

Aspectos teóricos de la interculturalidad a partir del enfoque por tareas

Martha Lucía Flórez¹

Eduardo Constanzo Inzunza²

Universidad Nacional de Australia. Canberra, Australia

Introducción

En las últimas dos décadas, gran parte de la investigación sobre la enseñanza de lenguas basada en el *enfoque por tareas* (Prabhu, 1987; Willis, 1996; Skehan, 1998; Salaberry, 2001; Ellis, 2003; Nunan, 1997, 2004) ha atraído la atención a nivel mundial tanto de investigadores interesados en la adquisición de una segunda lengua (L2) como de profesores encargados del diseño y desarrollo curricular. Su uso se ha extendido a la enseñanza de otras lenguas en el mundo anglosajón y en la región Asia-Pacífico. El surgimiento y desarrollo de dicho enfoque, ha sido implementado y difundido como respuesta al dominio tradicional del docente como figura central de la enseñanza (Long y Norris, 2000). Uno de los aspectos que el enfoque por tareas enfatiza es la relevancia de la cultura, de ahí que sea necesario recurrir al modelo intercultural (Gudykunst and Kim 1992; Lo Bianco, 1999; Carr et alii., 1998; Crozet, 2000; Lidicoat, 2002, 2004).

En este trabajo, a partir de las ideas anteriormente mencionadas, haremos un recorrido histórico por los diversos hitos que han servido para desarrollar y enriquecer el enfoque por tareas y el enfoque intercultural, concentrándonos en sus fundamentos teóricos aplicables al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por una parte el enfoque por tareas es un enfoque moderno que se concentra en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Por otra, el enfoque intercultural

¹ **Martha Lucía Flórez** es doctora en Lingüística Aplicada en Educación y Máster en Literatura Hispánica contemporánea por La Trobe University, Australia. Es profesora titular e investigadora de la Universidad Nacional de Australia. Fundadora del grupo de investigación TBLT (*Task Based Language Teaching*). Autora de *Ver para entender* y co-autora de *Text types in Spanish for advanced students*. Sus principales líneas de investigación son: el diseño curricular, el enfoque por tareas, el uso de multimedia aplicada a la enseñanza de ELE, y Análisis Crítico del Discurso. martha.florez@anu.edu.au

² **Eduardo Constanzo Inzunza** es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Granada. Es licenciado en Lengua y Literatura Hispánica por la Universidad de Chile y licenciado en Sociolingüística por la Universidad de Canberra. Es tutor de español en la Universidad Nacional de Australia y forma parte del grupo de investigación TBLT (*task based language teaching*) de dicha institución. Sus principales líneas de investigación son: el enfoque por tareas, el uso de tecnología aplicada a la enseñanza y la conexión entre oralidad y escritura en el aula de ELE. eduardo.constanzo@anu.edu.au

aprovecha la propia riqueza cultural del aprendiz para entender/aprender la cultura de una nueva lengua.

Esta fusión de dos perspectivas tiene como objetivo establecer parámetros tanto en la perspectiva didáctica como en la integración de los aspectos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua en aula. Ambos elementos son fundamentales por cuanto las nuevas tendencias en la enseñanza indican que los estudiantes aprenden una lengua para comunicarse en contextos reales.

Marco Teórico. Definición de tarea.

Son múltiples las definiciones de tarea que podemos referir. Desde un punto de vista general se ha concebido como la imposición de un deber o trabajo. Es decir, la tarea se asigna externamente a la persona por alguien más (Barnhart 1988). También se ha concebido como el trabajo diario que realizan las personas. Esto es, las miles de cosas que hace la gente en el trabajo, en el tiempo libre (el juego) o entre los dos (Long, 1985). Asociado a este concepto se percibe la tarea como responsabilidad laboral o sea, los deberes específicos que deben realizar determinadas personas en oficios o profesiones. Asimismo, el concepto de tarea se ha confundido con las actividades de aprendizaje que el aprendiz de L2 debe lograr.

