sus diversas ideas. Así mismo, a pesar de los momentos en que se tomaba para formular y traer los mensajes necesarios, pudo expresarlos de manera comprensible utilizando el vocabulario adecuado para darse a entender. Las tareas le ayudaron a expresar significados coherentes con la situación en la evaluación.

Estudiante con disposición para comunicarse

Brown (2007) y Lightbown y Spada (2013) hacen mención que los alumnos con la disposición para comunicarse demuestran una predisposición hacia el deseo o la intención de comunicarse en la situación que se presente o, dicho de otra manera, la intención para iniciar una conversación dada la situación. De acuerdo a Rubin (citado en Larsen-Freeman, 2011) los alumnos que tienen la disposición para comunicarse, y están dispuestos a entablar una comunicación, incluso ante el riesgo de hacer errores, son capaces de mejorar en la habilidad oral considerablemente ya que monitorean su discurso, así como el de otros, tanto en el significado como en la forma.

La presenta alumna se caracterizó siempre por tener el interés e iniciativa para externar oralmente sus ideas y opiniones. Los resultados de la rúbrica indican, primeramente, que a lo largo de la evaluación oral respondió de manera comprensible a las actividades y a los enunciados de su compañero, al usar un amplio y variado uso de vocabulario muy relacionados con las situaciones y con pocos intentos de elaboración y reformulación. Así mismo, los errores gramaticales fueron mínimos, los cuales no fueron un obstáculo para crear mensajes comprensibles y para

interactuar con su compañero. Tercero, en la interacción y organización del discurso fue capaz de relacionarse con su compañero a través de preguntas, compartir experiencias personales y cediendo los turnos para comunicarse.

Estudiante con poca disposición para comunicarse

Brown (2007) y Lightbown y Spada (2013) describen que los alumnos con una falta de disposición para comunicarse demuestran timidez y resistencia para usar el idioma en interactuar, y evitan entablar una comunicación, y que es importante señalar, que esto no siempre corresponde como un efecto del aprendizaje de una lengua, sino como un comportamiento proveniente en la lengua materna.

El presente estudiante a lo largo del desarrollo de las tareas, desde el inicio del curso mostró poca disposición para comunicarse en italiano. Los resultados de la rúbrica señalaron un bajo control y uso de estructuras básicas y mayormente, de vocabulario. Segundo, el alumno presentó muchas dificultades para relacionarse con sus compañeros debido a la falta de mensajes comprensibles y actitud para colaborar en la evaluación, esto, no favoreció en la interacción con sus compañeros.

Estudiante con poco interés y compromiso en las tareas

Stern (1991) distingue el interés y compromiso de los alumnos como la disposición que los alumnos demuestran para aprender y la necesidad de alcanzar un objetivo.

La presente alumna se caracterizó por no mostrar mucho el interés e iniciativa para externar oralmente sus ideas y opiniones. En la evaluación oral, los resultados de la rúbrica indican, primeramente, que a lo largo de la evaluación oral respondió a las situaciones de la evaluación y a los enunciados de sus compañeras con mensajes cortos y pocos comprensibles, al usar unas frases muy pobres en cuanto al uso de vocabulario muy relacionados con las situaciones y con pocos intentos de elaboración y reformulación. Así mismo, los errores gramaticales fueron muy repetidos, los cuales representaron un obstáculo para crear mensajes comprensibles y para interactuar con su compañero. Tercero, en la interacción y

organización del discurso mantuvo una postura muy pasiva, ya que manejo su diálogo con pocas preguntas, enunciados de experiencias personales y siempre se mantuvo dependiente de las acciones de sus compañeros en la interacción.

Los datos anteriores sobre los diferentes tipos de estudiantes nos muestran las actitudes y habilidades de los alumnos influyen significativamente en el desarrollo de la habilidad oral. Si bien, las videograbaciones mostraron que los alumnos se expresaban mayormente en el idioma italiano y que evidentemente hubo un progreso en la habilidad oral, ciertos alumnos mostraron un mayor desarrollo en la habilidad oral debido a factores como mayor participación, mayor compromiso con la clase y conocimiento de la lengua.

3.2 Ventajas y desventajas en la implementación del ABT

Diseño y adaptación: Justificación metodológica y teórica.

Para la implementación del aprendizaje basado en tareas recurrí a diseñar nuevos materiales y adaptar materiales ya existentes. Antes de todo, realice ciertas reuniones de trabajo con mi directora de tesis y maestros participantes de la investigación para tomar acuerdos sobre las temáticas a abordar y la manera de implementarlas. La selección de las temáticas a tratar se obtuvo únicamente de los contenidos lingüísticos y comunicativos del libro de texto *Caffè Italia*, unidades 7, 8 y 9, ya que eran las unidades respectivas a cubrir en el tercer semestre. La siguiente tabla ofrece un panorama general de las tareas realizadas en el primer ciclo.

Temas	1. Hagamos una reservación	2. La ropa	3. El álbum de nuestra vida	4. Organizar una fiesta
Objetivo gramatical	Tarea no enfocada	Adjetivos	Imperfecto y Presente indicativo	Tarea no enfocada
Objetivo léxico	Tipos de habitaciones, servicios	Colores, material y diseños de telas	Actividades de infancia	Alimentos y bebidas, decoración
Objetivo comunicativo	Ser capaz de realizar una reservación	Ser capaz de describir el material y diseño	Ser capaz de compartir información sobre	Ser capaz de planificar una fiesta

			los cambios de la vida	
Tipo de tarea	Solución de problema	Tarea creativa	Tarea creativa Compartiendo experiencias personales	Solución de problema

Tabla 13. Contenidos abordados durante el diseño e implementación del ABT del primer ciclo de investigación.

Decidí implementar el ABT porque tal como expresan Hedge y Whitney (1996) es un método pedagógico que envuelve a los alumnos en la comprensión, manipulación y producción, y a la vez en la interacción en la lengua meta, en la que la atención no está enfocada primordialmente en la forma, sino en el significado. Hay que mencionar, además, que, en la encuesta administrada a los alumnos al inicio del primer ciclo, todos los participantes (100%) expresaron su interés y necesidad de mejorar su comunicación oral en la lengua italiana. Estos datos ratifican aún más mi intención de llevar a cabo dicho estudio de investigación, y que se convierten en una ventaja del ABT al ser implementado en un contexto donde los aprendices de la lengua tienen el deseo de mejorar la habilidad oral.

El aprendizaje basado en tareas requirió que como docente hiciera modificaciones conductuales y cognitivas sobre cómo concebía la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales enlisto:

- En primer lugar, la lengua es un medio no un fin, es decir, el italiano debe ser usado para aprender y alcanzar un objetivo, a diferencia del italiano debe ser aprendido primero para luego usarlo.
- Segundo, poner más atención al significado, y no tanto a la forma.

Estos aprendizajes personales forman parte de las adaptaciones que realicé en mi práctica docente a lo largo del primer y segundo ciclo, los cual se evidencian en las modificaciones que realicé en la implementación de las tareas. A continuación, se analizan aspectos relevantes en la implementación de las tareas, resultado del proceso de reflexión, observación y recolección de datos.

Interés en las tareas

Primeramente, para que el alumno se encuentre motivado y dispuesto a desarrollar una tarea, las tareas deben ser de interés para el alumno, que capten su atención, y que reflejen un significado relevante para su uso en la vida real. A la vez, dicha tarea debe evidenciar sencillez del objetivo de lo que se espera lograr. Tal como menciona Ur (1981), los objetivos deben ser claros y comprensibles para los participantes, ya que mientras más claros sean, mucho más exitosa será la tarea.

Asimismo, Hedge y Whitney (1996) señalan que las tareas se caracterizan por tener un propósito comunicativo realista y alcanzable en relación con la vida real. Ahora bien, esto no quiere decir que una tarea deber ser *gioco da ragazzi* (como pan comido). Una tarea con objetivos claros y significativos debe ser como menciona Willis (1996), una tarea con grados apropiados de reto intelectual y lingüístico que promuevan el desarrollo de la lengua lo más posible. Los siguientes extractos de los alumnos me dieron muestra de la importancia de los puntos tratados previamente:

*... fue una actividad sumamente **divertida y significativa**, ya que me gustó mucho escarbar en el cajón de los recuerdos y revivir momentos bonitos y especiales de mi vida.*

(Extracto de diario del alumno, 16 octubre 2019)

*... la verdad fue una clase **interesante** ya que nos enseñó cosas que no sabíamos.*

(Extracto de diario del alumno, 16 octubre 2019)

*Considero de suma importancia que el docente tome temas “reales” de la vida cotidiana, puesto que esto **nos hace que aprendamos** de mejor manera el vocabulario **y nos enfoquemos** en aprender.*

(Extracto de diario del alumno, 31 octubre 2019)

Input en las tareas

Ahora bien, en la implementación del ABT, principalmente en la primera fase “tarea previa” es muy importante suministrar información suficiente y apropiada en el preámbulo de la tarea a través de diferentes medios. Antes de continuar, es importante responder la siguiente pregunta que me hice en este estudio ¿Sólo el docente puede proveer input? ¿Él docente es el único responsable en construir el

conocimiento? Durante el primer ciclo, muchas veces fui yo mismo el único responsable de dar input, sin embargo, esto me llevó a reflexionar que también mis estudiantes podrían ser autores al proveer información relevante. Este cuestionamiento, me llevó a poner en práctica una ventaja del ABT que Larsen-Freeman y Anderson (2011) mencionan, los alumnos son responsables de alcanzar un objetivo con base en sus destrezas con ayuda del docente.

Por ello, a lo largo de la implementación de las tareas, decidí dar la oportunidad y responsabilidad a mis alumnos de proveer información en la primera fase. Por ejemplo: podemos hacer que nuestros alumnos busquen información sobre un hotel, y extraer y seleccionar juntos las expresiones y vocabulario utilizadas para describir un hotel, así como lluvias de ideas, listas y mapas mentales elaborados por ellos mismos, o compartir experiencias propias. Estas estrategias implementadas en el segundo ciclo permitieron al alumno tener un contacto y uso independiente de la lengua, con lenguaje útil, contextualizado y significativo sobre la tarea que se iba a realizar.

En relación a la habilidad oral, McDonough y Shaw (1993) mencionan que la habilidad oral envuelve expresar ideas y opiniones, por lo tanto, para alcanzar este objetivo es imprescindible activar un nivel de expresiones apropiadas que permitan al individuo cumplir estos propósitos particulares. Por ello, el input a través de los materiales diseñados o adaptados juegan un papel importante en el proceso de la tarea, ya que los materiales son portadores de elementos lingüísticos relevantes para que el alumno use en la negociación e interacción de la tarea.

En este sentido, los materiales que utilicé para proveer y activar el input fueron los siguientes: videos, páginas web, diapositivas, lista de vocabulario con imágenes, diálogos, recortes de revistas, tarjetas con imágenes, y audios de radio/tv. La mayoría de ellos se distinguieron por ser materiales auténticos. Sin lugar a duda, el material auténtico será mucho más enriquecedor para desarrollar la tarea al

proporcionar expresiones cercanas a la vida real. El implementar las tareas nos ofrece una gran oportunidad de usar varias fuentes de materiales.

En la implementación de las tareas un aspecto relevante a considerar es que el input debe ser comprensible y congruente en relación al objetivo de la tarea, ya que, al no ser así, esto pudiera ocasionar confusión para el alumno en la tarea a realizar. Por ejemplo: en el primer ciclo, en la tarea número tres no proporcioné un material específico al alumno con relación a la creación de una tienda de modas en el que debían presentar sus atuendos. Esto ocasionó que mis alumnos muchas veces me preguntaran sobre elementos lingüísticos y expresiones para presentar sus atuendos. Entonces, presentar únicamente vocabulario y estructuras no es suficiente, estas deben ser mostradas en uso como en la vida real. Tal como se expresa en el siguiente extracto:

*Durante esta parte de mi clase, me dí cuenta que **la forma en que el libro presentaba el vocabulario de ropa parecía muy confusa** ya que habían imágenes que se parecían mucho. Añadido a esto, no tomé en cuenta que al ser un tema de artículos de ropa, **los alumnos me preguntaban sobre cómo se decían ciertos artículos de ropa y cómo se podían usar cierto vocabulario** que no veían en la lista, adjetivos para describir la ropa (cuello V, cuello largo, manga corta, etc), esto hizo que mi clase se alargará, y presentará dificultades.*
(Extracto del diario del profesor, 2 septiembre, 2019)

Esto me hizo reflexionar que no proporcioné el material apropiado y suficiente para la realización de la tarea, ni en la forma adecuada, y mucho menos auténtica que proporcionara lenguaje en situaciones reales y naturales. Nunan (1989) enfatiza que es importante seleccionar material apropiado para las necesidades, intereses y nivel de competencia de los estudiantes. Es decir, que debo proporcionar a mis alumnos material que refleje a simple vista lo que se hace con el lenguaje en la vida real, y así poder hacer conexiones obvias entre la tarea y el input. Por su parte, McDonough, Shaw y Masuhara (2013) sugieren que para hacer el desarrollo de la habilidad oral mucho más efectiva podemos implementar materiales que requieran respuestas personales y materiales que ilustren reglas/patrones de conversación:

- Los materiales con respuestas personales son aquellos diseñados para involucrar al alumno más de cerca con el material para así tener más elementos significativos de qué hablar y por lo tanto, aprender mucho más fácil y eficientemente. Es decir, dar razones más genuinas para comunicarse en relación con las experiencias y personalidades del alumno.
- Los materiales que ilustren reglas/patrones de conversación son aquellos que tratan de hacer al alumno sonar mucho más natural al momento de interactuar en una conversación y discusión sobre ciertos temas

(McDonough, Shaw y Masuhara, 2013))

Para ilustrar lo anterior, (véase figura 11) en la primera tarea los alumnos tenían la encomienda de ser capaces de sugerir y describir un hotel de su ciudad a una persona extranjera quien vendría a visitarlos. Para ello, en la fase 1 “tarea previa” proporcioné a los alumnos la descripción de un hotel de la página web *Trivago*, así mismo, mis alumnos también debían ingresar a una pagina web de hoteles y traer la descripción de un hotel. Toda la información debía estar en italiano, para ello les proporcioné las paginas web en italiano.

Hotel Windrose
 ★★★
Hotel Windrose ★★★
 Via Gaeta, 39 Roma (RM) - Lazio - [Mappa](#)

A partire da 69.00 EUR
[Vedi dettagli](#)

(Four small images showing hotel interior, terrace, and exterior views)

A Roma, l'Hotel Windrose *** si trova nelle immediate vicinanze della Stazione Termini, in posizione centrale con le più importanti attrazioni turistiche raggiungibili comodamente a piedi o con i mezzi pubblici.
 In hotel la prima colazione a buffet, una terrazza panoramica e una sala conferenze con capienza fino a 30 persone.
 Le 52 camere sono dotate di aria condizionata, telefono, TV satellitare, minibar, cassaforte e connessione Internet Wi-Fi e via cavo gratuita.

Disponibilità per 2 adulti giorno 20/01/2020

Regolamenti

Check-out
 Check-out entro le 12:00
 Check-out veloce

Check-in
 Check-in dalle 14:00 alle 24:00
 Check-in veloce

Animali domestici
 • Animali domestici non ammessi

Informazioni sulla camera
 Chiudi, torna ai dettagli dell'hotel.
Camera con letto matrimoniale o 2 letti singoli

Dettagli dei letti
 1 letto matrimoniale o 2 letti singoli

Posti letto
 Per 2 persone (fino a 1 bambino incluso)

Figura 11. Descripción de un hotel obtenido de trivago.com.mx

Esto nos hace reflexionar y encontrar que el extraer y construir el lenguaje a través de este tipo de materiales benefició a mis alumnos al hacer conexiones y comprender el lenguaje natural y de uso real para hablar sobre un hotel tal como se muestra en la figura 13. Los alumnos hicieron uso del lenguaje posteriormente en las actividades consecutivas. El lenguaje al que estuvieron expuestos los alumnos al inicio se pudo evidenciar en la fase del reporte, lo más significativo, era ver que usaban el lenguaje adaptado a sus necesidades y objetivos que querían alcanzar. Dicho de otra forma, no era una simple repetición predeterminada obligada por el maestro.

A través del cuestionario aplicado sobre la experiencia, opinión y actitud hacia la habilidad oral y examinando la necesidad de hablar en una lengua extranjera se obtuvo el resultado que el 100% de los alumnos coincidió en que la habilidad oral es muy importante en el aprendizaje del italiano y que tienen el interés de mejorar la habilidad oral en dicha lengua. Por lo tanto, con este resultado podemos inferir que es fundamental atender el desarrollo de la habilidad oral en el ABT a través del diseño e implementación de materiales que respondan a las necesidades de los alumnos de comunicarse y alcanzar los objetivos comunicativos de la tarea.

Con todo, si nuestro objetivo es preparar a nuestros alumnos para enfrentar situaciones de la vida real y lidiar con ellas verbalmente de manera efectiva, entonces, es necesario presentar a través de los materiales aspectos como la pronunciación, enunciación, ritmo, vocabulario amplio, entre otros, que se presentan de manera natural en situaciones comunicativas de la L2, y así puedan apreciar cómo el lenguaje funciona en dichas situaciones. En palabras de Nunan (1989), los materiales auténticos proporcionan al alumno lenguaje en uso natural, oportunidades para lidiar con mensajes significativos y completos, y una vista de lo que se hace en el salón en comparación de lo que se hace allá afuera en la vida real. Stewart y Byram (en Hedge and Whitney 1969) sostienen que la cultura de una lengua extranjera es un elemento esencial en el aprendizaje de la L2, ya que una

lengua no puede ser enseñada fuera de su cultura. En palabras de un alumno se evidencia la relevancia del uso de proporcionar material de la vida real:

*...para mi la única dificultad dentro del proyecto fue **buscar frases típicas en italiano o que realmente se utilizan.***

(Extracto de entrevistas a alumnos, 30 octubre 2019)

Ahora bien, la cantidad de input es factor muy importante para valorar en la implementación del ABT ya que el alumno muchas veces no puede estar preparado para recibir mucha información. A través del siguiente extracto puedo dar evidencia de lo mencionado:

*¿Fue apropiado introducir mucho vocabulario en una sola clase?, es decir, introduje alrededor de 14 palabras en total de material y diseño de ropas. Y luego, alrededor de 14 a 16 palabras de ropa. Era la primera vez que mis alumnos aprendían sobre el material y diseño de ropa... **Considero, que en la clase de hoy solo debí enfocarme en el material y diseño de las ropas.***

(Extracto del diario del docente, 2 septiembre 2019)

La cantidad de input que proporcionamos a nuestros alumnos como profesores de lenguas determinan en gran manera el resultado del proceso de enseñanza. Esto puede convertirse en una situación desafortunada cuando proporciono input a mis alumnos que apenas están empezando a conocer sobre un tema en particular que nunca habían tratado a fondo o que quizá nunca habían visto y empleado. Incluso, aunque sea el italiano una lengua con ciertas similitudes al español, el estudiante aún necesita tiempo para procesar la información. Se aprende lo que se comprende, por lo tanto, proporcionar mucha información a nuestros alumnos pueda aturdirlos o abrumarlos al momento de aprender vocabulario.

Enfoque de las tareas

Con respecto a los tipos de tareas que se implementaron con base a las temáticas proporcionadas por el libro de texto *Caffé italia* 1 de la unidad 7, 8 y 9, se identificó con base en mi experiencia que no todas las temáticas tenían que proveer oportunidades para utilizar elementos lingüísticos, principalmente estructuras

gramaticales. Esto al inicio fue desafiante ya que no encontraba la forma de integrar a las tareas un uso particular de la gramática. Sin embargo, comprendí que no siempre una tarea debe ir complementada con un objetivo gramatical como es el caso de la tarea número uno y cuatro (véase tabla 7). De acuerdo a Ellis (en Larsen-Freeman, 2011) las tareas pueden ser enfocadas o no enfocadas:

- Las tareas enfocadas han sido diseñadas para proporcionar oportunidades comunicativas para usar elementos lingüísticos específicos incrustados e encubiertas dentro de la negociación y manipulación.
- Las tareas no enfocadas son aquellas con el propósito de proveer situaciones comunicativas de manera general. Los estudiantes con sus propios recursos de la lengua completan la tarea

Esto permite al docente no abstenerse de implementar el ABT en cualquier temática, dando así libertad a los alumnos de proporcionar oportunidades comunicativas, haciendo hincapié en el significado, y no en la forma o estructuras lingüísticas. Recordemos que en el ABT los alumnos se concentran en el proceso, y que en ese mismo proceso el lenguaje es usado como un medio en el que los alumnos confían en el lenguaje, conocimientos y experiencias previas. Este proceso activa a los alumnos a explorar previas y nuevas formas de comunicarse. Conviene subrayar que el hecho de aplicar una tarea enfocada no significa que se hace saber explícitamente a los alumnos qué tiempo gramatical deben implementar, como es el caso de las tareas uno y cuatro realizadas en el primer ciclo (véase tabla 7). Por el contrario, los elementos gramaticales surgen espontáneamente y se hacen evidentes en las actividades realizadas por el alumno gracias la comunicación que se genera al realizar las tareas. En otros términos, el objetivo comunicativo y el objetivo lingüístico no se encuentran yuxtapuestos, sino que surgen de la necesidad y el interés de alcanzar un objetivo.

No obstante, en cada una de las tareas debe existir el alcance de un producto. Cada tarea sin importar el tipo de tarea que se esté implementando debe ser significativa

para el alumno y asegurar la creación de un producto, sea verbal o escrito. Como expresa Ur (1981) “cada tarea consiste en un proceso cognitivo y su producto en la forma de un resultado tangible. No es suficiente con analizar un problema o explorar ramificaciones de un conflicto: los resultados deben ser escritos, enlistados, ...” (p.13). Para esto, como maestro es muy importante preguntarnos al momento de implementar el ABT ¿Qué quiero que mis alumnos sean capaces de alcanzar o que sean capaces de hacer? ¿Qué recursos necesitan o deben poseer para alcanzar cierta tarea?, con base en estas preguntas creo que podremos encaminar de mejor manera el diseño de la tarea, y qué tipo de tarea implementar.

Secuencia entre tareas

De la misma manera, profundizando en el aspecto de poner en práctica lo que los alumnos conocen y activar dichos conocimientos, al analizar las tareas que implementé puedo notar que muchas de las tareas fueron similares o estuvieron relacionadas en cuanto al vocabulario del tema, aunque con diferentes propósitos comunicativos. Lo anterior permitió al alumno hacer uso del vocabulario en diferentes situaciones y con diferentes propósitos, como lo hacen notar Scrivener (2005) y Lightbown y Spada (2013) mientras más expuestos estén los alumnos a practicar aspectos de la lengua, mayor familiarización con el uso tendrán, y mayores oportunidades de ampliar sus conocimientos existentes.

Veamos la siguiente figura que muestra la relación de dos tareas implementadas en el ciclo 2 en cuanto al vocabulario y estructuras lingüísticas, y a la vez, en cuanto a las oportunidades que brindan para usar los conocimientos previos en nuevas situaciones.



Figura 12. Tareas relacionadas en cuanto al conocimiento de léxico y estructuras gramaticales.

Con la figura mostrada, se puede apreciar que en las dos tareas el alumno debía hacer uso de vocabulario sobre el clima. En la primera tarea, el uso de vocabulario del clima se desarrolla únicamente para describir y sugerir la mejor temporada climática del estado de Chiapas y compartir dicha información con las personas que pretenden visitar Chiapas. En la segunda tarea, el vocabulario de clima se sitúa en la planeación de un viaje vacacional personal, no en Chiapas, sino en Italia. Esto implica una relación del vocabulario del clima con el tipo de ropa que deben de llevar, y el tipo de clima que existe en Italia. En cuanto al aspecto gramatical, como bien se ha mencionado, en el ABT no se predestina una estructura gramatical específica, el alumno selecciona y usa las estructuras que crea convenientes, algunas el alumno ya las posee y otras el alumno tendrá que buscarlas y descubrirlas con ayuda del profesor y sus compañeros.