De una manera más específica, igualmente, nos enfrentamos a una variedad de conceptos dependiendo de la perspectiva metodológica según lo que se ha considerado como tarea pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2. Al respecto, en el campo de la didáctica de la lengua, el concepto de tarea se toma bajo parámetros de logros para el aprendiz de L2 (Richards y Rodgers, 2001; Breen, 1987; Prabhu, 1987). Estos investigadores resaltan la importancia de la tarea como un intento de producción de lengua estructurado que tiene un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo particular y un rango de posibles resultados para quienes la realizan.

En la actualidad es vista a menudo como un segmento instruccional orientado hacia un resultado. En nuestro concepto y para los fines que nos interesan proponemos la tarea como cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de una serie de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y posea determinadas características. Tales características son las siguientes: a) estar estructurada pedagógicamente, en base a principios que la guían; b) estar abierta, en su

desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan; c) requerir de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes, y d) dar atención especial a la forma lingüística que se quiera usar o enfatizar. La complejidad de una tarea se asocia al nivel de competencia comunicativa del estudiante.

Enfoque por tareas: breve trayectoria histórica

En la década de los años ochenta el diseño curricular toma un giro particular. Aparecen diferentes perspectivas basadas en el enfoque por tareas. Se distinguen a partir del análisis del lenguaje o el uso del lenguaje. Desde entonces, el concepto de tareas ha trascendido los parámetros conceptuales como tales para optar hacia un desarrollo más profundo de investigación y aplicabilidad. De ahí que el surgimiento del enfoque por tareas (*TBLT, Task Based Language Teaching*) haya tenido bastante acogida, tanto que el Marco Europeo de Lenguas como el Marco Nacional de Lenguas Americano, resaltan su uso ampliamente. Prabhu, 1987; Willis, 1996; Skehan, 1998; Salaberry, 2001; Ellis, 2003; Nunan, 1997, 2004, entre otros, han atraído la atención a nivel mundial tanto de investigadores interesados en la adquisición de una segunda lengua (L2) Ellis, 1985; Hatch, 1983; Larsen- Freeman & Long, 1991; Spolsky, 1989, como de profesores encargados del diseño y desarrollo curricular. Asimismo, Mackay y Mountford, 1978; Widdowson, 1979 ; Selinker, Taron y Hanzeli, 1981; Swales, 1985, 1990; Tickoo, 1987 han orientado sus investigaciones hacia su uso en la dimensión de la enseñanza de idiomas con propósitos específicos.

El razonamiento básico para el enfoque de tareas se deriva de los principios de la investigación en la Adquisición de una L2 (*SLA, Second Language Acquisition*). Se afirma, que las tareas pedagógicas son un vehículo para la presentación de muestras lingüísticas adecuadas como input que generan oportunidades de comprensión, negociación de dificultades y a la vez producción. Y como resultado el alumno percibe la relación entre la función y la forma. Las definiciones tanto de tarea como tal y desde un punto de vista pedagógico, propuestas por Long y Crooks (1985), y a su vez el tipo de tarea siempre se centran en *algo que se hace más no en lo que se dice*. En otras palabras, una vez las tareas se hayan identificado vía un análisis de las necesidades de los estudiantes éstas se pueden clasificar según el

tipo de tarea que se quiera desarrollar. La tabla 1 nos muestra una breve historia de los principales investigadores y sus valiosos aportes sobre la evolución del enfoque por tareas.