Ahora bien, ¿A dónde pretendo llegar con este planteamiento al desarrollo de la habilidad oral en base a los aspectos similares gramaticales y de vocabulario que se desarrollan en las tareas? Bien, Nunan (2004) menciona que en la implementación de las tareas puede existir una cadena de tareas que estén relacionadas o secuenciadas en base a la temática o complejidad, donde las habilidades adquiridas o practicadas son después utilizadas y extendidas en otras

situaciones. Esto nos hace reflexionar que el implementar tareas que compartan ciertas funciones comunicativas, aspectos de léxico y gramática, ayudarán al alumno a poner en práctica sus conocimientos previos a través de situaciones diferentes, y a la vez, expandir los usos del vocabulario y de las estructuras lingüísticas en dichas situaciones, y propiciar un mayor desarrollo de la habilidad oral.

Luoma (2004) menciona lo siguiente “Mientras el alumno mejora, ellos aprenden a hacer más con las palabras, ellos ganan control de más microfunciones, pero, aún más, significativamente ellos aprenden mas formas de expresar las funciones que ellos conocen, con el fin de que ellos puedan ajustar su lenguaje a las diferentes situaciones” (p. 34). Por ejemplo, un alumno principiante solo puede conocer una forma de pedir algo, pero el alumno mientras avanza puede conocer muchas formas diversas de pedir algo. Los alumnos mientras progresan ellos van acomodando su lenguaje y conocimientos a las demandas de todos los tipos de situación y expresar las cosas que ellos quieren hacer con lo que ellos conocen. Esta práctica resulta favorable para el desarrollo de la habilidad oral al estar expuestos constantemente a usar la lengua italiana.

Enfoque del docente

Es importante señalar que el ABT confrontó mis creencias sobre la enseñanza de la lengua, en otras palabras, si la enseñanza simplemente significa crear contextos en los cuales el alumno sea capaz de utilizar la lengua naturalmente o bien hacer un modelo sistemático para enseñar la lengua poco a poco. Con esto, no hay que tomar por hecho que una instrucción basada en la gramática no sea necesaria o que haya que desecharla por completo, ya que particularmente en el Departamento de Lenguas los alumnos son evaluados por medio de exámenes que contienen gramática, la cual posee un cierto porcentaje de calificación. Por lo tanto, hablar de implementar únicamente el ABT en el aula, sería actuar de manera incongruente con las necesidades o requerimientos del curso. Además, pueden presentarse casos en las que la prioridad de los alumnos sea concentrarse más en la forma, en

el uso correcto de la gramática. Esto dependerá mucho de los objetivos que tienen los alumnos por aprender una lengua, al igual que los objetivos de la institución. Sin embargo, en el Departamento de Lenguas se integran todas las habilidades al aprender una lengua, no se centra únicamente en la gramática. Esto favorece la implementación del ABT.

A pesar de las características del contexto, el ABT no se descarta de ser un método que ha mostrado ser útil para usar la lengua activamente y significativamente, ni mucho menos se sugiere que el ABT debería reemplazar el trabajo de la gramática tradicional, más bien, ser utilizado como una forma de ayudar a aprender la lengua de manera interactiva y quizá, cuando la enseñanza formal y directa de la gramática sea requerida por la institución, como una metodología complementaria para que ésta pueda ser puesta en práctica por los alumnos en situaciones de la vida real.

Con la experiencia vivida a lo largo de esta investigación, puedo decir que la implementación de las tareas sería apropiada como un enfoque de apoyo dentro de un curso de lenguas, específicamente, para trabajar lecciones en las que se pretenda proveer un propósito real de la vida, un contexto natural para el estudio de la lengua y estimular comunicación en la lengua meta, específicamente, en cuanto a la habilidad oral, sin olvidar la atención a otras habilidades. Como expresa Willis (1996) “demasiado énfasis en comunicación con pequeños grupos sin ninguna llamada a exactitud gramatical puede resultar en la fosilización de la gramática” (p. 1).

Limitaciones y dificultades detectadas

El tiempo

Dentro de la implementación del ABT en el Departamento de Lenguas se presentaron situaciones que representaron dificultades en la realización del ABT. Primeramente, un factor que influyó mucho fue el tiempo disponible para trabajar en cada clase y realizar las actividades. Un alumno expresa lo siguiente:

*Creo que talvez nos **impidió un poco por el tiempo** porque creo fue una semana en que hicimos el proyecto, talvez nos hubiera gustado hacerlo mejor o mas grande o ponerle mas empeño.*

(Extracto del diario del alumno, 17 octubre 2019)

Los extractos anteriores evidencian que el tiempo invertido en el trabajo de la tarea hubiese sido mucho mejor al haber tenido muchos más días para seguir explorando, conociendo, manipulando información e interactuando. Esto hubiera dado la oportunidad a los alumnos de trabajar de una mejor manera con la tarea y crear como menciona el aprendiz un producto diferente a lo que hicieron. El trabajar más días hubiera propiciado un uso más enriquecedor de la lengua en complejidad, sintaxis, vocabulario y fluidez. La planeación en la tarea es un factor muy importante. El tiempo de planeación permitido o incentivado es un factor que influye en que tan bien mis alumnos pueden completar la tarea. Consecutivamente, repercute en la habilidad oral.

Es importante señalar que los dos ciclos de investigación, las clases de italiano, al igual que de otras lenguas en el Departamento de Lenguas, constan de una hora. Pero en realidad, las clases en mi situación se trabajaron con un tiempo aproximado de 50 minutos, 50 minutos de empleo para laborar las actividades. Esto se debe a que a todos los alumnos se les proporcionó un tiempo de tolerancia de 10 minutos por razones laborales, cambio de aulas y entre otros. Este factor del tiempo no permitía llevar a cabo las tareas en un solo día, sino que de acuerdo con las tres frases de la tarea (tarea previa, ciclo de tarea y focalización en el lenguaje) tenía que contemplar de cuatro a cinco días para implementar el ABT. Ocupar casi una semana significaba poder distribuir y seleccionar apropiadamente las actividades y no perder la secuencia en el alcance del objetivo.

Probablemente, ciertos alumnos hubieran requerido un tiempo de planeación adecuada que les permitiera trabajar en la fluidez y la complejidad del producto de los alumnos. Sin embargo, considero que un tiempo extenso para planear la tarea puede enviar una señal de que es una tarea muy difícil, y crear ansiedad, o fastidio por no terminar la tarea. Evidentemente, se tendría que analizar este fenómeno en

otro estudio sobre en qué tipos de tareas el tiempo de planeación tiene mejores efectos. En cuanto al tiempo asignado a una tarea Oxford (2006) declara lo siguiente: “Cuando una tarea es “apresurada”, es decir, cuando hay solo una cierta cantidad de tiempo para completar la tarea, puede resultar mucho más difícil para algunos estudiantes. Si a los estudiantes les es permitido tomar el tiempo que ellos necesitan, esto es, si la tarea no es “apresurada”, esto hace despegar algo de presión” (p.102).

Ahora bien, ¿porqué no decidí ampliar los días?, personalmente, debido a que los semestres son muy cortos en cuanto a los días hábiles de trabajo, consideré apropiado trabajar las tareas entre cuatro a cinco días con el fin de poder cubrir los demás contenidos del libro que me eran requeridos durante el semestre. Cabe señalar también, que los alumnos durante este semestre realizaron sus exámenes filtros, por lo tanto, tuve que dedicar cierto tiempo en proporcionarles material con el fin de prepararlos para dichas evaluaciones.

Por otro lado, como docente ¿qué puedo hacer para atender dicha situación? Oxford (2006) nos sugiere que a pesar de que muchas tareas tienen un límite de tiempo dentro de clase, dependiendo el tipo de tarea y el objetivo de la tarea, podemos asignar tareas que pueden ser realizadas en casa. De modo que, en las siguientes implementaciones de tareas tendré que identificar, diseñar o adaptar tareas complementarias que los alumnos puedan realizar en casa, para integrar el proceso de realización del objetivo. Así mismo, tomar en cuenta la declaración de Willis (1996) “Mientras más compleja sea la tarea, y mientras más desconocida sea la tarea, mucho más tiempo deberían permitir a los alumnos” (p. 46)

De modo que, esto me da la oportunidad como docente de continuar el proceso de ABT a distancia, es decir, a través del hogar de mis alumnos, ellos pueden llevar a cabo deberes y responsabilidades relacionadas con la tarea. Tareas que permitan fuera del salón de clase reforzar y abarcar ampliamente conocimientos con relación al objetivo y que permitan oportunidades de trabajar y ver de diferentes maneras el

tema, y que a la vez sean manejables para el alumno. Como lo hace notar Nunan (1989) “la continuidad de las tareas se refiere a una cadena de actividades juntas que forman una secuencia, en que la realización exitosa de las actividades posteriores es un prerrequisito para las sucesivas “(p.119).

Constancia del alumno

En segundo lugar, otro factor presentado en la realización de las tareas fue la participación continua del alumno en el trabajo colaborativo, la cual está relacionada con el seguimiento que el alumno emplea en las actividades. El trabajar en equipo en el ABT como lo hemos tratado con anterioridad se caracteriza por:

- La colaboración con el fin de alcanzar objetivos comunes (Eggen y Kauchak, 2009).
- Comunicación con los compañeros para completar una tarea (Larsen-Freeman, 2011).
- El alumno toma responsabilidad en su aprendizaje envuelto en una actividad social (Nunan, 1989).

Con base en las citas anteriores, en el primer ciclo de la implementación del ABT me encontré con la problemática de la falta de continuidad de ciertos alumnos en su aportación y participación para lograr la tarea de manera conjunta. Así lo expresa el siguiente participante:

*Las dificultades que tuve es que al trabajar en equipo es **importante que todos estén presentes** para poder lograr el objetivo común de nosotros como equipo, se resolvió presentando la parte del miembro que faltaba.*

(Extracto del diario del alumno, 17 octubre 2019)

Mi objetivo dentro de la presente investigación es desarrollar la habilidad oral a través de la metodología de tareas. Para ello, la intervención del alumno es primordial. En ciertos momentos, el trabajar en equipos se convertía en una situación que detonaba perplejidad, ya que los alumnos que no asistieron a la clase donde se desarrollaba parte del ciclo de tarea, se presentaban al siguiente día después que los demás compañeros habían casi avanzado todo. Entonces, ¿En

qué equipos se integraba a los alumnos que no llegaron? ¿Pospongo la tarea para otro día cuando esté la mayoría presente? ¿El producto presentado era genuino por parte de todos en cuanto a involucración de los integrantes?

Entre los factores se debe, que un cierto grupo de los alumnos estudiaban en la universidad y a veces tomaban clases en la mañana y en la tarde también después de la clase de italiano, o tenían compromisos o responsabilidades que les impedía asistir. Así también por otros factores como situaciones personales, de salud, laborales, entre otros. Es importante señalar también que en la implementación del ABT y de cualquier método nos encontraremos con alumnos que no mostrarán un compromiso y seriedad con el curso de lenguas, alumnos que harán el mínimo esfuerzo por aprender. Estos factores: el compromiso y el esfuerzo del alumno por aprender son fundamentales en toda clase de lenguas.

Entre los fundamentos y pilares del ABT se encuentra el trabajo en conjunto en el que se involucra a los alumnos en comprender, manipular, producir e interactuar mientras sus atenciones están enfocadas en movilizar sus conocimientos. Sin embargo, estos principios y fundamentos de trabajo en conjunto para alcanzar un objetivo al momento de materializarlos en el contexto de la enseñanza del italiano no suceden como muchas veces imaginamos. Dentro del proceso, puede haber disruptivas por muchas razones: días festivos, semana de exámenes, falta de seriedad, compromisos o actividades extracurriculares, diferentes ritmos y formas de trabajo, o que el italiano puede ser vista como una lengua fácil a la cual no hay que prestarle mucha atención. El compromiso y la motivación son necesarios en el aprendizaje basado en tareas.

Al trabajo en equipos se le asocian muchas disruptivas y problemáticas, las cuales están parcialmente asociadas con la disciplina, y parcialmente con organización práctica. Una atenta y eficiente organización dentro del aula puede ayudar a lidiar con muchas problemáticas relacionadas al trabajo en equipos (Ur, 1981). Con el fin de atender dicha situación en el segundo ciclo, consideré pertinente incluir la

realización de las tareas dentro del criterio de evaluación del curso. Esto, no a manera de intimidación, sino más bien, a modo de motivación extrínseca, para que mis alumnos vieran que las tareas a realizar no eran actividades aisladas de su proceso de evaluación, y que eran necesarias realizarlas. Así, estimulando una posibilidad de asumir responsabilidad individual en el proceso de aprendizaje del italiano como lengua extranjera. Esta medida implementada funcionó mucho mejor en el segundo ciclo.

Creatividad y dinamismo del maestro

Otro de los factores que representó una dificultad al inicio del diseño e implementación de las tareas fue la falta de creatividad para presentarlas y llevarlas a cabo. El Aprendizaje Basado en Tareas requiere por parte del maestro un alto grado de creatividad y dinamismo, ya que, si el maestro se limita únicamente al rol de maestro tradicional o no tiene el tiempo para obtener y crear el material adecuado para la implementación de las tareas, los resultados no pueden llegar a ser tan prometedores. En la implementación de la tarea, hay un trabajo previo, que es el buscar la manera apropiada de presentar la tarea a los alumnos, y de dar el seguimiento adecuado para llegar a los objetivos deseados.

Hablar de diseñar una tarea es responderse *¿Qué quiero que mis alumnos hagan con el idioma italiano? ¿Bajo qué circunstancias de la vida real y grado de dificultad los alumnos harán la tarea? ¿Qué recursos lingüísticos debo proporcionar a mis alumnos?* Estas preguntas fueron pieza clave para ayudarme a mejorar la implementación de las tareas. Durante el primer ciclo, diseñar e implementar las tareas fueron una labor muy difícil ya que era la primera vez que implementaba tareas siguiendo los principios del ABT.

A continuación, de manera breve a través de la tabla presento un ejemplo de lo que fue la realización de la primera tarea que implementé en el primer ciclo, en la que después de haber reflexionado y analizado, realicé mejoras, para su posterior aplicación en el segundo ciclo (Véase tabla 14). La tarea “Hagamos una

reservación” consistía en que los alumnos fueran capaces de realizar una reservación de una habitación de manera oral a través de una llamada telefónica.

Tarea 1 “Hagamos una reservación”	
Ciclo 1	Ciclo 2
Los alumnos en parejas escribieron un diálogo sobre la reservación de un hotel y lo representaron frente al grupo.	Los alumnos en parejas realizaron un dialogo oral de manera espontánea al guiarse únicamente a través de una hoja con datos del hotel.

Tabla 14. Aplicación de la tarea “Hagamos una reservación” en el ciclo 1 y el ciclo 2.

En el ciclo 1, los alumnos únicamente tuvieron que escribir un diálogo y representarlo, sin embargo, esto no representaba un reto para los alumnos ya que estaban expresándose bajo un guion. El guion de acuerdo a la taxonomía de Nunan (2004) representa una tarea pedagógica, y no, una tarea del mundo real. Aunque no se desestima el esfuerzo cognitivo por crear un diálogo, había cierta dependencia de un guion. Por ello, en el segundo ciclo, un alumno quien sería el recepcionista tenía una hoja con información del hotel que el mismo obtuvo de internet, y otro alumno establecería sus demandas en relación a lo que él buscaba. Para los alumnos, esta actividad represento un reto enriquecedor ya que la interacción podría tomar diferentes caminos, ya que ninguno sabía exactamente lo que iban a decir. Sino que la interacción surgiría de manera espontánea en base a los conocimientos previos de los alumnos. En el ciclo dos los alumnos estuvieron en un proceso de integrar información del uno al otro.

Evidentemente, el producto de la tarea en el ciclo dos fue muy diferente al del producto del ciclo 1. La presencia del grado de demanda hará que sea un factor importante lo que los alumnos harán. Para ello, como bien se mencionó anteriormente, *¿Qué quiero que mis alumnos hagan con el idioma italiano? ¿Bajo qué circunstancias de la vida real y grado de dificultad los alumnos harán la tarea?,* lo cual requiere creatividad por parte del docente para crear tareas con una

negociación más significativa. Oxford (2006) declara que una mayor interacción y negociación en las tareas ocurre al tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Los alumnos poseen diferentes porciones de información las cuales deben ser intercambiadas y manipuladas para obtener un producto de dicha interacción.
- Cada alumno debe requerir y proporcionar información. Un proceso recíproco.
- Los estudiantes tienen el mismo objetivo y comparten el grado de demanda.

Finalmente, podemos notar que el propósito que establezcamos en la tarea y la demanda de lo que se realizará influirá en la complejidad del lenguaje que el alumno usará en clase. Sin olvidar, la voluntad del alumno por tomar riesgos en la realización de la tarea. Usar nuestra creatividad en la realización de las taras puede motivar a los alumnos ir más allá de lo habitual y a prepararlos a ser flexibles en la interacción. A continuación, discutiré como el hecho de hacer una tarea más autentica también puede llegar a influir positivamente en la motivación de los alumnos.

Las tareas y la relación con la vida real

Dentro de mi experiencia en la implementación del ABT y la de mis alumnos, puedo constatar que las tareas que vayan a ser implementadas en el salón de clase deben estar dentro del círculo de experiencias y vivencias de los alumnos, deben tener un vínculo con la vida real. Esto con el fin de involucrar al alumno en las actividades. Unos alumnos mencionaron lo siguiente en relación a la efectividad de implementar actividades significativas:

*De igual manera, yo creo también que como fue una actividad que obviamente **nos va a ayudar en lo real**, como en la vida cotidiana. **Fue como más significativo** para nosotros el aprenderlo, porque obviamente se nos quedó mas. Es algo que podemos llegar a utilizar, y el vocabulario el que nos sirve día a día.*

(extracto de entrevista a los alumnos, 30 octubre, 2019)

Por otro lado, las actividades **se me hicieron muy útiles** ya que algún día estaremos **frente a una situación real** y este tipo de actividades hace que poco a poco vayamos mejorando nuestra habilidad oral.

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero 2020)

Los comentarios de los alumnos reflejan que la coherencia entre lo que están aprendiendo, lo que hacen en el aula y lo que hacen en la vida real les permitió desarrollar la habilidad oral ya que tuvieron la disposición por aprender aquello que les fue presentado porque lo consideraron valioso en su uso. Así mismo, podemos deducir que el valor de las tareas mantuvo a los alumnos activos y motivados a lo largo del desarrollo de las tareas haciendo uso del italiano, esto, generó oportunidades de poner en práctica la lengua. Desde la perspectiva del docente se declara lo siguiente:

Otro aspecto a considerar para que los alumnos trabajen muy bien en las tareas, es que **el tema atraiga la atención del alumno y sea de interés**, pero no solo eso, sino que el alumno pueda ver **la importancia de desarrollar dicha actividad**, y que dicha actividad se presenta en la vida real. El tema central era el hotel. Hablar de un hotel y sin contexto, y sin ningún propósito comunicativo y social puede resultar aburrido y simple de llevar a cabo.

(Extracto del diario del profesor, 28 enero, 2020)

A través del extracto anterior podemos resaltar que las tareas al llevar una carga de significados y eventos de la vida real motivan al alumno a dar el paso de realizar la tarea, segundo, a realizar la tarea como en la vida real, y finalmente, esto conlleva a tratar de usar la lengua para comunicarse. En el extracto anterior se describe la tarea con el objetivo de ser capaz de describir un hotel, pero ¿cuándo hablamos de un hotel? los motivos son numerosos, contextualizar las tareas es de suma importancia para dar un sentido a lo que se hace. Por ello, en dicha tarea los alumnos debían describir y sugerir un hotel a unos amigos que venían de Italia a visitar la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Situar a los alumnos dentro de este contexto motivo a los alumnos a usar la lengua italiana de manera oral.

El interés que se tenga en una actividad, se puede deber a que la actividad sea interesante y agradable, y esto, dinamiza el conocimiento y favorece el compromiso, y que, a la vez, la tarea puede orientar al alumno a sentirse competente para

alcanzar un objetivo. El siguiente comentario del alumno sobre la tarea de hacer una reservación de una habitación, nos muestra que el gestionar apropiadamente los contenidos de aprendizaje pueden captar el interés del alumno por aprender:

*...estas actividades nunca las había hecho antes, y **son entretenidas**, las actividades nos dieron **un claro ejemplo de como es en la vida real** “hacer una reservación”.*

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero 2020)

Por su parte, Samuda y Bygate (2008) declaran que una tarea que refleje situaciones de la vida real y trate de ayudar a los alumnos en sus necesidades comunicativas será estimulante para ellos. Esto se debe a los siguientes aspectos de la tarea: 1) refleja aspectos de la lengua meta, 2) un proceso de aprendizaje en relación con situaciones fuera del salón de clase, 3) desarrollo de autonomía que permiten al alumno actuar como en la vida real, y 4) ofrece una dimensión socio afectiva como en a la vida real.

***Cuando los alumnos se conectan con el tema, ellos hacen el esfuerzo por realizar una buena tarea.** En la clase de hoy, ví a mis alumnos discutiendo y contrastando sus puntos de vista sobre el clima, eligiendo cual sería la mejor temporada para viajar y que lugares turísticos serían los mejores.*

(Extracto del diario del profesor, 21 febrero 2020)

Esto me hace reflexionar en lo siguiente ¿los objetivos de las clases deben estar relacionadas a mis necesidades y objetivos, o a los objetivos y necesidades de mis alumnos? El implementar tareas de la vida real, me ha llevado a reflexionar que las tareas deben ir dirigidas a los objetivos y necesidades de los alumnos, que de acuerdo con Nunan (2004), consisten en mantener y establecer relaciones interpersonales con la lengua meta, tener un entendimiento de la vida diaria a través de la lengua meta, alcanzar objetivos realistas en términos de comunicación, y conocer cómo la lengua funciona y trabaja en diferentes situaciones.

Pensar y actuar desde los objetivos que Nunan (2004) menciona implica un cambio en nuestra forma de desarrollar las actividades y la forma de comportarnos. A continuación, ofrezco un ejemplo de uno de los objetivos de las tareas que abordé

en el ciclo 1. Véase figura 13. De acuerdo a la taxonomía de Nunan (1999) la tarea era de tipo creativa y de solución de problemas, ya que los alumnos debían ser capaces de organizar una fiesta con el fin de celebrar el fin de curso de italiano. Los alumnos trabajaron en equipos de tres y crearon una invitación al evento por medio de un poster y así mismo, presentaron a la clase las decisiones que tomaron a lo largo de la planificación de la fiesta. Tales como: el dinero gastado, el lugar del evento, la hora, los materiales necesarios para llevar a cabo el evento, y las personas responsables de atender dichos aspectos. La actividad abarco todo aquello que implica organizar una fiesta.



Festa Italiana!

A una festa

El curso de italiano está a punto de terminar. Cada año se realiza una fiesta para festejar el fin de curso de italiano. El maestro les ha pedido que organicen una fiesta y creen un poster de invitación para los alumnos, maestros y amigos. La escuela dará el recurso económico que necesiten.

Tarea: Presenta los resultados de la organización y el poster (qué habrá en la fiesta, el costo, y que cargos tendrá cada uno en la organización).

Figura 13. Objetivos de una tarea de solución de problemas. Extracto de las planeaciones de clases del investigador.

En relación a la figura anterior podemos resaltar una de las características de la tarea que Johnson (2003) menciona, la cual es, diseñar una tarea que sea interesante y significativa para el alumno. Diseñar esta tarea no ocurrió como arte de magia, tuve que explorar las características de mis alumnos en relación a la edad, y posibles situaciones a las que se han enfrentado en la vida real, y que probablemente hayan representado una labor relevante. Así mismo, Johnson (2003) menciona que dos aspectos muy importantes a considerar al diseñar una tarea son: mostrar o tener sensibilidad al contexto del alumno, dedicar tiempo a explorar

posibles tareas y escenarios, esto aportará una amplia selección de tareas, y finalmente, que sea equitativo para todos en cuanto al interés.

Percepción de los alumnos hacía el ABT

Con referencia a las percepciones de los alumnos hacía el ABT, se encontraron datos relevantes para abordar este apartado. Los datos identificados a través de los diarios de los alumnos, entrevistas y diarios del profesor indican que la implementación del ABT, específicamente, las tareas, representaron actividades que favorecieron el desarrollo de la expresión oral en la lengua italiana. Las opiniones de los alumnos confirman que el uso de las tareas, considerando los intereses y necesidades de los estudiantes, además del uso de la lengua en situaciones de la vida real, permite que los estudiantes desarrollen sus habilidades para comunicarse efectivamente en italiano.

Primeramente, con base en el siguiente punto de vista de un estudiante, las tareas fueron de mucha utilidad en la habilidad oral ya que involucraron un trabajo en equipo y un trabajo autónomo. Esto quiere decir que la participación y cooperación de los integrantes fomentó el aprendizaje de la lengua italiana. El trabajar en equipos fomentó considerablemente el diálogo entre los alumnos haciendo uso de la lengua meta.

*Las tareas al haberse realizado de dos maneras, cooperativas y de manera autónoma **me ayudaron a desenvolverme de mejor manera** y a perder el miedo a equivocarme.*

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero, 2020)

*...en la primera parte que fue la entrevista al compañero teníamos que compartir todo del presente al pasado, tu qué hacías cuando eras pequeño, entonces pues obviamente, ahí practicábamos la parte oral, y no solo parte oral, **sino la escucha activa de la otra persona.***

(Extracto de la entrevista a alumnos, 03 octubre, 2019)

*Por otra parte, he notado que mis estudiantes han comenzado **a trabajar más independientemente** con poca intervención mía.*

(Extracto del diario del profesor, 20 febrero, 2020)

Los comentarios de los alumnos anteriores sobre el trabajo colaborativo y sus beneficios se alinean con lo establecido por Edwards y Ellis (2005) quienes declaran que en la conversación que se desarrolla en una tarea, los alumnos colaboran para resolver un problema o alcanzar un objetivo compartido entre los integrantes. Esta conversación lleva a los alumnos a repetir, clarificar, comprender e intercambiar ideas. Krashen (en Edwards y Ellis, 2005) menciona que la negociación es esencial en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que facilita input comprensible.

Podemos mencionar que los alumnos perciben que el trabajo colaborativo hizo más efectivo su aprendizaje a través de las exigencias comunicativas que demanda la tarea, y la relación de interdependencia que se crea entre los alumnos, y no tanto entre alumnos-maestros. Podemos notar que en las tareas hay una clara responsabilidad por parte del alumno, las cuales fueron bien tomadas por los alumnos.

Sin embargo, encontramos alumnos que preferirían trabajar de manera individual, y no el trabajo colaborativo. Ciertos alumnos se resistieron a un realizar un trabajo colaborativo, y esto a la vez, a no entablar un diálogo entre los participantes haciendo uso de la lengua italiana. Tal como se puede apreciar en los siguientes extractos:

*En lo que a mi persona se refiere, **prefiero actuar de manera individual**, por temor a interrumpir el proceso de aprendizaje de mis compañeros.*

(Extracto del diario del alumno, 17 febrero, 2020)

*La participación y compromiso del alumno son esenciales en la tarea. Sin embargo, esto sucede en muchos, **son pocos los que quieren verdaderamente comunicarse en italiano.***

(Extracto del diario del alumno, 17 febrero, 2020)

Puede existir el caso de alumnos que prefieran trabajar de manera individual con el fin de avanzar lo mejor que se pueda en la tarea. Esto es común en mi contexto, debido a que hay alumnos a que consideran que trabajan mejor solos o que no les gustaría trabajar con alguien que no posee sus mismas habilidades o cualidades.

En estos casos, el ABT puede que no se reciba de una manera muy agradable por parte del alumno, ya que implicaría una alteración o cambio a la forma que se está habituado a desarrollar las actividades.

Evidentemente, también dentro de este apartado de las percepciones de los alumnos encontramos el compromiso que los alumnos puedan demostrar en el aprendizaje. Como docente, me encontré con alumnos que estaban centrados en pasar la materia de manera ligera, con el mínimo esfuerzo, donde el trabajar en equipos no significaba un enriquecimiento al aprendizaje de la lengua italiana. Entonces, el trabajar en equipos no siempre será bien tomado por los alumnos, esto a causa de estilos de aprendizaje, motivaciones y de personalidad. Tal como menciona Pradesh (2015) una de las desventajas del ABT al implementarse es lidiar con la diversidad de la clase, en la que existen diferentes niveles de motivación, diferentes estilos de aprendizaje y talentos. Para algunos puede representar algo relevante, para otros una pérdida de tiempo y las demandas de trabajo grupal/en pareja del ABT pronuncian estas diferencias durante la clase, dado que cualquier problemática del trabajo grupal puede ser observada durante la realización de la tarea.

Por otra parte, las tareas fueron para los aprendientes actividades divertidas, interesantes y a la vez, significativas, que es lo más importante en el aprendizaje de una lengua, y que desde el punto de vista de Nunan (2004) las tareas con un sentido de la vida real, y relevante para el alumno, motivan al alumno a usar la lengua e interactuar. Los siguientes extractos muestran que los alumnos percibieron a las tareas como interesantes y relevantes.

*Las actividades **fueron muy dinámicas...***

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero, 2020)

*.. **fue una actividad sumamente divertida y significativa**, ya que nos gustó mucho escarbar en el cajón de los recuerdos y revivir momentos bonitos y especiales en mi vida.*

(Extracto del diario del alumno, 16 octubre, 2019)

*Fue una actividad que obviamente nos va a ayudar en lo real, como en la vida cotidiana. **Fue como más significativo** para nosotros el aprenderlo, porque obviamente se nos quedó mas.*

(Extracto de entrevista al alumno, 30 octubre, 2019)

Con relación a lo anterior, cuando las tareas tienen una relevancia para la vida real, en consecuencia, lo tienen también para el aprendizaje del italiano y aún más, que les permita y motive a usar el idioma italiano, será bien visto por los alumnos. Los alumnos cuando conocen y descubren la importancia del porqué de lo que hacen y aprenden les resultará significativo y enriquecedor para ellos. Que el alumno pueda experimentar que lo que hace en la vida real con su lengua materna, lo puede llegar a hacer con la lengua meta, es este caso, el idioma italiano, resulta un factor valioso en el aprendizaje de una lengua.

Finalmente, una de las percepciones que se manifestaron mayormente en los diarios de los alumnos fue que las tareas figuran como un reto comunicativo, ya que las actividades realizadas implicaban para ellos hablar y expresarse de manera natural y espontánea, algunos de ellos, describen el reto comunicativo, como poder improvisar, haciendo referencia a usar el idioma italiano en tiempo real, al momento, sin ningún papel para leer o previa memorización. A continuación, se muestran algunos extractos de los alumnos con el punto previamente discutido.

*En mí caso es un reto hablar e improvisar en un idioma que estoy aprendiendo, porque soy muy penosa, pero **las actividades que implican estar hablando con otra persona te hace mejorar las habilidades al hablar.***

(Extracto de entrevista al alumno, 04 febrero, 2019)

***Ha sido un reto** creo que el hecho de no estar acostumbrada **a hablar del todo** en clase en italiano*

(Extracto de entrevista al alumno, 04 febrero, 2020)

*Considero que **mi mayor reto ha sido perder el miedo a hablar** en público.*

(Extracto de diario del alumno, 16 octubre, 2019)

Durante la implementación de las tareas observé que para aquellos alumnos que no están habituados a hacer uso constante de la lengua italiana, pueden en un inicio sentir cierto rechazo a la realización de las tareas, ya que éstas, como señala Johnson (2003), involucran interactuar y producir con la lengua meta, dónde la atención se centra en el significado, y no tanto en las reglas rígidas. Por lo tanto, adaptarse a una modalidad en que el alumno se ve envuelto en situaciones donde haga uso libremente de la lengua italiana requerirá tiempo. Tal como lo expresa el siguiente alumno:

...entonces uno piensa que va aprender italiano a través de la gramática como en el español actual, más bien aprendemos gramática dada las situaciones que realizamos.

(Extracto de entrevista al alumno, 30 octubre, 2019)

La falta de experiencia o exposición a actividades comunicativas ampliamente ejecutadas por los alumnos y un contexto que promueva la involucración oral de manera independiente y espontánea por parte del alumno se convierten en una de las razones que no propician la participación y colaboración de los alumnos en el desarrollo de la tarea. En conclusión, muchos alumnos están habituados a recibir una instrucción basada únicamente en la gramática o algunas veces, expuestos a actividades donde conversan, pero con estructuras y funciones previamente enseñadas y establecidas que no les permite actuar de manera independiente y genuina sin embargo, en el ABT, de acuerdo a Samuda y Bygate (2008) y Edwards y Willis (2005), la tarea debe por sí sola hacer surgir o elicitar las estructuras gramaticales, y todo esto, con un propósito comunicativo de la vida real.

Implementación de la Enseñanza del italiano en el tercer semestre

En los siguientes párrafos abordaremos la cuestión de cómo se ha implementado la enseñanza del italiano en el tercer semestre del Departamento de Lenguas. Los datos obtenidos a través de las entrevistas nos permitieron llevar a cabo el siguiente análisis, que fue enriquecedor y significativo para la implementación del ABT en los dos ciclos de investigación con el fin de obtener únicamente un panorama amplio del contexto educativo del tercer semestre y tomar medidas pertinentes en la implementación del ABT.

Los docentes entrevistados reportaron que buscan en sus clases, no únicamente en el tercer semestre, implementar actividades que reflejen un modelo centrado en el alumno, es decir, que el alumno activa sus habilidades y conocimientos con el fin de construir nuevos conocimientos, en el que se da prioridad a que los alumnos sean capaces de comunicarse haciendo uso del italiano. Tal como la maestra lo expresa:

*...el maestro **ya no es solamente el que imparte y da todo**, sino se va convirtiendo cómo una guía para que el alumno vaya construyendo su propio conocimiento.*

(Extracto de la entrevista a docentes, 20 agosto, 2020)

*...llega un momento en que **uno tiene que ser mediador**, y los alumnos tienen que practicar lo que están aprendiendo*

(Extracto de la entrevista a docentes, 20 agosto, 2020)

El extracto anterior nos muestra que los docentes consideran la individualidad y capacidad de los alumnos como partes fundamentales del aprendizaje del italiano. Los comentarios anteriores nos muestran que los alumnos se ven involucrados en la construcción de los conocimientos con ayuda del maestro. Estos datos nos abren camino en la implementación del ABT, al observar que en el Departamento de Lenguas los alumnos están expuestos a momentos de trabajo colaborativo y autonomía.

Por otro lado, en las entrevistas se pudo apreciar cierta tendencia al enfoque tradicional, es decir, se aprecia un apego al aprendizaje del italiano desde las perspectivas normativas y descriptivas de las estructuras del lenguaje. Los comentarios de la docente nos reflejan lo discutido:

*Entonces, **me voy más a objetivos lingüísticos**. hacemos la explicación tradicional en el pizarrón, se explica la gramática e inmediatamente nos apoyamos del libro, porque sí es importante tener un libro y si hay ejercicios, hay diálogos, hay audios, pues nos apoyamos en el libro.*

(Extracto de la entrevista a docentes, 20 agosto, 2020)

Esto no hace pensar que ciertos alumnos habrán sido instruidos bajo características del enfoque tradicional, algo que el ABT no comparte en sus fundamentos. Sí bien existe un espacio para aprender gramática, la función de las tareas se centra en el significado de los mensajes. Por lo tanto, es probable que los alumnos estén habituados a aprender el italiano partiendo de normas lingüísticas. En cambio, en el ABT los aspectos lingüísticos se analizan después de haber usado la lengua, “Usar para aprender”.

Entre las actividades que las docentes implementan mayormente para desarrollar la habilidad oral son los proyectos relacionados a situaciones de la vida real, y a juego de roles. Tal como lo expresan las docentes:

Proyectos...*implementar esos proyectos donde los alumnos no solo hagan el **juego de roles***
(Extracto de la entrevista a docentes, 20 agosto, 2020)

...hacemos actividades de **dictados**, quizás algún **juego de roles**.
(Extracto de la entrevista a docentes, 20 agosto, 2020)

Los extractos anteriores nos muestran que los alumnos han estado expuestos a actividades que involucran interacción y autonomía, que seguramente, les ha permitido mantener una comunicación oral en italiano. Así mismo, los alumnos han tenido oportunidades de poner en practica la lengua al simular situaciones que representan la vida real. Este factor, puede ser favorable al momento de implementar las tareas ya que el trabajo colaborativo y el intercambio de significados son pieza fundamental al desarrollar una tarea.

En resumen, los datos previamente analizados me permitieron analizar la forma en la que se imparten las clases del tercer semestre de italiano nivel A2 en el Departamento de Lenguas Campus Tuxtla con el propósito de identificar las áreas de oportunidad para implementar el ABT.

3.3 Rol del profesor en el ABT

En este apartado centraremos la atención en mi rol de profesor, y los retos y dificultades que experimenté en la implementación del ABT. Este apartado juega un papel muy importante dentro de esta investigación con el fin de conocer los aspectos a considerar en la implementación del ABT en el desarrollo de la habilidad oral. Este apartado se desarrolla con la recuperación y análisis de los datos obtenidos de los diarios del maestro apoyado por las videograbaciones, los diarios de los alumnos y la entrevista a alumnos, en conjunto con la lente de la revisión literaria del papel del docente.

Motivador

Primeramente, con base en mi práctica docente tomar el papel de motivador en el desarrollo de la tarea juega un papel muy relevante, ya que como maestro me da cuenta de que debía impulsar a mis alumnos a aprender por sí mismos, y a no darse por vencido ante las dificultades que puedan hallar en la tarea. Motivar a los alumnos a comunicarse fue una tarea constante a realizar en cada clase, con el fin de fomentar el uso del italiano. Evidentemente, esto también implica alentar al alumno a aprender de sus errores al momento de hacer uso del italiano. Aún más, animar a los alumnos constantemente a usar la lengua italiana como medio de comunicación para alcanzar los objetivos, y que, sin importar sus limitaciones lingüísticas, ellos sean capaces de expresar significados.

El maestro tuvo un papel importante ya que él fue quien nos asignó las actividades, **y nos motivaba** a hacerlas de una manera que aprendiéramos.

(Extracto de diario del alumno, 04 febrero, 2020)

En cada clase **he motivado a mis alumnos a expresar** libremente sus pensamientos, que efectivamente sí habrá errores, pero que los errores son necesarios para aprender, los invito y reto a platicar sin miedo.

(Extracto del diario del profesor, 10 febrero, 2019.)

El extracto anterior del alumno refleja que la motivación por parte del docente hacía los alumnos a realizar la tarea repercute en motivar a los alumnos a realizar la tarea. Esta motivación de los alumnos al realizar la tarea, implica hacer uso de la lengua

italiana para intercambiar ideas. Así mismo, el extracto del docente nos muestra que motivar a los alumnos debe hacerlos sentir que son capaces de expresarse libremente, y que pueden realizar la tarea haciendo mayor uso del italiano, aún con errores, pero que estos errores los hará desarrollar la habilidad oral.

Un factor muy importante al motivar a los alumnos a comunicarse en italiano es buscar la manera de añadir a las tareas un toque de interacción y diversión para relajar a los alumnos y despejarlos de la tensión de sus actividades previas, ya que todos mis alumnos venían de clases o del trabajo, y lo que menos buscaban era una clase tediosa. Tal como lo expresa una alumna:

Lo que más me gusta de la clase es que **siempre es muy dinámica e interactiva**, el profesor siempre hace juegos y ejercicios que hace que la clase no se vuelva monótona... algo que motiva mucho.

(Extracto de diario del alumno, 04 febrero, 2020)

El extracto anterior declara que hacer de las tareas actividades dinámicas e interactivas hace crecer el interés del alumno por realizar algo. Propiciar un ambiente diferente constantemente para usar la lengua en la clase enriquece la motivación por realizar una nueva actividad diferente a la anterior. Mercado (2017) señala que el maestro debe promocionar el mayor grado de motivación a través de actividades que atiendan las necesidades y expectativas de los alumnos, esto lleva a una alta probabilidad de mantenerlos comprometidos con su aprendizaje. Así mismo, Larsen-Freeman y Anderson (2011) señalan que uno de los roles del maestro en el ABT es motivar a los alumnos a aprender y usar la lengua meta con actividades que reflejen las necesidades de los alumnos, y Nunan (2004) que reflejen aspectos de la vida real que capten la atención del alumno, y lo motiven a usar la lengua meta.

Ahora bien, motivar a los alumnos no fue tarea fácil, porque muchas veces los alumnos no están habituados a expresarse oralmente en las clases, y principalmente en desarrollar del todo una serie de actividades con la lengua meta. Así mismo, motivar a alumnos con bajo nivel lingüístico fue una de las labores

constantes que resultó más fatigosa, ya que había que estar en cada clase motivándolos e incitándolos a hacer uso de la lengua italiana. También, monitorear constantemente a los alumnos en el uso del italiano fue una actividad demandante, en la que había que estar impulsando a los alumnos a dejar de usar poco a poco el español. El siguiente extracto da muestra de lo sucedido:

*Una de las dificultades de tener grupos grandes **es estar pendientes de cada uno** de ellos, es decir, ver que todos estén trabajando, que traten de utilizar la lengua italiana, que no estén haciendo cosas fuera de la temática. Algunos de ellos, por la falta de conocimientos de la lengua, no interactúan con sus compañeros.*

(Extracto de diario del profesor, 22 enero, 2020)

*Así mismo, **hay que estar constantemente motivando a los alumnos** a hablar en italiano, porque si a veces uno deja de monitorearlos comienzan a hablar en español.*

(Extracto de diario del profesor, 21 febrero, 2020)

Afortunadamente, observé que mientras los alumnos se integraban poco a poco a la nueva forma de trabajar, ellos tomaban mucha más confianza para desarrollar las tareas usando la lengua italiana. Efectivamente, el estar motivando a los alumnos y monitorearlos en hacer uso de la lengua propició a que los alumnos se habituaran a usar el italiano para comunicarse entre sí. Tal como se expresa en el siguiente extracto.

*Mientras los alumnos iban estando inmersos/adentrándose más al tema ellos iban haciendo uso del italiano. Es importante dar a entender que también **estuve detrás de ellos para animarlos** e invitarlos a hablar en italiano.*

(Extracto de diario del profesor, 22 enero, 2020)

*Pero todo esto, ha disminuido más desde que inicio el curso ya que **se han ido habituando a esta dinámica** donde saben que deben **realizar la actividad en italiano**.*

(Extracto del diario del profesor, 21 de enero, 2020)

El motivar a los alumnos es una pieza fundamental para impulsar a los alumnos a comunicarse con el italiano ya que les permite tomar decisiones e interactuar por sí mismos. Con base en Brown (2007) la motivación por parte del maestro a través de su actitud, actividades y materiales son elementos que activan el esfuerzo del

alumno por hacer algo. Eggen y Kauchak (2009) señalan que los alumnos motivados persisten en las tareas difíciles, y sufren menos problemas de atención, procesan la información más profundamente y sobresalen en las experiencias de aprendizaje en el aula. Aunque es necesario añadir, que motivar a los alumnos en realizar una actividad, principalmente haciendo uso del italiano, es un proceso que requiere tiempo, paciencia y mucho compromiso por parte del docente en dirigir la atención y el esfuerzo del alumno en comunicarse con el italiano.

Fomentar la autonomía y la libertad de expresión

En segundo lugar, un aspecto muy importante que he aprendido y que me costo al principio ya que enfocaba mucho la atención en mí mismo, fue hacer que mis alumnos se convirtieran en individuos independientes en su aprendizaje, reconocer que ellos son capaces de aprender por sí mismos, y que son capaces de realizar la tarea con poca intervención mía. Al implementar las tareas, me percaté que hacer a mis alumnos dependientes de mí estaba obstruyendo el desarrollo de la habilidad oral de mis alumnos, ya que no les permitía crear, usar, descubrir, conocer y equivocarse por ellos mismos. Uno de los hábitos que obstruían el aprendizaje de mis alumnos era traducir constantemente y responder sus dudas sobre como se dice algo en italiano, sin permitir que ellos indagaran, investigaran y fueran creativos al resolver las actividades. Ser un maestro que promueva la autonomía en los alumnos enriquece y favorece el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. A continuación, los extractos muestran la importancia de promover la autonomía en la habilidad oral.

*El profesor **siempre nos dio la libertad** de expresar nuestras ideas...*

(Extracto del diario del alumno, 17 octubre, 2019)

*Algo que **me gusta demasiado** de la clase es que **el profesor nos deja expresarnos libremente**, y también **en la toma de decisiones, nuestra creatividad e imaginación nunca son limitadas**, y creo que eso es un factor primordial en nuestro aprendizaje.*

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero, 2020)

...., en realidad usted solo nos da la idea, pero **nosotros somos los que buscamos** casi todo y lo organizamos y entonces eso, como que **hizo aumentar nuestro nivel**.

(Extracto de entrevista a alumnos, 30 octubre, 2019)

En los extractos anteriores los alumnos emiten su opinión sobre la autonomía que tuvieron y la libertad de expresarse en el desarrollo de las tareas, y convienen en que el factor de realizar algo por ellos mismos les ayudó a desarrollar la habilidad oral al intervenir en la forma de interactuar y negociar en base a sus conocimientos. Edwards y Willis (2005) y Nunan (2004) mencionan que el alumno debe ser quien realice la tarea por sí solo, con poca intervención del maestro. Esto hace que el alumno se convierta un agente y usuario de la lengua y aprenda a comunicarse por sí mismo (Samuda y Bygate, 2008) Así pues, en el desarrollo de la tarea es vital que el producto refleje parte del avance y el alcance que el alumno obtuvo al hacer uso del idioma.

En el trascurso de la implementación de las tareas, comprendí que mientras daba responsabilidad a mis alumnos, ellos crecían y hacían uso de la lengua italiana de manera independiente y con mucha confianza para expresarse. Sin embargo, esto no fue de la noche a la mañana, poco a poco fui dejando estos comportamientos de sobreproteger a mis alumnos en su aprendizaje. Por ejemplo: en una lluvia de ideas, los alumnos me preguntaron cómo se decían ciertas palabras, y yo le daba la palabra en italiano. El siguiente extracto da evidencia de ello:

Ultimamente, **he visto más a mis alumnos buscar y descubrir** nuevos conocimientos **por sus propias cuentas** con poca intervención mía. .

(Extracto de diario del profesor, 27 enero, 2020)

Como maestro tuve que dejar que mis alumnos construyeran sus propias oraciones, preguntas y a buscar el significado de ciertas palabras por ellos mismos. Fue necesario dejar que mis alumnos se volvieran independientes para realizar las cosas por sí mismos. Tomar el tiempo para ver lo que mis alumnos eran capaces de hacer fue un comportamiento que fui adquiriendo.

Fui dejando paulatinamente, que en vez de que yo les diera el significado y traducción de una palabra, o que les elaborara una pregunta y una oración, yo los retaba amigablemente a llevar dicha actividad por ellos mismo. Obviamente, habían momentos donde yo les ayudaba pero cuando veía que estaba fuera de sus alcance lingüístico.

(Extracto de diario del profesor, 29 enero, 2020)

Crispín, Caudillo, Doria, y Peña (2011) comentan que es necesario permitir que los alumnos tomen decisiones sobre sí mismos, que sean conscientes de su aprendizaje, y que experimente el proceso de cómo hacer algo o cómo alcanzar un resultado, ya que les da la oportunidad de aprender por sí mismos, y de las acciones que toman durante el transitar de un punto a otro punto.