Año	Investigador	Aportes	Observaciones
1985-1987	Long y Prabhu	Hacen énfasis en <ul style="list-style-type: none"> • el intercambio de significado • el uso del lenguaje en un mundo real 	Privilegian el enfoque comunicativo antes de/que la forma
1996, 1998, 1996	Willis Johnson Skehan	Pre-tarea <ul style="list-style-type: none"> • Introducción (tema y tarea) Ciclo de la Tarea <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Realización • Preparación de un informe • Presentación de un informe Enfoque lingüístico, análisis y práctica (forma)	Discuten la secuencia de las tareas según las características metodológicas de la tarea: <ul style="list-style-type: none"> • extensión/duración de la comunicación (negociación de significado) • dificultad de la tarea • tiempo disponible planificado
1985, 1991, 1997, 2005	Michael Long	<ul style="list-style-type: none"> • identifica tareas según las necesidades • clasifica tipos de tareas • deriva tareas pedagógicas • ofrece secuencias para el desarrollo curricular • implementa metodología didáctica apropiada • evalúa con criterios de referencia. 	Se enfoca en la forma que involucra significado, estructura y contexto en la comunicación. El modelo sigue la secuencia de desarrollo de la tarea, implementación y evaluación.
2001	Salaberry	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Indagación • Inducción • Incorporación 	Siguiendo el trabajo de McCarthy (1998) ofrece una secuencia de cuatro pasos
2003	Ellis	Distingue: <ul style="list-style-type: none"> • Tareas no enfocadas <i>unfocused tasks</i> (e.g., <i>ordinary listening</i>) 	presenta una secuencia para ayudar a los

		<p><i>tasks or interactions</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tareas enfocadas (que hacen resaltar un a característica lingüística particular o centrada en el contenido de la misma) <p>Resalta tres diseños principales de tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de comprensión • de toma de conciencia • de producción 	<p>aprendices para comprender mejor la gramática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>***"Noticing" task, in which students listen to the same</i>
2004	David Nunan	<ul style="list-style-type: none"> • construcción de esquemas • práctica controlada integrada en el contexto (diferente a la tradicional) • autenticidad en las habilidades receptivas de trabajo • enfoque en la forma (léxico y / o gramatical) • práctica libre (actividades de comunicación) • tarea de comunicación en sí misma 	Favorece el desarrollo de tareas basadas en las unidades por temas y subtemas.

Tabla 1. Evolución cronológica del enfoque por tareas y sus principales investigadores con sus respectivos aportes

Este último enfoque se ha convertido en el referente actual de la práctica educativa para desarrollar los procedimientos para integrar los planes de estudio (o programas) con el concepto de tarea pedagógica. Por lo tanto su objetivo principal va dirigido al diseño de materiales, proporcionando procedimientos que pueden usarse para la planificación de lecciones, materiales y unidades de trabajo.

El punto de partida para la enseñanza de lenguas basada en el enfoque por tareas es el mundo real. Es decir, toma como referencia las actividades que se hacen en la vida cotidiana, desde escribir un texto poético hasta confirmar una reserva aérea o intercambiar información con un conocido. A este respecto Nunan (2004: 20) dice que si alguien le preguntara por el trabajo que los estudiantes están haciendo en el aula le diría "...I'm getting them in the security of the classroom, to rehearse something that they are going to need to do outside the classroom".

Sin embargo, no todas las tareas tienen una conexión directa con el mundo real. Muchas de ellas tienen lo que Nunan denomina una base de activación, cuyo

objetivo es impulsar (activar) las destrezas lingüísticas emergentes. Es decir, los aprendices evolucionan desde un uso reproductivo del lenguaje hacia su uso creativo. Nunan (2004: 20) dice: “I believe that it is when users begin to use language creatively that they are maximally engaged in language acquisition because they are required to draw on their emerging language skills and resources in an integrated way”.

Lo importante es que exista una participación comunicativa en la tarea pedagógica, puesto que la adquisición de la lengua es un proceso subconsciente en el cual la enseñanza consciente de la gramática³ no es un punto central porque lo esencial es que el lenguaje sirve para transmitir mensajes. En este sentido, en un programa basado en tareas, determinadas estructuras gramaticales aparecerán repetidas varias veces en diferentes contextos. Esto permite a los aprendices “reestructurar” y desarrollar una comprensión cabal del ítem en cuestión. Dicha idea es consistente con una visión global (orgánica) de la adquisición de la lengua en la cual numerosas estructuras son adquiridas de manera simultánea, aunque de manera imperfecta.