Crear un ambiente óptimo de aprendizaje

En tercer lugar, en las siguientes líneas abordaremos el aspecto del profesor en crear un ambiente de confianza y agradable para propiciar el aprendizaje y desempeño de los alumnos en el desarrollo de la habilidad a través de las tareas. A través de la implementación del ABT pude percatarme que dar lugar a buenas relaciones humanas entre los integrantes del salón, genera un entorno socio-psicológico armonioso para el trabajo que se desarrolla dentro del aula.

*En el aprendizaje, yo pienso que **es también el ambiente que crea el profesor**, en este caso usted, porque no hace distinciones, a todos los trata por igual, no importa sepan unos más que otros, también eso de que **el maestro tenga la comunión con todos y se lleve bien con todos.***

(Extracto de entrevista a alumnos, 30 octubre, 2019)

*El maestro tiene un papel importante, porque **nos hace sentir en confianza**, ... es muy comprensivo y tiene una buena actitud.*

(Extracto de entrevista a alumnos, 04 febrero, 2020)

Eggen y Kauchak (2009) declaran que la mayoría de los alumnos ingresan al aula preguntándose si el salón será un lugar seguro y propicio para el aprendizaje, si será un ambiente saludable, y si serán tratados como personas competentes. Con esto, podemos ver que si como maestros creamos un ambiente ameno para realizar las actividades esto aportará significativamente al desarrollo de la habilidad oral.

Los siguientes extractos proveen evidencia de la importancia de haber suscitado en el desarrollo de las tareas un ambiente adecuado de convivencia.

*...pero a lo largo de estas clases siento que he perdido mucho el miedo a hablar, porque **el profesor nos hace sentir en un ambiente de confianza** y siempre nos ayuda en nuestras dudas o con las debilidades que tenemos al momento de hablar en italiano.*

(Extracto del diario del alumno, 16 octubre, 2019)

*Algo que me gusta y me he dado cuenta en mi clase es que mis alumnos son capaces de expresar sus ideas y opiniones sobre algo, esto a que **hemos ido creando una atmosfera de confianza**.*

(Extracto del diario del profesor, 21 octubre, 2019)

Evidentemente los ambientes propicios para el aprendizaje no son aquellos donde el alumno no haga nada o todo le sea completamente fácil, y el maestro siempre esté realizando todo por el alumno, sino aquellos ambientes que “promuevan sensaciones de seguridad en los alumnos, junto con un sentido de éxito, desafío y entendimiento” (Eggen y Kaychack, 2009, p.35). Naturalmente, las tareas se diseñan para que el alumno salga de su zona de confort al negociar e interactuar mayormente con el idioma italiano. Tal como una alumna lo expresó:

*...hicimos **actividades que nos obligaban** a establecer un diálogo con mis compañeros.*

(Extracto del diario del profesor, 04 febrero, 2020)

*El trabajo con mis compañeros nos ayudó porque **nos hizo salir de la zona de confort**.*

(Extracto del diario del profesor, 04 febrero, 2020)

Efectivamente, hacer sentir confiados a mis alumnos que pueden contar conmigo en alguna situación es fundamental, pero así mismo, es necesario inculcar en los alumnos la necesidad de estar dispuestos a participar en solucionar y alcanzar objetivos por sus propios méritos, para así poder desarrollar su habilidad oral y su confianza al expresarse en italiano. De hecho, los retos lingüísticos y el intento de comunicarse en el desarrollo de la tarea enriquecen el aprendizaje al estar inmersos en el uso de la lengua (Samuda y Bygate, 2008; Pradesh, 2015).

Eggen y Kauchack (2009) mencionan las prácticas docentes que podemos implementar para crear un ambiente seguro de aprendizaje, y a la vez, desafiantes para el alumno son las siguientes:

- Realizar preguntas abiertas y alentar a los alumnos cuando tengan dificultades para responder.
- Desarrollar sensaciones de autonomía en las actividades.
- Proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias que les permitan desarrollar la actividad.
- No limitar la creatividad y habilidades personales del alumno.
- Hacer participar constantemente al alumno en un proceso recíproco de hablar-escuchar. En ambas partes.

En la implementación del ABT para el desarrollo de la habilidad oral es importante generar un sentido de comunidad en el aula estableciendo una atmósfera en que los alumnos se ayuden unos a otros y en la que aprender a través del esfuerzo de usar la lengua ya sea individualmente y en conjunto, a pesar de los errores, sea la meta principal.

Monitor y Guía

Por último, por medio de mi experiencia como docente dentro del aula, noté que el monitorear y ayudar a los alumnos con poca asistencia directa influye en el desarrollo de la habilidad oral del alumno. Lanzar preguntas detonadoras y generar lluvia de ideas por parte de los alumnos, incitarlos a explorar nuevas opciones, sugerirles nuevas alternativas y motivarlos a hacer las actividades por ellos mismos, fueron acciones que jugaron un papel relevante para que el alumno llevara a cabo la interacción y negociación. A continuación, presento algunos extractos que señalan la gran ayuda que representa el docente al fungir como un guía y supervisor de lo que están haciendo los alumnos:

*Así mismo, de manera desapercibida **pasearme** frecuentemente en los equipos y **monitorear** el uso y la interacción con el italiano, **me notificaba en que situaciones debía intervenir** para ayudar al alumno.*

(Extracto del diario del profesor, 22 octubre, 2019)

A todo esto, puedo decir, que el **profesor nos guió** y estuvo para resolver dudas y explicar lo que fuera necesario para el desarrollo y fin de la actividad.

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero, 2020)

El maestro fue nuestro guía, y quién nos dotó de material nuevo y necesario para trabajar.

(Extracto del diario del alumno, 04 febrero, 2020)

Con base en los extractos anteriores, vemos que durante el desarrollo de la tarea el alumno se encontrará con dificultades y dudas que serán necesarias resolver para continuar, es ahí, donde el maestro puede proporcionar un input a la práctica de los alumnos, o mucho mejor, hacerlos pensar sobre lo qué quieren hacer o están haciendo para que ellos tomen mayor iniciativa y responsabilidad de su aprendizaje.

Es importante señalar que cuando el alumno se encuentre en dificultades sobre cómo expresar algo en la lengua meta, la primera opción no debe ser que el maestro lo resuelva al instante, sino más bien, podemos ayudar al alumno con preguntas detonadoras que le faciliten encontrar la solución, podemos dar pistas o proveer herramientas adicionales, esto con el fin de incitar al alumno a buscar la respuesta y producir por sí mismo. Tal como mencionan Richards and Rodgers (2014), la intervención del docente a lo largo de las tareas debe servir para fomentar la curiosidad del alumno y sus habilidades de resolución de problemas, en vez de darle la respuesta. La actitud del maestro debe ser la de esclarecer y proveer con el fin de guiar a los estudiantes a descubrir los elementos pertinentes para llegar al objetivo. Mediante el siguiente extracto, una alumna comenta sobre lo anterior.

En realidad **usted solo nos daba la idea, pero nosotros somos los que buscábamos casi todo y lo organizábamos**, entonces, eso como que hizo aumentar nuestro nivel en italiano.

(Extracto del diario del alumno, 30 octubre, 2019)

Enfoque del maestro hacía la gramática

Otras de las dificultades u obstáculos que atravesé, tiene que ver con mis creencias y experiencias previas en la enseñanza de una lengua extranjera. Como docente, siempre al diseñar una clase o actividad, lo primero que venía a la mente era la cuestión de la gramática. Esto era un obstáculo al momento de diseñar e implementar la tarea, porque confrontaba mis comportamientos y creencias con los principios del ABT, tal como Edwards y Willis (2005) declaran “al desarrollar una tarea la atención principal del alumno es en intercambiar y entender significados, antes que practicar formas o estructuras gramaticales pre-especificadas” (p.3). Con relación a lo anterior, una alumna expresa lo siguiente:

*...uno no piensa que va aprender italiano a través de la gramática como en el español actual, **más bien aprendemos gramática dada las situaciones que realizamos.***

(extracto de entrevista a alumnos, 30 octubre, 2019)

A través del siguiente extracto podemos darnos cuenta del obstáculo que atravesé en la implementación del ABT:

*¿Cómo logré esto? **No es tarea fácil**, porque como docente debí imaginarme en la situación y ver que estructuras serían posibles de utilizar, pero no solo eso, sino cómo ligar dicha estructura al tema centra/temática. Y aún más, **tratar de no recaer o desviar mi atención que era resolver dicha tarea, y no una clase de gramática.** Esto me llevo mucho que pensar, no fue algo que sucedió a la primera, porque cómo maestro yo tendía a enfocarme directamente a la estructura lingüística.*

(Extracto del diario del profesor, 20 febrero 2020)

Con relación a lo anterior, Larsen-Freeman y Anderson (2011) explican que una tarea si puede ser diseñada para practicar algún aspecto lingüístico, pero, el aspecto gramatical o estructura debe surgir por sí solos en el desarrollo de la tarea o la tarea debe incitar al alumno a hacer uso de ella. Pero no hay garantía que esto suceda, y no significa que esté mal. Edwards y Willis (2005) y Nunan (2004) mencionan que, en el aprendizaje basado en tareas, con enfoque en el significado, no se dirige la atención explícita a elementos lingüísticos, sino que dentro de la interacción y

negociación de significados dichos aspectos lingüísticos ocurrirán accidentalmente o probablemente no ocurra lo que esperábamos.

Con base en lo anterior, he aprendido que al diseñar e implementar una tarea debo enfocarme principalmente en que sea significativa y comunicativa. A los alumnos no se les ha decir explícitamente qué estructura gramatical deben usar para desarrollar la tarea, sino que los elementos lingüísticos se hallan escondidos en la tarea, y si el alumno no las utiliza, no quiere decir que la tarea haya sido un fracaso, porque lo importante será comunicar y hacer con la lengua meta. El alumno adquirirá la gramática implícitamente o de manera incidental. El alumno probablemente usará sus conocimientos previos o descubrirá nuevas formas, expresiones, vocabulario y estructuras necesarias para desarrollar la tarea.

3.4 Rol del alumno en el ABT

Autonomía en el trabajo colaborativo e interacción comunicativa.

Puede apreciarse que a lo largo de las implementaciones del ABT los alumnos fueron paulatinamente dando muestra de realizar sus trabajos por sí mismos. Es decir, disminuyó la intervención del profesor en la realización del producto de la tarea, y a la vez los participantes incrementaron el trabajo colaborativo y la interacción usando la L2. Poco a poco, los alumnos fueron mostrados la iniciativa de hablar en italiano, sin necesidad de depender mucho del maestro para realizar un comentario y desarrollar las actividades. Es importante mencionar que la autonomía fue mucho más evidente en la fase del ciclo de tarea, ya que es ahí donde los alumnos con poca intervención del maestro y con sus propios conocimientos llevaron a cabo la realización del producto. Richards y Rodgers (2014) indican que en la fase del ciclo de tarea los alumnos tienen la oportunidad de usar lo que ellos poseen y saben para expresar lo que ellos deseen en relación a la tarea.

... cada uno de los miembros construyó su **intervención** dentro del diálogo.

(Extracto de diario el alumno, 28 octubre 2019)

...yo casi no hablaba y participaba, entonces de lo que exponemos, que todo lo organizamos nosotros, de que en realidad usted nos da la idea, pues **nosotros somos los que buscamos todo y lo organizamos, nos ha hecho aumentar nuestro nivel.**

(Extracto de transcripción de entrevista a alumnos, 30 octubre 2019)

Tal como podemos observar en los siguientes testimonios de los alumnos, al darles una encomienda, en este caso una tarea, los alumnos reciben la responsabilidad de actuar según sus criterios, opiniones y deseos con el fin de hacer elecciones y tomar decisiones. Esto no quiere decir que no exista el apoyo del maestro, sino que, a través de un proceso de colaboración y guía se pretende que los alumnos alcancen un nivel en el cual ellos puedan actuar de manera independiente.

Es importante señalar que la fase de la tarea previa juega un papel muy importante en el proceso de instrucción a fin de que los alumnos sean capaces de actuar independientemente en el ciclo de la tarea. Esto quiere decir que las actividades implementadas en la tarea previa serán cruciales para que el alumno pueda llevarla a cabo. Por ejemplo: al contar sus recuerdos sobre su infancia a través de un álbum, los alumnos previamente realizaron una entrevista en parejas en la que intercambiaban información y respondían de acuerdo a sus propias experiencias. Las preguntas fueron proporcionadas por el profesor, sin embargo, cada alumno era responsable de realizar las preguntas, compartir y seleccionar sus respuestas de acuerdo a sus vivencias. No había respuestas o estructuras sugeridas a utilizar, ya que los alumnos conocían el tiempo del *imperfetto* y del *presente indicativo* para expresar sus ideas.

Sin embargo, me he dado cuenta de que esta actividad de la entrevista pudo haber llegado a un nivel más alto de autonomía por parte de los alumnos, es decir, pedir a los alumnos formular sus propias preguntas y crear un formato de entrevista. Esto hubiese marcado una pauta importante en remarcar el rol del alumno como creador de su propio aprendizaje. Díaz Barriga y Rojas (2010) argumentan que, para fomentar la autonomía, la responsabilidad y participación en la toma de decisiones podemos implementar estrategias que impliquen que el alumno exprese sus

talentos, estilos de trabajo, interés y establecer oportunidades de construcción individual o grupal. A la vez, Wright (1987) señala que las actividades abiertas en las cuales no hay respuesta o producto correcto, hacen que el alumno tenga mucho más control y se sienta mucho más libre sobre la organización, el manejo y realización de la actividad.

Entonces, la toma de decisiones y evaluaciones en las actividades llevan al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje, los problemas y necesidades que surjan durante, y a la vez, al tomar un rol de independencia en el proceso de negociación de las actividades. No obstante, hay áreas de oportunidades sobre la autonomía en las que es necesario prestar mucha atención considerando que el ABT promueve el aprendizaje centrado en el alumno, (Weimer, 2002) donde el alumno se posiciona como protagonista de la negociación. Estas áreas de oportunidad hacen énfasis en que el alumno se convierta también en mediador de la comunicación, y ese rol no siempre sea asumido por el docente, tal como el extracto muestra:

*Sin embargo, **aún sienta que todas las preguntas que mis alumnos hacen deben pasar por mí** y luego a otros alumnos, es decir, es natural que el alumno tenga ese pensamiento de ser corregido por el maestro, pero me gustaría que el alumno hiciera una pregunta directa a otro compañero.*

(extracto del diario del profesor, 22 octubre 2019)

Con relación al extracto anterior Willis (1996) declara que es de suma importancia crear un ambiente en el que se motive a los estudiantes a la creatividad y la toma de riesgo en la interacción, y así manejar sus propias conversaciones, manejar y controlar la información que reciben, dirigir los turnos de hablar, aclarar o retar a alguien sobre lo que ha dicho.

Para esto, Willis (1996) nos enlista unos modelos de interacción que pueden influir significativamente:

- Estudiantes individualmente circulan, hablando a diferentes estudiantes.
- Estudiantes realizan la actividad individualmente, luego intercambian ideas en parejas.

- Estudiantes en grupos (con o sin moderador)
- El maestro trabaja con grupos o en parejas tomando turnos cada uno.

(p.47-48)

Lo anterior me lleva a reflexionar que aún sigo teniendo algunos comportamientos de un enfoque centrado en el maestro a través de ciertas actividades que se pueden evidenciar en la planeación de mis clases. Dichas actividades dan la impresión al alumno que la negociación siempre dependerá del maestro. Tal como se observa en el siguiente extracto:

10'	Lluvia de ideas	Estimular ideas, conocer la potencialidad del alumno y despertar el interés acerca de la planeación de una fiesta.	<p>El maestro escribe sobre el pizarrón dos ideas principales de la lluvia de ideas. El maestro invita a los alumnos a escribir sus ideas sobre el pizarrón. Alumnos y maestro discuten los puntos.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <p>Tipi di festa</p> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <p>Cosa fa una buona festa?</p> </div> </div>
-----	-----------------	--	--

(extracto de planeación de clase tarea 4 "Organicemos una fiesta", 21 octubre 2019)

Por medio de la presente etapa de la planeación de clase, puedo identificar que en esta actividad habría sido mucha más enriquecedora si hubiese primero implementado alguna de los modelos de interacción propuestas por Willis (1996). A modo de ejemplo: individualmente complementar las ideas principales y luego con un compañero compartir sus hallazgos, y finalmente, todos juntos compartir nuestras ideas. No obstante, en dicha actividad cuando los alumnos pasaron al frente me estuvieron preguntando constantemente sobre cómo se decían ciertas cosas, a lo que yo les respondía automáticamente. Esto me llevó a darme cuenta, que fui yo quien realizó dicha actividad, y no mis alumnos, ya que no hubo por parte de los alumnos la implicación de cuestionamiento y búsqueda sobre las palabras.

Por otra parte, los alumnos dieron evidencia del trabajo colaborativo a través del ABT. A lo largo de las actividades realizadas los alumnos asumieron un rol de

interacción y apoyo mutuo en cuanto a las demandas de la actividad, en el que estuvieron trabajando en pequeños grupos de dos o tres dependiendo la tarea. A través del trabajo en equipos los alumnos compartían sus opiniones, y materializaban sus conocimientos y habilidades. Tal como los siguientes extractos de las experiencias de los alumnos y del maestro dan muestra:

El trabajo colaborativo nos permite poder intercambiar los aprendizajes de cada uno y así ayudarnos mutuamente.

(Extracto de diario del alumno, 11 octubre 2019)

El trabajo en equipo me permitió aprender mejor ya que nos da la oportunidad a cada uno de expresar nuestras ideas y así ir complementando mejor el trabajo.

(extracto de diario del alumno, 11 octubre 2019)

... si me equivocaba o ellas se equivocaban, nos equivocábamos juntos y **nos corregiamos juntos:** en equipo, como debe de ser.

(Extracto de diario del alumno, 28 octubre 2019)

Después de terminada la tarea en parejas, **ciertos alumnos estaban platicando y discutiendo entre ellos** sobre el tema de regalos, qué dar, qué opción sería buena, si le gustaría a la persona, entre otras cosas, todo en torno a la temática.

(extracto del diario del profesor, 06 febrero, 2020)

Como observamos en los extractos anteriores, tenemos la reflexión de tres alumnos y la del propio docente, quienes expresan que a través de realizar las actividades en conjunto y con autonomía les permitió llegar al punto de crear un producto de mejor forma. Es decir, a través del intercambio de ideas los alumnos pudieron movilizar sus conocimientos con un fin en común. Así mismo, se da evidencia que a través de la interacción y la comunicación en el trabajo colaborativo se crearon oportunidades de *Scaffolding* (*andamiaje*). Dicho con palabras de un alumno:

La interacción con los compañeros es una buena manera de llevar en práctica lo que estamos aprendiendo, también **con ellos podemos aclarar nuestras dudas o ampliar nuestro vocabulario.**

(Extracto 51 del diario del alumno, 04 febrero, 2020)

Con relación a esto, Richards y Rodgers (2014) afirman que el lenguaje y la interacción en el ABT son un medio para alcanzar objetivos de la vida real, los cuales envuelven la conversación y el diálogo basado en la tarea al tratar de comunicarse con otros. Y que, además, el ABT comparte la perspectiva sociocultural en la cual los alumnos apoyan el proceso en el que un alumno guía y apoya a otro. Por su parte, García (2007) menciona que, al realizar una tarea, los alumnos producen un resultado colaborativamente, en donde el uso de la lengua y el aprendizaje de la lengua ocurre interactivamente. Realizar una tarea es una actividad social y cognitiva.

Dentro del trabajo colaborativo se puso de manifiesto la acción de interactuar utilizando la L2 entre ellos mismos en el proceso de alcanzar el objetivo de la tarea. El uso de la L2 en la interacción oral se observó principalmente en las tareas que implicaban un mayor trabajo colaborativo y en el que los alumnos tuvieron la oportunidad de actuar con mayor independencia. Agudo (2003) realizó un estudio experimental con 40 alumnos universitarios con el fin de valorar la interacción comunicativa en el aula de lengua extranjera. Los resultados indicaron que los alumnos participaron activamente en actividades de roles/deberes (80%), recopilación y presentación de información (20%), discusión (8%), entre otros.

Así mismo, los resultados del estudio indicaron que las medidas o técnicas que propiciaron mayormente el desarrollo de la comunicación entre alumnos son: animando el intercambio de experiencias (30%), y mediante el uso de fórmulas para conocerse (22%), entre otros. Con los resultados del estudio y los resultados de la presente investigación, podemos inferir que el trabajo colaborativo y la cooperación mostrada por los alumnos a fin de resolver un determinado problema o completar una cierta tarea de aprendizaje influirán significativamente en la interacción dentro del aula.

A modo de conclusión del capítulo de presentación, análisis y discusión de resultados, el tratamiento y la interpretación que se dio a los resultados como

producto del análisis de los datos recabados durante los dos ciclos, nos permiten movernos al siguiente capítulo que se dedicará a mostrar las respuestas a nuestras preguntas de investigación, y las recomendaciones y propuestas pedagógicas obtenidas a lo largo del trabajo de este proyecto.

CAPITULO 4

PROPUESTA PEDAGÓGICA, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En esta sección se presentan la propuesta pedagógica, las conclusiones y sugerencias. Primeramente, se ofrecen al lector siete tareas como resultado del proceso de investigación al implementar el Aprendizaje Basado en Tareas. En segundo lugar, se detalla el resultado de un importante esfuerzo de síntesis con el propósito de aunar los principales hallazgos logrados a lo largo de los dos ciclos de investigación. Por último, se pronuncian sugerencias a considerar al implementar el ABT, que bien valen la pena mencionar con el fin de incrementar la funcionalidad del ABT en el desarrollo de la habilidad oral.

4.1 Propuesta pedagógica

Fortalecer la expresión oral es una tarea que requiere de un proceso y práctica, no sólo en el aula de clase, sino en el diario vivir de todo ser humano. Cuando se realizan actividades significativas encaminadas a fortalecer la expresión oral de forma constante se evidencian resultados favorables en la habilidad comunicativa. Por ello, en este apartado se presenta la propuesta pedagógica integrada por siete tareas las cuales son el resultado de la investigación hecha en el aula de clase con estudiantes del tercer semestre del Departamento de Lenguas, en la Universidad Autónoma de Chiapas, cuyo objetivo de investigación era explorar y analizar la implementación del Aprendizaje Basado en Tareas con el fin de desarrollar la habilidad oral en la lengua italiana.

El fortalecer la expresión oral en los estudiantes implica un enriquecimiento al diálogo que se desarrolla en el aula, pues al estudiante se le facilitará cada vez más expresarse, despejar dudas, preguntar, comunicarse en torno de lo que comprende y de lo que le es significativo, y expresarse asertivamente para mejorar su interacción y ampliar conocimientos. Por tal razón, he recurrido a elaborar la presente serie de siete tareas con el fin de acercar a mis alumnos a un mayor

desarrollo de la habilidad oral, ofreciéndoles oportunidades de comunicarse en situaciones de la vida real y alcanzar colaborativamente objetivos comunes de la vida cotidiana. Asimismo, para que puedan ser utilizadas por otros docentes de italiano que quieran desarrollar la habilidad oral en sus alumnos.

Cada tarea ha sido diseñada tomando en cuenta las fases de implementación del modelo de Willis (1996): tarea previa, ciclo de la tarea y análisis de la tarea. Cada una de las fases está compuesta por una serie de actividades que conforman un encadenamiento óptimo para llevar al alumno paso a paso a alcanzar el objetivo de la tarea, y aún más, a desarrollar la habilidad oral.

Así mismo, en las tareas se presentan las siguientes características a tomar en cuenta: objetivo, situación de la vida real, producto y tipo de tarea. La primera, el objetivo hace referencia a la habilidades lingüísticas y no lingüísticas que el alumno podrá desarrollar y alcanzar a través de dicha tarea. Segundo, la situación de la vida real representa el evento significativo que se estará desarrollando dentro del aula y que refleja eventos de la vida exterior, y que, a la vez, dará sentido al porqué hacemos lo que estamos haciendo. Tercero, el producto será la evidencia del resultado del trabajo que los alumnos abordaron en la tarea. Finalmente, la definición del tipo de tarea se refiere a las características didácticas que la tarea reunirá, como, por ejemplo, si el alumno practicará mayormente las habilidades receptivas o productivas, si se enfocará en algún aspecto lingüístico o no habrá algo predeterminado. Algunas tareas podrán ser definidas por más de un tipo de tarea.

Finalmente, en el desarrollo de las tareas se presentan algunas consideraciones a tomar en cuenta para un mayor enriquecimiento en la interacción y comunicación por medio de la lengua italiana. Así mismo, ciertas sugerencias que el maestro podría implementar considerando el contexto en el que el maestro se encuentre trabajando, y que podrían guiarle a encaminar la tarea de una mejor manera.

Objetivo: Ser capaz de buscar información apropiada sobre un hotel en relación a las necesidades presentadas (precio, dirección, servicio, entre otros), y a la vez, distinguir y evaluar las características particulares de un hotel con el fin de tomar la mejor decisión al momento de realizar una reservación en un hotel.

Situación de la vida real: Un amigo de Italia ha decidido visitar tu ciudad durante una semana en el mes de febrero, 2020. Sin embargo, desconoce sobre las diferentes opciones hoteleras para hospedarse. Busca la mejor opción para tu amigo.

Producto: El alumno presentará oralmente sus resultados de búsqueda a través de un poster.

Tipo de tarea: sin enfoque, productiva, y de solución de problemas.

Tarea previa

Actividad 1. El maestro escribe sobre el pizarrón la siguiente idea *“Aspetti a considerare per prenotare un albergo”*. El maestro invita a los alumnos completar la idea en sus cuadernos, y después de unos minutos, el maestro cede el lugar a los alumnos para que pasen escribir sus opiniones en el pizarrón. Se sugiere entablar una discusión sobre las ideas con el fin de fomentar la comunicación desde el inicio de clase.



Actividad 2. Los alumnos leen la breve descripción de un hotel en la página 79 ejercicio B1 del libro *Caffè Italia 1* (ver anexo 9), y completan la descripción del recuadro con el vocabulario requerido.

Actividad 3. El maestro presenta una lectura con información de un hotel de la página web Trivago (ver anexo 12). Los alumnos leen el texto y responden a las preguntas de dicha lectura.

Ciclo de la tarea

Actividad 1. Los alumnos se reúnen en quipos de tres en el salón de clase para discutir qué lugar será la mejor opción para el amigo que viene de Italia a visitar la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, y preparar la presentación de sus resultados de la discusión.

Consideraciones: Dentro de la etapa del ciclo de tarea es importante siempre motivar al alumno a comunicarse en italiano, y monitorear en ciertos momentos.

Actividad 2. Los alumnos presentan sus resultados frente al grupo. Antes de iniciar la presentación, el maestro proporciona aleatoriamente a ciertos alumnos ciertos roles de participación con las “Fichas de interacción” (ver anexo 10) con las que podrán participar después del reporte de resultados. Las fichas proporcionan al alumno una participación única, ya sea hacer un comentario, una pregunta, una sugerencia o una conclusión sobre el reporte. Mientras los alumnos presentan sus resultados, el maestro realiza sus anotaciones sobre aspectos lingüísticos en la “Hoja de anotaciones” (ver anexo 11).



Análisis de la tarea

Actividad 1. El maestro y los alumnos revisan aspectos de vocabulario, gramática, pronunciación y culturales que el maestro considere pertinentes en el curso de italiano.

Actividad 2. Los alumnos practican los aspectos previamente analizados a través de una actividad oral. Los alumnos en parejas describen a su compañero alguna experiencia de haberse hospedado en un hotel. Primero, los alumnos deben compartir información sobre los siguientes aspectos: la ubicación, el precio, las características y servicios del hotel, y el tipo de habitación en que se hospedaron.

Objetivo: Ser capaz de realizar una reservación tomando en consideración los servicios que el hotel ofrece.

Situación de la vida real: Has decidido viajar a Italia solo para pasar las vacaciones. Pero antes, debes realizar la reservación de tu habitación. Llama al hotel y realiza la reservación. No olvides informarte del precio, disponibilidad, servicios, para tomar la mejor decisión.

Producto: El alumno realizará un juego de roles sobre la reservación de un hotel.

Tipo de tarea: Sin enfoque, productiva, creativa y de solución de problemas.

Tarea previa

Actividad 1. El maestro escribe en el pizarrón las siguientes preguntas: *Che informazione chiedi quando fai una prenotazione in un albergo?* (¿Qué información solicitas al momento de realizar una reservación en un hotel?). Los alumnos en parejas discuten la pregunta, y luego pasan al pizarrón a escribir el tipo de información que piden.



Actividad 2. En parejas, los alumnos deben realizar en italiano las preguntas que ellos harían para obtener dicha información y cómo responderían a dichas preguntas. El maestro no debe intervenir mucho, las preguntas y respuestas deben ser elaboradas por los alumnos.

Actividad 3. En parejas, los alumnos leen un diálogo sobre una reservación en la página 203 del libro *Caffè Italia* (ver anexo 13). Los alumnos completan la clasificación de preguntas y respuestas en la tabla de la página 79 (ver anexo 14). Finalmente, los alumnos comparan sus preguntas y respuestas de la actividad 2 con las del diálogo leído. La comparación es con el fin de enriquecer las diversas formas de comunicarse.

Actividad 4. En parejas, los alumnos escriben un diálogo sobre la reservación de un hotel, y lo representan frente al grupo. Para la próxima actividad, se pide a los alumnos que traigan una hoja informativa en italiano de algún hotel de trivago.com. en el que se especifique el

precio, los servicios, los tipos de recamará, y los reglamentos de dicho hotel, esto les ayudará a realizar el rol del recepcionista del hotel.

Ciclo de la tarea

Actividad 1. Con la hoja informativa, los alumnos deben realizar espontáneamente, en parejas, un juego de roles (recepcionista-cliente) sobre la reservación de un hotel basándose en la información del hotel que trajeron. Los alumnos cambian de roles cuando hayan finalizado.

Sugerencias: en el juego de roles las parejas pueden ir pasando uno por uno al frente del salón, o realizarlo desde su lugar todos al mismo tiempo. Esto dependerá del tiempo que el maestro disponga y de lo cómodos que pueden sentirse los estudiantes a pasar a realizar el diálogo espontáneo frente a sus compañeros. El maestro puede pedir voluntarios de distintas parejas que pasen al frente, para que los alumnos no necesariamente trabajen con el compañero con quien desarrollaron el diálogo.



Actividad 2. Los alumnos reportan frente a la clase los resultados obtenidos a través del juego de roles, por ejemplo: precio, disponibilidad, servicio, y cómo le hicieron para reservar.

Análisis de la tarea

Actividad 1. El maestro presenta a los alumnos un video de YouTube sobre la reservación de una habitación (ver anexo 15). Les pide que identifiquen las frases o palabras desconocidas que aparecen en el audio o cuáles se asemejan a las que usaron en el juego

de roles. Los alumnos repiten la pronunciación de las nuevas frases y las anotan en sus cuadernos.

Actividad 2. El profesor reproduce nuevamente el video sobre la reservación de un hotel, y pone pausa a mitad de alguna frase o pregunta, y pide a los alumnos que la completen con la palabra o frase faltante que ellos consideren apropiada para completarla. Se revisan las respuestas de los alumnos.

Actividad 3. Con compañeros distintos, los alumnos realizan en parejas un juego de roles en el que deberán usar las nuevas frases o palabras presentadas a través del audio. Los alumnos pueden realizar el juego de roles en sus lugares o pasar al frente.

Tarea 3

Che cosa possiamo regalare?

Objetivo: Ser capaz de expresar una opinión sobre un regalo, y aconsejar sobre cuál sería el mejor regalo en cierta situación.

Situación de la vida real: San Valentín se acerca, y no sabes que regalar a esa persona especial (pareja, familiar, amigo, entre otros). Platica tu situación con un compañero y pídele que te ayude a elegir la mejor opción para San Valentín. Anota las ideas obtenidas en la plática con tu compañero y toma la mejor decisión.

Producto: Hoja de resultados obtenidos en la plática con el compañero.

Tipo de tarea: sin enfoque, productivas, compartiendo experiencias personales y de solución de problemas.

Tarea previa

Actividad 1. El maestro dibuja en el pizarrón una tabla clasificando los siguientes eventos: Navidad, cumpleaños, San Valentín, y graduación. Los alumnos dibujan la tabla en sus cuadernos y en parejas deben completar con los regalos que se pueden dar en dichas ocasiones. Luego, los alumnos pasan a compartir sus ideas en el pizarrón. Practican la pronunciación del vocabulario.



Actividad 2. El maestro muestra imágenes de los regalos más comunes que se dan de manera general: chocolates, rosas, celular, dulces, entre otros. Luego, el maestro escribe en el pizarrón los siguientes adjetivos para describir un regalo: económico, costoso, popular, ordinario, único, significativo, especial, creativo. Los alumnos en sus cuadernos clasifican los regalos previamente vistos en la actividad 1 y 2 de acuerdo a los adjetivos. Practicar la pronunciación es de suma importancia.

Sugerencia: en la actividad 1 y 2 se puede crear una discusión sobre los regalos, para enriquecer la tarea, y proveer mayores oportunidades de comunicación a los alumnos.

Actividad 3. Los alumnos realizan la dinámica “Taboo” en equipos. El maestro forma los equipos de acuerdo al número de alumnos. Cada equipo debe elegir a un integrante para pasar al frente mirando hacia sus compañeros. En el pizarrón, el maestro escribe una palabra relacionada al vocabulario previamente visto. Los integrantes del equipo deben describir la palabra a su compañero que está al frente dando la espalda al pizarrón, pero, sin mencionar exactamente cuál es la palabra (está prohibido). El compañero que está al frente debe adivinar cuál es la palabra que sus compañeros están describiendo. Cada miembro del equipo tendrá un límite de un minuto para adivinar la palabra. El equipo que más palabras adivine es el ganador.

Ciclo de la tarea

Actividad 1. El maestro recuerda nuevamente a los alumnos el propósito de la tarea. Los alumnos realizan la tarea en parejas y con ayuda de una hoja cualquiera realizan anotaciones sobre las mejores opciones de regalos, y luego tomar la mejor decisión.

Consideraciones: Dentro de la etapa del ciclo de tarea es importante siempre motivar al alumno a comunicarse en italiano, y monitorear en ciertos momentos.

Actividad 2. En parejas, los alumnos presentan los resultados de la práctica que tuvieron frente a sus compañeros. Antes de iniciar el reporte de resultados, el maestro proporciona aleatoriamente a ciertos alumnos ciertos roles de diálogo con las “Fichas de interacción” (ver anexo 10) con las que podrán participar después del reporte de resultados. Mientras los alumnos presentan sus resultados, el maestro realiza sus anotaciones sobre aspectos lingüísticos en la “Hoja de anotaciones” (ver anexo 11).



Análisis de la tarea

Actividad 1. El maestro presenta a los alumnos en el pizarrón vocabulario, frases y estructuras que los alumnos utilizaron en el reporte de resultados, y que vale la pena resaltar a través del análisis de ellas. Por ejemplo: en el análisis el docente podría introducir el uso de los pronombres directos en italiano *lo, la, li, le* en el *passato prossimo*, el cual fue un punto importante a resaltar en la presentación de mis alumnos.

Actividad 2. El profesor proporciona práctica a los alumnos sobre los puntos relevantes abordados en el análisis de la tarea. Por ejemplo: los alumnos realizan algún ejercicio sobre el *passato prossimo* con pronombres directos en el libro *Caffè Italia*, ejercicio 6, página 158 (ver anexo 16).

Objetivo: Ser capaz de describir el clima de un lugar, y valorar las mejores opciones climatológicas de dicho lugar para visitar.

Situación de la vida real: Este año 2020, una amiga tuya y su familia desean viajar a Chiapas, pero no saben cuál sería el mejor periodo para visitar tu estado, y los lugares apropiados para visitar en dicho periodo. Presenta con tu equipo cuál consideran la mejor opción y por qué.

Producto: Hoja de evidencia sobre la planeación y la presentación de resultados a través de materiales visuales.

Tipo de tarea: Sin enfoque, productivas, comparación, y de solución de problemas.

Tarea previa

Actividad 1. El maestro dibuja en el pizarrón una categorización ilustrada con imágenes de las siguientes estaciones: primavera, verano, otoño, e invierno. En equipos, los alumnos participan y en una hoja cualquiera completan las estaciones con los climas que se presentan en dichas estaciones. Los alumnos pasan a escribir sus resultados. Finalmente, los alumnos con ayuda del vocabulario del libro Caffè Italia página 83 (ver anexo 17) complementan las categorías y revisan nuevas expresiones del clima.

Consideraciones: Practicar la pronunciación de los diversos climas es de suma importancia.



Actividad 2. El maestro presenta a través de imágenes los siguientes verbos para describir el clima: c'è vento, piove, nevica, gradina, lampeggia, si annuvola, splende, si schiarisce, si rabbuia (hay viento, llueve, nieva, graniza, relampaguea, se nubla, resplandece, se esclarece, se oscurece), El maestro explica sus conjugaciones en presente indicativo y passato prossimo, y proporciona ejemplos.



Actividad 3. Los alumnos ven dos videos sobre la descripción del clima de la península itálica en sus celulares (ver anexo 18). El maestro les envía previamente los videos vía WhatsApp. En equipos los alumnos deben identificar las frases, vocabulario y estructuras que se utilizan para describir el clima. Los alumnos comparten sus anotaciones con la clase.

Actividad 4. El maestro escribe en el pizarrón la siguiente pregunta y en parejas los alumnos la discuten: *Che tempo fa regolarmente a Tuxtla?* (¿Qué clima hace regularmente en Tuxtla?).

Consideración: proporcionar a los alumnos alguna actividad de interacción previo a lo que harán en el ciclo de tarea fortalece la seguridad al hablar.

Ciclo de la tarea

Actividad 1. El maestro recuerda nuevamente a los alumnos el objetivo de la tarea. Los alumnos realizan la tarea en equipo de dos o tres. El maestro recuerda a los alumnos usar sus hojas de evidencia sobre la planeación de la tarea.

Consideraciones: Dentro de la etapa del ciclo de tarea es importante siempre motivar al alumno a comunicarse en italiano, y monitorear en ciertos momentos.

Actividad 2. En parejas o en tríos, los alumnos presentan los resultados de la planeación que tuvieron en equipos, y el maestro graba el reporte de los alumnos a través de su celular. Antes de iniciar el reporte de resultados, el maestro proporciona aleatoriamente a ciertos alumnos ciertos roles de diálogo con las “Fichas de interacción” (ver anexo 10) con las que podrán participar después del reporte de resultados.

Análisis de la tarea

Actividad 1. El maestro envía a los equipos la grabación de audio/video de sus reportes por el celular. Los alumnos se toman un tiempo para analizar sus reportes e identificar aquellos errores que tuvieron o aspectos que se les dificultó expresar en cuanto a vocabulario, gramática, o pronunciación por medio de la “Hoja de anotaciones” (ver anexo 11). El maestro proporciona a cada alumno una hoja de anotaciones para que puedan analizar su reporte. Ejemplo: revisar la conjugación de los verbos sobre el clima.

Consideración: Dar la oportunidad a los alumnos de analizar las tareas que ellos realizan enriquece el aprendizaje de los alumnos, y la habilidad oral al darse cuenta de sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Actividad 2. El maestro pide a los alumnos que piensen en un lugar que hayan visitado en algún viaje y describan a un compañero el clima de dicho lugar, y si fue de su agrado. (La actividad puede hacerse de manera escrita en formato de carta).

Tarea 5

La nostra vacanza

Objetivo: Ser capaz de organizar un viaje de vacaciones y tomar decisiones pertinentes en relación al lugar que se visita.

Situación de la vida real: Este año 2020, tú y dos amigos han decidido pasar 4 días de vacaciones en Italia, pero hay ciertos aspectos a resolver antes de viajar: en qué periodo, qué lugares visitan y qué actividades van a realizar, revisar el clima para seleccionar la ropa y utensilios adecuados, y, por último, pero no menos importante, el hospedaje. Plasmen su planeación de viaje en hojas y presenten sus resultados a través de un poster.

Producto: El poster de presentación de resultados.

Tipo de tarea: Sin enfoque, productiva, creativa, y de solución de problemas.

Tarea previa

Actividad 1. A través de imágenes, el maestro presenta en el pizarrón tipos de lugares naturales: jungla, montaña, playa, desierto, y el nombre de la ciudad de los alumnos (Tuxtla Gutiérrez). Los alumnos en equipos deben clasificar el tipo de ropa que se deben portar en dichos lugares.

Actividad 2. A través de imágenes, el maestro presenta una lista de vocabulario sobre los artículos de ropa y los tipos de material de ropa (algodón, lana, mezclilla). Los alumnos practican la pronunciación.



Actividad 3. El maestro realiza un repaso de los artículos de ropa al mostrar una imagen a los alumnos y los estudiantes deben recordarla y pronunciarla.

Actividad 4. El maestro previamente habrá enviado a los celulares de los alumnos, un video sobre las diversas vacaciones a realizar en Italia, esto en caso de no contar con algún proyector (ver anexo 19). Los alumnos en la clase se toman unos minutos para ver el video en sus celulares, y hacer anotaciones sobre los lugares a visitar y actividades a realizar. Luego, toda la clase discute sus anotaciones.

Ciclo de tarea

Actividad 1. En equipos de dos o tres, los alumnos planean sus vacaciones a Italia. El maestro proporciona a los alumnos la hoja de planificación de las vacaciones (ver anexo 20). Los alumnos plasman su planeación de viaje en la hoja de planificación como evidencia del desarrollo de la tarea.

Actividad 2. Con las notas de la planeación de sus vacaciones, los alumnos se organizan para crear el poster en el que presentarán sus resultados. (Se sugiere destinar una clase para esta actividad, tomando en cuenta que sea una clase de entre 50 a 60 minutos).

Actividad 3. Los alumnos reportan sus resultados a través del poster. En esta actividad, el maestro en vez de realizar él solo las anotaciones de análisis sobre aspectos lingüísticos y

otros, comparte el rol a otros alumnos de analizar el reporte de sus compañeros por medio de la hoja de anotaciones (ver anexo 11).



Análisis de la tarea

Actividad 1. El maestro, con ayuda de las anotaciones realizadas por ciertos alumnos y las suyas, procede a realizar el análisis. Así mismo, invita a los alumnos a compartir sus experiencias sobre aquellas cosas que se les dificultó expresar en italiano, esto con el fin de profundizar en el análisis.

Actividad 2. Los alumnos deben escribir en una hoja cuál o cómo sería su vacación ideal, guiándose de las siguientes preguntas: ¿Dónde? ¿Cómo es el clima? ¿Por qué? ¿Cuánto tiempo? ¿Actividades a realizar? ¿Accesorios a llevar consigo mismo? El número de palabras se deja a opción del docente.

Objetivo: Ser capaz de planear una fiesta y evaluar apropiadamente los diferentes factores que intervienen al organizar una fiesta.

Situación de la vida real: El año escolar está a unos días de finalizar. Cada año se organiza una fiesta para festejar el fin de clases. En esta ocasión, el director de la institución les ha pedido organizar una fiesta para los 250 alumnos que integran la escuela. La escuela dará todo el dinero que ustedes necesiten para organizar la fiesta, así mismo, les ha pedido crear un cartel de invitación y presentar los resultados de la planificación. ¡Hagamos de este año, la mejor fiesta!

Producto El cartel de invitación y la hoja de planeación de la fiesta.

Tipo de tarea: Sin enfoque, productiva, creativa y de solución de problema.

Tarea previa

Actividad 1. Iniciar la clase con una discusión en parejas con las siguientes preguntas escritas en italiano en el pizarrón: ¿Les gusta ir a las fiestas? ¿Alguna vez han organizado una fiesta? ¿Qué aspectos tuviste que considerar para organizar la fiesta? Luego, los alumnos comparten sus experiencias.

Actividad 2. El maestro escribe en el pizarrón la siguiente idea: *Cosa fa una buona festa?* (¿Qué cosas hacen una buena fiesta?). En parejas, los alumnos completan la idea en sus cuadernos. Luego, los alumnos pasan al pizarrón a escribir sus resultados para complementar entre todos la idea.

Actividad 3. El maestro entrega a los alumnos una hoja de ejercicios de vocabulario relacionado a cosas de fiesta (ver anexo 21). Los alumnos relacionan las palabras con algunas imágenes, para luego, usarlas al completar algunas oraciones. Los alumnos practican la pronunciación de las palabras y las frases.

Ciclo de la tarea

Actividad 1. En equipos de tres, los alumnos organizan la fiesta con ayuda de la hoja de planificación que el maestro les proporciona (ver anexo 22).

Actividad 2. Con los resultados de la planeación de su fiesta, los alumnos se organizan para crear el cartel de invitación. (Se sugiere destinar una clase para esta actividad, tomando en cuenta que sea una clase de entre 50 a 60 minutos).

Actividad 3. Los alumnos reportan sus resultados a través del cartel de invitación y entregan al maestro la hoja de planeación. El maestro graba el reporte de resultados de los alumnos.



Análisis de la tarea

Actividad 1. A través del celular, el maestro comparte a los equipos las grabaciones de su reporte. Los alumnos ven sus reportes y hacen anotaciones en sus cuadernos sobre los momentos en los que se les dificultó expresar algo, o que consideran que no sabían cómo expresarlo. Los alumnos comparten sus anotaciones con el profesor y juntos las analizan.

Actividad 2. Con la retroalimentación del análisis, los alumnos graban en audio el reporte de la organización de la fiesta, haciendo modificaciones al discurso en las partes que ellos consideran pertinentes para mejorarlo.

Actividad 3. El maestro reproduce las grabaciones con la clase para que todos las escuchen, y puedan notar las mejoras.

Objetivo: Ser capaz de compartir información personal sobre nuestros hábitos o aspectos físicos del pasado, y los cambios que han ocurrido hasta el presente a través de un álbum.

Situación de la vida real: A través de un álbum le cuentas a tus amigos, quienes están muy interesados en tu vida, información personal sobre aspectos relevantes del pasado y los cambios que han ocurrido en tu vida hasta el presente.

Producto: Creación de un álbum

Tipo de tarea: Con enfoque, productiva, creativa y compartiendo información personal.

Tarea previa

Actividad 1. A través de diapositivas, el maestro, presenta a los alumnos vocabulario sobre actividades comunes que se hacían en la infancia. Por ejemplo: hacer una pijamada, jugar canicas, ver caricaturas, disfrazarse, entre otras. Se practica la pronunciación.

Actividad 2. De manera individual, los alumnos hacen una lista en su cuaderno con palabras que los caracterizaban hace años atrás. Palabras relacionadas a su aspecto físico, personalidad, gustos, eventos que ocurrieron, entre otros. Por ejemplo: delgado, graduación de la escuela, entre otras. Los alumnos hacen la lista en su cuaderno. Después, los alumnos comparten sus listas con la clase y el maestro.

Actividad 3. Utilizando el pizarrón, el maestro explica el uso y la estructura del imperfetto y el presente indicativo para hablar sobre los cambios que han ocurrido en nuestra vida hasta el día de hoy: *el imperfetto* para eventos que ocurrieron en el pasado, y el presente indicativo para las cosas actuales. Por ejemplo: *Quando ero bambino, io giocavo al calcio con i miei amici, ora no ho tempo* (Cuando era niño, yo jugaba fútbol con mis amigos, ahora no tengo tiempo). El maestro resalta el uso de las expresiones *quando* y *ora* como indicadores de tiempo.

Consideraciones: proporcionar la explicación del imperfetto y el presente indicativo es una herramienta útil para los alumnos en el desarrollo de la tarea, pero, no obligatoria. Los alumnos en la tarea por sí solos serán conscientes de las estructuras lingüísticas que necesitarán.

Actividad 4. El maestro proporciona a los alumnos una hoja de entrevista sobre las cosas que hacían cuando eran pequeños, y las cosas que hacen ahora (ver anexo 23).