En este enfoque el trabajo basado en la forma busca desarrollar conocimientos que más adelante van a facilitar el proceso de comunicación real (el autor se refiere en concreto a ejercicios de lenguaje y actividades comunicativas). A diferencia de Ellis y Long, espera hasta el final del proceso para incluir la tarea comunicativa.

Enfoque intercultural

“Su apogeo se debe a la internacionalización y a la globalización de la comunicación, y al impacto que está ejerciendo sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Se centra en la expansión de las perspectivas de los estudiantes con el fin de prepararles a tomar parte en un mundo multilingüe y multicultural” (Florez, 2009). Uno de los aspectos que el enfoque por tareas enfatiza es la relevancia de la cultura. (Gudykunst and Kim 1992; Lo Bianco, 1999; Carr, et alii 1998; Crozet, 2000; Lidicoat, 2002, 2004). En esta relación entre cultura y tarea, la función de esta última

³ El rol de la gramática es proporcionar apoyo afectivo para el aprendiz, puesto que para la mayoría de ellos el énfasis en la forma es lo que significa aprender una lengua, pero sin embargo esto no estimula el proceso de adquisición.

es potenciar los recursos que el estudiante ya posee para ayudarle a experimentar la cultura de la lengua en aprendizaje, la interculturalidad se convierte en una idea central de este enfoque.

Paradigmas para enseñar cultura.

Es posible identificar cuatro amplios grupos de enfoques para enseñar cultura en la clase de idiomas (Crozet y Liddicoat, 2000; Crozet, Liddicoat y Lo Bianco, 1999). El punto de vista más tradicional se relaciona con lo que se ha denominado “alta cultura”, especialmente los aspectos relacionados con la literatura. Desde esta perspectiva la competencia cultural es vista en términos del amplio conocimiento que se tenga de libros específicos, donde la cultura es vista a través del texto o, más precisamente, a partir del lenguaje del texto. La mayor parte de este enfoque se sustenta en la idea de una cultura universal transmitida a través de las lenguas clásicas a las lenguas individuales.

La cultura como área de estudio concibe el aprendizaje sociocultural como aprendizaje acerca de la historia, la geografía y las instituciones del país de la lengua meta. De manera que la competencia cultural se define como el conjunto de conocimientos acerca del país que sirve como telón de fondo para entender la lengua y la sociedad. Este paradigma ve de manera implícita el contacto con otra cultura desde el punto de vista de la observación externa, donde el lenguaje se utiliza para nombrar eventos, instituciones, personas y lugares.

La cultura como norma describe las culturas en términos de prácticas y valores. En este enfoque, las culturas se ven como favoreciendo formas “directas” o “indirectas” de hablar, de manera que los textos se organizan de una forma particular. Este punto de vista de la competencia intercultural es problemático para el aprendizaje de la lengua porque deja al aprendiz básicamente con su propio paradigma cultural, observando e interpretando las palabras y acciones de un interlocutor que pertenece a otro paradigma cultural. Además, otro criticismo es que tiende a presentar las culturas como relativamente estáticas y homogéneas.

La cultura como práctica ve la cultura desde el punto de vista de la experiencia vivida por los individuos. Considera importantes factores como la sensibilidad al contexto, la negociación y la variabilidad. En este paradigma la competencia cultural se concibe como la habilidad de interactuar en la cultura meta de manera informada.

El objetivo para el aprendiz de la lengua es desarrollar una perspectiva intracultural en la cual la cultura y el lenguaje nativo es puesto en evidencia junto con la cultura meta. Con este conocimiento el aprendiz necesita desarrollar una posición intracultural, la cual puede formar una base para el desarrollo de destrezas comunicativas interculturales. Este es el enfoque que subyace a nuestro trabajo y que sustenta la mayor parte del actual trabajo relativo a la enseñanza de la lengua.