Ciclo de la tarea

Actividad 1. Individualmente, los alumnos se preparan para crear su álbum en clase (10-14 fotos, imágenes o recortes que ilustren su álbum).

Sugerencias: La creación del álbum puede llevarse a cabo en el salón o incluso los alumnos ya la pueden traer elaborada. Esto dependerá del tiempo con el que disponga el maestro.

Actividad 2. De manera individual, los alumnos comparten a toda la clase la información de sus vidas a través del álbum. El maestro hace anotaciones sobre el uso del *imperfetto* y el presente indicativo, tomando en cuenta que es una tarea enfocada en el uso de dichos tiempos verbales. Otros aspectos relevantes pueden ser también anotados para el análisis.

Sugerencia: Otra manera de presentar la información del álbum puede ser en parejas o equipos de tres. Esto dependerá del tiempo con el que disponga el maestro y el número de alumnos. Las anotaciones para el análisis de la tarea pueden ser realizadas por el mismo alumno a través de una reflexión sobre su desempeño realizado, después de haber presentado su álbum.



Análisis de la tarea

Actividad 1. El maestro realiza un repaso sobre el uso y la estructura del *imperfetto* y el presente indicativo al resaltar errores que se cometieron. El maestro puede incluir algún otro aspecto relevante en el análisis.

Actividad 2. Los alumnos completan una hoja de ejercicios sobre el uso del *imperfetto* y el presente indicativo al describir fotos de un álbum (ver anexo 24).

4.2 Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo de investigación fue explorar y analizar la implementación del Aprendizaje Basado en Tareas en la enseñanza del italiano como lengua extranjera con el fin de desarrollar la habilidad oral de alumnos de nivel básico del Departamento de Lenguas. Para dar respuesta a las interrogantes se procedió a responderlas en el orden en que fueron planteadas.

1. ¿Cómo se ha implementado la enseñanza del italiano en el tercer semestre en el departamento de Lenguas Campus Tuxtla?

La respuesta a esta pregunta se dio mediante las entrevistas realizadas a los profesores del tercer semestre de italiano del Departamento de Lenguas. El análisis a las áreas de oportunidades nos proporcionó datos relevantes en la planeación para implementar el ABT. Los resultados reflejan que la enseñanza del italiano se ha implementado bajo características del enfoque centrado en el alumno y actividades que promueven situaciones de la vida real caracterizadas por el trabajo colaborativo, la autonomía, la interacción y el uso de la lengua para cumplir un propósito. Por ejemplo: el juego de roles para ordenar en un restaurante.

Estos datos nos permiten plantear acciones favorables y similares con el ABT al aprovechar las condiciones del contexto que facilitan la planificación y la implementación de las tareas, y el logro de resultados esperados. Sin embargo, los resultados también nos permitieron identificar acciones para contrarrestar ciertas condiciones del contexto que pudieran llegar a representar un obstáculo al implementar las tareas, como lo es la tendencia en partir de normas lingüísticas, a la cual muchos alumnos y docentes están habituados. Ya que a pesar que se implementan actividades con un enfoque comunicativo, los docentes comentaron que conciben el estudio de la lengua desde las perspectivas normativas y descriptivas, el cual nos lleva a pensar que los alumnos han estado expuestos a las etapas de presentación, práctica y producción, que difieren en algunos aspectos del Aprendizaje Basado en Tareas.

2. ¿Qué efecto causó la aplicación del Aprendizaje Basado en Tareas en el desarrollo de la expresión oral y la comunicación interactiva?

Los resultados encontrados revelan que la implementación de las tareas favoreció considerablemente al desarrollo de la habilidad oral de la mayoría de los alumnos, en aspectos como la interacción, negociación, vocabulario y gramática, esto al abordar asuntos significativos que los motivaban a hacer el esfuerzo de comunicarse como en situaciones de la vida real. De acuerdo con los diarios de los alumnos, esto se debe a que las tareas les permitieron comunicarse de manera espontánea, sin ninguna restricción en usar estructuras lingüísticas predestinadas u obligadas que no les permitieran expresarse con libertad y de acuerdo a sus conocimientos y capacidades lingüísticas. Consecuentemente, el realizar las tareas de manera autónoma y colaborativamente les ayudó a perder el miedo a comunicarse en italiano, ya que la relación de ayuda mutua entre los compañeros creó un ambiente confiable de comunicación, en el que se apoyaban el uno al otro al tratar de expresar alguna palabra o frase en italiano.

Las encuestas realizadas a los alumnos en la pregunta nueve, revelaron que los alumnos son más activos oralmente al trabajar en actividades en parejas o pequeños grupos, y que se relaciona con una de las características del ABT, esto significa que las tareas aportaron mucho al desarrollo de la habilidad oral. Tal como Aquilino (2004) declara, las tareas propician un ambiente óptimo para interactuar y relacionarse en parejas o equipos, y Bilbrough (2007) comenta que los trabajos en parejas o grupos pequeños resultan en términos de interacción y producción oral mucho más productivos por los turnos cortos e instantáneos de habla.

Sin embargo, el desarrollo de la habilidad oral en ciertos alumnos no ocurrió de manera uniforme o no se desarrolló de la misma forma entre todos, ya que en todo trabajo colaborativo siempre habrá algunos alumnos que ejerzan mayor influencia o dominio sobre la actividad, lo cual se traduce en una mayor participación oral, y que hace que los demás alumnos intervengan poco haciendo uso de la lengua italiana. Una de las transcripciones reveló que una alumna tenía poca interacción e

intervención en el desarrollo de la tarea, mientras que su otra compañera era quien dirigía y aportaba más en la negociación. Evidentemente, este tipo de situaciones obstruye significativamente el desarrollo de la habilidad oral. En base a mis observaciones, ofrecer medios específicos de participación puede ayudar a disminuir la poca interacción e intervención de ciertos alumnos. Por ejemplo: en un trabajo en equipo asignar deberes específicos y así juntos alcanzar los objetivos.

Otro de los factores que experimentaron alguno de los alumnos y que intervinieron en el desarrollo de habilidad oral al inicio de cada ciclo, pero que paulatinamente con la participación en diversas tareas fueron disipándose, fueron el temor, la pena, la falta de experiencias con este tipo de actividades y el nerviosismo a hablar con otros, ya sea en sus equipos o enfrente de la clase. Esto nos ayuda a comprender que la habilidad oral en ciertos alumnos no tuvo un mayor alcance tan rápido como otros alumnos, ya que se enfrentaban a los aspectos anteriores. Sin embargo, en sus diarios, los alumnos mencionan que las tareas les ayudaron a ir perdiendo el temor a expresarse oralmente debido a la oportunidad que les brindaban para fortalecer la comunicación con sus compañeros y obtener confianza en usar el idioma italiano, con actividades que demandaban su participación total para lograr el objetivo.

Desde otro punto de vista, el uso de la lengua italiana por mis alumnos resultó bastante difícil al inicio del curso durante la fase de negociación (ciclo de la tarea) cuando se comunicaban entre ellos. La falta de nivel de conocimientos llevo a ciertos alumnos a usar la lengua materna, ya que les impedía expresarse con claridad y la interacción casi no se generaba, o no resultaba muy natural. En este sentido, me di cuenta que permitir a los alumnos al inicio del curso usar la lengua materna puede favorecer a una mayor comprensión de la tarea y riqueza en el resultado de ella con ayuda otros materiales de apoyo como diccionarios o internet. Lo que se busca es que el alumno sea capaz de producir algo con sus medios y habilidades. Ya en la presentación de resultados es necesario solicitar a los alumnos una mayor corrección lingüística ya que hicieron uso de la lengua materna en ciertas

ocasiones. Esto con el paso de las clases fue ayudando a los alumnos a incrementar el nivel lingüístico y a descubrir formas de comunicarse, y, por lo tanto, a obtener confianza para usar más el italiano, esto, acompañado de la motivación y guía del docente.

3. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas en la implementación del Aprendizaje Basado en Tareas en el desarrollo de la habilidad oral?

Los datos analizados indican que implementar el ABT en un contexto o aula en el que los alumnos se caractericen por desarrollar primordialmente la habilidad oral enriquecerá el aprendizaje de los alumnos al verse involucrados en actividades que les permitan comunicarse oralmente. Los diarios de los alumnos y las entrevistas hechas a los alumnos mostraron que se vieron favorecidos al realizar las tareas dado que les permitía satisfacer sus necesidades de hablar más en italiano.

En cuanto a la relación de las tareas con situaciones de la vida real, los diarios de los alumnos y las entrevistas a los alumnos reportaron que las tareas captaron la atención y el interés por llevar a cabo una actividad haciendo uso de la lengua meta. Al realizar las tareas, el factor significativo de lo que el estudiante hace en el salón y lo que hace afuera, representa una de las ventajas al implementar las tareas ya que permiten reflejar actividades llevadas a cabo en el exterior del salón, y, por consiguiente, hacen que el alumno se enfoque en hacer uso del italiano con el fin de llegar al objetivo deseado. Los alumnos experimentan momentos constantes de uso de la lengua meta al tratar asuntos relevantes para ellos.

De igual manera, una ventaja en la implementación del ABT es que permite introducir materiales auténticos, materiales que reflejen el lenguaje y uso real del idioma italiano en diversas situaciones. Los datos analizados reflejaron que el implementar videos, páginas web, audios y lecturas creadas con un propósito de la vida real ayudaron a los alumnos a adquirir conocimientos lingüísticos para luego ser usados en la realización de las tareas. McDonough, Shaw y Masuhara (2013) declaran que la habilidad oral puede desarrollarse mucho más cuando presentamos

a nuestros alumnos reglas o patrones de conversación que se usan en la vida real. Las tareas permiten implementar materiales que dan razones genuinas de comunicarse, sin la intención de seguir una estructura predeterminada u obligatoria que impida al alumno comunicarse de una manera libre. Extraer y construir el lenguaje a través de estos materiales benefició a mis alumnos a expresarse en el desarrollo de las tareas. Las videograbaciones, las evaluaciones y transcripciones dieron evidencia de que los alumnos hicieron uso del lenguaje presentado en los materiales, adaptándolos a sus necesidades y objetivos.

Dada la gran diversidad de medios para transmitir y acceder a la información del idioma italiano, se presenta la ventaja de presentar los materiales de la forma más auténtica posible, utilizando el medio para el que naturalmente fueron creados (radio, TV, periódico, etc.), precisamente porque el ABT considera los materiales auténticos como medios de información que influyen de manera determinante en la lengua que los pone de manifiesto. El ABT, al ser de carácter flexible y abierto en el uso de materiales, destaca principalmente los materiales que transmitan el uso de la lengua en situaciones de la vida real y cotidiana. Por ello, esa riqueza y diversidad multimedia favorece el descubrimiento de nuevas estrategias de aprendizaje. Al variar las fuentes de información (visual, auditiva, kinésica) a través de emisiones de radio, páginas web, revistas, se atiende a los diferentes estilos cognitivos de cada alumno, y les permite adquirir elementos lingüísticos para comunicarse.

Otra ventaja al implementar las tareas es que permite usar la lengua sin ningún propósito gramatical específico, y que, a la vez, permite a los alumnos practicar y reflexionar sobre las estructuras lingüísticas que utilizan, pero sin seguir una regla gramatical predeterminada. Esto permite al docente implementar tareas con cualquier temática, dando así libertad a los alumnos de proporcionar oportunidades comunicativas, haciendo hincapié en el significado, y no en la forma o estructuras lingüísticas. Tal como expresa Ur (1981) el realizar la tarea consiste en un proceso mental que permite a los alumnos explorar y conocer nuevas formas de comunicarse, desarrollando así la habilidad oral.

Sin embargo, diversos factores influyeron en la implementación del ABT e hicieron sobresalir algunas desventajas. Primeramente, el tiempo determinado para realizar la tarea. El no proporcionar a los alumnos una cantidad de tiempo adecuada puede hacer la tarea muy difícil para aquellos alumnos pocos competentes en la lengua, pero si se les da un exceso de tiempo, puede hacer que los alumnos no se sientan presionados por hacer la tarea, o hacer que los alumnos más avanzados pierdan el interés, se aburran, o no sientan que tienen un reto. En los dos grupos y con clases de 50 minutos de lunes a viernes, los alumnos expresaron que hubiese sido mucho mejor el haber tenido muchos más días para seguir explorando, conociendo, manipulando información e interactuando. Esto hubiera dado la oportunidad a los alumnos de trabajar de una mejor manera con la tarea y llegar a crear un producto diferente. El tiempo de planeación en la tarea es un factor que influye en que tan bien los alumnos puedan realizar una tarea. Abarcar muchos días en realizar una tarea puede resultar tedioso y se podría perder el interés por parte del alumno, en la continuidad del curso.

En segundo lugar, los diferentes talentos, diferentes estilos de aprendizaje y nivel de motivación que conforman un aula pueden representar una desventaja para la implementación de tareas. Algunas tareas pueden no llegar a ser relevantes para ciertos alumnos, o pueden llegar a ser muy difíciles para algunos. Para los alumnos que tienen poco temor a hablar, las tareas pueden favorecerles a comunicarse abiertamente, pero, para aquellos con temor a hablar en público puede generar cierto obstáculo para usar la lengua meta. Este último apartado aborda una variable más: el nivel de conocimiento lingüístico que los aprendientes poseen. Los alumnos con un bajo nivel lingüístico pueden encontrar la tarea muy ambiciosa y al mismo tiempo, los alumnos con un alto nivel lingüístico pueden hallar la tarea fácil o aburrida.

Finalmente, los factores anteriores sobre el estilo de aprendizaje si es compatible o no con la forma de aprender en las tareas, el nivel de motivación, y el nivel lingüístico

del alumno, puede llevar a ciertos alumnos a comunicarse por compromiso sin ningún deseo de desarrollar la tarea, es decir, puede interferir negativamente en una interacción genuina, y llevar a los alumnos a comunicarse mecánicamente. Es decir, si los alumnos no alcanzan a percibir de la tarea misma la importancia de llevarla a cabo, o que está adecuada a su nivel, puede llevarlos a adoptar una postura de supervivencia, en otras palabras, a poner el mínimo esfuerzo y usar las estrategias más simples para hacer ver que están realizando la tarea. No obstante, este no es el objetivo de las tareas, ya que la intención es que los alumnos sean capaces de negociar significados y de hacer un esfuerzo por usar la lengua meta diferente a lo que ellos están habituados. Por ello, el descuidar los factores anteriores implica un error de ejecución en las tareas. En cambio, el implementar el ABT exitosamente implica tomar en cuenta estos factores y estar prevenidos en la mayor posibilidad, lo cual implica más tiempo de planeación y ajustes del plan didáctico.

4. ¿Cuáles son los retos y facilidades que el rol del docente experimenta en la implementación del ABT en el desarrollo de la habilidad oral?

Los resultados referidos a los retos y facilidades que el docente experimenta en la implementación del ABT fueron los siguientes: motivar, fomentar la autonomía y la libertad de la expresión, crear un ambiente óptimo de aprendizaje, monitorear y guiar, y tener una fuerte inclinación hacia la gramática.

La motivación fue un factor relevante en el desarrollo de la habilidad oral, y que se evidenció en los alumnos al usar la lengua italiana para comunicarse e interactuar. El incitar a los alumnos a través de las actividades, materiales y comportamientos de mi práctica docente hizo que los alumnos hicieran el esfuerzo y tuvieran el deseo por alcanzar un objetivo al aprender italiano. Sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que motivar a los alumnos a involucrarse en el desarrollo de las tareas fue una constante y que dio resultados favorables paulatinamente debido a que ciertos alumnos no estaban habituados a comunicarse del todo en italiano, y al bajo nivel lingüístico que poseían.

Así mismo, el permitir a los alumnos a hacer uso de su creatividad y capacidades lingüísticas, sin el temor a equivocarse, estimula a los alumnos a actuar naturalmente y aplicar sus conocimientos inmediatamente en la práctica lo cual los motiva a aumentar su confianza, y a hacer uso de la lengua italiana para resolver las tareas. Al implementar las tareas, los alumnos se hallarán en situaciones en las que pondrán resistencia a interactuar, resolver problemas y tomar decisiones en italiano, pero, el desarrollar un comportamiento constante de motivación en el aula hará del aula un espacio conformado por alumnos activos para comunicarse.

En cuanto a fomentar la autonomía y libertad de expresión, los datos analizados indican que este fue uno de los retos que se presentaron también en la práctica docente a lo largo de la implementación del ABT, pero que dieron resultados significativos en el desarrollo de la habilidad oral. Los alumnos expresaron que el crear un ambiente estimulante a promover la interacción y colaboración a través de las tareas, y el rol del maestro con su comportamiento, cultivó en ellos el interés y la habilidad para aprender autónomamente. Los resultados muestran que el docente, al dar la responsabilidad a los alumnos por realizar una actividad independientemente, incrementa las oportunidades de aprendizaje. Tal como Edwards y Willis (2005) mencionan, que mientras más activo sea el alumno por su propia cuenta, más oportunidades tendrá de poner en uso la lengua, y a la vez, de aprender a usar la lengua.

El papel del docente como alguien que fomenta la autonomía y la libertad de expresión no fue un proceso fácil al inicio. Esto dado a factores como: alumnos con bajo nivel lingüístico y alumnos con temor a expresarse o timidez. Sin embargo, Crispín, Caudillo, Doria, y Peña (2011) señalan que es necesario permitir que los alumnos tomen decisiones por sí mismos, que sean conscientes de lo que hacen, cómo lo hacen, y para qué lo hacen. Este rol del docente en la implementación de las tareas juega un papel relevante, ya que representa una de las piezas claves en el desarrollo de la habilidad oral, dado que implica usar estrategias afectivas, reducir

el nivel de ansiedad, motivar a los alumnos a monitorear su propio estrés, emociones y acciones, que permiten potencializar el uso de la lengua en un aprendizaje social.

Ahora bien, el crear un ambiente de aprendizaje óptimo, es decir, agradable y de confianza, es uno de los roles del docente que valen la pena resaltar al implementar el ABT, y que se encuentra fuertemente ligado a la motivación, el fomentar la autonomía y libertad de expresión favorablemente. Los resultados revelan que el ambiente juega un papel fundamental en la implementación del ABT ya que enfatiza el establecer buenas relaciones humanas entre los propios alumnos, y el maestro – alumno. El ser amable, respetuoso y tomar en cuenta a todos mis alumnos por igual, me ayudó a establecer un ambiente de trabajo armonioso, que incluyó positivamente en el trabajo del día a día.

Los comentarios de los alumnos revelan que dar oportunidades de participar, interactuar y usar la lengua a todos los alumnos, sin importar el nivel lingüístico, y tener una comunión de trabajo con los estudiantes, favoreció significativamente en perder el miedo a hablar en italiano ya que se sentían en confianza para comunicarse y que permitían establecer una interacción y un trabajo colaborativo usando la lengua italiana. Por su parte, Eggen y Kauchak (2009) señalan al docente como pieza clave para crear un ambiente seguro y propicio para aprender, al tratar a los alumnos como individuos competentes, y a la vez, con emociones y personalidades que influyen en el aprendizaje.

Es importante señalar que hablar de un ambiente seguro y propicio para aprender, no es aquél donde el alumno no hace nada o todo es fácil, sino donde el alumno dentro del desarrollo de las tareas y los retos que encuentre pueda percibir sensaciones de seguridad por aprender, sin temor a usar la lengua. Los comentarios de los alumnos revelaron que este papel del docente los ayudó a salir de su zona de confort, ya que poco a poco fueron ganando la confianza de entablar una comunicación y expresar sus ideas. Entre las estrategias que se pueden usar para

crear un ambiente óptimo de aprendizaje y que motive a los alumnos a usar la lengua meta son: no limitar la creatividad y habilidades personales de los alumnos en las actividades, el trabajo en parejas en el que los alumnos estén envueltos en un proceso recíproco de hablar y escuchar, y finalmente, actividades que brinden sensaciones de autonomía con objetivos claros y alcanzables.

Finalmente, uno de los retos que pueden presentarse al momento de implementar el ABT tiene que ver con las creencias y experiencias previas de enseñanza. Los datos analizados de mi reflexión como docente me dieron a entender que atravesé un proceso de cambio, un cambio casa, pasar de una tendencia hacia la gramática a una nueva perspectiva de ver y abordar el aprendizaje de una lengua orientada al significado. La implementación del ABT implica un cambio de rol por parte del docente. Larsen-Freeman (2011) señala que ese cambio ocurre al moverse de la idea “Aprender la lengua para usarla” a “Usar la lengua para aprender” (p. 136). El ABT como bien hemos leído en la revisión de la literatura, se centra en dar en todo momento al alumno la oportunidad de usar la lengua para desarrollar la tarea, donde la atención principal es intercambiar y entender mensajes, antes que primero practicar estructuras gramaticales.

Hacer este cambio de casa, por llamarlo así, me tomo tiempo a lo largo de la implementación del ABT, ya que al implementar cada tarea se venía a mi mente que estructura practicaríamos, pero, el docente debe comprender que las estructuras gramaticales surgirán en el desarrollo de la tarea, o puede que no surjan, sin embargo, la atención debe estar en que el alumno haga uso de la lengua. Posteriormente, habrá un espacio para abordar aspectos gramaticales. Los alumnos comentaron que pudieron desarrollar la habilidad oral desde una manera diferente a las anteriores, en la que no aprendieron totalmente de la gramática, sino que aprendieron a usar el italiano a través de las situaciones que ellos realizaban.

5. ¿Cuáles son los comportamientos y las actitudes de los estudiantes hacia el uso del Enfoque Basado en Tareas en el salón de clases?

Otro de los objetivos de la investigación fue conocer los comportamientos y actitudes de los alumnos al implementarse el ABT en el aula y determinar el alcance del ABT en el desarrollo de la habilidad oral. Los resultados fueron los siguientes.

Los alumnos indicaron que el trabajo colaborativo y la interacción comunicativa a través de las tareas les permitió hacer uso de sus conocimientos en conjunto con los compañeros, en el que se ayudaban en situaciones donde no sabían cómo expresar algo, y a la vez, las tareas les permitieron interactuar en diferentes situaciones usando la lengua italiana. Los alumnos preguntaban y daban información, expresaban y trataban sus ideas. Así mismo, a través del trabajo colaborativo y la interacción se derivaron en los alumnos una serie de capacidades que aplicaron en el desarrollo de las tareas. Estas capacidades se traducen en interpretar, expresar y negociar significados con el fin de resolver una situación de la vida real. La mayoría de los alumnos concuerdan que las tareas les ayudaron a desarrollar su habilidad oral a través de las exigencias comunicativas que se presentaban en las actividades, y a la relación de interdependencia que se generó entre los alumnos.

Un reducido número de alumnos, a pesar de ser parte de los trabajos colaborativos y obtener resultados enriquecedores en el aprendizaje del italiano, preferían trabajar de manera individual, esto debido a factores como no interrumpir a los demás compañeros en su proceso de aprendizaje en base al nivel lingüístico del alumno o forma de abordar las actividades, y a factores de personalidad por los que no les gusta trabajar con compañía. Esto quiere decir, que para ciertos alumnos las tareas significaran un cambio de hábito de como aprender y usar la lengua. El ABT puede no ser percibida adecuadamente, porque esta variedad conlleva la necesidad de trabajar en grupo para cooperar en la realización de la tarea. Dentro del grupo, cada alumno aporta su propias destrezas y conocimientos al resultado final, a la vez que

contribuye a su autonomía al trabajar con sus propias técnicas y estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, los resultados muestran que las tareas fueron actividades dinámicas, interesantes, y significativas, ya que les permitían usar la lengua en situaciones que ocurren en la vida real. Esto los motivó a usar la lengua e interactuar, y a la vez, al ser tareas significativas, les ayudaron a retener y adquirir conocimientos que usaron para comunicarse. Las tareas al tener un sentido relevante para los alumnos fueron vistas como actividades en las que activamente exploraban y solucionaban situaciones de la vida real. Nunan (2004) señala que las tareas que reviven emociones, recuerdos, y experiencias de la vida real captan la atención del alumno, y lo motivan a usar la lengua e interactuar.

Finalmente, los alumnos comentaron que el ABT figuró como un reto comunicativo, ya que ciertos alumnos no estaban habituados a hablar mucho tiempo en clase, mucho menos, a desarrollar de manera genuina una situación de la vida real en italiano. Así mismo, el reto a hablar con sus compañeros y hablar en frente de la clase al momento de reportar los resultados de la tarea. Sin embargo, toman esto como algo favorable para el aprendizaje, y el desarrollo de la habilidad oral ya que las actividades los llevaron a improvisar con los conocimientos previos y a interactuar con sus compañeros. El hecho de obtener un producto del desarrollo de la tarea implica un reto para los alumnos en la complejidad del lenguaje que el alumno use y la sofisticación cognitiva, ambos dependen de la decisión del alumno por tomar riesgos en reestructurar las formas de comunicarse y los conceptos que el alumno posee.

A modo de conclusión de esta sección donde tratamos las respuestas de las preguntas de investigación, nos proponemos a enriquecer de manera breve los aspectos abordados con anterioridad a través de los siguientes puntos que destacan los hallazgos más importantes:

Primeramente, durante el curso los alumnos fueron capaces de desarrollar la habilidad oral considerablemente. Las videograbaciones de clase indicaron que la etapa más productiva de la tarea donde los alumnos mostraron mayor desarrollo de la habilidad oral fue en el *Reporte de la tarea*, en el que los alumnos expresaban libremente y con mayor seguridad los resultados de lo elaborado, y en el que los alumnos asumían un intercambio de roles de vocero/orador y oyente. Es en esta etapa donde los alumnos realizaban preguntas y hacían comentarios, lo cual generaba un diálogo en el salón de clase. Los alumnos al estar conscientes que había una etapa donde reportaban sus resultados, hacía que estuvieran atentos en desarrollar el vocabulario, la gramática y la pronunciación, y en practicar la habilidad oral a lo largo de la tarea.

Sin embargo, el proceso de interacción y negociación de significados fue un proceso paulatino, esto, por la falta de experiencias de trabajo colaborativo y autónomo siendo el medio de comunicación la lengua meta. Por otra parte, la falta de nivel de conocimientos impedía a algunos expresarse con claridad, y repercutía en la interacción con otros, muchas veces resultaba artificial o llevaba al uso excesivo del español. La riqueza de la tarea depende mucho del proceso experimentado y el producto elaborado utilizando el italiano como principal medio de negociación y comunicación. En este sentido, comprobé que mientras los alumnos hacían más uso de la lengua italiana, más confianza y seguridad ganaban para hablar, y a la vez reforzaban sus conocimientos lingüísticos. Ligados a los aspectos de seguridad y confianza por hablar, influyeron significativamente el rol del docente de ser un motivador, guía, monitor, de propiciar un ambiente libre para expresarse, y de fomentar la autonomía en la solución de las tareas.

Segundo, cada tarea estaba enfocada a situaciones de la vida real y necesidades de los alumnos para usar el lenguaje auténticamente con el fin de alcanzar un objetivo. Los diarios de los alumnos indicaban que hacer sentir al alumno la importancia, la utilidad y el alto grado de realidad de la tarea, juega un papel muy importante ya que esto capta su atención e interés. Como consecuencia, esto hace

que el alumno se encuentre comprometido y se imagine a sí mismo en la situación para hacer el mayor esfuerzo de llegar al producto. En este sentido, los alumnos se encontraban motivados por la variedad y el desafío en el que consistía cada tarea, esto les permitía tomar riesgos e iniciativas en reestructurar el lenguaje al comunicarse en italiano. Así mismo, en las tareas el lenguaje presentado en los materiales auténticos jugó un papel muy importante e imprescindible al relacionarse con el lenguaje que usarían en la tarea, y del cual pudieron hacer uso para expresar sus ideas y negociar significados.

Tercero, otro aspecto significativo en este proceso fue el ambiente que el docente y los alumnos creaban conjuntamente. Hago referencia a una clase libre de estrés y tensión, un ambiente armonioso y agradable de aprendizaje. La manera respetuosa y amigable del docente influyó en el trabajo de los alumnos, al hacerlos sentir relajados y confiados sobre sus errores, y a seguir trabajando arduamente en alcanzar el objetivo. De hecho, las buenas actitudes del maestro favorecen más el aprendizaje de los alumnos (Papahiu y Robledo, 2004; Dost y Hafshejani, 2017). Turula (2002) explica que las emociones crean un marco de referencia para la información cognitiva y que se transmiten en todas las etapas del aprendizaje: input, procesamiento y output, y que contribuirán a un pobre o alto desempeño del alumno en cada una de las etapas.

Cuarto, la implementación del ABT con alumnos del Departamento de Lenguas implica tomar en cuenta ciertos factores que no pueden pasarse por alto. Primero, es probable que los alumnos no estén habituados a la forma de trabajar que el ABT fomenta y esto pueda generar una sensación de rechazo en aquellos alumnos que estén habituados a una enseñanza tradicional, o que no están habituados a trabajar en colaboración con otros. Segundo, el buen manejo del tiempo de las actividades en base a los 50 minutos de clase es esencial para no generar presión, dificultad o aburrimiento, esto dependerá del tipo de tarea y sus objetivos, y del nivel lingüístico de los alumnos. Tercero, mostrar las tareas como parte del criterio de evaluación generará un sentido de responsabilidad y compromiso hacia el curso con aquellos

alumnos que necesitan de una motivación extrínseca. Por ello es importante hacernos las siguientes interrogantes, ¿Qué valor se dará al trabajo realizado? ¿Cómo se evaluará? ¿Se evaluará el proceso, el producto o ambos? Respecto a la última pregunta, consideramos que ambos deberían ser evaluados. Por último, ya que los alumnos no están en una situación de inmersión de la lengua, implicará la búsqueda y adaptación de materiales auténticos para la implementación del ABT de acuerdo a los objetivos de la tarea y capacidades de los alumnos, que permitan a los alumnos obtener lenguaje usado en situaciones de la vida real.

Finalmente, a través del estudio pude observar que la implementación del ABT permitió a mis alumnos expresarse libremente sin seguir una estructura rígida que muchas veces se convierte en tediosa, y aún más, expresarse con lenguaje de la vida real entre ellos mismos. Para esto, el maestro juega un papel importante como facilitador del aprendizaje. Mi experiencia me ha permitido presentar una propuesta que intenta no solo lograr un mayor desempeño en la habilidad oral, sino también motivar y estimular a los alumnos en el aprendizaje del italiano como lengua extranjera en un espacio donde se favorezca la comunicación, la interacción y el uso de la lengua en situaciones concretas y significativas de la vida real.

4.3 Sugerencias

Con respecto al tercer punto de las conclusiones, es muy importante que al inicio del curso hagamos sentir a nuestros alumnos que los errores son normales en la vida, que todos tenemos desaciertos en el aprendizaje. Asimismo, que las correcciones y la retroalimentación nos ayudan a crecer para fortalecer lo conocido y conocer nuevas formas. Sin lugar a duda, estas declaraciones deberán materializarse en nuestros actos y conductas a lo largo del curso. Es importante proveer a nuestros alumnos un ambiente confiable de aprendizaje para expresarse. Esto fue una de las claves para hacer a los alumnos expresarse libremente, y en recompensa, esto les ayuda a desarrollar la habilidad oral.

Así mismo, permitir a los alumnos el tiempo adecuado para planear las tareas es de suma importancia para el desarrollo de la habilidad oral y un aprendizaje

significativo, ya que un tiempo adecuado a las necesidades y conocimientos, les ayudará a descubrir nuevas formas de usar la lengua y a tener el tiempo necesario para organizar las ideas e interactuar en torno a la tarea, y así, obtener un mejor resultado.

Así mismo, dependiendo el nivel lingüístico de los alumnos, ocurrirá que ciertos alumnos optarán por usar más la lengua materna para interactuar debido a la falta de nivel de conocimiento, y es algo que quizá nunca dejarán de usar en el aula. Sin embargo, es importante habituarlos a dejar poco a poco el español. Al principio, usar la lengua materna puede enriquecer el desarrollo de la tarea en cuanto a una mejor comprensión de lo que harán, esto, sin afectar el resultado final de la tarea. Sin embargo, será necesario exigirles una mayor corrección lingüística en la realización de la tarea y en la presentación del trabajo final. Con el paso de los días motivar al alumno a usar más el italiano será una tarea fundamental y constante.

Finalmente, el desarrollo de la habilidad oral no es exclusivo únicamente a hablar por hablar, el expresarse oralmente requiere tiempo para el alumno e implica por parte del docente al implementar las tareas, tomar en consideración muchos aspectos como: el nivel lingüístico, la forma en que se presenta y las condiciones en las se desarrolla la tarea, estos factores no son ajenos a los frutos que las tareas puedan dar en el desarrollo de la habilidad oral.

REFERENCIAS

- Agudo, M. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica*, 15, pp. 139-160.
- Aguilar, F. y Campillejo, G. (1991). Aproximación teórica a la investigación acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (10), pp. 295-309. Recuperado de: <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjB8YXB3J7iAhVgHTQIHW14BLoQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Ffdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F117750.pdf&usg=AOvVaw1nyvzhhYocY7xC62YPP0bJ>
- Allen, F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. New York: USA: Oxford University Press.
- Alves, E. (2016). *Developing communication skills: a task-based learning approach*. Recuperado de: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28413/28413.PDF>
- Aquilino, S. (2004). The The Task-based Approach in Language Teaching. *IJES*, 4 (1), pp. 39-71. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072205.pdf>
- Barrot, J. (2016). Implementing Task-based Language Teaching in ESL Classrooms. *Advanced Science Letters*, 21 (7), pp. 2276-2280. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/324671332_Implementing_Task-Based_Language_Teaching_in_ESL_Classrooms
- Bernard, H. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Blue Ridge Summit, US: Alta Mira Press.
- Bilbrough, N. (2007). *Dialogue Activities. Exploring spoken interaction in the language class*. UK: Cambridge University Press.
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York, USA: Pearson Education.
- Brown, G. y Yule, G (1983). *Teaching the Spoken Language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Calero, H. (2005). *The Power of Non-Verbal Communication*. USA: Silver Lake Publishing.

- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior. *Revista currículum y formación del profesorado*, 19 (2), pp. 265-280. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>
- Colmenares, A.M. y Piñero, M.L. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica huerística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), pp. 96-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cozzi, N., Federico, F. y Tancorre, A. (2004). *Caffè Italia 1*. Italia: ELI.
- Crispín, B., Caudillo, L., Doria, C. y Peña, E. (2011). Aprendizaje Autónomo. En Crispín, B. (eds.). *Aprendizaje Autoónomo: orientaciones para la docencia* (49-65). México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Dallers, H. Milton, J. y Treffers-Daller (2007). *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. UK. Cambridge University Press.
- De Viau, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje*. Guatemala: PROFASAR. Recuperado de: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/est_aprende.pdf
- Deepa, S. (2012). Task-based Oral Communication. *English for Specific Purposes World*, 12 (35), pp. 1-13. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282867296_TASK-BASED_ORAL_COMMUNICATION_TEACHING
- Días Barriga, A. y Rojas, H. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. D.F., México: McGrawHill.
- Díaz Gutiérrez, E. y Suñén Bernal, M. D. C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Recuperado de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5320412ce1d0a.pdf
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico Mc.Graw-Hill
- Dickinson, L. (1996). Talking shop: aspects of autonomous learning. En Hedge, T. and Whitney, N. (eds.). *Power, Pedagogy y Practice* (101-108). Oxford: Oxford University Press.

- Dost, N. y Hafshejani, K. (2004). The Impact of Teacher's Personality on Senior High School EFL Learners' General English Achievement. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, vol. 2 (3), pp. 77 – 93. Recuperado de: <https://media.neliti.com/media/publications/239187-the-impact-of-teachers-personality-on-se-0272c3d8.pdf>
- Edwards, C. y Willis, J. (2005). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. New York, USA: Palgrave MacMillan.
- Eggen, P. y Kauchack, D. (2009). *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: FCE.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford, UK: Oxford
- Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez. (2019). *Departamento de Lenguas*. Recuperado de: <https://www.elt.unach.mx/index.php/programas-academicos#depto-lenguas-1>
- García, M. (2007). *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. UK: Cromwell Press.
- García, M., Prieto, C. y Santos, J. (1994). El Enfoque por Tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lengua y Educación*, vol. 24, pp. 71-78.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata.
- Gutiérrez, G. (2005). Developing Oral Skills through Communicative and Interactive Tasks. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902005000100008
- Hedge, T. y Whitney, N. (1996). *Power, Pedagogy y Practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hejrati, R., Bazargani, T. y Arabani, S. (2017). On the comparability of strong and weak versions of task-based approaches to improving Iranian elementary-level EFL learners' reading comprehension. *Journal of Language and Cultural Education*, 5 (1), pp. 229-244. Recuperado de: DOI: 10.1515 / jolace-2017-0014
- Hua, Z., Seedhouse, P., Wei, L. y Cook, V. (2007). *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*. New York; USA: Palgrave MacMillan.
- Hung, V. (2014). Review of notion and framework of Task-Based Language Teaching. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2, (1), pp.39-48. Recuperado de: <http://www.eajournals.org/wp->

[content/uploads/Review-of-Notion-and-Framework-of-Task-Based-Language-Teaching.pdf](#)

- Izumi, S. (2002). *Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis*. An Experimental Study on ESL Relativization. Cambridge University Press. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/288260459_Testing_the_output_hypothesis_Effects_of_output_on_noticing_and_second_language_acquisition
- Johnson, K. (2003). *Designing Language Teaching Tasks*. New York, USA: Palgrave MacMillan.
- Kormos, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lackman, K. (s/f). *Introduction to Task Based Learning*. Recuperado de: <http://www.kenlackman.com/files/tblhandout10.pdf>
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford.
- Larsen-Freeman, L. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. Recuperado de: <http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/>
- Li, B. (2009). Processed-Centered Teaching and Its Implications in English Teaching in China. *English Language Teaching*, 2 (1), pp. 24-30. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.667.6723&rep=rep1&type=pdf>
- Lightbown, M. y Spada, N. (2013). *How Languages are learned*. UK: Oxford University Press.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Marisabel, P. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de Educación Laurus*, 14 (28), pp. 158-180. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Recuperado de: <http://cisolog.com/sociologia/una-introduccion-a-los-metodos-cualitativos/> Pp 1-42
- Mayo, G. (2007). *Investigating Tasks in Formal Language Teaching*. UK: Cromwell Press Ltd.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press
- McDonough, J., Shaw, C. y Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT*. Oxford, UK: Blackwell.
- Mercado, A. (2017). *Technology for the Language Classroom*. China: Palgrave and MacMillan Education.
- Morrison, S. (2005). *Educación Infantil*. Madrid, España: Pearson.
- Nation, P. y Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York, USA: Routledge.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1998). *The Learner-Centered Curriculum*. Australia: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Massachusetts, USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2006). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal*, 8 (3), pp. 94 – 121.
- Palmero, R. (2008). *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la Perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

- Papahiu, C. y Robledo, P. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXIV (1), pp. 47-84.
- Patel, F. y Jain, M. (2008). *English Language Teaching*. Jaipur: Sunrise Publishers & Distributors.
- Peréz, P. (2011). La competencia discursiva oral en una lengua extranjera en contextos formales de instrucción. Algunas sugerencias para su mejora. En Trejo, S. y Culebro, M. (eds.). *Nuevas Tendencias en la Enseñanza de Lenguas* (pp. 103-114). México: El aleph digital.
- Pradesh, A. (2015). The strengths and weaknesses of Task Based Learning (TBL) Approach. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 3 (16), pp. 2760 – 2771. Recuperado de: <http://oaji.net/articles/2015/1174-1426660685.pdf>
- Richards, J. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rozati, M. (2014). Language Teaching and Task Based Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 4, No. 6, pp. 1273-1278. Recuperado de: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/06/25.pdf>
- Salaberry, R. (2001). Task-sequencing in L2 acquisition. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6 (1): pp. 101-112. Recuperado de: https://cdn.website-editor.net/4abdf4efeacd4b409b3781c8a248f78b/files/uploaded/Salaberry2001_TEXFLEC.pdf
- Sampieri, H., Collado, F., y Baptista, L. (2010). Metodología de la Investigación. Recuperado de <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0742/documentos/Metodologiadelainvestigacion.pdf>
- Samuda, V. y Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. New York, USA: Palgrave, MacMillan.
- Savignon, J. (2002). *Interpreting communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*. London: Yale University Press.
- Schunk, H. (2012). *Teorías de Aprendizaje*. México: Pearson Education.

- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. UK: MacMillan.
- Shehaded, A. (2005). Task-based Language Learning and Teaching: Theories and Applications. En Edwards, C. y Willis, J. (eds.). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*, (pp. 13-30).
- Sinpacio, F. y Balgos, G. (2016). *Oral Communication in Context. For Senior or High School*. C & E Publishing. Recuperado de: https://buenavistanhs.weebly.com/uploads/7/2/2/8/7228051/oral_communication_in_context_lm_for_shs.pdf
- Stern, H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. UK: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach Grammar*. England. Longman
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Malaysia: Longman.
- Thornbury, S. (2006). *How to teach Speaking*. New York. Longman
- Turula, A. (2002). *Language Anxiety & Classroom Dynamics: a study of adult learners*. Recuperado de: https://www.academia.edu/1079200/Language_Anxiety_and_Classroom_Dynamics
- Ur, P. (1981). *Discussion that work, Task-centered fluency practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Valle, A., Cabanach, G., González, C. y Suárez, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, pp. 53-68. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Vasilachis, I. (Ed.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Venet, M. y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10 (17), pp. 7-15. Doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>
- Volet, S. (1995). Process-oriented instruction: A discussion. *European Journal of Psychology of Education*, 10 (4), 99. 449-459. Recuperado de: https://www.academia.edu/36589525/Process-oriented_instruction_A_discussion

- Wallace, J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wang, Q. y Guizhou, B. (2010). Classroom Interaction and Language Output. *English Language Teaching*, 3 (2), pp. 175-186. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081568.pdf>
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*. Recuperado de: http://www.dartmouth.edu/~physteach/ArticleArchive/Weimer_excerpt.pdf
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. An overview of a task-based framework for language teaching. Recuperado de: https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_task-based_learning_An_overview_of_a_task-based_framework_for_language_teaching
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa. 11a. edición*. México: Pearson Education.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Zatarin, M. (2016). *Gramática de la Lengua Española: clases de palabras*. Ciudad de México, México: Gedisa Editorial.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario aplicado a los alumnos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



El siguiente cuestionario ayudará a aportar información relevante a un proyecto de investigación para un programa de maestría. Este cuestionario intenta recopilar información relacionada con tu experiencia, tu opinión y tu actitud relacionada a la habilidad oral, así también como en el desarrollo de dicha habilidad. La información generada será manejada siempre de manera profesional y el anonimato de los participantes será conservado en todo momento. Es importante que respondas con sinceridad.

Nombre: _____ Edad: _____
Semestre de italiano: _____ Fecha: _____

1.- ¿Por qué decidiste estudiar italiano?

2.- A parte de la clase de italiano, ¿complementas tu aprendizaje con otras actividades?

a) Sí b) No

¿Cuáles?: _____

3.- De acuerdo a las habilidades de la lengua, menciona del 1 al 4 qué habilidad consideras la más importante. Siendo 1 la más importante y 4 la menos importante. Categoriza las siguientes habilidades de acuerdo a lo que tu consideras.

Escrita Lectura Auditiva Oral

4.- ¿Hablas con otras personas en italiano?

a) Sí b) No

¿En qué situaciones? _____

5.- Ahora bien, ¿Consideras que la habilidad oral es importante en el aprendizaje del italiano?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

6.- ¿Tienes el interés en mejorar tu habilidad oral en la lengua italiana?

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

7.- ¿Consideras que el logro de mejorar la habilidad oral depende principalmente del maestro?

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

8.- En tu opinión y experiencia, de los siguientes factores que se mencionan ¿Cuáles consideras que influyen al momento de expresarte oralmente en la lengua italiana? Siendo “1” la más influyente y “8” la menos influyente. Categoriza las siguientes habilidades de acuerdo a lo que usted considera.

- ___ Nervios
- ___ Motivación
- ___ Inadecuado nivel de italiano como vocabulario, gramática.
- ___ Falta de conocimiento sobre cómo comunicarme
- ___ Insuficiente motivación
- ___ Miedo a cometer errores al momento de comunicarme
- ___ La falta de un buen ambiente de enseñanza
- ___ El maestro no sea nativo de la lengua italiana

9.- ¿Qué tan activo eres cuando te comunicas oralmente en...

- | | | | |
|----------------------|------------------|-----------|---------------|
| ... tu clase? | a) no muy activo | b) activo | c) muy activo |
| ... pequeños grupos? | a) no muy activo | b) activo | c) muy activo |
| ... en parejas? | a) no muy activo | b) activo | c) muy activo |

10.- ¿Cuáles factores influyen qué tan activo eres al momento de practicar la comunicación oral en italiano? Siendo “1” la más influyente y “6” la menos influyente. Categoriza las siguientes habilidades de acuerdo a lo que consideras.

- Mis compañeros de clase
- Si el tema es interesante
- Si el maestro está presente
- Si me siento confiado en el salón de clases
- Si el maestro me evalúa
- Si no se las palabras en italiano
- Otros: _____

11.- En tu opinión, ¿Cuáles de las siguientes actividades consideras que te ayudan a mejorar en tu habilidad oral en el idioma italiano? Marca con una X.

- Asignar presentaciones orales
 - Realizar juego de roles
 - Usar Tareas divertidas
 - Implementar actividades comunicativas en pequeños grupos
 - Discusión sobre temas que sean interesantes para mí
 - Realizar muchas más preguntas
 - Trabajos en equipo
 - Juegos de interacción
- Otros: _____

¡Muchas gracias por tu amable tiempo!

Anexo 2. Formato de entrevista a docentes.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Entrevista semiestructurada

Objetivo: Analizar la forma en la que se imparten las clases del tercer semestre de italiano en el Departamento de Lenguas Campus Tuxtla con el propósito de identificar las áreas de oportunidad para enseñar ABT.

Nombre del docente: _____

Experiencia: _____

Lugar de la entrevista: _____

¿Cómo es su dinámica en la clase? ¿Cuál es su rol en el aula? ¿Cuál es el rol de sus estudiantes en sus clases?

¿Cuáles son las actividades que emplea con mayor frecuencia para fomentar el aprendizaje? Explique

¿Qué actividades/estrategias implementa para el desarrollo de la habilidad oral?

¡Muchas gracias por su amable tiempo!

Anexo 3. Formato de entrevista a alumnos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Objetivo: Recopilar información relacionada con su experiencia, su opinión y su actitud relacionada a la habilidad oral dentro del ABT, así también como en el desarrollo de dicha habilidad.

¿En qué medida consideras que las actividades te ayudaron a alcanzar el objetivo dentro de la clase? ¿Porqué?

¿Consideras que te ayudó a fortalecer el tema de la clase? ¿Porqué?

¿Las actividades te permitieron manipular y practicar la lengua?

¿Piensas que el trabajo en equipos es una técnica útil para el desarrollo de la habilidad oral en italiano? ¿porqué? ¿Qué experiencias podrías compartir?

¿En qué medida el tipo de actividades hechas a través de los tres días contribuyeron al desarrollo de la habilidad oral en italiano?

¿Consideras que la actividad te ayudó a expresarte oralmente como en una situación real? ¿Cómo te sentiste al expresarte oralmente en italiano?

¿Cuáles fueron las dificultades que encontraste en la realización de la tarea?

¿Te gustaría realizar más lecciones como estas? ¿Porqué?

¿En que medida consideras que te beneficiaste del maestro durante la actividad?
¿El maestro jugó un papel esencial en las actividades?

¡Muchas gracias por tu amable tiempo!

Anexo 4. Diario del alumno.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



16 de octubre, 2019

En la clase de italiano hemos realizado a lo largo de este semestre varias actividades que han reforzado nuestros conocimientos y aprendizajes nuevos y también con los aprendizajes previos.