En realidad, estas aproximaciones a la cultura no representan alternativas, por el contrario, un sólido enfoque cultural debería integrar un amplio rango de diferentes conceptos de cultura como componente esencial de la enseñanza de lenguas. De manera que es importante incluir elementos claves que son importantes para la comunicación intercultural tales como: a) El sistema de valores; b) El rol de los individuos como creadores de cultura, y c) Las formas en que el lenguaje y cultura interactúan para crear significado.

Por lo tanto, desde nuestra perspectiva la cultura es un fenómeno dinámico y un conjunto de prácticas variables en las cuales la gente se involucra para vivir su existencia y que son continuamente creadas y recreadas por los participantes en la interacción. Estas prácticas representan un marco cultural que la gente usa para estructurar y entender su mundo social y comunicarse con otras personas. Para aprender cultura, es necesario conectarse con las prácticas lingüísticas y no lingüísticas para conocer la forma de vivir en un determinado contexto (Kramsch, 1993, Lidicoat, 1997).

Lenguaje y cultura

Al considerar los parámetros teóricos sobre el nexo entre lenguaje y cultura, debemos hacer referencia a los niveles macro y micro bajo los cuales se ha venido contemplando. Por una parte William (1975) sitúa la cultura en la comunicación a un nivel macro, en este sentido se refiere al conocimiento compartido y la interacción que conlleva entre las personas dentro de una sociedad dada. Sin embargo, es una preocupación constante sobre la enseñanza de dicha cultura desde este nivel ya que puede ser reducida a conocimientos culturales lo que puede generar estereotipos. Para responder a la enseñanza de la cultura a través del lenguaje, como lo afirma Carr (1999), es necesario comprender cómo funciona la cultura a un nivel micro y más dinámico.

El enfoque intercultural (*ILL, Intercultural Language Learning*) nos brinda un marco pedagógico y un nuevo propósito en la enseñanza de lenguas. Un enlace entre la lengua y la cultura en un enfoque pedagógico que compete con los principios comunicativos del enfoque por áreas. Crozet (2000) Lidicoat (2002, 2004) y Lo Bianco (2004) abogan que la cultura se aprende a través del lenguaje y su uso, lo perciben como un enlace implícito. Realzan su énfasis en la cultura como práctica, desde un punto de vista dinámico, altamente variable y en permanente cambio. Realzan que el lenguaje, cultura y aprendizaje están fundamentalmente interrelacionados. Según ellos la competencia cultural es un proceso en el que el estudiante se conecta desde el comienzo de su aprendizaje de una nueva lengua, no es algo que se debe hacer más tarde o como algo extra, ni tampoco se trata de que el aprendiz sea un simple observador de hechos y que los memorice. Por ende el papel del profesor en el enfoque intercultural se orienta al desarrollo de estrategias en sus aprendientes en cuanto a la observación, exploración, reflexión, mediación.

El enfoque intercultural se debe contemplar bajo tres dimensiones:

- Primer lugar (*the First place*) su cultura y su propio lenguaje (donde viven)
- Segundo lugar (*the Second place*) la cultura y el lenguaje meta que están aprendiendo
- Tercer lugar (*Third Place*) Al usar este conocimiento, los aprendices pasan a la fase intercultural que forma una base de desarrollo continuo el cual es dinámico.

Consideraciones finales

Este enfoque se ha estado aplicando en Australia por algunos años. El enfoque por tareas fue desarrollado por un australiano y punto de vista intercultural se ha estado modelando por académicos locales en base a la realidad multicultural del país. Dicho modelo ha estado siendo exitosamente aplicado en la Escuela de Lenguas de Victoria en los últimos veinte años.

Su uso se ha extendido a la enseñanza de otras lenguas en el mundo anglosajón y en la región Asia-Pacífico. El surgimiento y desarrollo de dicho enfoque,

ha sido implementado y difundido como respuesta al dominio tradicional del docente como figura central de la enseñanza (Long & Norris, 2000).