El primer proyecto que realizamos con el profesor fue la creación de un álbum para compartir información de nuestra vida a partir de fotografías, fue una actividad sumamente divertida y significativa, ya que me gustó mucho escarbar en el cajón de los recuerdos y revivir momentos bonitos y especiales de mi vida. Obviamente en esta actividad interactuamos mucho con nuestros compañeros, y esto nos benefició en el aprendizaje del vocabulario y practicar la comunicación oral.

En lo personal, la clase me pareció muy bonita, eficiente y diferente a lo que siempre solemos hacer. Ya que considero que es muy importante llevar a un contexto real lo que aprendemos, puesto que, si no se práctica o no le ves "sentido" a lo que estas aprendiendo, se te va a olvidar con mayor facilidad. En este caso nosotros hicimos en binas como primer paso una serie de preguntas para conocer más acerca de nuestros compañeros, como segundo punto; en equipos realizamos un sketch sobre una conversación realista entre amigos, en esta conversación mi equipo y yo simulamos una visita a una casa de un amigo y el nos contaba sobre lo que el hacia en su infancia y recordábamos momentos que habíamos vivido

Anexo 5. Planeación de clase

PLAN DE CLASE. 27 DE FEBRERO, 2020.			
Tema: COSA METTIAMO IN VALIGIA?			
Profesor: Orlando Paris	No. de estudiantes: 15	Duración: 50 min	Clase: Italiano
Grado: 3er semestre	Lengua Materna: Español	Edad: 18-29	Nivel: pre-intermedio
Objetivos de la clase: <ul style="list-style-type: none"> Elicitar actividades sobre vacaciones a través de un video sobre vacaciones en Italia Planificar la organización de un viaje 		Conocimientos previos de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos en la clase anterior revisaron vocabulario sobre artículos de ropa y el tipo de material. 	
Estrategias de comunicación conversación en parejas			
Material necesario Video descargado y enviado previamente a los celulares de los alumnos		Campo semántico a abordar Actividades de vacaciones y lugares a visitar en vacaciones	

Tiempo	Etapas/Actividad	Objetivo	Procedimiento/interacción/materiales
15'	Actividades de vacaciones en Italia	Presentación de actividades de vacaciones a través de un video y el libro del estudiante	Segundo, el maestro pide a los alumnos que vean en sus celulares un video sobre las vacaciones en Italia y hagan recordar que actividades se pueden hacer y lugares se pueden visitar (el maestro previamente habrá enviado el video en WhatsApp para que lo descarguen en sus casas y también les pide que traigan audífonos). El maestro les pregunta a los alumnos sobre las actividades y lugares. Tercero, el maestro pide a los alumnos que vayan a la página 67 y 68 del libro y observar las actividades que se pueden hacer en vacaciones.
FASE: CICLO DE LA TAREA			
35	Realización y planeación de la tarea	Planear el viaje en equipos	Cuarto, Los alumnos en equipos de cuatro planearán sus vacaciones. Los alumnos plasmarán la organización en una hoja que el maestro dará a los alumnos (dos hojas por equipo). El maestro sugiere a los alumnos mirar el mapa al inicio del libro para conocer las regiones y ciudades de Italia. Los alumnos se ponen de acuerdo sobre qué información traerán para la siguiente clase y organizar las vacaciones.

Anexo 6. Tarea integradora bajo el ABT.



A una festa



Task: Il corso di italiano è sul punto di finire. Ogni anno si fa una festa per festeggiare il fine del corso d'italiano. Il professore vi chiede di pianificare e organizzare una festa per festeggiare e creare un poster per invitare agli studenti, professori o amici. La scuola darà tutti i soldi che voi avete bisogno.

Obbiettivo: Essere capace di pianificare una festa e creare un poster di invito.

Prodotto:

- Presentare un rapporto della pianificazione della festa in maniera orale
- Creazione di un poster per invitare alle persone alla festa.

Tarea Previa

Giorno 1. Ottobre 21

- Spiegare l'attività (obbiettivo)
- Presentare vocabolario
- Esercizi sul vocabolario

Ciclo de la tarea

Giorno 2. Ottobre 22

- Pianificare la festa (compilare il formato)
- Rapporto/racconto della pianificazione della festa (oralmente)
- Schizzo del poster

Giorno 3. Ottobre 23

- Creazione del poster

Giorno 4. Ottobre 24

- Presentazione del poster

Focalización en el Lenguaje

Giorno 4. Ottobre 24

- Analisi del linguaggio e vocabolario
- Pratica

Anexo 7. Rúbrica de evaluación oral

RUBRICA PARA EVALUAR LA HABILIDAD ORAL

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____ Nombre de la tarea: _____

ASPECTOS A EVALUAR	Ejecución	Comentarios
Pronunciación y fluidez		
<ul style="list-style-type: none"> Se expresa claramente y de manera natural, con sonidos comprensibles. El discurso fluye con pocas pausas y titubeos, usando estrategias de compensación de ser necesario. Usa acento y entonación para enfatizar y expresar emociones y actitudes. Usa un ritmo apropiado. 		
Desarrollo de la tarea		
<ul style="list-style-type: none"> Utiliza y mantiene un apropiado nivel de lenguaje para desarrollar la tarea. Expresa significados coherentes de acuerdo a la situación y audiencia. Provee información necesaria para cumplir el objetivo de la tarea. 		
Organización del discurso		
<ul style="list-style-type: none"> Estructura el discurso de manera lógica y coherente mientras habla. Utiliza conectores y marcadores del discurso para establecer relaciones entre sus ideas. 		
Interacción		
<ul style="list-style-type: none"> Establece una relación con su interlocutor durante la comunicación. Toma turnos para interactuar apropiadamente. Co-construye la conversación de manera colaborativa con su interlocutor. Utiliza lenguaje paralingüístico (ex. gestos, tono) para complementar la expresión de significados. 		
Gramática y vocabulario		
<ul style="list-style-type: none"> Utiliza un amplio rango de estructuras gramaticales de manera correcta para expresar el significado adecuado a la tarea. Posee e incorpora un recurso léxico amplio, apropiado y preciso para expresar significados para elaborar la tarea. 		

Niveles de ejecución

4) Excelente	3) Bueno	2) Adecuado	1) Insuficiente/Mejorable.
La respuesta muestra evidencia de alto grado de dominio de esta habilidad.	La respuesta muestra evidencia de un buen dominio de esta habilidad.	La respuesta muestra evidencia de un dominio razonable de esta habilidad.	La respuesta muestra evidencia de un dominio limitado de esta habilidad.

Anexo 8. Examen oral



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Italiano III
PROVA ORALE



Buongiorno!

PARTE 1.

Domanda 1. Come ti chiami?

Domanda 2. Qual è il tuo cognome?

Studente A

- a) Cosa hai fatto ieri?
- b) Qual sarebbe il migliore regalo per te in san valentino? perché?
- a) Qual è il migliore regalo che hai ricevuto?

Studente B

- b) Com'è stata la tua giornata ieri?
- c) Cosa hai fatto domenica sera?
- d) Qual sarebbe il migliore regalo per te in natale? Perché?
- e) Nel tuo compleanno, cosa hai ricevuto?

PARTE 2

4-6 minuti

Situazione A. Avete vinto una competenza per visitare uno di questi due luoghi dell'Italia tutto incluso a marzo. Voi viaggiate insieme per 5 giorni. Parlate sulla città, il tempo, il tipo di abbigliamento e l'albergo. Scegliete solo un luogo.

ROMA		
		Hotel Nazionale ★★★★
Città del Vaticano	Fontana di Trevi	
		
Il Colosseo	<ul style="list-style-type: none">Wi-Fi gratisAnimali ammessiServizi businessBarServizio in cameraReception 24 ore su 24	<ul style="list-style-type: none">Colazione inclusaAria condizionataParcheggio disponibileLavanderiaPuliziePiscina

CINQUE TERRE



Spiaggia "Vernazza"



In bicicletta



Vigneto

La Casa dei Treni

★★★



Servizi più richiesti

Wi-Fi gratis

Aria condizionata

Servizio in camera

Colazione inclusa

Lavanderia

Pulizie

PARTE 2

4-6 minuti

Situazione B. Avete vinto una competenza per visitare uno di questi due luoghi degli Stati Uniti o Canada tutto incluso a novembre. Voi viaggiate insieme per 5 giorni. Parlate sui luoghi, il tempo, il tipo di abbigliamento e l'albergo. Scegliete solo un luogo.

ARIZONA



Grand Canyon



Museo di Storia Naturale

Holiday Inn Express Hotel

★★★



Città di Phoenix

Servizi più richiesti

Piscina

Colazione inclusa

Animali ammessi

Palestra

Lavanderia

Reception 24 ore su 24

Wi-Fi gratis

Parcheggio gratuito

Aria condizionata

Servizi business

Pulizie

ALBERTA



Città di Edmonton



Centro commerciale
"West Edmon"



Parco Nazionale
"Banff"

The Rimrock Resort Hotel

★★★★



Servizi più richiesti

- | | |
|------------------------|------------------------|
| Piscina | Wi-Fi gratis |
| Aria condizionata | Spa |
| Ristorante | Palestra |
| Colazione disponibile | Servizi business |
| Parcheggio disponibile | Bar |
| Lavanderia | Servizio in camera |
| Pulizie | Reception 24 ore su 24 |
| Vasca idromassaggio | |

PARTE 3

3-4 minuti

Un' amica vostra sta lasciando la scuola perché i suoi genitori vanno a lavorare in Italia. Voi volete dare a lui un regalo. Parlate sui diversi regali che potete dare e decidete qual sarebbe il migliore regalo.



PARTE 3

3-4 minuti

Si avvicina il compleanno di un amico vostro dell'università. Decidete che regalo date a lui. Parlate sui diversi regali che potete dare e decidete qual sarebbe il migliore regalo.



Anexo 9. Descripción de un hotel del libro Caffè Italia 1.

B

1 02.17 **Come sono le camere?**
Leggete la descrizione dell'Hotel Bentivoglio. Poi ascoltate la telefonata di Carlo all'albergo e completate la legenda.

camera singola  

camera matrimoniale  

non fumatori  

doccia  

frigo  

struttura servizi per disabili

In albergo



aria condizionata  Le 50 camere, di cui alcune per non fumatori, sono tutte dotate di aria condizionata, TV satellitare, telefono, frigobar, asciugacapelli.

asciugacapelli Disponibili camere per disabili.

Anexo 10. Fichas de Interacción

Opinione / comentario
Domanda
Conclusionone
Suggerimento/ proposta

Anexo 11. Hojas de anotaciones de análisis de las tareas

Hoja de anotaciones

Nombre de la tarea: _____

Fecha: ____

Vocabulario	Gramática
Pronunciación	Aspectos culturales/interacción/otros

Anexo 12. Descripción de un hotel de la pagina web TRIVAGO.

Hotel Windrose



Hotel Windrose ***

Via Gaeta, 39 Roma (RM) - Lazio - Mappa

A partire da 69.00 EUR

[Vedi dettagli](#)



A Roma, l'Hotel Windrose *** si trova nelle immediate vicinanze della Stazione Termini, in posizione centrale con le più importanti attrazioni turistiche raggiungibili comodamente a piedi o con i mezzi pubblici.

In hotel la prima colazione a buffet, una terrazza panoramica e una sala conferenze con capienza fino a 30 persone.

Le 52 camere sono dotate di aria condizionata, telefono, TV satellitare, minibar, cassaforte e connessione Internet Wi-Fi e via cavo gratuita.

Disponibilità per 2 adulti giorno 20/01/2020

Regolamenti

Check-out

Check-out entro le 12:00

Check-out veloce

Check-in

Check-in dalle 14:00 alle 24:00

Check-in veloce

Animali domestici

- Animali domestici non ammessi

Informazioni sulla camera

[Chiudi, torna ai dettagli dell'hotel.](#)

Camera con letto matrimoniale o 2 letti singoli

Dettagli dei letti

1 letto matrimoniale o 2 letti singoli

Posti letto

Per 2 persone (fino a 1 bambino incluso)

Dettagli della camera

1 letto matrimoniale o 2 letti singoli

Camera di 17 metri quadrati

Internet: Wi-Fi gratuito

Intrattenimento: TV a schermo piatto con canali via satellite

Pasti e bevande: servizio in camera e minibar

Camera da letto: tende/tendaggi oscuranti

Bagno: bagno parzialmente a vista con vasca o doccia, set di cortesia gratuito e asciugacapelli

Informazioni pratiche: cassaforte e scrivania; letti aggiuntivi/pieghevoli e culle/lettini per bambini gratuiti disponibili su richiesta

Comfort: aria condizionata e pulizie giornaliere

Adattato da:

<https://www.italyhotels.it>

<https://www.expedia.it/>

Istruzione: Rispondete alle domande.

1. A quante stelle è l'albergo?
2. Quanto costa la camera?
3. Che cose includono le camere?
4. Che cosa non si ammette all'interno dell'albergo?
5. Numero di persone per camera?
6. Che ne pensi dell'albergo? Qual è la tua opinione?

Anexo 13. Transcripción de un diálogo del libro Caffè Italia 1.

Unità 7

Q 2.16

1. Ho prenotato una stanza a nome Rossi.
 - Un attimo che controllo.
2. La 313, per favore.
 - Ecco a Lei.
 - Grazie mille.
3. A che piano, signora?
 - La mia camera è al secondo piano, grazie.
4. Grand Hotel Miramare, buongiorno.
 - Buongiorno, vorrei sapere se avete ancora una camera doppia libera per la prossima settimana.
 - Un momento, vedo subito.

Q 2.17

Receptionist: Hotel Bentivoglio, buongiorno.

Carlo: Buongiorno, telefono per sapere se avete una camera libera per due persone dal 15 al 23 settembre, per 8 notti.

Receptionist: Un attimo che controllo. Ha bisogno di una camera doppia o matrimoniale?

Carlo: Di una matrimoniale.

Receptionist: Vediamo... Purtroppo in settembre abbiamo solo camere doppie. Può andare bene lo stesso?

Carlo: Sì, può andar bene. Mi può dire il prezzo?

Receptionist: 140 euro a notte per la camera doppia, compresa la colazione.

Carlo: Come sono le camere? L'aria condizionata c'è, no?

Receptionist: Sì, certamente. Le camere hanno tutti i servizi: bagno con doccia e vasca da bagno, telefono diretto, frigobar, TV satellitare...

receptionist: benissimo, grazie e arrivederci

Carlo: Grazie a Lei.

Q 2.18

Franca: Carlo, come stai? Che piacere vederti! Ma come sei abbronzato!

Carlo: Sì, sono stato due settimane al mare e ho preso il sole.

Franca: Beato te, noi non abbiamo fatto ancora le vacanze. Vogliamo approfittare di questi giorni in Italia.

Carlo: Sì, a proposito, mamma e papà si scusano. Sono venuto io perché loro oggi devono ancora lavorare, ma da domani sono in ferie e possono passare tutto il giorno con voi.

Franca: Va benissimo, Carlo. Ora anche noi siamo stanchi e vogliamo andare in albergo a riposarci.

Carlo: Il viaggio è stato molto faticoso?

Franca: Insomma. Il problema è che non abbiamo trovato posto nel vagone letto. Così abbiamo dovuto viaggiare di giorno. Siamo partiti alle 5 e 30 questa mattina. Ci siamo alzati alle 4 e abbiamo dormito solo 4 ore. Ieri sera abbiamo dovuto preparare le valigie e ci siamo addormentati a mezzanotte. E tua sorella come sta?

Carlo: È in gran forma e anche lei non vede l'ora di vedervi. La mamma poi non ha dormito tutta la notte per l'emozione. Domani ci incontriamo tutti e parliamo con calma, ora vi accompagno in albergo.

Q 2.19

Ed ora le previsioni del tempo per domani 16 settembre:

Mattina: in tutta l'Italia fa ancora caldo, temperature attorno ai 27 gradi al nord, e 30 gradi al centro e al sud. Sereno.

documentazione 203

Anexo 14. Actividad del libro Caffè Italia 1.

3 **Q 2.17** **Mettiamo a fuoco**
Ascoltate ancora e completate la tabella.

Telefonare a un albergo per prenotare una camera:

Chiedere la disponibilità di camere:

Indicare il periodo di tempo:

Precisare il tipo di camera:

Chiedere informazioni sulle camere:

Chiedere come confermare la prenotazione:

settantanove 79

Anexo 15. Video de YouTube sobre la reservación de un hotel.



<https://www.youtube.com/watch?v=dCuXLEapz0k>

Anexo 16. Ejercicio en el libro Caffè Italia 1.

U7, C:

6 Completa con i pronomi diretti e la finale giusta del participio.

- | | |
|--|--|
| <p>1. ● Avete già dato la conferma?
● Sì, abbiamo dat</p> <p>2. ● Dove hai perso l'ombrello?
● ho pers in treno.</p> <p>3. ● Hai visto mio fratello?
● No, non ho vist</p> | <p>4. ● Hai fatto la spesa?
● Sì, ho fatt</p> <p>5. ● Gli studenti hanno capito i compiti?
● Sì, hanno capit</p> <p>6. ● Hai comprato le cartoline?
● No, non ho comprat</p> |
|--|--|

Anexo 17. Vocabulario del clima en el libro Caffè Italia 1.

E

1 **02/19** Che tempo fa?
In albergo, prima di addormentarsi, Franca e Thomas guardano le previsioni del tempo per il giorno dopo alla TV.
Ascoltate e scrivete che tempo fa.

Mattina: _____
Pomeriggio: _____
Sera: _____

soffore vento

		
C'è il sole, è sereno.	È nuvoloso	Fa freddo.
		
È variabile, poco nuvoloso.	Piove.	Fa caldo.

2 Ora tocca a voi!
A coppie: rispondete. Com'è il vostro tempo preferito? E quello che non vi piace per niente?

			<p>Altre espressioni sul tempo: La temperatura è mite <i>piacevole/buona</i> È secco. È umido. È afoso</p>
Nevica.	C'è vento.	C'è nebbia.	

Unità **7**

Anexo 18. Videos en YouTube sobre pronósticos del clima.



Le previsioni del tempo - Mario Maccio Capatonda

<https://www.youtube.com/watch?v=2wT18vQMQM>



1979 Rai Rete2 TG2 il tempo domani previsione meteo 15 novembre

<https://www.youtube.com/watch?v=aq2CEbB4TPo>

Anexo 19. Video en YouTube sobre las vacaciones en Italia.



Via del Corso A2 – Unità 1, Vacanze... finite! - Clip culturale: "Vacanze italiane"

<https://www.youtube.com/watch?v=hqPwkX2KB-8>

Anexo 20. Hoja de planificación de vacaciones.

Voi siete pianificatori della vostra vacanza



DATA DELLA VOSTRA VACANZA?

CHE LUOGHI VISITATE?

CHE ATTIVITÀ FATE?

CHE ABBIGLIAMENTO PORTATE?

SPESA PROBABILE? (VOLO, CIBO, SOUVENIRS, ...)



Anexo 21. Hoja de ejercicios sobre vocabulario de la fiesta.

Istruzione: Collegare le parole all'immagine. Dopo, completate le frasi con le parole.

Elaborato da: Paris, O.



Fuoco d'artificio.

Piatti e bicchieri usa e getta

Coriandoli

Dolciumi

Posate usa e getta

Nastri

Candele

Luci

Stelle filanti

Palloncini

Le bandierine



1. I bambini erano felici per aver ricevuto _____ con la fisionomia dei loro personaggi preferiti.
2. Per servire le patatine e il vino ci sono _____.
3. Noi portiamo dei _____ per i bambini. A Loro piacciono tanto le cose dolce.
4. Il balcone viene decorato con _____ tricolori.
5. Abbiamo inaugurato la festa al tagliare un _____.
6. La torta ha sei _____ per celebrare il compleano di Antonio.
7. Pui accendere le _____. La festa è pronta a cominciare.
8. I bambini giocano con _____. Li lanciano in alto.
9. Stiamo ricevendo agli invitati con _____.
10. Per decorare il muro abbiamo bisogno di _____.

Scrivete alte cose che sono utili per organizzare una festa:

Anexo 22. Hoja de planeación de una fiesta.

Voi siete pianificatori della festa



Vocabolario di aiuto	Luogo della festa?
Fare una prenotazione Un salone di festa A scuola A casa Gli studenti	La festa sarà...

Passo 2. Decidete che tipo di festa state organizzando? Che attività faranno?

Vocabolario di aiuto	Tipo di festa / attività?
DJ o karaoke Indossare costume Giochi Cibo Riffa/lotteria Concorsi Film	Sarà una festa ... ci sarà/saranno....

Vocabolario di aiuto	Materiali?
CD di musica Cibo Bevande Decorazione	Dobbiamo comprare... Abbiamo bisogno di...

Vocabolario di aiuto	Tipo d' invito?
Fare un poster Inviare un messaggio Postare sul <u>Facebook</u> Inviare una e-mail	



Vocabolario di aiuto	Persone responsabili?
Portare Comprare Prenotare Inviare Il mio compagno La mia compagna	

Vocabolario di aiuto	Costo?
Il prezzo Il costo Costare	

Altre cose a considerare

Anexo 23. Hoja de entrevista sobre la infancia.

“Cosa facevi quando eri piccolo?”



Istruzione: Con un/a compagno/a fate delle domande e rispondete. Scrivete le risposte del compagno/a sulla tabella.

Adattato da: <http://www.guerraedizioni.com/ciaoragazzi/pdf/unita3.pdf>

Descrivere la propria vita (in una situazione passata e nel presente)	
Prima...	
Quando ero piccolo...	=> andavo a scuola a piedi
Da piccolo...	=> non mi piaceva la pasta
Anni fa / tempo fa...	=> abitavo in campagna
Ora /adesso invece...	=> vado a scuola in autobus
	=> la pasta mi piace molto
	=> abito in una grande città

es: Quando eri piccolo suonavi uno strumento?

– Sì, anni fa suonavo il violino, ora suono la chitarra anche. Mi piace molto la chitarra.

Domande	La vita di...
1. Andare a letto prest	
2. Fare i compiti da solo	
3. Avere molto tempo libero	
4. Indossare un costume	
5. Guardare cartoni animati	
6. Disegnare e colorare animali	
7. Giocare con le biglie o bambole	

Anexo 24. Ejercicio sobre el imperfecto y el presente indicativo.

I MIEI RICORDI

Istruzione: Completate i ricordi delle seguenti persone.

Disegnato da: Orlando Paris.

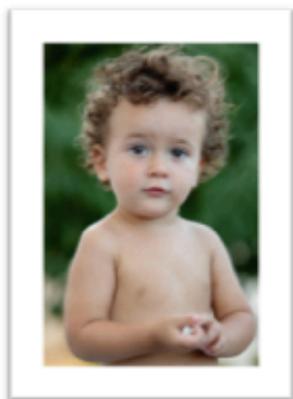


DAVID

1. In questa foto c'è mia mamma e l'attore David Coliandro. Mia mamma _____ (piacere) tanto questo protagonista "David" che mi hanno chiamato come lui. La serie _____ (chiamarsi) "L'ispettore David".

GIOVANNA

2. Guarda! il fine settimana _____ (stare) sempre in campagna a casa dei nonni e _____ (divertirsi) tanto a giocare con gli animali: _____ (inseguire) le galline e _____ (correre) sempre con il mio cane Italo. Posso dire che la mia infanzia è stata davvero un bel periodo!



LUCA

3. Oh! Mi piacerebbe ritornare a questa epoca! Mamma mia! Da bambino _____ (pesare) 3 chili, _____ (avere) i capelli ricci e non _____ (smettere) di piangere. Oh mio dio! ora _____ (pesare) 78 chili. Che peccato!

ELENA

4. Non dimenticherò mai quando andavo a scuola di musical! A dodici anni ho iniziato a imparare la chitarra. _____ (esserci) una maestra molto simpatica e bella. Ci _____ (insegnare) tante cose divertenti; insieme a lei _____ (cantare) e _____ (ballare).