Es decir que el enfoque intercultural enseña a los estudiantes a hallar las características culturales invisibles en otra lengua, a contrastar su propio lenguaje y su cultura con la lengua y cultura en aprendizaje, saber cómo distanciarse de su propia lengua y cultura para ser críticos y establecer comparaciones de una forma imparcial.

Para los docentes, ofrece una alternativa para desarrollar y diseñar tareas integrando este aspecto dentro del currículo de lenguas. Se debe contemplar de que forma el aprendizaje cultural debe ser relevante, notorio y de gran interés crítico y cognitivo para el aprendiz.

Bibliografía

- Barnhart, R.K. (1988): *Dictionary of etymology*. Edinburgh: Chambers.
- Breen, M. P. (1987): "Learner contributions to task design". En C. N. Candlin y Murphy, D. (Eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education. Language learning tasks*. 7, 23-46. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Candlin, C., y Murphy, D. (1987): *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carr, J., Commins, L., y Crawford, J. (1998): *External evaluation of the LOTE curriculum project (years 4-10)*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Crooks, G. (1992): "Three approaches to Task-based syllabus design". *TESOL Quaterly*. 26 (1), 27-56.
- Crozet, C, Liddicoat, A y Lo Bianco, J (1999), Intercultural competence: from language policy to language education, en Lo Bianco J. (ed), *Striving for the third place: Intercultural Competence through Language Education*, Language Australia, Melbourne.
- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Florez, M.L (2009): *Understanding colloquial expressions of Spanish varieties through films and use of the internet*. Doctoral dissertation, La Trobe University.
- Gudykunst, W. B. y Kim, Y. Y. (1992): *Communicating with Strangers*. Nueva York: McGraw Hill.
- Hatch, E (1983): *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & M.H. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

- Liddicoat, A. (2002): "Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition", *Babel*, Vol. 36, No. 3, 4-11, 37.
- Liddicoat, A. (1997): "Communicating within cultures, communicating across cultures, communication between cultures". En Z. Golebiowske y Borland, H. (Eds.), *Academic communication across disciplines and cultures*. Melbourne: Victoria University.
- Liddicoat, A. (2004): Internationalisation as education. University of South Australia Teaching and Learning Seminar, 21 June 2004.
- Lo Bianco, J; Crozet (2003). *Teaching Invisible Culture: Classroom practice and theory*. Melbourne: Language Australia Publications
- Long, M. (1985). "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching". En K. Hyltenstam; Pienemann, M. (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Long, M. H. (1990). "The least a second language acquisition theory needs to explain". *TESOL Quarterly*, 24(4), 649-666.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En: de Bot, K. Coste, D., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. y Norris, J. M. (2000): "Task-based teaching and assessment". En M. Byram (Ed.). *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). London: Routledge.
- Mackay, R. y Mountford, A. (Eds.). (1978): *English for Specific Purposes*. London: Longman.
- Nunan, D. (1997). "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy". En P. Benson, & P. Voller. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman, 192 - 203.
- Nunan, D. (2004): *Task Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. 2006: Task-Based Language Teaching and Learning: an overview. *Asian EFL Journal*. 8(3),1-19.
- Prabhu, N.S (1987): *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Salaberry, M. R. (2001): The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective. *Modern Language Journal*, 85, 1, 39-56.
- Selinker, L., Tarone, E. & Hanzeli, V. (1981): *English for Academic and Technical Purposes*. Mass: Newbury House
- SKEHAN, P (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (1989): *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Swales, J. (1985): "A genre-based approach to language across the curriculum". En: Tickoo, M. L. *Language Across the Curriculum*. Singapore: RELC. pp. 10-22.
- Tickoo, M. (1987): *Language Syllabuses: State of the Art*. Singapore: Singapore University Press/RELC.
- Widdowson, H. G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

FIAPE. IV Congreso internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, 17-20/04-2011

Willis, J. (1996): *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.